

Vol. 14

Nr. 2

2 0 0 8

TERTIUM

COMPARATIONIS

**Journal für International und Interkulturell
Vergleichende Erziehungswissenschaft**

**Neuer Wind für die Strukturdebatte?
Kanada als Vorbild eines ›neuen‹ föderalen Systems?
Knut Schwippert (Ed.)**

Isabell van Ackeren
.....

**Rahmenbedingungen des Bildungserfolgs von Migrant/inn/en in
Kanada. Eine indikatorengestützte Bestandsaufnahme mit
ausgewählten deutschen Vergleichsperspektiven**

Knut Schwippert
.....

**Gemeinsamkeiten und Unterschiede des föderalen Systems:
Ein empirischer Blick**

Knut Schwippert und Jenny Lenkeit
.....

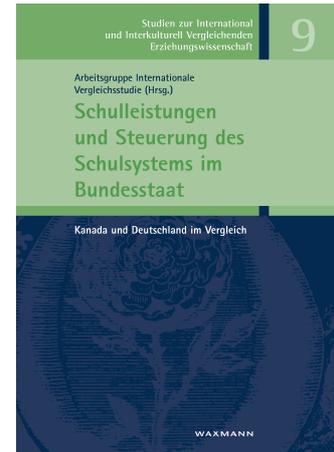
**Von der Schule in den Beruf:
Youth in Transition Survey – Eine kanadische
Längsschnittuntersuchung**

Christel Adick
.....

**Transnationale Bildungsorganisationen in transnationalen
Bildungsräumen: Begriffsdefinitionen und Vorschlag
für eine Typologie**

WAXMANN

Arbeitsgruppe
Internationale Vergleichsstudie (Hrsg.)
**Schulleistungen und Steuerung
des Schulsystems
im Bundesstaat**
Kanada und Deutschland im Vergleich



2007, Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Band 9362 Seiten, br., 39,90 €, ISBN 978-3-8309-1842-4

Worin liegen die Ursachen für die im internationalen Vergleich feststellbaren Unterschiede in den Schulleistungen? Was sind Merkmale erfolgreicher Schulsysteme? Welche Zusammenhänge zwischen Schulleistung, soziokulturellem Kontext und Steuerung der Schulsysteme lassen sich unter den besonderen Bedingungen bundesstaatlicher Ordnung feststellen?

Unter diesen Fragestellungen unternimmt die Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie - ein Team von Bildungsforschern des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung, der Humboldt-Universität zu Berlin sowie der Universitäten Duisburg-Essen, Leipzig, Mainz und Münster - einen systematischen Vergleich der Bildungssysteme Kanadas und Deutschlands. Die Studie verbindet systematische Informationen über Geschichte, Struktur, Steuerungsmerkmale und soziokulturelle Rahmenbedingungen der Schulsysteme mit Ergebnissen empirischer Bildungsforschung. Die Darstellungen und Analysen sind auf die Situation sowohl im Gesamtstaat als auch in den Gliedstaaten (Provinzen bzw. Ländern) ausgerichtet.

Mit Beiträgen von Hermann Avenarius, Stefan Brauckmann, Hans Döbert, Viktor Freiman, Hans-Werner Fuchs, Gert Geißler, Wolfgang Hörner, Klaus Klemm, Eckhard Klieme, Botho von Kopp, Rainer H. Lehmann, Nicole Lirette-Pitre, Astrid Neumann, Knut Schwippert, Wendelin Sroka, Isabell van Ackeren, Tobias Werler.

Tertium Comparationis
Journal für International und Interkulturell
Vergleichende Erziehungswissenschaft
Jahrgang 14, Heft 2 (2008)

Herausgeber

Knut Schwippert, Universität Hamburg, Koordinator

Marianne Krüger-Potratz, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Koordinatorin

Wilfried Bos, Technische Universität Dortmund

Jürgen Henze, Humboldt-Universität zu Berlin

Sabine Hornberg, Universität Bayreuth

Botho von Kopp, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt

Hans-Georg Kotthoff, Pädagogische Hochschule Freiburg

Dietmar Waterkamp, Technische Universität Dresden

Peter J. Weber, Hochschule für Angewandte Sprachen, München

in Kooperation mit der Sektion für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft vertreten durch die Vorsitzenden: Barbara Asbrand und Mechtild Gomolla.

Verantwortlicher Herausgeber Heft 2, Jahrgang 14: Knut Schwippert, Universität Hamburg, Sektion für Allgemeine, Interkulturelle und International vergleichende Erziehungswissenschaft, Binderstr. 34, D-20146 Hamburg, E-Mail: knut.schwippert@uni-hamburg.de

Tertium Comparationis veröffentlicht Beiträge zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Internationalen Bildungsforschung und Interkulturellen Erziehung. Ausgehend von deutschen und europäischen Erfahrungen soll der weltweite Prozess der Internationalisierung, des kulturellen Austausches und der wechselseitige Einfluss auf Bildungssysteme thematisiert werden. Alle eingesandten Beiträge werden einem Peer-Review unterzogen.

Wissenschaftlicher Beirat

Dominique Groux, Université de Versailles

Margret Sutherland, University of Leeds

Mirosław Szymanski, Universität Warschau

Shen-Keng Yang, National Taiwan

Normal University

Gita Steiner-Khamsi, Columbia University

Gero Lenhardt, Max-Planck-Institut für

Bildungsforschung, Berlin

Eleni Hodolidou, Aristotle University

of Thessaloniki

Tertium Comparationis erscheint halbjährlich im World Wide Web und als Papierversion.

Die Abstracts sind gebührenfrei abrufbar unter <http://www.waxmann.com>

Das Jahresabonnement der elektronischen Version beträgt 16,00 €. Das Jahresabonnement der Papierversion beträgt innerhalb Deutschlands 35,00 €, für alle anderen Länder 39,00 €. Die Kosten für Einzelausgaben der elektronischen Version betragen 11,00 €, für Einzelausgaben der Papierversion 20,00 €. Mitgliedern der Kommission für Vergleichende Erziehungswissenschaft werden für ein Jahresabonnement der Papierversion 20,00 € berechnet.

Bestellungen können per E-Mail an tc@waxmann.com, per Fax an 0251-2650426 oder per Post an den Waxmann Verlag GmbH, Postfach 8603, D-48046 Münster oder an Waxmann Publishing Co., P.O.Box 1318, New York, NY 10028, U.S.A. gerichtet werden.



© Waxmann Verlag GmbH, Münster/New York/München/Berlin 2008

Alle Rechte vorbehalten

ISSN 0947-9732

Umschlaggestaltung: Pleßmann Kommunikationsdesign, Ascheberg

Abbildung: Die Erscheinung der Rose im Kolben des Alchimisten, aus Abbé de Vallemont,

Curiositez de la nature et de l'art, Brüssel, 1715

Journal für International und Interkulturell
Vergleichende Erziehungswissenschaft
Vol. 14, No. 2 (2008)

Editors

Knut Schwippert, Universität Hamburg, Coordinator
Marianne Krüger-Potratz, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Coordinator
Wilfried Bos, Technische Universität Dortmund
Jürgen Henze, Humboldt-Universität zu Berlin
Sabine Hornberg, Universität Bayreuth
Botho von Kopp, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt
Hans-Georg Kotthoff, Pädagogische Hochschule Freiburg
Dietmar Waterkamp, Technische Universität Dresden
Peter J. Weber, Hochschule für Angewandte Sprachen, München
in cooperation with the Section International Comparative and Multicultural Education represented by their presidents: Barbara Asbrand and Mechtild Gomolla.

Chief Editor Vol. 14, No. 2:

Knut Schwippert, Universität Hamburg, Sektion für Allgemeine, Interkulturelle und International vergleichende Erziehungswissenschaft, Binderstr. 34, D-20146 Hamburg, e-mail: knut.schwippert@uni-hamburg.de

Tertium Comparationis wants to make a contribution to the fields of comparative education, international educational relations and intercultural education. The journal wants to look at the world wide process of internalization, cultural exchange and mutual influence in education from the viewpoint of experiences and challenges in Germany and Europe. All submitted contributions will be subjected to a peer review process.

Editorial Advisory Board

| | |
|--|---|
| Dominique Groux, Université de Versailles | Gita Steiner-Khamsi, Columbia University |
| Margret Sutherland, University of Leeds | Gero Lenhardt, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin |
| Mirosław Szymanski, Universität Warschau | Eleni Hodolidou, Aristotle University of Thessaloniki |
| Shen-Keng Yang, National Taiwan Normal University | |

Tertium Comparationis is published two times a year in the World Wide Web.

A printed version is also available.

Abstracts can be obtained free of charge from: <http://www.waxmann.com>

Subscriptions of the electronic version are 16,00 €/year. Subscriptions of the paper version are in Germany 35,00 €/year, and in all other countries 39,00 €. Single copies of the electronic version: 11,00 €. Single copies of the paper version: 20,00 €.

Orders for subscriptions should be sent by e-mail to tc@waxmann.com, per fax to 0049-251-2650426 or by post to Waxmann Verlag GmbH, Postfach 8603, D-48046 Münster, or to Waxmann Publishing Co., P.O. Box 1318, New York, NY 10028, U.S.A.



© Waxmann Verlag GmbH, Münster/New York/München/Berlin 2008

All Rights Reserved

ISSN 0947-9732

Cover Design: Pleßmann Kommunikationsdesign, Ascheberg

Illustration: The appearance of the rose in the alchemist's flask, from Abbé de Vallemont,
Curiositez de la nature et de l'art, Brüssel, 1715

Tertium Comparationis
14, 2 (2008)

Neuer Wind für die Strukturdebatte?
Kanada als Vorbild eines ‚neuen‘ föderalen Systems?

Inhalt

Knut Schwippert

Editorial..... 117

Isabell van Ackeren

Rahmenbedingungen des Bildungserfolgs von Migrant/inn/en in Kanada.
Eine indikatorengestützte Bestandsaufnahme mit ausgewählten deutschen
Vergleichsperspektiven..... 121

Knut Schwippert

Gemeinsamkeiten und Unterschiede des föderalen Systems:
Ein empirischer Blick 141

Knut Schwippert und Jenny Lenkeit

Von der Schule in den Beruf:
Youth in Transition Survey– Eine kanadische Längsschnittuntersuchung 154

Christel Adick

Transnationale Bildungsorganisationen in transnationalen Bildungsräumen:
Begriffsdefinitionen und Vorschlag für eine Typologie..... 168

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren..... 198

Rezensionen 199

Hinweise für Autoren

Aufsätze und Rezensionen werden als Ausdruck und zusätzlich als Datei per E-Mail nur an den/die Herausgeber/-in erbeten. Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Haftung übernommen. Angebotene Beiträge dürfen nicht bereits veröffentlicht sein oder gleichzeitig veröffentlicht werden; Wiederabdrucke erfordern die Zustimmung des Verlags. Ein Merkblatt für die formale Gestaltung von Manuskripten kann bei den Herausgebern oder beim Waxmann Verlag angefordert werden.

Instructions for authors

Essays and reviews are to be provided solely to the editors both in printed form and as a file via e-mail. No liability will be assumed for unsolicited manuscripts. Contributions submitted shall not have been previously published and may not appear in print simultaneously elsewhere. Reprints require the publisher's approval. A set of guidelines for the formal lay-out of manuscripts can be requested either from the editors or from Waxmann Publishing.

Rezensionsexemplare bitte an:

Claudia Richter, M. A., Ruhr-Universität Bochum, Fakultät für Philosophie, Pädagogik und Publizistik, Institut für Pädagogik, Universitätsstr. 150, 44801 Bochum, claudia.richter@rub.de

Editorial

Ausgangspunkt des hier vorgestellten Themenschwerpunkts *„Neuer Wind für die Strukturdebatte? Kanada als Vorbild eines ‚neuen‘ föderalen Systems?“* und des hierbei zugrunde liegenden vertiefenden Vergleichs von Kanada und Deutschland ist der 2003 veröffentlichte Vergleich von Schulsystemen sechs ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten, die an der PISA 2000-Studie teilgenommen hatten. Bei der Auswahl der Länder wurde für den Vergleich darauf geachtet, dass diese mindestens ein oder mehrere der folgenden Voraussetzungen erfüllen: (a) erfolgreiches Abschneiden bei PISA 2000; (b) Verfolgung unterschiedlicher Reform- und Innovationsstrategien; (c) Erfahrungen mit verschiedenen Formen der Systemevaluation. In dem Vergleich sind die Bildungssysteme von Finnland, Frankreich, Großbritannien, Kanada, der Niederlande und von Schweden dem deutschen gegenüber gestellt.

Nach der Initiierung der Studie wurde Kontakt zu Experten der jeweiligen Länder aufgenommen, die zum einen Informationen und Hintergrunddaten zusammenstellen sollten, die nicht im Fokus der PISA-Erhebung standen, aber als erklärungskräftig für das entsprechende Abschneiden der Länder angesehen wurden. Zum anderen wurden sie gebeten, aktiv an der Ausdifferenzierung des Analyserasters mitzuwirken, auf Basis dessen der Vergleich der Bildungssysteme vorgenommen werden sollte. Diese internationale Kooperation wurde als notwendig erachtet, um nicht nur aus deutscher Perspektive mögliche Vergleichsaspekte vorzuschlagen, sondern auch Kriterien zu berücksichtigen, die gegebenenfalls in Deutschland noch nicht in den Blick genommen wurden, aber international durchaus eine interessante Größe darstellen.

Das Projekt war mit dem Ziel angelegt, international-vergleichende Analysen zu relevanten pädagogischen und bildungspolitischen Themenbereichen in ausgewählten Referenzstaaten durchzuführen. Hierbei wurde die Fachdiskussion in den ausgewählten Referenzstaaten unter dem Gesichtspunkt der Handlungsorientierung systematisiert und damit die vorliegenden (steuerungs-)praktischen Erfahrungen in diesen Staaten aufgearbeitet und einer breiten Öffentlichkeit in Deutschland zugänglich gemacht. Die vergleichenden Analysen wurden auf der Grundlage deskriptiver Hintergrunddaten zu Struktur und Funktionsweise der jeweiligen Schulsysteme sowie ihrer kulturellen und rechtlichen Rahmenbedingungen durchgeführt. Die jeweiligen Länder-Expertisen wurden in gleich strukturierten Gutachten mit einem Umfang von rund 100 Seiten je Land dokumentiert und sind als Materialienband ungekürzt publiziert (Döbert, Klieme & Sroka, 2004).

Somit konnten in der Untersuchung Markierer von Bildungsqualität im internationalen Vergleich herausgearbeitet und erste Hypothesen zur Erklärung internationaler Schulleistungsunterschiede formuliert werden, die sich auf Basis der derzeit vorliegenden in der PISA 2000-Studie erhobenen Daten nicht beantworten ließen. Die vertiefenden Analysen wurden arbeitsteilig in Form einer Vergleichsstudie dokumentiert. Hierbei wurde der international-vergleichende Fokus auf (1) Rahmenbedingungen

(inklusive historischem Rückblick), (2) Bildungsgänge, (3) Unterstützungssysteme, (4) Steuerung institutioneller Prozesse, (5) Pädagogische Prozesse, (6) Systemmonitoring und (7) den Umgang mit Ergebnissen von Leistungsvergleichen gelegt. Wie dem Abschlussbericht der Untersuchung (Döbert et al., 2004; Döbert & Sroka, 2004) zu entnehmen ist, konnten so Ansatzpunkte für die Qualitätsentwicklung im Schulwesen herausgearbeitet werden.

Vor dem Hintergrund des vertiefenden internationalen Vergleichs erwuchs die Frage, ob es nicht zielführend sei, das deutsche Bildungssystem einem strukturell ähnlichen, aber in internationalen Schulvergleichsuntersuchungen gut abschneidenden Land vergleichend gegenüber zu stellen. Diesmal jedoch nicht in einem generellen Überblick, sondern fokussiert auf den Aspekt der Einflussmöglichkeiten der Bildungsadministration auf die Organisation, Gestaltung oder Weiterentwicklung des Bildungssystems. Aus der Liste der zuvor vorgestellten Länder bietet sich Kanada an, da hier das Bildungssystem wie in Deutschland föderal organisiert ist. In einer ersten kursorischen Gegenüberstellung beider Bildungssysteme zeigte sich zudem, dass sich beide Systeme in ihrer Steuerung deutlich voneinander unterscheiden und ein vertiefender Vergleich als lohnend angesehen wurde.

In den ersten beiden Beiträgen in diesem Heft werden zwei zentrale Aspekte des Vergleichs vorgestellt. Grundlage beider Beiträge sind Vorträge die im Rahmen der SIIIVE-Tagung in Bielefeld (27. und 28. April 2007) gehalten wurden. *Isabell von Ackeren* widmet sich den Rahmenbedingungen des Bildungserfolgs von Migrantinnen und Migranten. Die Autorin stellt hierbei eine indikatorengestützte Bestandsaufnahme und Gegenüberstellung der Lagen Kanadas und Deutschlands vor. Der Beitrag von *Knut Schwippert* stellt die wesentlichen Befunde vertiefender Reanalysen der nationalen PISA-Daten Kanadas und Deutschland vor. Hierbei werden quantitativ-empirische Vergleiche von einer Auswahl von Strukturmerkmalen in den Blick genommen, die einerseits die unterschiedlichen Lagen beider Länder kennzeichnen, darüber hinaus aber auch durch eine analytische Trennung von Individual-, Schul- und Regionaldaten Aufschluss darüber geben, welche spezifischen Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede zwischen dem kanadischen und dem deutschen Bildungssystem bestehen. Beide Beiträge basieren im Wesentlichen auf einer vertiefenden Analyse der Bildungssysteme Kanadas und Deutschlands, die 2007 von der Arbeitsgruppe ‚Internationale Vergleichsstudie‘ vorgelegt wurde.

Seit Jahren ist die Diskussion über das deutsche Bildungssystem durch die so genannte ‚Strukturdebatte‘ gekennzeichnet. Da sich zum einen aufgrund der Diversität und zum anderen durch die Begrenztheit der Bildungssysteme die Frage, ob ein gegliedertes bzw. ein Gesamtschulsystem besser ist, nicht quantitativ-empirisch beantworten lässt, scheint der ‚*Youth in Transition Survey*‘ (YITS) besonders interessant. *Knut Schwippert und Jenny Lenkeit* geben einen Überblick über die in Kanada seit 2000 laufenden Untersuchungen, bei der in Ergänzung der nationalen PISA-

Untersuchung der Übergang von der Schule in den Beruf empirisch gefasst wurde. In dieser Studie wird in den Blick genommen, welche verschiedenen Bildungswege sich durch bzw. trotz der deutlichen Gliederung des Sekundarbereichs II für die Jugendlichen ergeben, die nicht unbedingt geradlinig in den Beruf oder auf die Universität streben und gegebenenfalls ihre am Ende ihrer Schulzeit gefällte Bildungsentscheidung zu einem späteren Zeitpunkt nochmals revidieren möchten. Eine Frage die in Deutschland bereits seit Jahren mit dem Übergang von der Grund- zur Sekundarstufe virulent ist.

Zum Abschluss dieses Hefts stellt *Christel Adick* Überlegungen zu transnationalen Bildungsorganisationen in transnationalen Bildungsräumen vor. Hierbei eröffnet sie dem Leser eine umfangreiche Beschreibung und Begriffserklärung, indem sie Gemeinsamkeiten, aber insbesondere auch Unterschiede zwischen internationalen und transnationalen Bildungsräumen beschreibt. Aufbauend auf dieser analytischen Trennung arbeitet die Autorin Spezifika von Bildungsräumen und im Anschluss daran Funktion und Wirkungsweisen von Bildungsorganisationen heraus. Insbesondere vor dem Hintergrund einer fortschreitenden Globalisierung im Bildungsbereich gewinnt die von ihr vorgestellte Typisierung von nationale Grenzen überschreitenden Bildungsorganisationen ein besonderes Gewicht.

Literatur

- Arbeitsgruppe ‚Internationale Vergleichsstudie‘. (2007). *Schuleistungen und Steuerung des Schulsystems im Bundesstaat. Kanada und Deutschland im Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Döbert, H., Klieme, E. & Sroka, W. (Hrsg.). (2004). *Conditions of school performance in seven countries*. Münster: Waxmann.
- Döbert, H. & Sroka, W. (Hrsg.). (2004). *Features of successful school systems*. Münster: Waxmann.

Knut Schwippert
Universität Hamburg



Rahmenbedingungen des Bildungserfolgs
von Migrant/inn/en in Kanada.
Eine indikatorengestützte Bestandsaufnahme
mit ausgewählten deutschen Vergleichsperspektiven

Isabell van Ackeren

Universität Duisburg-Essen

Abstract

A closer look at the immigrants' competencies in the released PISA studies reveals Canada's leading position in integrating and supporting these young people compared to the weak results of pupils with a migration background in Germany. Starting from a more differentiated presentation and interpretation of the Canadian data in the context of immigration history and politics and on the basis of selected data on the portion of migration, the immigrants' origin, language and education, this article looks at fundamental governance strategies that may have potential to explain the asserted differences. Thereby, the combination of applicable selection criteria and integration measures appears to be an essential instrument for raising competencies in schools and for achieving and maintaining societal prosperity in the medium and long term. Against this background, perspectives for the German migration policy will be derived.

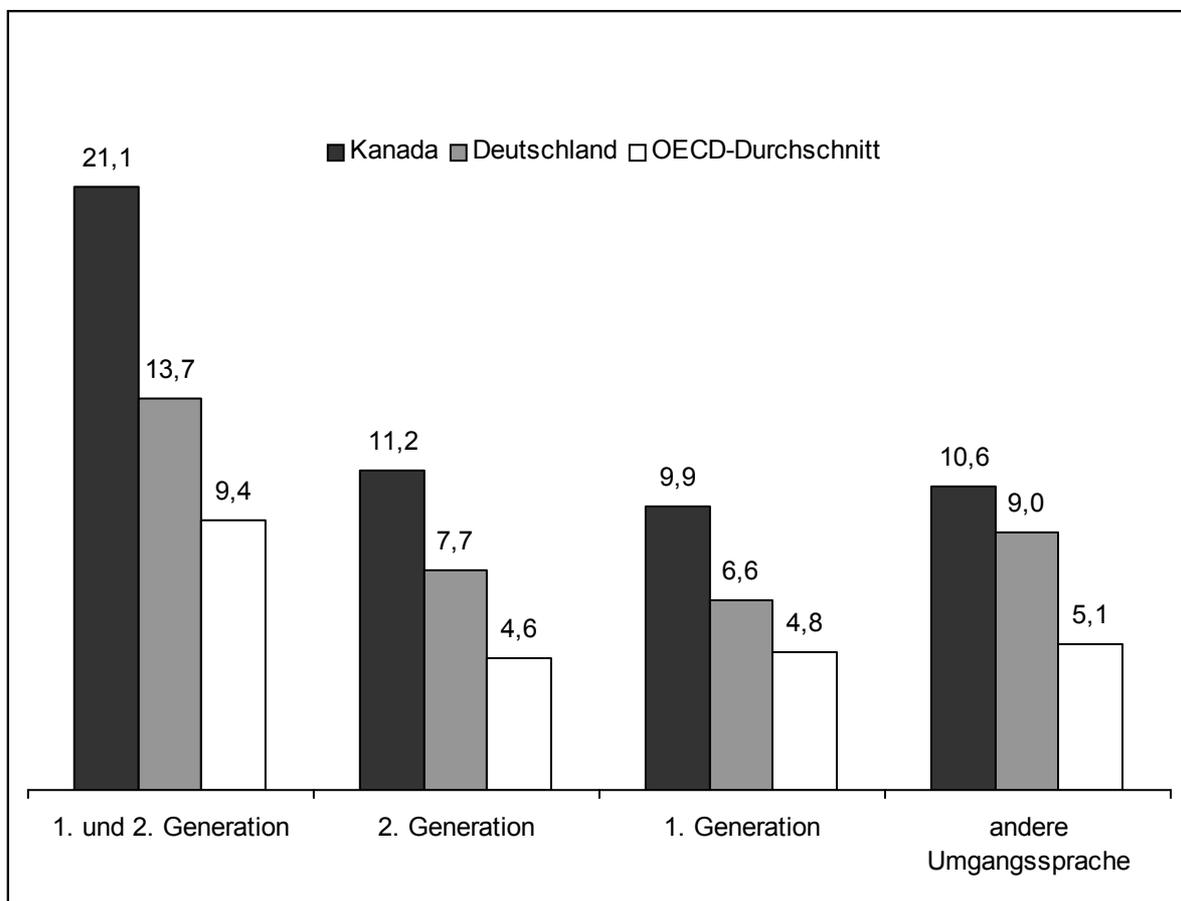
1. Kanada und Deutschland: Ein ungleicher Vergleich?

Seit der Vorlage der Befunde zum Bildungserfolg von Jugendlichen aus Migrationsfamilien in Deutschland im Rahmen der PISA-Erhebung 2000 hat sich die Debatte um Zuwanderung und Integration – auch vor dem Hintergrund schwieriger demografischer Entwicklungen und des Bedarfs an qualifizierten jungen Menschen für den Arbeitsmarkt – hierzulande intensiviert. Die Publikation der jüngsten PISA 2006-Studie zeigt auf, dass die Herausforderungen im Hinblick auf die ungünstigen Muster der Bildungsbeteiligung und des schulischen Erfolgs in diesem Bereich weiterhin groß sind und auch die soziale Integration eine wichtige Aufgabe darstellt; so bleiben signifikante Differenzen auch bei Kontrolle des sozioökonomischen Hintergrunds bestehen (vgl.

OECD, 2007a, S. 174 ff.). Die Zusammenhänge zwischen ethnischer Herkunft und Bildungserfolg sind in Deutschland im Vergleich zu Jugendlichen mit Migrationsgeschichte in anderen Ländern besonders eng.

Demgegenüber sticht Kanada hinsichtlich der Kompetenzen seiner Migrant/inn/en positiv heraus. Dabei weist das Land mit über 20 Prozent einen im internationalen Vergleich hohen Migrant/inn/enanteil der so genannten ersten und zweiten Generation¹ auf, von denen etwa 10 Prozent nicht überwiegend und regelmäßig die Unterrichtssprache im Alltag praktizieren (vgl. Abb. 1).

Abbildung 1: Anteile der Schüler/innen mit Migrationshintergrund (erste und zweite Generation) und mit einer anderen Umgangssprache als der Unterrichtssprache in Prozent (Kanada, Deutschland, OECD-Durchschnitt; PISA 2006)



Quelle der Daten: OECD, 2007b.

Zugleich gelingt es, die Leistungen der Schüler/innen der unterschiedlichen Migrantengruppen vergleichsweise homogen und dabei deutlich oberhalb des OECD-Durchschnitts zu halten. Dabei scheint insbesondere die zweite Generation von der Partizipation am Bildungswesen zu profitieren (vgl. Tab. 1). Dies entspricht inner-

kanadischen Befunden im Rahmen des *National Longitudinal Survey of Children and Youth* (NLSCY), bei dem Leistungsdaten der Kinder von Immigranten in den Bereichen Lesen, Schreiben, Mathematik und kognitive Grundfähigkeiten aus drei Erhebungswellen im Vergleich zu der Gruppe der Jugendlichen mit in Kanada geborenen Eltern reanalysiert wurden. Im Ergebnis zeigte sich, dass Kinder von Immigranten im Durchschnitt mindestens so leistungsstark wie in Kanada geborene Kinder sind (Worswick, 2001). Besonders gute Leistungen zeigen die Kinder, deren Eltern Englisch oder Französisch als Muttersprache sprechen. Die Kinder anderer Immigranten zeigen zunächst schwächere Leistungen der Lesekompetenz, in den anderen Domänen sind sie jedoch vergleichbar. Die Leistungsunterschiede werden umso geringer, je länger die Schüler/innen im kanadischen Bildungssystem lernen. Zu diesem Ergebnis kommen auch Gluszynski und Dhawan-Biswal (2008) auf der Basis ihrer Berechnungen mit PISA- und YITS-Daten (Youth in Transition Survey).

Tabelle 1: Geburtsort und mittlere Leistungen der bei PISA 2006 getesteten Schüler/innen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften OECD-Durchschnitt, Kanada und Deutschland (Standardfehler in Klammern)

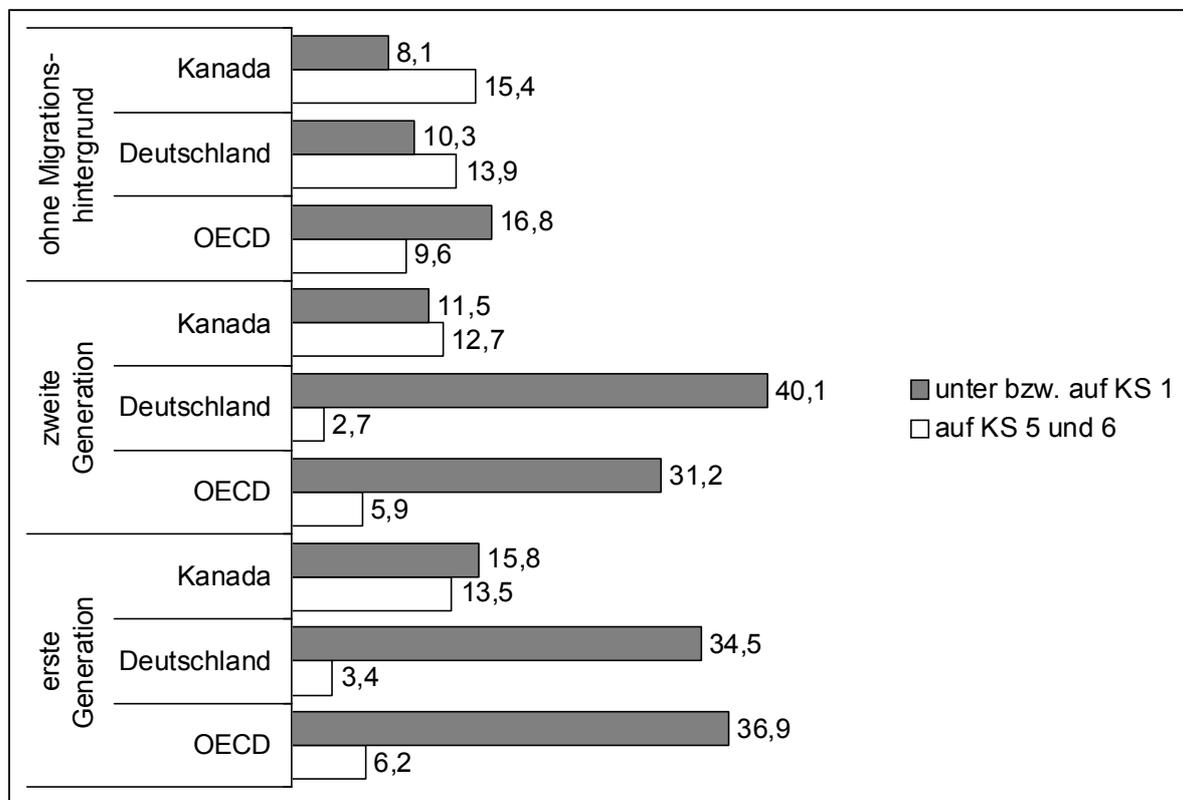
| Kompetenzbereich | ohne Migrationshintergrund | | | zweite Generation <i>im Inland geborene Schüler/innen mit im Ausland geborenen Eltern</i> | | | erste Generation <i>im Ausland geborene Schüler/innen und Eltern</i> | | |
|-------------------|----------------------------|-----------------|-----------------|--|-----------------|-----------------|---|-----------------|-----------------|
| | Lesen | Mathe- matik | Natur- wiss. | Lesen | Mathe- matik | Natur- wiss. | Lesen | Mathe- matik | Natur- wiss. |
| OECD-Durchschnitt | 498 (0,6) | 503 (0,5) | 506 (0,5) | 457 (3,2) | 473 (2,1) | 466 (2,2) | 448 (2,3) | 457 (1,9) | 453 (2,1) |
| Kanada | 532 (2,2) | 531 (1,8) | 541 (1,8) | 532 (4,7) | 524 (4,4) | 528 (4,8) | 512 (5,5) | 524 (5,4) | 519 (5,2) |
| Deutschland | 510 (3,8) | 519 (3,4) | 532 (3,2) | 427 (10,8) | 441 (8,4) | 439 (8,7) | 440 (11,3) | 454 (7,9) | 453 (2,1) |

Quelle der Daten: OECD, 2007b.

Auf der Grundlage der aktuellsten PISA 2006-Daten gehören die jugendlichen Migrant/inn/en in Kanada deutlich weniger häufig zur so genannten Risikogruppe, welche die als Grundniveau definierte Kompetenzstufe 2 nicht erreicht (vgl. Abb. 2). So steht einem Anteil von 11,5 Prozent innerhalb der zweiten Generation eine entsprechende Risikogruppe von etwa 40 Prozent in Deutschland gegenüber. Umgekehrt erreichen knapp 13 Prozent der Jugendlichen der zweiten Generation in Kanada die höchsten Kompetenzstufen 5 und 6, womit das Niveau der Altersgenossen ohne Migrationshintergrund erreicht wird (OECD, 2007b, S. 176). In der deutschen Vergleichsgruppe sind dies lediglich unter 3 Prozent.

Dem international zu beobachtenden Zusammenhang zwischen ethnischer Herkunft und Kompetenzerwerb begegnet Kanada offensichtlich erfolgreicher als andere Staaten. Dabei sind bei der Interpretation von Leistungsunterschieden nicht nur die Migrationspolitik und -praxis, sondern insbesondere auch die Einwanderungsbestimmungen sowie – damit zusammenhängend – die Herkunft und der sprachliche Hintergrund der Migrant/inn/en, ihr Bildungsniveau und die sozioökonomische Lage zu berücksichtigen.

Abbildung 2: Anteile der Schüler/innen unterhalb und auf der niedrigsten Kompetenzstufe (KS) 1 bzw. auf den höchsten Kompetenzstufen 5 und 6 differenziert nach Migrationshintergrund, PISA 2006, Untersuchungsschwerpunkt Naturwissenschaftliche Kompetenz (Kanada, Deutschland, OECD-Durchschnitt)



Quelle der Daten: OECD, 2007b.

Im Rahmen der 2007 von der Arbeitsgruppe ‚Internationale Vergleichsstudie‘² publizierten Studie ‚Schulleistungen und Steuerung des Schulsystems im Bundesstaat: Kanada und Deutschland im Vergleich‘³ wurde – neben anderen Vergleichsaspekten, die mit der Leistungsfähigkeit des Bildungswesens der Vergleichsländer in einen Zusammenhang gebracht werden können – die Struktur und Integration der Migrantengruppen zwischen sowie innerhalb beider Länder differenzierter analysiert.

Auch wenn sich beide Länder deutlich in ihrer Einwanderungsgeschichte und in den skizzierten schulischen Lernerträgen der Jugendlichen aus Migrationsfamilien unterscheiden, erweist sich Kanada aus deutscher Perspektive als wichtiges Vergleichs- und Referenzland. So gibt es innerhalb der ebenfalls bundesstaatlichen Ordnung der Provinzen und Territorien eine wie in Deutschland unverkennbare regionale Leistungsspreizung (wenngleich in Kanada auf einem deutlich höheren Niveau), das Wohlstandsniveau ist vergleichbar, in beiden Ländern gibt es hohe Anteile an Jugendlichen mit Migrationshintergrund und schließlich ermöglicht die PISA-Stichprobe den Vergleich der Provinzen und Länder untereinander. Dass diese ähnlichen Voraussetzungen derart bemerkenswerte inter- wie intranationale Leistungsunterschiede hervorrufen, ist erklärungsbedürftig.

Neben der Frage, welche Unterschiede in den administrativen Strukturen und in der Anwendung bestimmter Steuerungsinstrumente festzustellen sind und welche Wirkungen sich auf den Schulerfolg belegen lassen, ging es insbesondere um einen Beitrag zur Klärung der Frage, welchen Einfluss soziokulturelle Faktoren und politische Rahmenbedingungen auf Schulleistungen haben können; dabei galt den Jugendlichen mit Migrationsgeschichte besondere Aufmerksamkeit. Die zentralen Hypothesen lauteten, dass die bei den PISA-Ergebnissen beobachteten Unterschiede in hohem Maße von der Verwendung bestimmter Steuerungsinstrumente, wie z.B. dem Einsatz standardbasierter Curricula, schulischer Unterstützungssysteme u.ä. abhängen („Steuerungshypothese“) sowie vom sozioökonomischen und soziokulturellen Kontext maßgeblich beeinflusst werden („Kontexthypothese“).

Die Analyse konzentrierte sich sowohl auf die deskriptive Darstellung der Situation im Gesamtstaat als auch in den Gliedstaaten und verknüpfte ein deskriptiv-analytisches vergleichendes Vorgehen auf der Grundlage von Literatur- und Dokumentenanalysen mit einem empirisch vergleichenden Herangehen auf der Basis der Reanalyse innerdeutscher und innerkanadischer PISA 2000-Daten. Zudem wurden das Studiendesign und die Analysen mit kanadischen Experten abgestimmt. Neben der vergleichenden Aufarbeitung der Geschichte schulischer Bildung, der bildungssystemischen Strukturen, verfassungsrechtlichen Grundlagen, politisch-administrativen Praxis und Steuerung der Schulsysteme in den kanadischen Provinzen und den deutschen Ländern wurden ausgewählte Indikatoren für den Bildungserfolg der Schulsysteme – mit einem besonderen Fokus auf Migration – zusammengestellt und anschließend mehrbenenanalytisch betrachtet.

Nachfolgend werden ausgewählte zentrale Daten und Befunde der Studie zu den Anteilen, Herkunftsländern, der beruflichen Qualifikation und dem ökonomischen Potenzial der Migrant/inn/en innerhalb Kanadas berichtet und – wo es auf der Grundlage der verfügbaren Literatur möglich ist – aktualisiert sowie mit ausgewählten Bezügen zur deutschen Situation diskutiert (für einen vertiefenden Vergleich sei hier auf die Publikation der Arbeitsgruppe ‚Internationale Vergleichsstudie‘ 2007 verwiesen). Der

Zusammenstellung und Erläuterung der insbesondere auf Kanada bezogenen Indikatoren wird eine knappe Skizze der Einwanderungsgeschichte und -politik einschließlich zentraler Integrationsmaßnahmen vorangestellt.

2. Multikulturelle Diversität in Kanada und ausgewählte Vergleichsdaten für Deutschland

Die multikulturelle Diversität ist in Kanada, einem klassischen Einwanderungsland, besonders stark ausgeprägt und blickt auf eine lange, bis ins 17. Jahrhundert zurückreichende Geschichte zurück. Sie wird nachfolgend knapp beschrieben und um eine Bestandsaufnahme einiger zentraler Integrationsmaßnahmen ergänzt, um im Anschluss die Migrationsanteile zu differenzieren sowie die Qualifikation und den Bildungserfolg der Migrant/inn/en in Kanada – auch im Vergleich zu Deutschland (*kursiv gesetzte Textteile*) – zu charakterisieren.

2.1 Einwanderungsgeschichte und -politik

Schaut man auf die zentralen Entwicklungen der letzten einhundert Jahre, so markieren die Jahre zwischen 1919 und 1929 den Zeitraum, in dem erstmals offizielle, restriktive Einwanderungsregelungen einschließlich eines Sprachtests für Immigrant/inn/en eingeführt wurden (Green & Green, 1999). Aus dieser Zeit stammt auch die Trennung der Einwanderer in bevorzugte (britische/westeuropäische Einwanderer) und ‚*non-preferred*‘ Immigranten, etwa aus dem asiatischen Raum sowie aus ost- und südeuropäischen Staaten. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurden, angesichts des dringenden Bedarfs an Arbeitskräften insbesondere in den Großstädten, klare ökonomische und zugleich ethnische Ziele für die Immigrationspolitik formuliert. Immigration sollte durch die erhöhte Zuwanderung nicht den ‚Charakter‘ der kanadischen Bevölkerung ändern; deshalb gab es insbesondere Restriktionen gegenüber asiatischer Immigration. Diese strikte Linie lockerte sich in den 1960er Jahren, zumal Kanada mit Ländern wie den Vereinigten Staaten und Australien um den schrumpfenden Pool an qualifizierten Arbeitskräften konkurrierte.

Kanada hat eine lange Tradition einer selektiven Migrationspolitik, die sich mit jährlich festgelegten Zuwanderungsquoten an der Absorptionskraft der Wirtschaft orientiert. Mit dem für Kanada insgesamt gültigen Immigrationsgesetz von 1993 wird die Einreise für einen neuen Typus von Migrant/inn/en, die ‚*skilled workers*‘ und ‚*business-class immigrants*‘, erleichtert. So legen seit 1993 neue Auswahlkriterien mehr Gewicht auf Schulbildung und hervorragend beruflich qualifizierte Immigranten. Die Berufe sind im ‚*National Occupational Classification System*‘ gelistet.

Darüber hinaus werden Bewerber/innen seit 1967 mit einem Punktesystem bewertet, das dem Bedarf und den Verhältnissen angepasst wird: Bildungsstand, Beherrschung der Landessprache, Berufserfahrung, Alter, vorhandener Arbeitsplatz im Land,

Anpassungsfähigkeit (dazu gehört u.a. der Bildungsstand des Lebenspartners). Dabei wurden für ‚education‘ im Vergleich zu den anderen Einwanderungskriterien in den 1960er und 1970er Jahren mit 20 von insgesamt 100 zu vergebenden ‚points‘ höchste Punktzahlen vergeben, ebenso wie ab Mitte der 1990er Jahre mit 21 Punkten; mittlerweile sind es sogar 25 Punkte. Zugleich hat die Sprachkompetenz deutlich an Bedeutung gewonnen, indem sie von 10 auf 21 Punkte im Zeitraum 1978 bis 1996 in ihrer Wertigkeit gestiegen ist (Green & Green, 1999). Neben den jährlich auf diese Weise ausgewählten etwa 240.000 Einwanderern wird einer ähnlich hohen Zahl an Menschen (z.B. Arbeitern, Studierenden, Flüchtlingen) jedes Jahr eine befristete Aufenthaltsgenehmigung erteilt.

Gleichwohl wird derzeit auch vor Fehlentwicklungen gewarnt, da die Auswahlkriterien dem Bedarf am Arbeitsmarkt nicht mehr angemessen seien und es zunehmend schwieriger für Zuwanderer werde, einen ihrer Qualifikation angemessenen Arbeitsplatz zu finden, was zu Status- und Einkommensverlusten führe (vgl. Elrick, 2007). Die höheren Qualifikationsniveaus würden zuungunsten der ebenfalls benötigten Facharbeiter/innen und Geringqualifizierten bevorzugt. Eine Reaktion auf spezifische regionale Arbeitsmarktbedarfe ist die Implementierung des ‚*Provincial Nominee Program*‘ (PNP), das den Provinzen und Territorien seit 2000 (in Quebec seit 1991) in geringem Umfang die Auswahl von Einwanderern ermöglicht. Im Jahr 2005 waren von 220.000 bis 245.000 angestrebten Zulassungen ca. 3,5 bis 4,5 Prozent der Bewerber/innen für die PNP-Zulassung vorgesehen (ebd., S. 3). „Betrachtet man Berufsfelder der 2005 zugelassenen PNP-Immigrant/inn/en, so zählen Schweißer und LKW-Fahrer zu den häufigsten Berufen“ (ebd., S. 9). Damit erweist sich das aktuelle, am Humankapital-Modell orientierte System – in der Vernachlässigung ökonomischer Zyklen – als unflexibel.

Bislang ging man davon aus, dass sich gut ausgebildete und berufserfahrene Einwanderinnen/Einwanderer dem schnell wandelnden Arbeitsmarkt anpassen können; breite Basisqualifikationen sind demnach relevanter als spezifische Kompetenzen (vgl. Hawthorne, 2006, S. 2). Eine aktuelle kanadische Studie vergleicht die Einwanderungspolitik Kanadas mit der Australiens. Die australische Regierung hat 1999 die Einwanderungskriterien wieder strikt an ökonomischen Kriterien (Prinzip der ‚*employability*‘) orientiert – offensichtlich mit Erfolg, denn die Migrant/inn/en finden dort schneller und zudem einen ihren Qualifikationen angemessenen Arbeitsplatz.

While substantial numbers of migrants at risk of delayed or de-skilled employment are certain to continue arriving in Canada as spouses, and within the family and humanitarian categories, it is legitimate to change selection criteria to secure more beneficial immediate as well as long-term economic outcomes (ebd., S. 15).

2.2 Integrationsmaßnahmen

Kanadas Einwanderungspolitik folgt seit den 1970er Jahren grundsätzlich der Strategie, Multikulturalität durch die Wahrung kultureller Identität zu unterstützen, ohne – wie bis in die 1960er Jahre hinein noch üblich – nach Assimilation zu streben. Dies wird auch im Bildungswesen durch die generelle Förderung der Beachtung und Wertschätzung kultureller Vielfalt widergespiegelt.

Durch die Förderung von Multikulturalismus in Schulen, öffentlichem Rundfunk, sozialen Einrichtungen, Museen usw. ist mittlerweile eine ganze Generation mit der Botschaft aufgewachsen, dass ethnische Vielfalt Teil der kanadischen Identität ist (Elrick, 2007, S. 7).

Die Schulcurricula sind auf diesen Aspekt hin ausgelegt, um Multikulturalität zu fördern und Diskriminierung zu vermeiden. In Kanada kennt man die auch in anderen Bildungssystemen angewandten Unterstützungsmaßnahmen, wie z.B. Angebote in der Unterrichtssprache als Zweitsprache sowie für muttersprachlichen Unterricht in der Herkunftssprache, der insbesondere der Stärkung der Identität und des Selbstwertgefühls dient (vgl. Arbeitsgruppe ‚Internationale Vergleichsstudie‘, 2007). Neben der Einbeziehung der Eltern in den sprachlichen Integrationsprozess ihrer Kinder findet insbesondere eine gezielte Lehrerbildung zum Umgang mit kultureller und sprachlicher Heterogenität statt, um die möglichst früh in die Regelklasse integrierten Kinder individuell fördern zu können. Das In-Service-Training der ‚*cross cultural awareness*‘ wird von Ministerien, School Boards und Universitäten angeboten. Darüber hinaus werden in einigen Provinzen Migranten für den Lehrerberuf mit der Hoffnung beworben, dass diese Lehrkräfte zu einer besseren Integration von Schüler/inne/n mit Migrationserfahrung beitragen.

Über die skizzierten zentralen Tendenzen hinaus bleibt festzuhalten, dass für Bildungsfragen die Provinzen zuständig sind und die Maßnahmen sich vor diesem Hintergrund und angesichts der unterschiedlichen regionalen Migrationsstrukturen deutlich unterscheiden können, dies aber auch für einzelschulische Maßnahmen innerhalb der Provinzen gilt (vgl. Cumming, 2000). Was zunächst möglicherweise nach eher unsystematischer Förderung klingt, stellt sich als Adaption einer Politik des Multikulturalismus auf die Einwanderungsstruktur und regionalen Immigrationsschwerpunkte hin dar.

Weitere Integrationskonzepte gehen über den schulischen Bereich hinaus: Dazu gehört die Annahme der Staatsbürgerschaft als wichtiges Element der Integration und Teilhabe am kanadischen Leben, zu der Einwanderer ermutigt werden. Die Einbürgerung ist mit einem Test mit Fragen u.a. zum Regierungs- und Wahlsystem, zur Geschichte und Geografie des Landes sowie zu Rechten und Pflichten der Staatsbürger verbunden (Elrick, 2007). Diese große Gruppe stellt somit ein wichtiges Wählerpotenzial dar, so dass die Programme der Parteien auf entsprechende Unterstützung ausgerichtet sind.

Wenn auch bereits die Vorauswahl der Immigranten zur Folge hat, dass es sich im Durchschnitt um qualifizierte, bildungsnahe Angehörige der Mittelschicht handelt, was die Integration befördert und maßgeblich Einfluss auf den Bildungserfolg dieser Gruppe haben dürfte, so wird dieser wohl zusätzlich auch dadurch gestützt, dass der Unterricht – gerahmt durch das gesellschaftlich breit getragene Konzept des Multikulturalismus – in einem äußerlich nicht differenzierendem Schulsystem auf individuelle Förderung hin angelegt ist und die Lehrkräfte für den kompetenten Umgang mit Heterogenität in der Schulklasse ausgebildet werden.

2.3 Anteile und Umfang der Migration

Seit 1990 wandern jährlich etwa 220.000 bis 245.000 Menschen nach Kanada ein, und die aktuellsten verfügbaren Zensus-Daten aus dem Jahr 2001 zeigen, dass Kanada immer mehr zu einer multikulturellen und multilingualen Gesellschaft wird (Statistics Canada & CMEC, 2003). So lag der Anteil der im Ausland Geborenen im Jahr 2001 so hoch wie seit 70 Jahren nicht mehr. Knapp 17 Prozent der kanadischen Bevölkerung sind Immigrant/inn/en der ersten Generation (Cumming, 2000). Angesichts des Geburtenrückgangs ist das demografische Wachstum zu mehr als der Hälfte durch Immigration bestimmt. Die Vielfalt fällt allerdings zwischen den Provinzen sowie zwischen ländlichen und städtischen Gebieten unterschiedlich aus. Fast die Hälfte der 1,2 Million Immigrant/inn/en, die zwischen 1996 und 2001 nach Kanada kamen, ließ sich in Toronto nieder. Ontario, Québec, British Columbia und Alberta sind die vier Provinzen, die die Mehrheit der Migrant/inn/en anziehen.

Hinsichtlich der Schulbevölkerung sind in Toronto und Vancouver über 25 Prozent Immigranten, davon sind über 40 Prozent so genannte ‚sichtbare Minderheiten‘ (*„visible minorities“*) und an die 20 Prozent sprechen zu Hause eine andere Sprache als die Unterrichtssprache (Statistics Canada & CMEC, 2003). In anderen Städten liegen die Zahlen zwischen 9 bis 14 Prozent Immigranten, 12 bis 21 Prozent sichtbare Minderheiten und 6 bis 10 Prozent, die zu Hause eine andere Sprache als die Unterrichtssprache sprechen (vgl. Tab. 2).

Tabelle 2: Anteile der Immigrant/inn/en, Visible Minorities und der indigenen Bevölkerung sowie Anteile an der Schulbevölkerung (5–24 Jahre) mit nichtoffizieller Umgangssprache in Prozent, kanadische Provinzen (2001 Zensus-Daten)

| Kanadische Provinzen und Territorien | Immigranten | visible Minorities | indigenen Bevölkerung | nichtoffizielle Umgangssprache |
|--------------------------------------|-------------|--------------------|-----------------------|--------------------------------|
| Kanadische Provinzen und Territorien | 10 | 16 | 5 | 8 |
| Newfoundland and Labrador | 1 | 1 | 5 | 1 |
| Prince Edward Island | 1 | 1 | 1 | <1 |
| Nova Scotia | 2 | 5 | 3 | 2 |
| New Brunswick | 2 | 2 | 3 | 1 |
| <i>Québec</i> | 6 | 9 | 2 | 5 |
| <i>Ontario</i> | 15 | 22 | 2 | 10 |
| Manitoba | 6 | 9 | 20 | 7 |
| Saskatchewan | 2 | 3 | 20 | 4 |
| <i>Alberta</i> | 7 | 12 | 8 | 6 |
| <i>British Columbia</i> | 15 | 26 | 6 | 12 |

Kursiv: Provinzen mit den höchsten Migrantenanteilen.

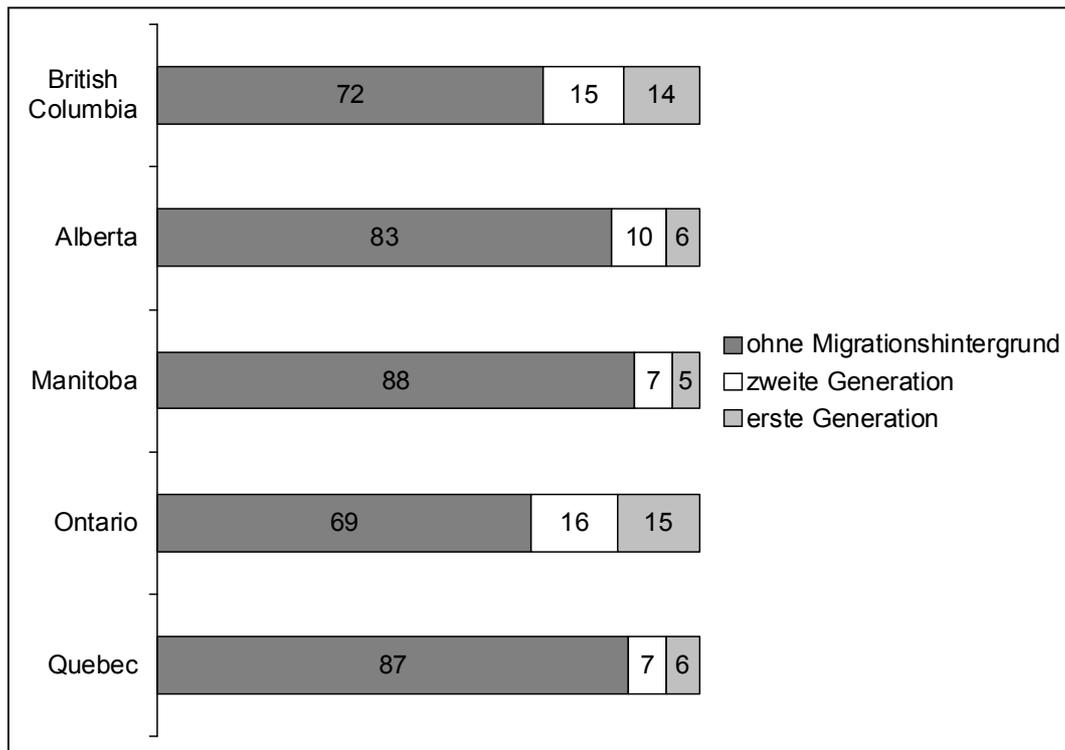
„Immigrant population“: Menschen, denen von den Einwanderungsbehörden eine dauerhafte Aufenthaltserlaubnis erteilt wurde. Manche von ihnen leben bereits seit vielen Jahren in Kanada, andere sind erst kürzlich angekommen („recent immigrants“).

„Visible minorities“: Dies sind Migranten, die keiner Aboriginal-Gruppe angehören, nichtkaukasischer Abstammung sind oder eine nichtweiße Hautfarbe besitzen. In diesem Sinne werden folgende Migrantengruppen zu den „visible minorities“ gezählt: Chinesen, Südasiaten, Schwarze, Araber, Westasiaten, Philippinos, Südasiaten, Lateinamerikaner, Japaner, Koreaner u.a.

Quelle: Canadian Education Statistics Council, 2007, S. 179 ff.

Eine weitere Datenquelle mit einer anderen Klassifizierung der Migrant/inn/en bieten die PISA-Daten der OECD. Sie haben den Vorteil internationaler Vergleichbarkeit und ermöglichen ein differenzierteres Bild der Migrationssituation eines Landes. Der Blick auf die provinzspezifischen Daten der kanadischen PISA 2006-Daten belegt die Spreizung zwischen den Regionen (vgl. Abb. 3; aufgeführt sind die Provinzen mit einem Migrantenanteil von mindestens 10 %).

Abbildung 3: Anteile der 15-Jährigen mit und ohne Migrationshintergrund in ausgewählten kanadischen Provinzen (PISA 2006, in Prozent)



Quelle der Daten: Statistics Canada, 2007, S. 39.

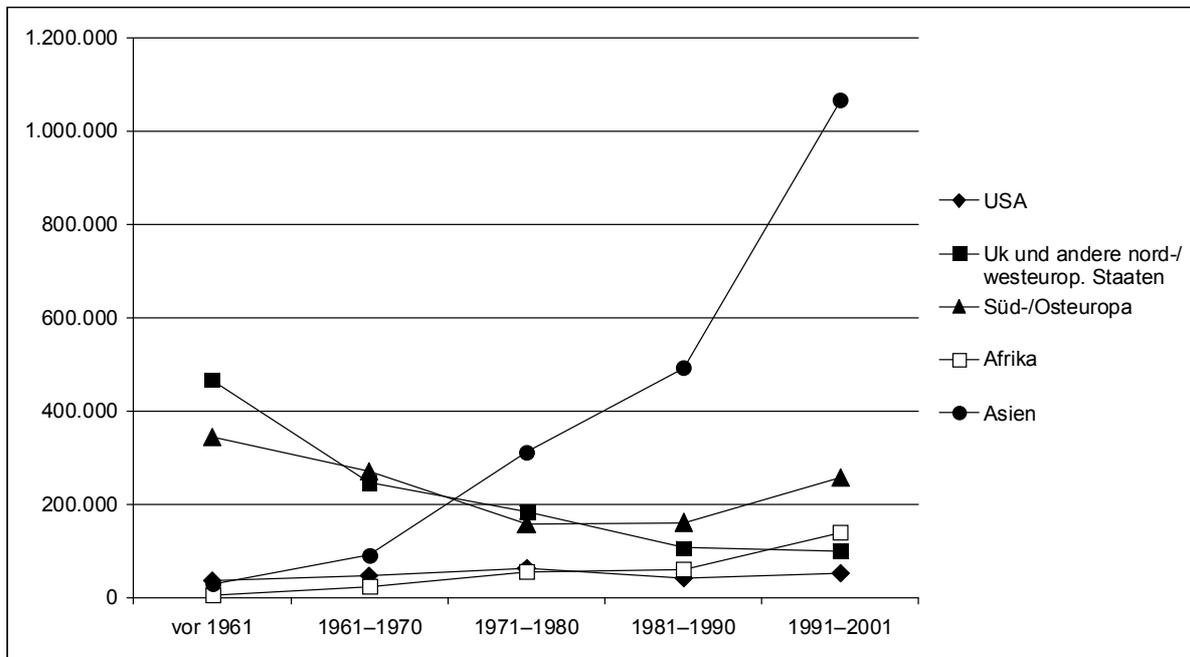
Auch in Deutschland gibt es eine erhebliche regionale Ausdifferenzierung der Migrantenanteile (PISA-Konsortium Deutschland, 2008): Während die Anteile von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den östlichen Ländern deutlich unter 10 Prozent liegen, sind relativ hohe Anteile in den Stadtstaaten und in Nordrhein-Westfalen, Hessen, Rheinland-Pfalz und Baden-Württemberg vertreten (in einigen Regionen bis 50 %, vgl. den Bildungsbericht 2008, Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008). Auch unterscheidet sich die Zusammensetzung der Schülerschaft mit Migrationshintergrund in den Ländern zum Teil deutlich hinsichtlich ihrer Herkunft (z.B. Türkei, frühere Sowjetunion, früheres Jugoslawien). Dieser Aspekt der Herkunft wird nachfolgend differenziert.

2.4 Herkunft und Sprache der Migrant/inn/en

Für die kanadischen Immigranten sind mehr als 200 ethnische Herkunftsebenen beschrieben. Vor dem Hintergrund der zuvor dargestellten Migrationsgeschichte und der kanadischen Einwanderungspolitik werden die folgenden Zahlen zur Herkunft der Immigranten im Zeitraum vor 1961 bis 2001 in der Abbildung 4 verständlich. Die Zuwanderung im Zeitraum vor 1961 ist einerseits geprägt vom großen Zuzug aus dem Vereinigten Königreich sowie aus west- und nordeuropäischen Staaten. Die ebenfalls hohen Zah-

len für Ost- und Südeuropäer zeugen vom Arbeitskräftemangel der Zeit. Besonders gering fällt der Zuzug aus Südamerika, afrikanischen und asiatischen Staaten aus, da zu dieser Zeit noch entsprechende Einwanderungsbeschränkungen wirksam waren.

Abbildung 4: Immigranten nach Geburtsort und Einwanderungszeitraum (2001 Census)



Quelle der Daten: Statistics Canada, 2001.

Die Verhältnisse haben sich bis heute stark gewandelt. Im Verlauf der 1990er Jahre kamen aufgrund der Akzentverschiebung der Immigrationspolitik immer mehr Immigrant/inn/en aus Asien. Chines/inn/en stellen mit über einer Millionen die größte Gruppe der ‚visible minorities‘. 73 Prozent der ‚recent immigrants‘ (vor zehn oder weniger Jahren eingewandert) sind mittlerweile Angehörige der ‚visible minorities‘ (CLBC, 2004, S. 5).

Viele Immigranten sprechen eine nichtoffizielle Sprache zu Hause. Im Jahr 2001 gaben 5.335.000 – und somit jeder Sechste – an, eine andere Muttersprache als Englisch oder Französisch zu sprechen, was einem Anstieg von 12,5 Prozent im Vergleich zu 1996 entspricht (CMEC, 2004). Dies ist auf die Verschiebung von westeuropäischen Herkunftsländern zu asiatischen Ländern zurückzuführen. Insgesamt wurden über 100 unterschiedliche Sprachen benannt. Zum Zeitpunkt ihrer Ankunft in Kanada haben 71 Prozent der arbeitssuchenden Immigranten Sprachkompetenzen in Englisch oder Französisch (CLBC, 2004, S. 23).

In der Bundesrepublik Deutschland leben Menschen mit über 200 verschiedenen Nationalitäten. Die 10,5 Millionen große Gruppe der Bevölkerung mit eigener Migrationserfahrung stammte 2007 mehrheitlich (77,0 %) aus europäischen Ländern, 33

Prozent von ihnen kamen aus den EU-Mitgliedsländern. Die Türkei (19,4 %) führte die Liste der bedeutendsten Herkunftsländer an, gefolgt von Polen (6,8 %), der Russischen Föderation (6,6 %), Italien (5,5 %), Serbien (3,7 %), Kroatien (3,2 %), Griechenland (3,1 %), Bosnien und Herzegowina (2,8 %), Rumänien (2,7 %) und der Ukraine (2,5 %) (Statistisches Bundesamt, 2009).

2.5 Qualifikation, ökonomisches Potenzial und Bildungserfolg

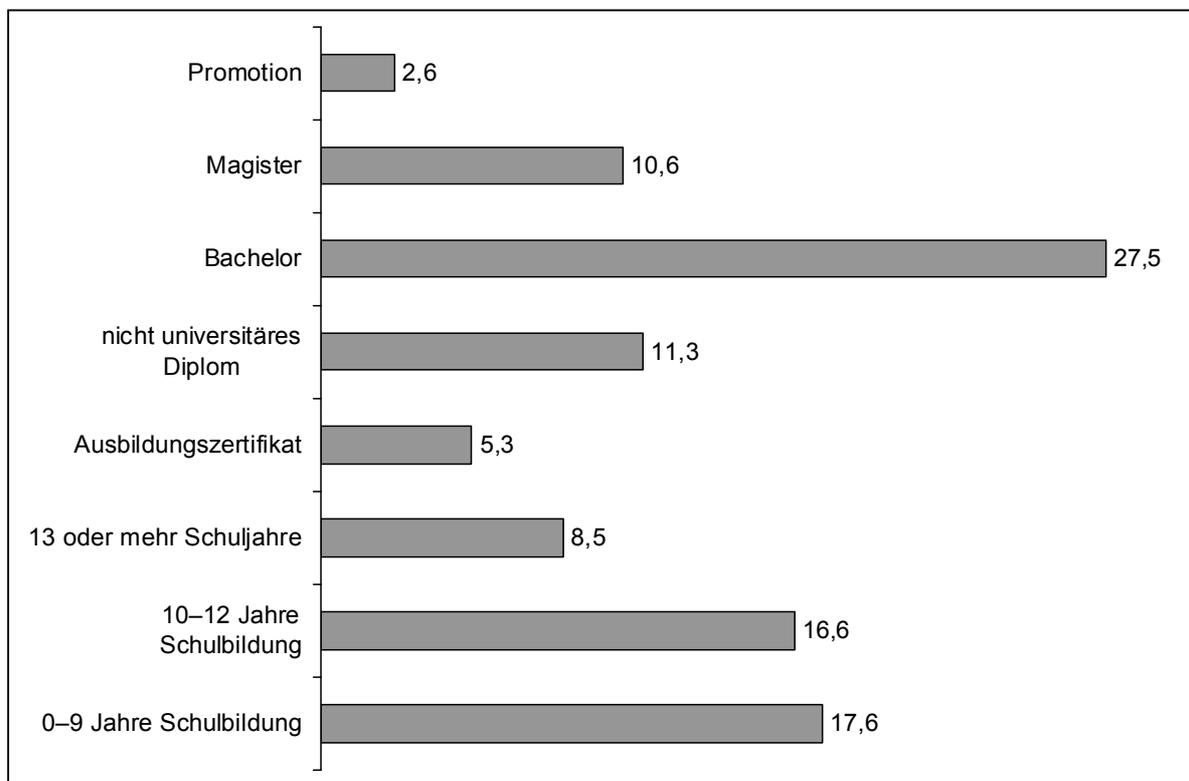
Zu den nach Kanada kommenden Immigranten gehören diejenigen, die aufgrund ihrer Qualifikation ausgewählt wurden (*„skilled workers“*), ihre Ehepartner und Kinder (*„family class immigrants“*) bzw. diejenigen, die durch einen nahen Angehörigen finanziert werden oder einen Finanzier haben, Geschäftsleute (Unternehmer, Investoren und Selbstständige, *„business class immigrants“*), diejenigen, die aufgrund von Familienzusammenführungen nach Kanada kommen und Flüchtlinge. Die *„skilled workers“* einschließlich ihrer Familien stellen seit 1995 die größte Gruppe dar. Sie werden aufgrund ihres Wissens, ihrer Kompetenzen und Erfahrung als wichtige Ressource für den kanadischen Arbeitsmarkt angesehen. Zwischen 2000 und 2002 sahen die Anteile wie folgt aus: 61 Prozent *„skilled workers“* einschließlich *„economic class“*, 27 Prozent Familiennachzug, 12 Prozent Flüchtlinge (CLBC, 2004).

Kanada profitiert dabei aufgrund seiner Einwanderungspolitik und der klaren Schwerpunktlegung auf Bildung bei der Punktevergabe für die Einreisegenehmigungen von der schulischen Vorbildung seiner Migrant/inn/en. In den frühen 1980er Jahren hatten 30 Prozent der Immigranten im Arbeitsalter nur eine 0- bis 9-jährige Schulzeit bei Ankunft in Kanada hinter sich. 1995 ist dieser Wert auf 18 Prozent gesunken, 2002 lag er bei 15 Prozent. Auf der anderen Seite stieg die Zahl der Immigrant/inn/en mit universitärem Abschluss. 26 Prozent der Immigrant/inn/en im arbeitsfähigen Alter erreichten 1995 das Land mit einem universitären Abschluss; in den frühen 1980er Jahren waren dies nur 15 Prozent. Fasst man Bachelor, Master und Promotion zusammen, so liegt der entsprechende Anteil im Jahr 2007 bei knapp 41 Prozent (vgl. Abb. 5).⁴

Die meisten ankommenden Immigranten sind im arbeitsfähigen Alter. Im Jahr 2000 dominierte eine Beschäftigungsgruppe die Kohorte der Einreisenden: Natur- und Ingenieurwissenschaftler einschließlich IT-Expert/inn/en. Diese Beschäftigungsgruppen machten 13 Prozent aller Immigrant/inn/en des Jahres 2000 aus, wohingegen alle weiteren Berufsgruppen nicht mehr als 2 Prozent stellten (CIC, 2003). Dabei stachen die Ingenieure noch einmal besonders heraus. Asien erwies sich als Hauptherkunftsländ dieser Berufsgruppen; allein 37 Prozent kamen aus China. Sieben Jahre später (2008) gibt es die größten Beschäftigungszuwächse im Dienstleistungssektor, im Verkehrs- und Transportwesen sowie im Bereich der Übernachtung und Bewirtung. Die Kanadier (in Kanada geboren) hatten die größten Zugewinne in der öffentlichen Verwaltung, bei wissenschaftlichen und technischen Dienstleistungen sowie in der Finanz-, Versicherungs- und Immobilienbranche (Statistics Canada, 2008); dies sind Branchen,

die offensichtlich hinreichend mit gut ausgebildeten kanadischen Arbeitskräften bedient werden können.

Abbildung 5: Einwanderer nach Bildungsniveau 2007 – 15-Jährige und älter (in Prozent)



Quelle der Daten: CIC, 2008.

In Deutschland sind Erwerbstätige mit Migrationshintergrund doppelt so häufig als Arbeiterinnen und Arbeiter tätig wie Erwerbstätige ohne Migrationshintergrund (48,6 % gegenüber 26,4 %; Statistisches Bundesamt, 2009). Angestellte und Beamte sind unter ihnen entsprechend selten. Erwerbstätige mit Migrationshintergrund gehen ihrer Tätigkeit vor allem im produzierenden Gewerbe und im Handel und Gastgewerbe nach. Umgekehrt sind Erwerbstätige mit Migrationshintergrund in den Bereichen ‚Ausführen von Schreib-, Rechen- und DV-Arbeiten‘ ebenso wie bei ‚Erziehen, Ausbilden, Lehren‘ sowie bei ‚Management, Leistungs- und Führungsarbeiten‘ eindeutig unterrepräsentiert.

Zugleich sind in Kanada neue Immigranten zunehmend von Arbeitslosigkeit betroffen. 1981 lag die Quote der Arbeitslosen in dieser Gruppe bei 17,4 Prozent, die der ‚canadian-born population‘ hingegen bei 7,9 Prozent. Der Anteil der Arbeitslosen unter denjenigen, die zwischen einem und fünf Jahren in Kanada leben, sank dann auf 7,1 Prozent. Im Jahr 2001 lag die Arbeitslosigkeit bei denjenigen, die weniger als fünf Monate im Land waren, bei knapp 30 Prozent. Bei den ‚recent immigrants‘, die seit

ein bis fünf Jahren in Kanada sind, lag der Anteil bei 12,7 Prozent gegenüber 7,4 Prozent innerhalb der kanadischen Bevölkerung. An vielen Stellen wird deshalb eine effektivere Ausschöpfung der objektiv vorhandenen Begabungsreserven angemahnt (CLBC, 2004, S. 19 ff.).

Menschen mit Migrationshintergrund sind in Deutschland nach wie vor wesentlich stärker von Arbeitslosigkeit betroffen als Deutsche (Statistisches Bundesamt, 2009). Im Alter von 25 bis 65 Jahren sind sie seltener erwerbstätig (64,8 % gegenüber 75,8 %) und häufiger erwerbslos (10,6 % gegenüber 5,8 %) bzw. stehen als Nichterwerbstätige dem Arbeitsmarkt nicht zur Verfügung (24,6 % gegenüber 18,3 %).

Auf der Grundlage der für das Jahr 2000 verfügbaren innerkanadischen PISA-Daten zur sozialen Lage der Familien der 15-Jährigen, welche die Arbeitsgruppe ‚Internationale Vergleichsstudie‘ reanalysieren konnte (vgl. Schwippert, Klieme, Lehmann & Neumann, 2007), erweist sich jedoch die Situation der Migrant/inn/en in Kanada als vergleichsweise günstig. Die in Tabelle 3 angegebenen Daten zum Internationalen Sozioökonomischen Index (ISEI) basieren auf Angaben zu Bildung, Beruf und Einkommen, die mittels der Schülerfragebögen in den PISA-Teilnehmerstaaten erhoben wurden.

Tabelle 3: Sozialstatus nach Migrationshintergrund (PISA 2000) – Höchster Sozioökonomischer Status (HISEI) in der Familie, kanadische Provinzen (Standardabweichung in Klammern)

| Provinzen | Eltern ohne Migrationshintergrund | ein Elternteil mit Migrationshintergrund | beide Eltern mit Migrationshintergrund |
|---------------------------|-----------------------------------|--|--|
| | HISEI-Mittelwert | HISEI-Mittelwert | HISEI-Mittelwert |
| Newfoundland and Labrador | 47.24 (16,09) | 59.25 (18,14) | 61.74 (18,55) |
| Prince Edward Island | 49.46 (16,68) | 52.59 (15,97) | 51.55 (20,51) |
| Nova Scotia | 50.95 (15,75) | 57.19 (16,67) | 57.41 (17,16) |
| New Brunswick | 49.77 (16,61) | 51.55 (17,28) | 59.34 (17,12) |
| Québec | 51.12 (15,67) | 57.24 (15,92) | 51.82 (17,44) |
| Ontario | 53.38 (15,58) | 59.20 (14,68) | 53.51 (16,64) |
| Manitoba | 51.32 (15,71) | 54.37 (16,07) | 44.61 (16,66) |
| Saskatchewan | 50.73 (15,91) | 55.95 (17,08) | 54.72 (20,34) |
| Alberta | 53.98 (15,51) | 56.81 (15,34) | 52.20 (17,86) |
| British Columbia | 53.42 (15,67) | 54.89 (15,02) | 52.73 (17,35) |

Quelle: Kanadischer PISA 2000-Datensatz.

Die soziale Lage von Migrantenfamilien – bei PISA 2000 klassifiziert nach Eltern ohne sowie mit schwachem bzw. starkem Migrationshintergrund – ist in den kanadischen Provinzen fast durchweg mindestens vergleichbar mit der der Lage einheimi-

scher Familien, bzw. im Durchschnitt sind die zugewanderten Familien auf der Grundlage der Daten besser gestellt als die einheimischen Familien. Teilweise liegen die Punktzahlen für Familien mit starkem Migrationshintergrund höher als in Familien, wo nur ein Elternteil im Ausland geboren wurde. Damit wird die bereits gemachte Feststellung unterstrichen, dass Kanada eine außerordentlich selektiv orientierte Einwanderungspolitik betreibt.

Tabelle 4 zeigt im Vergleich dazu für die deutschen Bundesländer, dass der soziale Abstand zwischen Familien ohne und mit Migrationsgeschichte erheblich ist. „In der zentralen Tendenz stellt die Zuwanderung einen Unterschichtungsprozess dar“ (Deutsches PISA-Konsortium, 2002, S. 194).

Tabelle 4: Sozialstatus nach Migrationshintergrund – Höchster Sozioökonomischer Status (HISEI) in der Familie der 15-Jährigen, deutsche Länder (Standardabweichung in Klammern)

| Deutsche Länder | kein Migrationshintergrund | ein Elternteil mit Migrationshintergrund | beide Eltern mit Migrationshintergrund |
|------------------------|----------------------------|--|--|
| | HISEI-Mittelwert | HISEI-Mittelwert | HISEI-Mittelwert |
| Saarland | 50,57 (15,57) | 47,10 (16,85) | 39,54 (15,56) |
| Rheinland-Pfalz | 49,76 (15,59) | 47,30 (16,72) | 37,45 (14,09) |
| Nordrhein-Westfalen | 51,03 (15,52) | 50,10 (15,84) | 38,49 (13,94) |
| Niedersachsen | 48,97 (15,59) | 45,98 (15,05) | 40,26 (14,99) |
| Bremen | 50,46 (15,47) | 47,19 (15,64) | 40,46 (14,33) |
| Schleswig-Holstein | 50,69 (15,68) | 53,13 (17,04) | 39,83 (15,13) |
| Hamburg | 54,29 (15,90) | 51,67 (15,18) | 42,56 (15,62) |
| Mecklenburg-Vorpommern | 47,08 (15,04) | 46,14 (19,53) | 39,25 (14,32) |
| Brandenburg | 47,85 (14,49) | 49,20 (15,33) | 43,35 (14,34) |
| Berlin | 53,40 (15,57) | 52,87 (15,05) | 39,77 (13,32) |
| Sachsen | 48,65 (14,75) | 49,59 (16,50) | 41,89 (17,43) |
| Bayern | 50,58 (15,79) | 54,02 (16,41) | 42,07 (15,97) |
| Baden-Württemberg | 52,46 (14,91) | 51,08 (17,33) | 39,04 (15,72) |
| Hessen | 51,85 (15,15) | 52,37 (15,48) | 40,00 (14,55) |
| Thüringen | 47,53 (14,87) | 49,11 (14,03) | 42,98 (16,85) |
| Sachsen-Anhalt | 46,94 (14,87) | 43,62 (9,69) | 44,24 (14,58) |

Quelle: Deutscher PISA 2000-Datensatz.

Dies lässt nach dem Ertrag – gemessen an den Kompetenzen der jugendlichen Migrant/innen im Vergleich zu ihren kanadischen Altersgenossen – im Vergleich der Provinzen fragen. Hier kann wiederum auf die aktuellsten PISA-Daten aus dem Erhebungsjahr 2006 zurückgegriffen werden. Die Befunde zeigen für den Erhebungsschwerpunkt Naturwissenschaften ein differenziertes Bild. Die aufgeführten Provin-

zen, die im kanadischen PISA 2006-Report berichtet werden, gehören zu den Provinzen mit den höchsten Migrantenanteilen. Es sind zugleich – für Naturwissenschaften in der Reihenfolge Alberta, British Columbia, Ontario und Manitoba (letztere allerdings knapp hinter Newfoundland and Labrador) – die leistungsstärksten Regionen Kanadas in den Naturwissenschaften und den anderen getesteten Domänen. In Alberta sind die Unterschiede zwischen den Gruppen nicht signifikant; in British Columbia erweist sich die erste Generation als leistungsstärker. Inwieweit es einen solchen konsistenten Zusammenhang in den anderen beiden Domänen gibt, wird im innerkanadischen Bericht nicht dargelegt. In den anderen Provinzen gehört die zweite Generation zu der leistungsstärkeren Migrantengruppe – gleichwohl mit teils deutlichem Abstand zu den Jugendlichen, die im Rahmen von PISA 2006 nicht als Migrant/inn/en klassifiziert wurden; hier sind insbesondere die Unterschiede in Quebec auffällig.

Insgesamt kann aber festgehalten werden, dass die Leistungen der kanadischen Migrant/inn/en oberhalb des OECD-Durchschnitts für alle getesteten Jugendlichen (mit und ohne Migrationsgeschichte) liegen.

It should be noted that immigrant youth in Canada have much higher performance than immigrants across all OECD countries ... and also perform above the OECD average of 500. In addition, the magnitude of performance differences of immigrant students compared to non-immigrant students is less pronounced in Canada compared to across all OECD countries as whole. The only exception is observed in Quebec where the difference in scores is at the OECD average. In contrast, in Alberta there were no differences in performance between immigrant and non-immigrant students (Statistics Canada, 2007, S. 40).

Aufschlussreich dürfte auch eine Analyse der Bildungserfolge bestimmter Ethnien sein; möglicherweise liegt auch hier ein Grund für die unterschiedlichen Erfolge kanadischer und deutscher Migranten. So ist z.B. der Anteil asiatischer Migranten, die insgesamt als leistungsstark mit hoher Bildungsaspiration bekannt sind, in Kanada vergleichsweise hoch.

3. Perspektiven für Deutschland

Die Ein- und Zuwanderungsgeschichte Kanadas unterscheidet sich sehr grundlegend von der Migrationsgeschichte in Deutschland (vgl. Arbeitsgruppe ‚Internationale Vergleichsstudie‘, 2007). Die Bundesrepublik sieht sich – trotz umfangreicher Zuwanderung – traditionell nicht als Einwanderungsland. In der öffentlichen Diskussion über Zuwanderung wird jedoch immer deutlicher, dass das Land vor allem hoch qualifizierte Arbeitskräfte aus dem Ausland benötigt. Zunehmend wird angesichts der einsetzenden Alterung und Schrumpfung der deutschen Bevölkerung auf die Notwendigkeit von Zuwanderung hingewiesen. Zudem ist unbestritten, dass die in Deutschland lebenden Migrant/inn/en besser in die Gesellschaft und den Arbeitsmarkt integriert werden müssen. So leben die in die PISA 2006-Erhebung einbezogenen Jugendlichen der zweiten und der ersten Generation in Familien, „die im Durchschnitt einen wesentlich niedrige-

ren sozioökonomischen Status aufweisen“ als die Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (PISA-Konsortium Deutschland, 2008, S. 358). Gefordert wird deshalb ein Gesamtkonzept zur Steuerung der Zuwanderung. Im schulischen Bereich konzentriert man sich mittlerweile insbesondere auf die frühe Sprachförderung bereits im vorschulischen Bereich und auf den weiteren Ausbau der Ganztagschulen.

Migrant/inn/en werden in Kanada ganz klar und in langer historischer Tradition und Erfahrung als eine ‚*source of skills*‘ verstanden. Immigration ist der als entscheidend angesehene Faktor des Entgegenwirkens gesellschaftlicher Überalterung, der Beförderung des Bevölkerungswachstums und des Arbeitsmarktes und wird ebenso wie Bildung als Investition in die Zukunft verstanden. Der hohe Bildungsstand der Einwanderer reflektiert die grundlegenden Ziele der kanadischen Einwanderungspolitik und den damit verknüpften Selektionsprozess, um hoch qualifizierte Immigrant/inn/en in den Arbeitsmarkt zu integrieren. Ebenso wichtig erscheint aber auch die Förderung von Immigrant/inn/en ohne offizielle Zeugnisse.

Umfang und Anteil der Migration sind nur begrenzt international vergleichbar, zumal Kanada und Deutschland unterschiedliche Definitionen und statistische Methoden zur Erfassung von Migration haben. Betrachtet man die in PISA 2006 angegebenen Anteile zur schulischen Migrationsbevölkerung einschließlich der zu Hause gesprochenen, von der Unterrichtssprache abweichenden Umgangssprache, so sehen die Verhältnisse für Kanada formal betrachtet hinsichtlich des zu erwarteten schulischen Leistungsstandes ungünstiger aus als für die Bundesrepublik. Die erzielten PISA-Resultate zeigen aber ein anderes Bild: Kanada integriert und fördert seine Migrant/inn/en, die es in vergleichsweise großer Anzahl gibt, offensichtlich besser und kann zugleich von ihnen profitieren.

Der Blick auf die Herkunftsländer und die schulische wie berufliche Qualifikationsstruktur zeigt dabei eine gänzlich unterschiedliche Situation. So lässt das Land im Kontext der skizzierten rigiden Einwanderungspolitik entsprechend dem ökonomischen Bedarf am Arbeitsmarkt insbesondere die hoch qualifizierten Immigranten ins Land, wohingegen in Deutschland die niedrig qualifizierten Berufe innerhalb der ausländischen Bevölkerung überrepräsentiert sind. Aus der Perspektive der kanadischen ‚*skilled workers*‘ erweist sich zudem die Einwanderung in das Land offensichtlich als attraktiver als für vergleichbar Qualifizierte, die nach Deutschland kommen, wie die Daten zu den Anteilen hoch qualifizierter Arbeitskräfte sowie die Erfahrungen mit der Greencard-Regelung zeigen. „Die aktuelle Debatte dreht sich entsprechend darum, die Hürden für eine dauerhafte Einwanderung von Hochqualifizierten zu senken“ (Özcan, 2007, S. 6).

Dem international zu beobachtenden Zusammenhang zwischen ethnischer Herkunft und Kompetenzerwerb begegnet Kanada offensichtlich erfolgreicher als andere Staaten, wie beispielsweise Deutschland, wo Migration Bildungsprobleme verstärkt und nicht – wie in Kanada – ein hohes Bildungsniveau zu sichern hilft. Es wird an dieser

Stelle deutlich, dass sich der Aspekt ‚Migration‘ als zentrale Einflussgröße schulischen Kompetenzerwerbs in weiten Teilen der schulpolitischen Steuerung entzieht und vielmehr im weiten Kontext wirtschafts- und sozialpolitischer Handlungsbedarfe zu betrachten ist. Das Beispiel Kanadas zeigt: Die Festlegung von geeigneten Regelungsmechanismen in der Kombination mit aufeinander abgestimmten Integrationsmaßnahmen kann dazu beitragen, bessere schulische Kompetenzen zu erzielen und mittel- und langfristig zum gesellschaftlichen Wohlstand beizutragen.

Anmerkungen

1. Jugendliche der ersten Generation: Beide Eltern und der/die Jugendliche sind im Ausland geboren. Jugendliche der zweiten Generation: Beide Eltern sind im Ausland geboren, der/die Jugendliche ist im Inland geboren.
2. Die Autorin gehörte der Arbeitsgruppe ‚Internationale Vergleichsstudie‘ an.
3. Die Studie wurde unter Leitung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) durchgeführt.
4. Für Deutschland erscheint es auf der Grundlage der verfügbaren statistischen Daten schwierig, Angaben zur schulischen Vorbildung von Ausländern bei deren Ankunft in Deutschland zu machen.

Literatur

- Arbeitsgruppe ‚Internationale Vergleichsstudie‘. (2007). *Schulleistungen und Steuerung des Schulsystems im Bundesstaat. Kanada und Deutschland im Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2008). *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*. Bielefeld: wbv.
- Canadian Education Statistics Council (Ed.). (2007) *Education indicators in Canada. Report of the Pan-Canadian education indicators program 2007*. Ottawa: Canadian Education Statistics Council.
- CIC (Citizenship and Immigration Canada). (2003). *Immigrant occupations. Recent trends and issues*. IMDB Profile Series, September.
- CIC (Citizenship and Immigration Canada). (2008). *Immigration overview permanent and temporary residents. Facts and figures 2007*.
Verfügbar unter: <http://www.cic.gc.ca/english/pdf/pub/facts2007.pdf> [02.01.09].
- CLBC (Canadian Labour and Business Centre). (2004). *Handbook immigration & skill shortage. Ottawa 2004*. Verfügbar unter: http://www.clbc.ca/files/Reports/Immigration_Handbook.pdf [02.01.09].
- CMEC. (2004). *Quality education for all young people: Challenges, trends, and priorities. Report of Canada. Prepared for The Council of Ministers of Education, Canada*. Verfügbar unter: http://www.cmec.ca/international/ice/47_ICE_report.en.pdf [02.01.09].
- Cumming, A. (2000). *Second language education in schools in Canada*. Toronto: University of Toronto, Modern Language Centre. Verfügbar unter: <http://www.oise.utoronto.ca/MLC/pufahlrep.pdf> [02.01.09].
- Deutsches PISA-Konsortium. (Hrsg.). (2002). *PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik im Vergleich*. Opladen: Lese + Budrich.

- Elrick, J. (2007). Länderprofil Kanada. *focus MIGRATION*, 8. Verfügbar unter: http://www.focus-migration.de/uploads/tx_wilpubdb/LP_08_Kanada.pdf [02.01.09].
- Gluszynski, T. & Dhawan-Biswal, U. (2008). Reading skills of young immigrants in Canada: The effects of duration of residency, home language exposure and schools. *The Learning Research Series, Human Resources and Social Development Canada*. Verfügbar unter: http://www.hrsdc.gc.ca/en/publications_resources/learning_policy/sp_849_06_08/sp_849_06_08e.pdf [02.01.09].
- Green, A.G. & Green, D.A. (1999). The economic goals of Canada's immigration policy: Past and present. *Canadian Public Policy – Analyse de Politiques*, 25 (4), 425–451.
- Hawthorne, L. (2006). *Labour market outcomes for migrant professionals: Canada and Australia compared – Executive summary*. Verfügbar unter: <http://www.cic.gc.ca/ENGLISH/resources/research/2006-canada-australia.asp> [02.01.09].
- OECD. (2007a). *PISA 2006. Science competencies for tomorrow's world. Vol. 1: Analysis*. Paris: OECD.
- OECD. (2007b). *PISA 2006. Vol. 2: Data / Données*. Paris: OECD.
- Özcan, V. (2007). Länderprofil Deutschland. *focus MIGRATION*, 1. Verfügbar unter: http://www.focus-migration.de/uploads/tx_wilpubdb/LP01_Deutschland_v2.pdf [02.01.09].
- PISA-Konsortium Deutschland. (2008). *PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Schwippert, K., Klieme, E., Lehmann, R.H. & Neumann, A. (2007). Schulleistung und Systemmonitoring: Mehrebenenanalytische Befunde. In Arbeitsgruppe ‚Internationale Vergleichsstudie‘ (Mitglied der Arbeitsgruppe) (Hrsg.), *Schulleistungen und Steuerung des Schulsystems im Bundesstaat. Kanada und Deutschland im Vergleich* (S. 205–222). Münster: Waxmann.
- Statistics Canada. (2001). *Census of population. Immigration and citizenship*. Verfügbar unter: <http://www12.statcan.ca/english/census01/home/index.cfm> [02.01.09].
- Statistics Canada. (2007). *Measuring up: Canadian results of the OECD PISA study. The performance of Canada's youth in science, reading and mathematics 2006. First results for Canadians aged 15*. Ottawa: Statistics Canada. Verfügbar unter: <http://www.cmec.ca/pisa/2006/Pisa2006.en.pdf> [02.01.09].
- Statistics Canada. (2008). *Canada's immigrant labour market Tuesday, May 13, 2008 2007*. Verfügbar unter: <http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/080513/dq080513a-eng.htm> [02.01.09]
- Statistics Canada & CMEC (Council of Ministers of Education, Canada). (2003). *Education indicators in Canada. Report of the Pan-Canadian education indicators program 2003*. Ottawa: Statistics Canada. Verfügbar unter: <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-582-x/2003001/pdf/4195119-eng.pdf> [02.01.09].
- Statistisches Bundesamt. (2009). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit: Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2007*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Worswick, Ch. (2001). *School performance of the children of immigrants in Canada, 1994–98*. Ottawa: Statistics Canada.



Gemeinsamkeiten und Unterschiede des föderalen Systems: Ein empirischer Blick

Knut Schwippert

Universität Hamburg

Abstract

The school systems in Canada and Germany are federally organized. Nevertheless both systems differ substantially in the way they are organized and how they are governed. Consequences due to these differences are discussed from the perspective of how the Canadian system differs from the German. On the one hand the question will be addressed which distinctions concerning the relationship between social background and educational success can be observed. On the other hand differences in the achievement level of students with migration background will be discussed. Finally, characteristics of the educational system itself will be focused on, as well. The discussion of differences will not be based on qualitative descriptions of the current situation but on representative samples of quantitative data available not only for both countries but also for the provinces and federal states, respectively.

The aim of the presented analysis is to underpin significant attributes of the educational systems, which are positively related to the competence levels of students, schools, and regions, respectively, and which at the same time can be the object of administrative intervention on different levels of the educational system. Therefore, the focus of this article is not on teaching and learning but on structural parameters which can be systematically addressed and used for the enhancement of the educational system.

1. Einleitung

Unterschiede im Steuerungssystem der Bildungssysteme von Kanada und Deutschland sollen im vorliegenden Beitrag im Lichte der aktuellen Diskussion der Einführung von längeren Zeiten gemeinsamen Lernens (z.B. 6-jährige Grundschule in Hamburg und Berlin) oder der Zusammenlegung verschiedener Schulformen (z.B. Gemeinschaftsschule in Berlin, Regionalschule in Schleswig-Holstein oder die Stadtteilschule in Hamburg) vorgestellt werden. Zum einen wird die Frage geklärt werden, welche Strukturmerkmale das Phänomen ‚sozialer Gradient‘ aufweist, wie es in der PISA 2000-Studie beschrieben und anschließend Gegenstand vielschichtiger Diskussionen

wurde. Des Weiteren wird in dem Beitrag kurz aufgegriffen, wie sich Jugendliche mit Migrationshintergrund in einem Einwanderungsland wie Kanada bzw. in Deutschland hinsichtlich ihrer schulischen Leistungen unterscheiden. Schließlich werden auch Strukturmerkmale der Schulen und der Regionen (Provinzen bzw. Bundesländer) selbst für den Vergleich des kanadischen und deutschen Bildungswesens herangezogen.

Für Kanada und Deutschland sind in Tabelle 1 zunächst einige allgemeine Rahmendaten gegenübergestellt. Es zeigt sich, dass Kanada fast die 30-fache Fläche von Deutschland einnimmt, hingegen aber deutlich weniger als die Hälfte der Einwohner Deutschlands aufweist.

Tabelle 1: Fläche und Bevölkerung in Kanada und Deutschland

| | Kanada | Deutschland |
|--------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|
| Fläche | 9.984.670 km ² | 357.114 km ² |
| Einwohnerzahl | 32.649.000 | 82.375.000 |
| Bevölkerungsdichte | 3,3 Einwohner pro km ² | 231 Einwohner pro km ² |

Quelle: Deutschland, 2008, S. 119; Kanada, 2008, S. 270.

In Kombination dieser beiden Daten ergibt sich, dass in Deutschland die Bevölkerungsdichte 70-mal höher ist als in Kanada. Hierbei ist zusätzlich zu bedenken, dass die Provinzen und Territorien Kanadas nicht gleichermaßen dicht besiedelt sind und dass der Großteil der kanadischen Bevölkerung in den beiden westlichen Provinzen British Columbia und Alberta bzw. im Osten in Ontario und Quebec lebt und hier jeweils in den größeren und jeweils im Süden der Provinzen liegenden Großstädten. Es ergeben sich somit speziell für die dünn besiedelten Gebiete im mittleren Norden besondere Herausforderungen an ein flächendeckendes Bildungsangebot, hauptsächlich was die Frage der Größe von Schulen angeht.

2. Re-Analyse der kanadischen und deutschen PISA-Daten von 2000

Die nachfolgend vorgestellten Analysen basieren auf den nationalen Daten der kanadischen und deutschen PISA-Erhebungen von 2000. Das Besondere an diesen Daten ist, dass die durch die föderalen Strukturen gegebenen Merkmale beider Bildungssysteme durch die regional erweiterten Stichproben umfangreich erfasst wurden. Somit können die empirischen Vergleiche auf Grundlage der flächendeckenden und für die Provinzen und Territorien (Kanada) bzw. die Bundesländer (Deutschland) repräsentativ erfragten Daten von 15-jährigen Jugendlichen genutzt werden, um wesentliche Strukturunterschiede beider Bildungssystem herauszuarbeiten (Arbeitsgruppe ‚Internationale Vergleichsstudie‘, 2007).

aufweist (Neufundland, NF). Darüber hinaus ist zu erkennen, dass die beiden Bundesländer mit dem höchsten durchschnittlichen Leseverständnis (Bayern, BY und Baden Württemberg, BW) lediglich zur schwächsten Provinz Kanadas aufschließen können (New Brunswick, NB). Als Ausgangspunkt für weitere Analysen bieten diese Informationen einen interessanten Ansatz. Neben den relativen Lagen der Länder schließt sich an diese Betrachtungen unmittelbar die Frage nach den eher verborgenen strukturellen Eigenschaften an.

2.2 Schulstrukturen: Leistungsunterschiede innerhalb und zwischen den Schulen

Mit Blick auf die Frage, auf welcher Ebene des Bildungssystems systematische Unterschiede im Leseverständnis zu beobachten sind, wird hier die Verteilung des Leseverständnisses zwischen den Ländern und Schulen in den Blick genommen. Anhand von Mehrebenenanalysen¹ wird überprüft, an welchen Stellen der Bildungssysteme mit Blick auf das Leseverständnis Ursachen für heterogene Schülerleistungen liegen können. Hierbei werden individuelle Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern in den Schulen, von systematischen Unterschieden zwischen Schulen und schließlich Unterschiede zwischen Bundesländern bzw. Provinzen unterschieden. Tabelle 2 gibt über die Befunde näheren Aufschluss.

Tabelle 2: Varianzanteile des Leseverständnisses in Kanada und Deutschland

| | Kanada | | Deutschland | |
|------------------------------------|---------|------------|-------------|------------|
| | absolut | in Prozent | absolut | in Prozent |
| Innerhalb von Schulen | 7.512,6 | 81,77 | 4.448,4 | 46,94 |
| Zwischen Schulen | 1.390,1 | 15,13 | 8.847,0 | 51,14 |
| Zwischen Provinzen / Bundesländern | 284,7 | 3,10 | 182,1 | 1,92 |
| Gesamt | 9.187,4 | 100,00 | 9.477,5 | 100,00 |

Während in Kanada ein großer Teil der Leistungsvarianz im Leseverständnis von 15-Jährigen innerhalb der Schulen liegt, ist dieser Anteil in Deutschland deutlich geringer. Das bedeutet, dass innerhalb der Schulen in Kanada bezüglich des Leseverständnisses eine deutlich heterogenere Leistungsverteilung besteht als in Deutschland. Ergänzend um die Informationen von Unterschieden zwischen Schulen und Provinzen bzw. Bundesländern zeichnen sich deutlich die unterschiedlichen Schulstrukturen der beiden Länder ab. Der im Vergleich zwischen den Ländern deutlich geringere Anteil von Zwischen-Schulvarianz in Kanada ist auf das dortige Gesamtschulangebot zurück zu führen. Da in Deutschland eine leistungsbetonte Selektion von Schülerinnen und Schülern in akademisch unterschiedlich anspruchsvolle Bildungsgänge vollzogen wird, sind die in Deutschland zwischen den Schulen liegenden Unterschiede in Kanada innerhalb der Schulen zu beobachten. Hingegen spielen die Varianzanteile zwischen

den Provinzen (3,1 %) bzw. Bundesländern (1,9 %) in der Gegenüberstellung zu den innerschulischen bzw. Zwischen-Schulvarianzen eine zu vernachlässigende Rolle. Als Zwischenfazit lassen sich damit drei wesentliche Strukturunterschiede zwischen Kanada und Deutschland festhalten: Das durchschnittliche Leseverständnis liegt in den kanadischen Provinzen nominell durchweg über dem der deutschen Bundesländer. Der soziale Gradient deutet in den kanadischen Provinzen auf einen geringeren Zusammenhang von sozioökonomischem Status und Leseverständnis der Jugendlichen als in den deutschen Bundesländern hin. Und schließlich lässt sich anhand der Verteilung der individuellen Lesekompetenzen erkennen, dass in Kanada durch die fehlende leistungsbezogene Schul(form)zuweisung, die Heterogenität zwischen Schülerinnen und Schülern, nicht wie in Deutschland zwischen den Schulformen, sondern in den einzelnen Schulen konserviert ist.

2.3 Jugendliche mit Migrationshintergrund in Kanada und Deutschland

In Deutschland hat es sich in den letzten Jahren bei der Untersuchung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund bewährt, die Probanden nach dem Geburtsland der Eltern und – je nach Fragestellung der Untersuchung – auch nach dem eigenen Geburtsland zu fragen. Je nach Detailtiefe konnten bei den Analysen verschiedene Migrationsstatus unterschieden werden. Neben der generellen Information über die Migrationsgeschichte der Familie wird zum Teil weitergehend zwischen verschiedenen Generationen differenziert. Die Frage nach der Staatsangehörigkeit macht mit dem Blick auf das Bildungssystem in Deutschland wenig Sinn. Aufgrund besonderer Einbürgerungsregularien für Spätaussiedler bzw. von Familienzusammenführungen im Nachgang der Gastarbeiteranwerbung sagt die Staatsangehörigkeit nichts über die tatsächliche Verweildauer in Deutschland aus. Der in dieser Untersuchung gewählte Indikator darf als bewährt angesehen werden. In verschiedenen Untersuchungen hat es sich sowohl inhaltlich-pragmatisch als auch empirisch bewährt, Schülerinnen und Schüler danach zu unterscheiden, ob beide Eltern in Deutschland geboren wurden, ob ein Elternteil im Ausland geboren wurde oder ob beide Eltern im Ausland geboren wurden. Diese Differenzierung lässt sich ohne Weiteres auch auf die Jugendlichen in Kanada übertragen.

In einer Erweiterung des oben vorgestellten Mehrebenenmodells wird nachfolgend neben der Kontrolle des sozialen Hintergrunds, des generellen Vorsprungs der Mädchen im Lesen und des kulturellen Hintergrunds zusätzlich auch der Migrationshintergrund berücksichtigt. Hierbei werden die Unterschiede zwischen Jugendlichen, deren Eltern beide im Inland geboren wurden zum einen mit Jugendlichen mit einem im Ausland geborenen Elternteil und zum anderen mit Jugendlichen mit zwei im Ausland geborenen Eltern verglichen. Neben dem Migrationsstatus dient die Berücksichtigung zusätzlicher Variablen dazu, mögliche mit dem Migrationsstatus einhergehende Merkmale zwischen den Probanden zu kontrollieren. In Erweiterung zu dem von van

Ackeren vorgestellten Befunden zum Migrationshintergrund in Kanda und Deutschland (vgl. ihren Beitrag in diesem Heft) werden in diesem Modell neben dem Merkmal Migrationshintergrund weitere Relevante Merkmale kontrolliert, so dass die Unterschiede zwischen den Migrationsgruppen an dieser Stelle so interpretiert werden können, als wenn der soziale Hintergrund, Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen und der kulturelle Hintergrund bei allen Probanden gleichermaßen keine Rolle spielen bzw. bei allen betrachteten Probanden gleich ausfallen. Tabelle 3 sind die entsprechenden Befunde zu entnehmen.

Tabelle 3: Mehrebenenanalysen des Leseverständnisses unter Kontrolle von Individualmerkmalen der Schülerinnen und Schüler

| | Kanada | | Deutschland | |
|---------------------------|-------------|--------|-------------|--------|
| | Koeffizient | p-Wert | Koeffizient | p-Wert |
| Referenzwert (Mittelwert) | 455,86 | 0,00 | 454,86 | 0,00 |
| Migration 1 Elternteil | 3,28 | 0,25 | -9,66 | 0,00 |
| Migration 2 Elternteile | 3,55 | 0,41 | -37,50 | 0,00 |
| Kultureller Hintergrund | 13,60 | 0,00 | 8,64 | 0,00 |
| Vorsprung Mädchen | 32,99 | 0,00 | 18,07 | 0,00 |
| Sozialer Hintergrund | 15,33 | 0,00 | 5,29 | 0,00 |

Bei der Analyse der Unterschiede im Leseverständnis zwischen den Jugendlichen mit unterschiedlichem Migrationsstatus (vgl. in Tab. 3 die markierten Werte) fällt auf den ersten Blick auf, dass die Unterschiede in Kanada (vernachlässigbar) klein sind. Die durchschnittlichen Unterschiede im Leseverständnis zwischen Jugendlichen ohne Migrationshintergrund und Jugendlichen, die ein bzw. zwei im Ausland geborene(s) Elternteil haben, sind statistisch nicht signifikant. Hingegen fallen in Deutschland diese Unterschiede signifikant aus. Jugendliche, die ein im Ausland geborenes Elternteil haben, weisen im Durchschnitt ein rund 10 Punkte schlechteres Leseverständnis im PISA 2000-Leseverständnistest auf, als Jugendliche, deren Eltern beide in Deutschland geboren wurden. Vor dem Hintergrund, dass rund 30 bis 50 Punkte in etwa dem Unterschied zwischen zwei Klassenstufen entsprechen (vgl. Bos et al., 2003), kann diese Diskrepanz als ein durchschnittlicher Rückstand von ca. einem viertel Schuljahr interpretiert werden. Bei den Jugendlichen, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden, fällt der Unterschied zu Jugendlichen, deren Eltern beide im Inland geboren wurden mit 38 Punkten noch deutlicher aus. Hier liegt das durchschnittliche Defizit bei umgerechnet rund einem Schuljahr Differenz. Als weitere Kontrollvariablen sind in den Modellen jeweils der kulturelle Hintergrund der Jugendlichen (operationalisiert über den heimischen Buchbesitz), der Vorsprung der jungen Frauen und der soziale Hintergrund (operationalisiert über den ISEI – *International Socio-Economic Index*) aufge-

nommen. Bei dem sozialen und kulturellen Hintergrund zeigt sich, dass die berichteten Unterschiede in Deutschland geringer ausfallen als in Kanada – was wiederum auf die gegliederte Schulstruktur in Deutschland zurückzuführen ist, wo entsprechende Unterschiede nicht wie in Kanada deutlicher innerhalb, sondern zwischen den Schulen sichtbar werden. Ursächlich ungeklärt ist der im Vergleich zu Deutschland deutlichere (adjustierte) Vorsprung der kanadischen Mädchen vor den Jungen (Schwippert, Klie-me, Lehmann & Neumann, 2007).

Zur Erklärung dieser beträchtlichen Unterschiede bezüglich des Migrationshintergrunds zwischen Kanada und Deutschland sei an dieser Stelle auf die ausführlichen Darstellungen von van Ackeren (vgl. deren Beitrag in diesem Heft) verwiesen. Bei der Interpretation der Befunde sei hier nur hervorgehoben, dass es plausibel erscheint, dass erst wenn eine langfristige Aufenthaltsperspektive gesehen wird, auch in den Spracherwerb investiert wird. Diese Hypothese lässt sich in Deutschland insbesondere durch vertiefende Analysen von Gruppen mit unterschiedlichen Migrationsgeschichten bzw. -perspektiven belegen (vgl. die Analysen von Walter & Stanat, 2008 zum Vergleich von Jugendlichen mit türkischem und russischem Migrationshintergrund). Vor dem Hintergrund dieses möglichen Erklärungsansatzes erscheinen einfache Maßnahmen, um die in Deutschland im Vergleich zu Kanada beträchtlichen Defizite von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu verringern, kurzfristig kaum implementierbar.

Die bis hier vorgestellten Analysen berücksichtigen zwar die Organisation von Schülerinnen und Schülern in Schulen und Schulen in Provinzen, sagen jedoch neben den bereits berücksichtigten Informationen über die Jugendlichen nichts über die Unterschiede z.B. zwischen den Schulen aus. Die Erweiterung dieser Perspektive wird in dem Nachfolgenden Absatz vorgestellt.

2.4 Strukturmerkmale der Schulen – das soziale Umfeld und Ausstattung der Schulen

Schulen sind nicht nur Gebäude, die sich qualitativ unterscheiden. Vielmehr werden sie erst zu unterscheidbaren Bildungseinrichtungen, wenn auch die Menschen einerseits in ihrer Individualität und andererseits auch in ihren Gruppenmerkmalen wahrgenommen werden. So lässt sich z.B. das soziale Umfeld nicht als ein fixes Datum feststellen, wenn nicht die es konstituierenden Personen in den Blick genommen werden. Ein zentraler Faktor, der Aussagen über das soziale Umfeld der Schulen zulässt, lässt sich aus der Zusammenfassung der sozioökonomischen Status (ISEI) der Schülerinnen und Schüler als Durchschnittswert für die Schulen ermitteln. In der Erweiterung des im vorigen Abschnitt vorgestellten Mehrebenenmodells wird ermittelt, in welchem Zusammenhang der mittlere ISEI mit dem durchschnittlichen Leseverständnis der Jugendlichen in Schulen steht und in welchem Zusammenhang dieser mit dem Unterschied zwischen den männlichen und weiblichen Jugendlichen steht.

Zusätzlich werden Kompositionseffekte kontrolliert, indem in dem Modell analog auch in Blick genommen wird, ob es zwischen dem mittleren ISEI und dem sozialen Gradienten und dem kulturellen Hintergrund in den Schulen einen Zusammenhang gibt. Ohne die Befunde hier tabellarisch aufzuführen (vgl. hierzu Schwippert et al., 2007, S. 216), sind zwischen Kanada und Deutschland folgende wesentliche Unterschiede fest zu stellen: Der Effekt des sozialen Umfelds wirkt sich in Kanada deutlich geringer auf das durchschnittliche Schulniveau (im Leseverständnis der Jugendlichen) aus als in Deutschland. Alle anderen in diesem Modell kontrollierten Effekte erreichen in Kanada kein signifikantes Niveau. In Deutschland hingegen zeigt sich ein ganz anderes Bild: Hier ist lediglich die Interaktion zwischen dem sozialen Umfeld und dem Zusammenhang zwischen kulturellem Hintergrund und dem Leseverständnis der Jugendlichen nicht signifikant. In Deutschland fällt der Unterschied im Leseverständnis zwischen männlichen und weiblichen Jugendlichen in Schulen mit höherem mittlerem ISEI – also einem eher als positiv zu charakterisierenden sozialen Umfeld – systematisch niedriger aus. Auch der soziale Gradient ist in Schulen mit günstigem sozialem Umfeld weniger stark ausgeprägt.

Diese Befunde lassen sich knapp aber dafür nicht weniger bedeutsam zusammenfassen: Der Bildungserfolg (gemessen anhand des erreichten Leseverständnisses) hängt bei 15-jährigen Jugendlichen in Deutschland stärker vom sozialen Umfeld ab als in Kanada. Darüber hinaus ist insbesondere für männliche Jugendliche aus sozial schwachem Elternhaus, die eine Schule in einem sozial benachteiligten Umfeld besuchen, eine sich verstärkende Kumulation der Effekte festzustellen. Diese Jugendlichen werden zu der Gruppe der so genannten Risikoschüler gezählt (Baumert & Schümer, 2001). Ergänzend zu diesem Modell werden in einem nächsten Schritt zusätzlich Schulmerkmale in dem Modell berücksichtigt. In der Tabelle 4 sind die Befunde des um Ausstattungs- und Organisationsmerkmale erweiterten Mehrebenenmodells dargestellt. Hier sind zusätzlich Informationen über die Schulgröße (Anzahl der Schülerinnen und Schüler), die Ausstattung mit Computern je Schüler, den Anteil von Lehrkräften, die in den vergangenen drei Monaten an einer Fortbildung teilgenommen haben, die Lehrerpartizipation und die Schulautonomie berücksichtigt.

Wie der Tabelle 4 zu entnehmen ist, unterscheiden sich Kanada und Deutschland in einigen Punkten. Während bei den neu berücksichtigten Variablen in Kanada zum einen die durchschnittliche Schulgröße und die Lehrerpartizipation einen statistisch auffälligen Zusammenhang mit dem mittleren erwarteten Leseverständnis der Jugendlichen in den Schulen aufweist, ist in Deutschland nur der Effekt der Schulgröße signifikant. Die übrigen in den anderen Modellen beschriebenen Effekte sind hierbei im Wesentlichen gleich geblieben.

Tabelle 4: Erweiterte Mehrebenenanalysen des Leseverständnisses von Schülerinnen und Schülern unter zusätzlicher Berücksichtigung von Schulmerkmalen

| | Kanada | | Deutschland | |
|-------------------------|-------------|--------|-------------|--------|
| | Koeffizient | p-Wert | Koeffizient | p-Wert |
| Mittelwert | 458,97 | 0,00 | 458,79 | 0,00 |
| <i>Mittlerer ISEI</i> | 54,36 | 0,00 | 91,96 | 0,00 |
| Schulgröße | 0,01 | 0,00 | 0,04 | 0,00 |
| Computer % | 5,66 | 0,31 | 0,15 | 0,77 |
| Lehrerfortbildung % | -0,03 | 0,25 | -0,00 | 0,96 |
| Lehrerpartizipation | 1,98 | 0,07 | -0,50 | 0,53 |
| Schulautonomie | 1,58 | 0,29 | -1,25 | 0,13 |
| Migration 1 Elternteil | 0,96 | 0,75 | -9,16 | 0,00 |
| Migration 2 Elternteile | -0,70 | 0,88 | -36,43 | 0,00 |
| Kultureller Hintergrund | 13,37 | 0,00 | 7,98 | 0,00 |
| <i>Mittlerer ISEI</i> | 0,23 | 0,90 | 0,15 | 0,86 |
| Vorsprung Mädchen | 33,03 | 0,00 | 18,19 | 0,00 |
| <i>Mittlerer ISEI</i> | -4,42 | 0,32 | -3,89 | 0,02 |
| Sozialer Hintergrund | 15,48 | 0,00 | 5,68 | 0,00 |
| <i>Mittlerer ISEI</i> | 0,91 | 0,53 | -3,65 | 0,01 |

Obwohl eine zunehmende Schulgröße in beiden Ländern signifikant mit höherem Leseverständnis einhergeht, ist dieser Effekt aus pragmatischer Perspektive vernachlässigbar. An dieser Stelle zeigt sich die bekannte Situation, dass signifikante Ergebnisse nicht unmittelbar auf relevante Befunde verweisen. Erst eine hypothetische Vergrößerung der Schulen in Kanada um 2.000 und in Deutschland um 500 Schülerinnen und Schüler würde das durchschnittliche Leseverständnis um rund 20 Punkte anheben. Da in ländlichen Gebieten insbesondere kleinere Schulen liegen, schiene hier die Forderung nach einer (substanziellen!) Erhöhung der Schülerzahlen zur Erhöhung des durchschnittlichen Leseverständnisses hinfällig. Der positive Effekt der Lehrerpartizipation in Kanada ist als statistisch tendenziell, aber wiederum pragmatisch irrelevanter Effekt zu beschreiben und soll hier nicht weiter erläutert werden.

Die Auswertung dieses Mehrebenenmodells deutet darauf hin, dass weder in Kanada noch in Deutschland eines der berücksichtigten Ausstattungsmerkmale (Computerversorgung, Schulgröße) bzw. Organisationsmerkmale (Lehrerpartizipation, Lehrerfortbildung und Schulautonomie) relevante Effekte auf das durchschnittliche Leseverständnis der Jugendlichen in den Schulen aufweist.

Erweitert man den Blick über Unterschiede zwischen Schulen hinweg, so bietet es sich in den beiden betrachteten Ländern an die Schulen in ihren jeweiligen Provinzen bzw. Bundesländern vergleichend gegenüber zu stellen. In dem nachfolgenden Abschnitt rücken somit Merkmale, die diese Regionen aus bildungspolitischer Sicht kennzeichnen, in den Fokus.

2.5 Finanzierungsausgaben im kanadischen und deutschen Bildungswesens

Das bisher sukzessive erweiterte Mehrebenenmodell wird schließlich noch um Informationen über die in den Bundesländern bzw. Provinzen unterschiedlichen Bildungsausgaben ergänzt. Tabelle 5 sind die Befunde der entsprechenden Analyse zu entnehmen.

Tabelle 5: Erweiterte Mehrebenenanalysen des Leseverständnisses von Schülerinnen und Schülern unter zusätzlicher Berücksichtigung von Bildungsausgaben

| | Kanada | | Deutschland | |
|-------------------------|--------------|-------------|--------------|-------------|
| | Koeffizient | p-Wert | Koeffizient | p-Wert |
| Mittelwert | 458,24 | 0,00 | 458,83 | 0,00 |
| BIP in 1.000 € | 6,07 | 0,00 | 0,03 | 0,92 |
| Bildungsausgaben % BIP | 13,75 | 0,00 | 6,07 | 0,12 |
| <i>Mittlerer ISEI</i> | <i>53,04</i> | <i>0,00</i> | <i>91,77</i> | <i>0,00</i> |
| Schulgröße | 0,01 | 0,00 | 0,04 | 0,00 |
| Computer % | 5,26 | 0,35 | 0,26 | 0,63 |
| Lehrerfortbildung % | -0,02 | 0,37 | -0,00 | 0,91 |
| Lehrerpartizipation | 2,07 | 0,06 | -0,41 | 0,60 |
| Schulautonomie | 1,23 | 0,37 | -1,31 | 0,12 |
| Migration 1 Elternteil | 0,92 | 0,75 | -9,17 | 0,00 |
| Migration 2 Elternteile | -0,83 | 0,85 | -36,45 | 0,00 |
| Kultureller Hintergrund | 13,42 | 0,00 | 8,01 | 0,00 |
| <i>Mittlerer ISEI</i> | <i>0,44</i> | <i>0,81</i> | <i>0,20</i> | <i>0,82</i> |
| Vorsprung Mädchen | 33,15 | 0,00 | 18,18 | 0,00 |
| <i>Mittlerer ISEI</i> | <i>-4,54</i> | <i>0,30</i> | <i>-3,93</i> | <i>0,02</i> |
| Sozialer Hintergrund | 15,51 | 0,00 | 5,65 | 0,00 |
| <i>Mittlerer ISEI</i> | <i>1,00</i> | <i>0,48</i> | <i>-3,62</i> | <i>0,01</i> |

Tabelle 5 ist zu entnehmen, dass in Kanada bei dem Vergleich der finanziellen Ausstattung des Bildungsressort zwischen den Provinzen ein positiver Zusammenhang mit

dem Leseverständnis besteht. Bei einem um 1 Prozentpunkt höheren Anteil von Bildungsausgaben (bezogen auf das Bruttoinlandsprodukt) erhöht sich im Vergleich zwischen den Provinzen das durchschnittliche Leseverständnis um nicht ganz 14 Punkte, und dies unabhängig vom absoluten Niveau des Bruttoinlandsproduktes –, wobei auch hier ein signifikanter Effekt des durchschnittlichen Wohlstands einer Provinz (6 Punkte bei einer Erhöhung des Bruttoinlandsproduktes um 1.000 €) besteht. Die Befunde fallen für Deutschland weniger klar aus. Hier lassen sich die Unterschiede zwischen dem jeweiligen Bruttoinlandsprodukten der 16 Bundesländer in keinen systematischen Zusammenhang mit dem durchschnittlichen Leseverständnis bringen. Lediglich der Anteil an Bildungsausgaben (bezogen auf das Bruttoinlandsprodukt) weist tendenziell einen positiven Effekt auf.

Bei dieser Analyse zeigt sich die Grenze des Analysemodells: Bei nur wenigen Beobachtungen (Provinzen bzw. Bundesländer) lassen sich kaum dem Forschungsgegenstand angemessene komplexe Erklärungsmodelle berechnen. Die vorgelegten Befunde sind kein Beleg dafür, dass in Deutschland die finanzielle Ausstattung des Bildungssystems für die Qualität (gemessen am Leseverständnis der 15-Jährigen) eine Rolle spielt. (Empirisches) Erfahrungswissen lehrt allerdings, dass nur bei einer substantiell guten Ausstattung des Bildungssektors auch qualitativ gute Arbeit geleistet werden kann. Welche Faktoren neben der finanziellen Ausstattung mit in entsprechenden Analysemodellen zu berücksichtigen sind, um die tatsächlichen Effekte der Bildungsressourcen differenziert darstellen zu können, muss an dieser Stelle Aufgabe zukünftiger Forschung sein.

2.6 Zusammenfassung der Befunde

Mit dem vertiefenden Vergleich der beiden föderal organisierten Länder Kanada und Deutschland konnten substantielle Unterschiede dargestellt werden. Auf Basis der jeweils auf Provinz- bzw. Bundesländerebene vorliegenden Daten konnten mit Hilfe von sukzessiven erweiterten Mehrebenenmodellen Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Bildungssysteme anhand zentraler Merkmale dargestellt werden. Hierbei fiel insbesondere die unterschiedliche Struktur der Bildungssysteme (Kanada: Gesamtschule vs. Deutschland: gegliedertes Schulsystem) ins Auge. Ohne eine normative Argumentation über die Vor- bzw. Nachteile der jeweiligen Systeme zu entwickeln wurden hierbei nochmals empirisch die spezifischen Herausforderungen für den Umgang mit Heterogenität deutlich. Dabei erschienen die Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund zwischen den beiden Ländern frappierend. Während in den vorgestellten Analysen des Leseverständnisses in Kanada allochthone Jugendliche statistisch unauffällig im Vergleich mit autochthonen Jugendlichen waren, erwiesen sich die entsprechenden Unterschiede in Deutschland substantiell zuungunsten von Jugendlichen aus Familien mit Migrationshintergrund. Als wesentliches Unterscheidungsmerkmal und damit als erster Erklärungsansatz können hier

(vgl. den Beitrag von van Ackeren in diesem Heft) zwischen den beiden Ländern unterschiedliche Einwanderungspolitiken und damit im Zusammenhang stehende Aufenthaltsperspektiven genannt werden. Während in Kanada im Falle einer legalen Zuwanderung eine dauerhafte Aufenthaltsmöglichkeit besteht, ist diese Situation in Deutschland, je nach Herkunftsland, wesentlich uneinheitlicher. Mit der Aufenthaltsperspektive schließlich ist der Erwerb der Verkehrssprache des Landes und dem damit potenziell verbundenen Bildungserfolg eng verbunden.

Als weiterer wesentlicher Unterschied konnte festgestellt werden, dass in Kanada die soziale Herkunft (ISEI) insgesamt und auch im Spezifischen weniger stark auf den Bildungserfolg (hier gemessen am Leseverständnis der Jugendlichen) durchschlägt als in Deutschland. Vielmehr wurde für Deutschland gezeigt, dass die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft sich auch auf Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen und auch auf den sozialen Gradienten innerhalb der Schulen in einer komplexen Verflechtung auswirkt. Abschließend wurden noch Struktur- und Organisationsmerkmale der Schulen in den Blick genommen, für die auch im internationalen Vergleich zusammenfassend festgestellt werden kann, dass keine relevanten Effekte identifiziert werden konnten – vordergründig gleiches gilt für die finanzielle Ausstattung der deutschen Schulen.

3. Fazit

Die Gegenüberstellung der Befunde zeigt eindringlich zwei Dinge: Es gibt in den Bildungssystemen keine Stellschrauben, an denen einfach gedreht werden kann um Verbesserungen herbei zu führen. Zum einen konnte festgestellt werden, dass die Systeme zu komplex sind und darüber hinaus auch historische (z.B. bezogen auf die Schulstruktur) und kulturelle (z.B. bezogen auf Migrationspolitik) Unterschiede aufweisen, die in den jeweiligen Analysemodellen und darauf aufbauenden Ergebnisdarstellungen und -interpretationen zu berücksichtigen sind. Zum anderen weisen die Befunde auch darauf hin, dass die derzeitige Datenlage für einen vertiefenden Vergleich der Bildungssysteme gut ausgebaut, aber durchaus auch noch ergänzungsbedürftig ist. Welche Informations- und Erkenntnislücken bestehen, ließe sich durch entsprechend qualitativ angelegte Vergleiche identifizieren und wiederum zur empirischen Absicherung in quantitative Untersuchungen einflechten.

Anmerkung

1. Mehrebenenmodelle berücksichtigen insbesondere Gruppierungseffekte z.B. von Schülerinnen und Schülern in Klassen bzw. in Schulen und erlauben die simultane Analyse von Merkmalen auf Individual- und auch Gruppenebene, ohne dabei die jeweils spezifischen Perspektiven der verschiedenen Ebenen und möglicher Interaktionseffekte zwischen diesen zu vernachlässigen.

Literatur

- Arbeitsgruppe ‚Internationale Vergleichsstudie‘. (2007). *Schulleistungen und Steuerung des Schulsystems im Bundesstaat. Kanada und Deutschland im Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 323–407). Opladen: Leske + Budrich.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Schwippert, K., Valtin, R., Voss, A., Badel, I. & Plabmeier, N. (2003). Lesekompetenzen deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, G. Walther & R. Valtin (Hrsg.), *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 69–142). Münster Waxmann.
- Deutschland (2008). In *Der Fischer Weltalmanach 2009. Zahlen – Daten – Fakten* (S. 115–161). Frankfurt a.M.: Fischer.
- Kanada (2008). In *Der Fischer Weltalmanach 2009. Zahlen – Daten – Fakten* (S. 266–268). Frankfurt a.M.: Fischer.
- Schwippert, K., Klieme, E., Lehmann, R.H. & Neumann, A. (2007). Schulleistung und Systemmonitoring: Mehrebenenanalytische Befunde. In Arbeitsgruppe ‚Internationale Vergleichsstudie‘ (Hrsg.), *Schulleistungen und Steuerung des Schulsystems im Bundesstaat. Kanada und Deutschland im Vergleich* (S. 205–222). Münster: Waxmann.
- Walter, O. & Stanat, P. (2008). Der Zusammenhang des Migrantenanteils in Schulen mit der Lesekompetenz. Differenzierte Analysen der erweiterten Migrantenstichprobe von PISA 2003. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11 (1), 84–105.



Von der Schule in den Beruf: Youth in Transition Survey – Eine kanadische Längsschnittuntersuchung

Knut Schwippert und Jenny Lenkeit

Universität Hamburg

Abstract

Reforms of school structure are not only expected to improve educational opportunities for students. Rather they focus on the educational system itself to make adjustments required by current challenges of a globally changing world. Consequently, to implement educational reforms also means to arrange the future of individuals and the society they live in. To gain in depth knowledge about the reformation processes, Canada decided to conduct a longitudinal study to document information of educational pathways, conditions, and educational success of teenagers and young adults. The *Youth in Transition Survey* (YITS) collects data on two age cohorts that are currently proceeding from the general education system into occupational engagements.

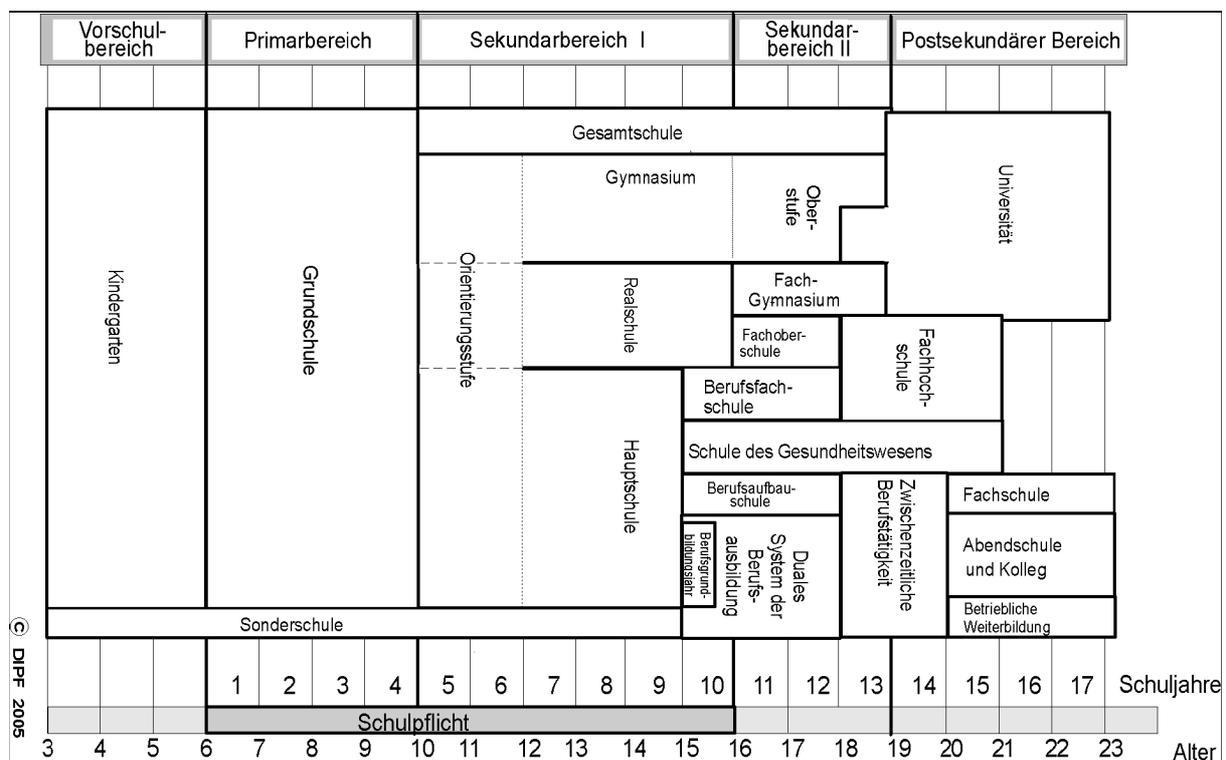
The present article initially gives an overview of both the German and the Canadian educational systems. It then presents some results from the YIT-Survey. These results at this point will neither be embedded in a broader scientific context, nor will any consequences be drawn for the German educational system. The article does not aim at comprising the entire contents of the study. In connection with the two preceding articles, it rather wishes to give a short introduction into the Canadian YIT-Survey to call attention to a well established study, which can be, if any, a model for future panel studies in Germany.

1. Deutschland: Viele Bildungswege

Das deutsche Bildungssystem ist durch eine Vielzahl von Bildungsgängen gekennzeichnet. Bereits nach der Grundschule gilt es zu entscheiden, auf welche weiterführende Schulform gewechselt werden soll, wobei die Wahlmöglichkeiten zwischen den Bundesländern variieren und derzeit in einzelnen Bundesländern in der Diskussion stehen bzw. sich im Umbruch befinden. Da (bislang) in jedem Bundesland nach der Grundschule entsprechende Übergangentscheidungen zu treffen sind, orientieren sich Lehrkräfte und Eltern in der Regel an dem aktuellen Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler, um den für sie antizipierten optimalen Bildungsgang zu wählen. Im wei-

teren Verlauf der Sekundarstufe nimmt die Zahl von Wahlmöglichkeiten nochmals zu (vgl. Abb. 1). So stehen den Schülerinnen und Schülern nach dem Abschluss der Haupt- bzw. der Realschule eine Vielzahl von weiteren Bildungsgängen und Schulformen zur Wahl, die eine weiter gehende Qualifizierung ermöglichen. Somit ist am Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe der finale Bildungsabschluss noch nicht endgültig entschieden. Wie die TOSCA-Untersuchung (Transformation des Sekundarschulsystems und akademische Karrieren) belegt, wird in Baden-Württemberg ungefähr jedes dritte Abitur an beruflichen Gymnasien erworben (Köller, Watermann & Trautwein, 2004), einer Schulform, die von Eltern gewählt wurde, die nicht unbedingt ein universitäres Studium für ihre Kinder vorsahen, sondern ihrem Nachwuchs die Möglichkeit einer qualitativ hochwertigen Berufsausbildung eröffnen wollten (Köhler, 2004, S. 65).

Abbildung 1: Das Bildungswesen in Deutschland (Arbeitsgruppe ‚Internationale Vergleichsstudie‘, 2007, S. 62)



Nimmt man neben den Alternativen zum Erwerb der Hochschulreife auch die im Anschluss an Haupt- und Realschule gebotenen Möglichkeiten weiterführender Schulen in den Blick, so offenbart sich in Deutschland eine sehr differenzierte Bildungslandschaft. Nach dem Abschluss der Haupt- oder Realschule eröffnen sich weiterführende Optionen z.B. über Fachoberschulen, Schulen des Gesundheitswesens bzw. Berufsaufbauschulen. Aber auch bei der Entscheidung für eine Ausbildung im Dualen Berufsbildungssystem schließen sich später Möglichkeiten eines weiteren Schulbesuchs und

entsprechende formale Qualifikationen an. Auch nach Jahren der Berufstätigkeit besteht die Option, z.B. in Fachschulen oder Abendschulen und Kollegs höhere Bildungsabschlüsse zu erwerben (Köhler, 2004, S. 62).

Aus der in Abbildung 1 dargestellten Vielfalt von Schulformen und Bildungsoptionen und dem Wissen um die Möglichkeit des Wechsels zwischen den verschiedenen Schulen ergibt sich eine Vielzahl von verschiedenen Wegen zum Studium oder in den Beruf, mit entsprechend oft oder selten genutzten Pfaden. In der bereits erwähnten TOSCA-Studie wurden die vielfältigen Bildungswege für die allgemeinbildenden und beruflichen Gymnasien in Baden-Württemberg untersucht. Eine zusammenfassende Darstellung aller möglichen Bildungswege über die verschiedenen Schulstufen und -formen hinweg liegt für die sechzehn deutschen Bundesländer bisher nicht vor – zumal die Aktualität einer solchen Darstellung bei dem in den Bundesländern derzeit herrschenden Reformwillen und -bestreben kaum zu realisieren wäre. Gerade aber vor dem Hintergrund, dass derzeit verschiedene Bundesländer ihre traditionell gegliederten Schulformen reformieren, erscheint die Frage von Interesse, wie sich in einem einfacher strukturierten Bildungssystem Bildungswege bis in den Beruf gestalten, vor allem deshalb, weil sich neben der Option des direkten Bildungswegs in das Studium oder den Beruf auch Möglichkeiten optionaler Bildungswege ergeben.

Von Interesse ist außerdem, ob in einem einfacher strukturierten Bildungssystem einmal getroffene Entscheidungen nicht oder nur schwer korrigierbar sind, oder ob eine strukturelle Vereinfachung auch eine wünschenswerte Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Bildungsgängen erlaubt, um auf wandelnde Qualifikations-, Berufs- oder private Rahmenbedingungen flexibel reagieren zu können. Ein Bildungssystem welches – verglichen mit dem deutschen – einfacher strukturiert ist, zudem in internationalen Vergleichsuntersuchungen (insbesondere PISA – *Programme for International Student Assessment* und IALS – *International Adult Literacy Survey*) erfolgreich abgeschnitten hat, ist das Kanadas (OECD, 2001; OECD, 1995). Strukturen und mögliche Bildungswege in Kanada werden im nachfolgenden Abschnitt vorgestellt.

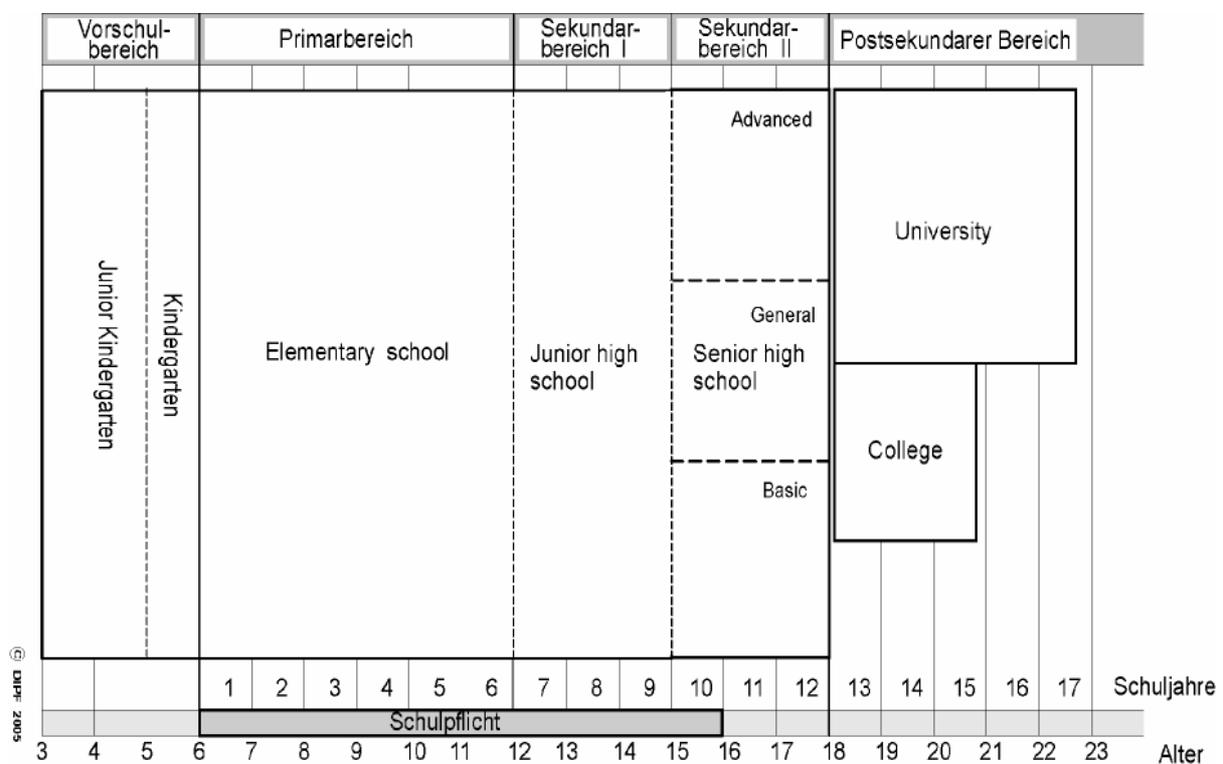
2. Kanada: Berufliche Bildungswege in einem Gesamtschulsystem

Von ‚dem‘ kanadischen Bildungssystem zu sprechen, ist ebenso unangemessen wie von ‚dem‘ deutschen Bildungssystem auszugehen. Beide Länder weisen regional bezogene Bildungssysteme auf, die in Kanada in Provinzen und Territorien bzw. in Deutschland in den Bundesländern organisiert sind und die mit entsprechenden Verantwortungen und Entscheidungshoheiten verbunden sind. (Eine differenzierte Darstellung der historischen Entwicklung und administrativer Strukturen beider Länder findet sich in Arbeitsgruppe ‚Internationale Vergleichsstudie‘, 2007).

Dennoch lassen sich für Kanada wesentliche Merkmale der Bildungssysteme der Provinzen und Territorien zusammenfassend charakterisieren: Wie in Abbildung 2 dargestellt, ist im Gegensatz zu Deutschland das Sekundarschulsystem I Kanadas als

Gesamtschulsystem angelegt, und Wahlmöglichkeiten gibt es erst ab der 10. Klasse (im Sekundarbereich II). Im Vergleich zu Deutschland, wo im Anschluss an die Sekundarstufe I im Wesentlichen acht unterschiedliche Bildungswege unterschieden werden können, sind die in dieser Phase im kanadischen Bildungssystem angebotenen drei Alternativen (vgl. Abb. 1) klarer gegliedert. Nach dem Abschluss der *High Schools* steht den kanadischen Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen der Besuch von Universitäten und *Colleges* oder der Einstieg in das Erwerbsleben offen. Weiterführende bzw. aufbauende Schulformen, die explizit einen strukturierten zweiten Bildungsweg eröffnen, liegen hier nicht vor.

Abbildung 2: Das Bildungswesen in Kanada (Arbeitsgruppe ‚Internationale Vergleichsstudie‘, 2007, S. 57)



3. YITS: Einfache Struktur – wenige Alternativen?

Bedeutet die im Vergleich zu Deutschland einfache Strukturierung des kanadischen Bildungswesens, dass es auch nur wenige Bildungswege gibt? Bedeutet mit anderen Worten die Entscheidung, die in der *Junior-* bzw. in der *Senior High School* getroffen wurde, dass die schulische bzw. berufliche Zukunft entschieden ist? Wie durchgängig ist dieses System – und, wenn es entsprechende Optionen geben sollte, wie werden diese genutzt? Und schließlich bleibt noch die Frage zu stellen, welche Voraussetzun-

gen und Rahmenbedingungen beeinflussen Bildungsentscheidungen bzw. gehen mit diesen einher?

Da Bildungswege im Nachhinein schwer zu rekonstruieren sind, hat man sich in Kanada entschieden, zwei Alterskohorten von Jugendlichen und jungen Erwachsenen über einige Jahre empirisch zu untersuchen und so fortlaufend aktuelle Informationen zu dokumentieren, welche Aufschluss über die zuvor gestellten Fragen geben können.

Der seit 2000 laufende *Youth in Transition Survey* (YITS) wurde zum ersten Messzeitpunkt in PISA integriert. Hierbei wurde der Grundstein gelegt, Schülerinnen und Schüler über mehrere Jahre zu begleiten, die im ersten PISA-Zyklus (also im Jahr 2000) 15 Jahre alt waren und damit an der Schwelle standen, erste Entscheidungen über ihren weiteren Bildungs- bzw. Berufsweg fällen zu müssen (Statistics Canada, 2000). Diese jüngere Kohorte der YIT-Studie umfasst rund 30.000 Jugendliche (Shaienks, Eisl-Culkin & Bussière, 2006). Als weitere Kohorte wurden ab demselben Jahr rund 22.000 junge Erwachsene (rund 12 % der entsprechenden Alterspopulation) im Alter von 19 bis 21 Jahren, die bereits eine erste Berufswahlentscheidung getroffen hatten, einbezogen (Shaienks et al., 2006). Seit 2001 werden kontinuierlich Befunde aus den Untersuchungen zu den beiden Kohorten publiziert. Im Jahr 2007 konnten bereits Analysen aus dem vierten Studienzyklus vorgelegt werden (Shaienks & Gluszynski, 2007). Dem Verständnis von YITS liegt nicht wie in Deutschland das allgemeine Verständnis von Schule oder Beruf (also Schule oder Studium) zu Grunde, da in Kanada kein, wie in Deutschland etabliertes, (duales) Berufsausbildungssystem existiert. Somit liegt ein zentrales Interesse der kanadischen Studie darin Wege ‚von der Schule in den Beruf‘ zu identifizieren und somit umfassend den Berufseinstieg nach der *High School* oder nach dem *College* bzw. im Anschluss an das Universitätsstudium zu dokumentieren.

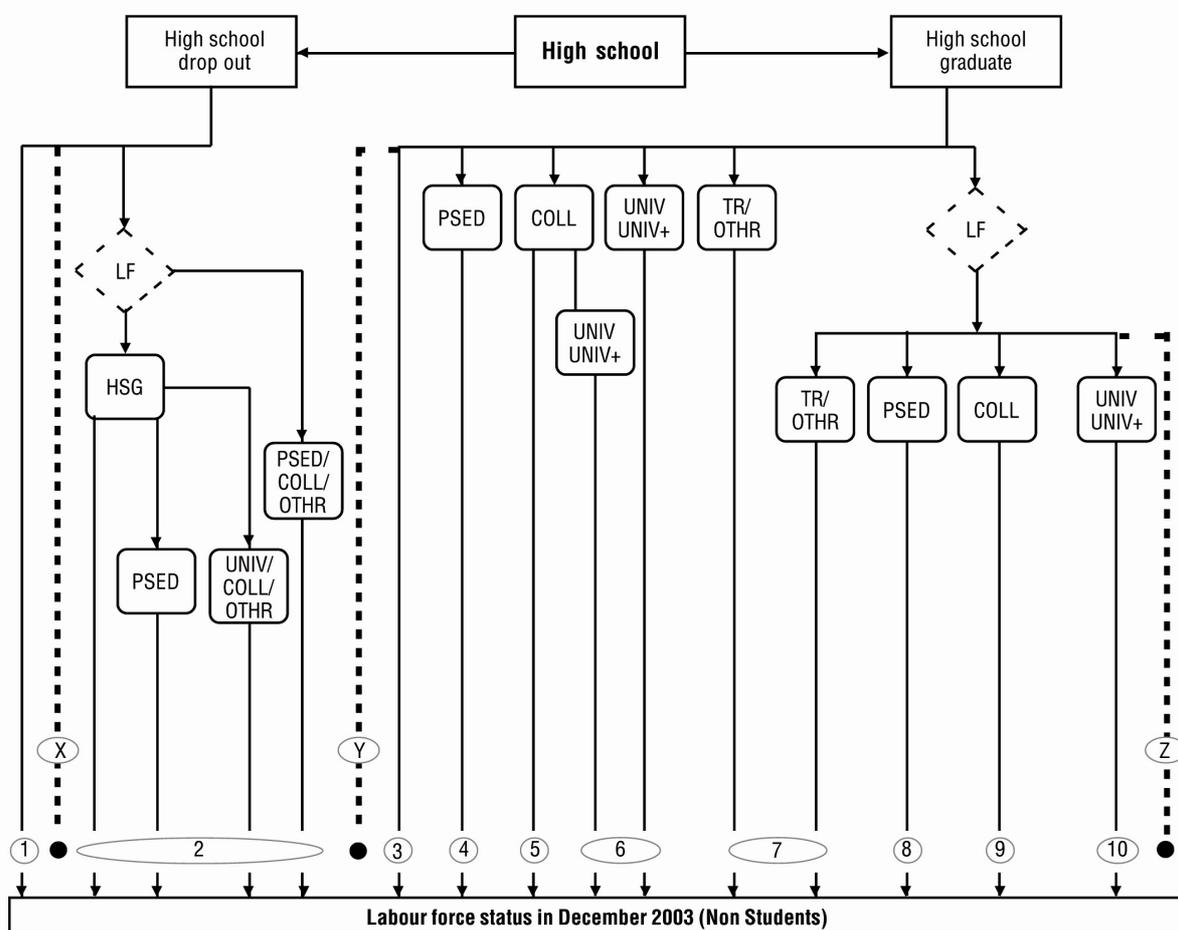
4. YITS – ausgewählte Befunde

Zur Beantwortung der Frage, ob es in einem ‚einfach‘ strukturierten Bildungssystem auch nur wenige Wege in den Beruf gibt, wird in dem 2007 veröffentlichten YITS-Bericht gezeigt, dass es aus der *High School* heraus rund 20 verschiedene Wege in den Arbeitsmarkt gibt (Hango & de Broucker, 2007). Da einige der in dem Bericht vorgestellten Wege nur von sehr wenigen jungen Erwachsenen eingeschlagen werden, sind diese in dem YITS-Bericht zu den wesentlich genutzten ‚Schule-Beruf-Pfaden‘ zusammengefasst worden (vgl. Abb. 3)¹.

Ausgehend von der obligatorischen *High School* werden in Abbildung 3 Schülerinnen und Schüler gekennzeichnet, die ohne Abschluss direkt in den Beruf gehen (1), oder die zwar ohne Abschluss die *High School* verlassen, aber in anderen Bildungseinrichtungen weiter zur Schule gehen, um dann in das Erwerbsleben einzutreten (2). Des Weiteren wird der Weg junger Erwachsener gekennzeichnet, die einen *High School*-Abschluss haben und direkt einen Beruf ergreifen (3) oder nach dem Besuch weiterer

(höherer) Bildungseinrichtungen schließlich in das Erwerbsleben münden (3–6, 7). Schließlich werden noch die Schülerinnen und Schüler beschrieben, die nach einem erfolgreichen *High School*-Abschluss zunächst gearbeitet haben, um dann nach dem Erwerb eines weiteren schulischen Zertifikats erneut ins Berufsleben einzutreten (7, 8–10). Diese insgesamt 10 alternativen Wege werden in der Abbildung nochmals zu drei Gruppen zusammengefasst: (X) *High School*-Abbrecher (*drop out*); (Y) *High School*-Absolventen mit direktem Zugang zum Postsekundären Bildungsbereich (*non-gappers*) und schließlich (Z) *High School*-Absolventen, die nach Unterbrechung in den Postsekundären Bereich eintreten (*gappers*).

Abbildung 3: Die Hauptpfade in den Arbeitsmarkt (YITS) (Hango & de Broucker, 2007, S. 19)



HSD: did not complete high school
HSG: completed high school
TR: completed trades/apprenticeship program
PSED: some post-secondary education, no certificate/diploma/degree

COLL: college certificate or diploma
UNIV: university degree
UNIV+: post graduate degree
LF: in the labour force and not a full-time student
OTHR: other certificate/diploma/degree

Students in December 2003

X ■ = Ever dropped out of high school
Y ■ = High school graduate, never dropped out, no gap between high school and post-secondary education
Z ■ = High school graduate, never dropped out, had a gap between high school and post-secondary education

Der Tabelle 1 sind einige demografische Merkmale der jungen Erwachsenen für die drei zuvor beschriebenen Bildungswege (X, Y und Z) zu entnehmen, die in der zweiten YITS-Kohorte (Eingangsalter: 19–21 Jahre) mit rund 22.000 Probanden erfasst wurden. Diese hier vorgestellten Befunde beziehen sich auf die zweite Befragung von 2003 und somit auf die zu diesem Zeitpunkt 22–24 Jahre alten Personen.

Tabelle 1: Demografische Eigenschaften von jungen Erwachsenen im Dezember 2003 (Hango & de Broucker, 2007, S. 25)

| Background factor | X | Y | Z | Total ⁽¹⁾ | |
|------------------------------|---------------------------------|-------------|---------|----------------------|---------|
| | Ever dropped out of high school | Non-gappers | Gappers | percent | number |
| Total | 8,9 | 51,6 | 39,5 | 100,0 | 385,303 |
| Sex | | | | | |
| Female | 8,2 | 54,4 | 37,4 | 100,0 | 202,251 |
| Male | 9,7 | 48,5 | 41,8 | 100,0 | 183,050 |
| Aboriginal | | | | | |
| Yes | 27,3* | 24,5* | 48,2 | 100,0 | 5,261 |
| No | 8,7 | 52,1 | 39,3 | 100,0 | 377,066 |
| Birthplace | | | | | |
| Canada | 9,1 | 52,5 | 38,4 | 100,0 | 339,536 |
| Elsewhere | 7,9* | 44,1 | 48,0 | 100,0 | 44,882 |
| Mother tongue | | | | | |
| English | 7,9 | 44,7 | 47,4 | 100,0 | 228,891 |
| French | 11,9 | 69,2 | 18,9 | 100,0 | 96,192 |
| Other | 8,0 | 49,5 | 42,6 | 100,0 | 59,626 |
| Last province of high school | | | | | |
| Quebec | 12,4 | 71,8 | 15,8 | 100,0 | 98,703 |
| Rest of Canada | 7,7 | 44,6 | 47,7 | 100,0 | 286,487 |

* Use with caution.

Note: Percentages in table may not add to 100 due to rounding or within variable population totals may not equal 385.303 because of different amounts of missing data per variable.

(1) Anmerkung der Autoren: Gemäß der nordamerikanischen Wissenschaftstradition entsprechen die angegebenen Anzahlen den aus der Stichprobe geschätzten Populationswerten.

Von der betrachteten Alterskohorte werden 8,9 Prozent als Abbrecher (X) identifiziert, 51,6 Prozent sind bisher ihrem schulischen Bildungsweg ohne Unterbrechung (Y) gefolgt, während 39,5 Prozent nach dem *High School*-Abschluss eine Unterbrechung hatten bevor sie in den Beruf, an die Universität oder das *College* gegangen sind (Z). Ergänzend sind in der Tabelle 1 Bevölkerungsgruppen gegenübergestellt, für die Unterschiede in den Bildungswegen als bekannt angenommen wurden. So zeigen sich folgende Details:

- Die Bildungswege stellen sich für die weiblichen Befragten nominell etwas günstiger dar als für die männlichen Befragten. Bei den jungen Frauen lassen sich – verglichen mit den männlichen Befragten – kleinere Anteile bei den Abbrechern (8,2 % vs. 9,7 %) und auch bei denen mit unterbrochenen Bildungswegen (37,4 % vs. 41,8 %) finden und haben entsprechend einen höheren Anteil durchgängiger Bildungswege (54,4 % vs. 48,5 %) als die jungen Männer.
- Bei einem entsprechenden Vergleich der Ureinwohner (*Aboriginal*)² Kanadas mit dem Rest der kanadischen Bevölkerung zeigt sich deutlich, dass diese überproportional häufig die *High School* ohne Abschluss verlassen haben oder unterbrochene Bildungswege in den Beruf aufweisen.
- Junge Erwachsene, die selbst nicht in Kanada geboren wurden, haben keinen höheren Anteil von *High School*-Abbrechern als die autochthon Geborenen. Bei einem Vergleich mit den in Kanada geborenen Befragten weisen diese mit rund 10 Prozentpunkten höhere Anteile von unterbrochenen Bildungswegen (48,0 % vs. 38,4 %) bzw. einen um ca. 8 Prozentpunkte niedrigeren Anteil von Bildungswegen ohne Unterbrechung (44,1 % vs. 52,5 %) auf.
- Bemerkenswerte Unterschiede zeigen sich auch bei der Verteilung zwischen den drei Bildungswegen, wenn die Muttersprache bzw. die Provinz, in der der letzte *High School*-Besuch stattfand, betrachtet werden. Hierbei zeichnet sich ab, dass die französischsprachigen bzw. die in Quebec qualifizierten jungen Erwachsenen höhere Anteile von *High School*-Abbrechern aufweisen (beide Gruppen entsprechen sich zu größten Teilen, da die meisten französisch muttersprachlich aufgewachsenen Kanadier in dem bevölkerungsreichen Quebec leben).

Eine Betrachtung von demografischen Charakteristika von jungen Erwachsenen, differenziert nach den zehn oben vorgestellten Bildungswegen, zeigt, dass auch in Kanada soziale Disparitäten in Bezug auf erfolgreiche Bildungslaufbahnen zu beobachten sind. Zusammenfassend kann man feststellen, dass insbesondere Frauen und junge Erwachsene ohne Migrationshintergrund ungebrochene Bildungskarrieren bzw. über Universitäten führende Bildungswege aufweisen. Ein Bild, welches mit entsprechenden Tendenzen mit dem in Deutschland vergleichbar ist. Jedoch scheinen die Diskrepanzen, insbesondere in Hinblick auf migrationsbedingte Faktoren, unterschiedlich – was u.a. auch auf eine sich von Deutschland deutlich unterscheidende Einwanderungspolitik zurückzuführen ist (vgl. den Beitrag von van Ackeren in diesem Heft).

Doch welche Berufe bzw. Berufsfelder eröffnen sich den jungen Erwachsenen in Abhängigkeit von ihrem Bildungsweg? Stellen die Entscheidungen die *High School* vor dem Abschluss zu verlassen, mit *High School*-Abschluss einen Beruf aufzunehmen oder ein Studium anzuschließen so deutliche Weichenstellungen dar, dass das eine oder andere Berufsfeld jeweils vorprogrammiert bzw. verschlossen ist? In der

Tabelle 2 sind die zehn zusammengefassten möglichen Bildungslaufbahnen verschiedenen Berufsfeldern gegenübergestellt.

Tabelle 2: Ausgeübter Beruf nach Bildungslaufbahnen (Dezember 2003)¹ (Hango & de Broucker, 2007, S. 59)

| Education-to-labour market pathway | Management and business related ² | Professional scientific, education, government ³ | Sales and service ⁴ | Goods producing and primary industry ⁵ | All occupational groups |
|--|--|---|--------------------------------|---|-------------------------|
| (1) High school droppers | 6,9 | 3,1 | 11,3 | 23,8 | 12,0 |
| (2) 2nd chancers – High school or more | 9,0 | 5,6 | 10,6 | 11,7 | 9,5 |
| (3) High school graduates only | 17,3 | 6,2 | 18,4 | 26,6 | 18,0 |
| (4) Non-gappers – Postsecondary leavers | 7,7 | 5,2 | 8,9 | 6,5 | 7,3 |
| (5) Non-gappers – College | 15,4 | 21,3 | 12,9 | 8,1 | 13,7 |
| (6) Non-gappers – University | 14,3 | 24,4 | 8,3 | 2,0 | 11,1 |
| (7) Gappers/non-gappers – Trade/other | 5,0 | 4,8 | 5,1 | 4,5 | 4,8 |
| (8) Gappers – Postsecondary leavers | 7,6 | 4,8 | 8,5 | 6,2 | 6,9 |
| (9) Gappers – College | 11,6 | 15,7 | 11,8 | 9,0 | 11,9 |
| (10) Gappers – University | 5,4 | 9,1 | 4,3 | 1,6 | 4,7 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Population size | 125.104 | 148.551 | 207.634 | 171.148 | 602.795 |
| Percent for entire population ⁶ | 20,8 | 24,6 | 34,5 | 28,4 | 100,0 |

1. Not controlling for time spent in job or time since leaving education.

2. Includes management and business, finance and administrative.

3. Includes natural/applied sciences, related health, social science, education, government, religion, art, culture, recreation and sport.

4. Includes sales and service occupations.

5. Includes trades, transport, equipment operators, primary industry, processing, manufacturing and utilities.

6. Some overlap occurs in these occupations since an individual may have held more than one job in December 2003; thus these row percentages total more than 100.

Note: Percentages in table may not add to 100 due to rounding.

Tabelle 2 ist zu entnehmen, dass die Entscheidung, einen der zehn dargestellten Bildungswege zu beschreiten, nicht zu einer eindeutigen Beschränkung bei der Auswahl von Berufskategorien führt. So kann festgestellt werden, dass unabhängig vom eingeschlagenen Bildungsweg ein Beruf in jedem der genannten Berufsfelder ausgeübt werden kann. Wobei durchaus ersichtlich ist, dass die Verteilungen zwischen Bildungsweg und Berufsfeld nicht proportional sind. Die Chancen, prestigeträchtigere Berufe auszuüben sind höher wenn (am besten) direkt nach der *High School* ein College bzw. eine Universität besucht wird oder zumindest nach einer Unterbrechung diese Bildungsgänge absolviert werden. Hingegen finden sich *High School*-Abbrecher oder *High School*-Absolventen ohne weiterführenden Schulbesuch insbesondere in weniger prestigeträchtigen Berufen wieder.

Schließlich wird sich in der YIT-Studie auch der Frage zugewendet, in welchem Zusammenhang soziodemografische Merkmale der jungen Erwachsenen mögliche Bildungswege vorzeichnen. Wie zuvor dargestellt, weisen Merkmale wie Geschlecht bzw. Migrationshintergrund auf Unterschiede im Bildungswesen hin. Nachfolgend wird eine differenzierte Analyse von Faktoren vorgestellt, die Möglichkeiten bzw. Entscheidungen bezüglich unterschiedlicher Bildungswege in den Blick nehmen.

Hierbei wird eine Analyse aus der YIT-Studie vertieft betrachtet, bei der insbesondere solche soziodemografischen Merkmale berücksichtigt wurden, die derzeit auch in der aktuellen deutschen Bildungsdebatte im Zentrum der Betrachtung stehen. Der Tabelle 3 sind die zentralen Befunde zu entnehmen. In ihr sind Befunde aus multinomialen logistischen Regressionen zusammengefasst. Bei diesen Analysen werden Übergangschancen (die wie Wettquotienten zu interpretieren sind) zwischen Gruppen bestimmt. Ein Wert von 1 bedeutet gleiche Chancen (1 zu 1), Werte über 1 sind als x-mal höhere Chance zu interpretieren. Werte unter 1 sind als Quotienten (0,5 z.B. als 1 zu 2) also als geringere Chance zu verstehen. Für jede der in Tabelle 3 angegebenen Zellen ist in den Spalten bzw. Zeilenbeschreibungen jeweils eine Referenzgruppe angegeben. So sind für die oberste linke Datenzelle ‚*Male*‘ (Männer) und ‚*High School Droppers*‘ angegeben. Im Folgenden werden Vergleiche der Bildungschancen zwischen Gruppen von jungen Erwachsenen vorgestellt, die sich im Hinblick auf Geschlecht, Alter, ethnischen bzw. Migrationshintergrund und dem Wohnort unterscheiden.

- Stellt man der Referenzgruppe von männlichen Hochschulabbrechern (oberste linke Datenzelle) die Gruppe von Frauen gegenüber, die auf dem zweiten Bildungsweg weitere Bildungseinrichtungen besuchen, so ist dem angegebenen Wert von 1,79 zu entnehmen, dass diese Frauen eine 1,79 höhere Chance haben, nach einem *High School*-Abbruch auf dem zweiten Bildungsweg weitere Bildungseinrichtungen zu besuchen. Im Vergleich zu männlichen *High School*-Abbrechern (also der Referenzgruppe) haben weibliche Probanden sogar eine 2,72 höhere Chance eine ununterbrochene Bildungskarriere über ein College oder eine Universität bis in den

Tabelle 3: Bildungswege von der Schule in den Beruf unter Berücksichtigung soziodemografischer Merkmale: Befunde aus multinominalen logistischen Regressionen (Hango & de Broucker, 2007, S. 67)

| Background variable | (1) | | | (2) | | | (3) | | | (4) | | | | | |
|---|----------------------------------|------------------|-------------|---------|------------------|-------------|--------------------------|---------|---------|------------------------------|---------|---------|-------------------------|---------|---------|
| | High school droppers (reference) | | | | | | 2nd chancers (reference) | | | High school only (reference) | | | Non-gappers (reference) | | |
| | 2nd chancers | High school only | Non-gappers | Gappers | High school only | Non-gappers | Gappers | Gappers | Gappers | Gappers | Gappers | Gappers | Gappers | Gappers | Gappers |
| | | | | | | | | | | | | | | | |
| Female (Reference: male) | 1.79*** | 1.30* | 2.72*** | 2.14*** | 0.73** | 1.52*** | 1.19 | 2.09*** | 1.64*** | 0.79*** | | | | | |
| Age in cycle 1 (Reference: age 20) | | | | | | | | | | | | | | | |
| Age 18 | 0.94 | 1.37* | 0.62*** | 0.57*** | 1.45** | 0.66*** | 0.61*** | 0.45*** | 0.42*** | 0.93 | | | | | |
| Age 19 | 0.97 | 1.15 | 0.83 | 0.85 | 1.18 | 0.85 | 0.88 | 0.72*** | 0.74** | 1.03 | | | | | |
| Visible minority (Reference: not) | 1.22 | 1.24 | 1.51 | 1.08 | 1.01 | 1.23 | 0.88 | 1.22 | 0.88 | 0.72 | | | | | |
| Canadian born (Reference: not) | 0.99 | 1.57 | 1.49 | 1.08 | 1.58 | 1.49 | 1.09 | 0.95 | 0.69 | 0.73 | | | | | |
| Aboriginal (Reference: not) | 1.53 | 0.71 | 0.34*** | 0.62 | 0.46*** | 0.22*** | 0.41** | 0.48*** | 0.88 | 1.81* | | | | | |
| Urban residence in cycle 1 (Reference: rural) | 1.52*** | 1.30* | 1.35** | 1.39** | 0.85 | 0.89 | 0.92 | 1.04 | 1.07 | 1.03 | | | | | |
| Presence of long-term limiting condition, cycle 1 (Reference: no) | 1.15 | 0.62** | 0.30*** | 0.46*** | 0.54** | 0.26*** | 0.40*** | 0.48*** | 0.75 | 1.55** | | | | | |

* p<0.10, statistically significant at the 10 percent level

** p<0.05, statistically significant at the 5 percent level

*** p<0.01, statistically significant at the 1 percent level

Notes: Controls include the linguistic and high school province factors from Table 2.5 and the family factors from Table 2.6.

'High school droppers': dropped out of high school and never went back to school or received any type of postsecondary training.

'2nd chancers': had ever dropped out of high school but returned to attain at least their high school diploma.

'High school only': never dropped out of high school and never went to any type of postsecondary program after high school graduation.

'Non-gappers': never dropped out of high school and went directly (less than or equal to 4 months) to a postsecondary program after high school graduation.

'Gappers': never dropped out of high school and did not go directly (greater than 4 months) to a postsecondary program after high school graduation.

Population size = 706,302.

Standard errors computed using 1000 bootstrap replicate samples.

The overall multinomial model is significant at the .01 level.

Berufseintritt zu absolvieren. Selbst im Vergleich mit männlichen Probanden, die den *High School*-Abschluss vor dem Berufseintritt gemacht haben, ist die Chance für Frauen 2,09-mal höher wiederum einen ununterbrochenen Bildungsweg zu beschreiten. Diese Befunde weisen wiederholt darauf hin, dass sich bei vergleichbaren Bildungsvoraussetzungen (bzw. bisherigen Bildungswegen) für die weiblichen Befragten akademisch anspruchsvollere und direkte Bildungswege häufiger eröffnen als für die männlichen Befragten. Ursache hierfür könnte eine generell höhere Bildungsaspiration der Frauen sein aber auch ein geringeres Angebot attraktiver Berufe für Frauen (einem klassischen Stereotyp folgend), die mit akademisch weniger anspruchsvollen Abschlüssen in Kanada offen stehen.

- Betreffend des Alters der Befragten stellt sich die Befundlage folgendermaßen dar: Im Vergleich mit 20-Jährigen sind die Chancen für 18- und 19-Jährige generell geringer, direkt oder nach kurzer Unterberechnung ein College oder Universitätsstudium zu absolvieren. Diese Beobachtung kennzeichnet jedoch nicht eine altersspezifische Benachteiligung jüngerer Probanden, sondern spiegelt nur den aktuellen Stand (2003) der Befragung wider. Deutlich wird dies an dem Befund, nach welchem 18-Jährige im Gegensatz zu der Referenzgruppe von 20-Jährigen, die einen zweiten Qualifizierungsanlauf nehmen (*2nd chancers*), überzufällig häufig nur über einen *High School*-Abschluss verfügen (1,45).
- Bemerkenswert sind die Befunde für *visible minorities*³ und dem Geburtsort (Kanada vs. nicht Kanada). Diese beiden Merkmale weisen keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich des eingeschlagenen Bildungswegs auf. Damit lassen sich keine spezifischen Vor- oder Nachteile für Probanden mit entsprechenden ethnischen Merkmalen nachweisen.
- Anders sieht es jedoch für die Bevölkerungsgruppe der *Aboriginals* aus (3,1 % der Stichprobe). Hier zeigen sich jeweils im Vergleich mit höheren Bildungsabschlüssen bzw. ununterbrochenen Bildungswegen ungünstige Status. Besonders deutlich wird dies für *Aboriginals*, die die *High School* ohne Abschluss verlassen haben bzw. nach dem Abbruch den zweiten Bildungsweg nutzen. Im Vergleich zu Nicht-*aboriginals* sind ihre Chancen, einen ununterbrochenen Bildungsweg über College oder Universität in den Beruf einzuschlagen mit 0,34 bzw. 0,22 verschwindend gering. Selbst im Vergleich von Nicht-*aboriginals*, die einen ununterbrochenen Bildungsweg aufweisen, mit *Aboriginals*, die einen *High School*-Abschluss haben, ist die Chance auf einen besseren Bildungsweg nur ungefähr halb so groß (0,48).
- Betreffend eines Vergleichs von ländlichen und städtischen Regionen lässt sich – ohne weitere Details darzustellen – beobachten, dass die Chancen insbesondere für Probanden, die die *High School* ohne Abschluss verlassen haben, in städtischen Regionen höher sind, doch noch einen zweiten Bildungsweg einzuschlagen, einen *High School*-Abschluss zu machen oder aber mit oder ohne Unterbrechung über

einen Collegebesuch bzw. ein Universitätsstudium in den Beruf einzutreten. Diese Befundlage könnte dadurch zu erklären sein, dass sich in Kanada in städtischen Ballungszentren vielfältigere Bildungsoportunitäten ergeben als im ländlichen Raum.

- Schließlich sind noch die Chancen, unterschiedliche Bildungswege zu beschreiben, für Personen beschrieben, die im ersten Zyklus der Studie im Jahr 2000 langwierige körperliche oder mentale Probleme aufwiesen (8 % der Stichprobe). Für diese lässt sich praktisch durchgehend feststellen, dass sie – wahrscheinlich basierend auf ihren Problemen – auch seltener höhere Bildungsgänge wählen bzw. anspruchsvollere Bildungswege beschreiten.

5. Schlussbemerkung

Die in dem kanadischen *Youth in Transition Survey* (YITS) vorgestellten Befunde weisen darauf hin, dass ein einfach strukturiertes Bildungssystem (im Vergleich zum deutschen) nicht mit einer frühzeitigen Festlegung auf spezifische Bildungswege einhergeht und dass auch zunächst nicht genutzte Bildungschancen (abgebrochene *High School*) durchaus im weiteren Bildungsvorlauf kompensierbar sind. Somit existieren reale Wahlmöglichkeiten und Durchlässigkeit im Bildungssystem Kanadas. Der Frage nachgehend, ob die verschiedenen Bildungswege auch tatsächlich allen Bevölkerungsgruppen zur Verfügung stehen, kann festgestellt werden, dass dies prinzipiell der Fall ist, jedoch – wie auch in Deutschland – verschiedene soziodemografische Merkmale gegebenenfalls das Wahlverhalten beeinflussen und somit mit den verschiedenen Optionen unterschiedlich häufig genutzt werden.

Die YIT-Studie zeigt aber auch, wie sinnvoll es ist, über eine verlässliche Datenbasis zu verfügen, die Analysen über den zeitlichen Verlauf erlauben. Erst solche umfangreichen und zeitlich ausreichend lang angelegten Untersuchungen ermöglichen es, tatsächlich empirisch belastbare Befunde zu der Frage von Bildungschancen in wichtigen Lebens- bzw. Bildungsabschnitten zu liefern. Ohne entsprechende Längsschnittuntersuchungen bleiben Aussagen über Bildungsverläufe – wenn auch aus Querschnittsuntersuchungen plausibel abgeleitet – spekulativ.

Vor dem Hintergrund der kanadischen Erfahrungen aus der YIT-Studie kann für bevorstehende bzw. derzeit realisierte Strukturreformen des deutschen Bildungswesens festgestellt werden, dass ein längeres gemeinsames Lernen zu keiner sichtbaren Einschränkung in alternativen Wegen in den Beruf führt. Leider muss aber auch festgestellt werden, dass auch in einem wie in Kanada strukturierten Bildungssystem, sozioökonomische, kulturelle und auch soziale Hintergründe einen wesentlichen Einflussfaktor auf mögliche Bildungswege und -abschlüsse darstellen. Somit braucht man in Deutschland nicht mit Pessimismus auf die Reformen schauen, sollte jedoch auch nicht zu optimistische Erwartungen hegen.

Anmerkungen

1. Die aus dem YITS-Report ausgewählten Tabellen und Abbildungen sind im englischen Original übernommen, da es für einige der Gruppenbezeichnungen derzeit in Deutschland keine gebräuchliche Standardübersetzung gibt.
2. Als ‚Aboriginal‘ werden laut Statistics Canada Personen zusammengefasst, die den Gruppen der North Indian / First Nations, Métis or Inuit gehören (vgl. <http://www.statcan.ca/english/concepts/definitions/aboriginal01.htm>; 17.08.08).
3. Als ‚Visible minority‘ werden laut offizieller Definition von Statistics Canada Personen bezeichnet, die nichtkaukasischer Abstammung sind, keine weiße Hautfarbe aufweisen. Laut dieser Definition werden die ‚Aboriginals‘ nicht zu der Gruppe der ‚Visible minorities‘ gezählt (vgl. <http://www.statcan.ca/english/concepts/definitions/vis-minorit01.htm>; 17.08.08).

Literatur

- Arbeitsgruppe ‚Internationale Vergleichsstudie‘. (2007). *Schulleistungen und Steuerung des Schulsystems im Bundesstaat. Kanada und Deutschland im Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Hango, D. & de Broucker, P. (2007). *Education-to-labour market pathways of Canadian youth: Findings from the Youth in Transition Survey*.
Verfügbar unter: <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-595-m/81-595-m20070504-eng.pdf> [17.08.08].
- Köhler, H. (2004). Landesprofil der Schulentwicklung. In O. Köller, R. Watermann, U. Trautwein & O. Lüdtke (Hrsg.), *Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg* (S. 29–67). Opladen: Leske + Budrich.
- Köller, O., Watermann, R. & Trautwein, U. (2004). Transformation des Sekundarschulsystems in der Bundesrepublik Deutschland: Differenzierung, Öffnung von Bildungswegen und die Wahrung von Standards. In O. Köller, R. Watermann, U. Trautwein & O. Lüdtke (Hrsg.), *Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg* (S. 13–27). Opladen: Leske + Budrich.
- OECD. (1995). *Literacy, economy and society. Results of the First International Adult Literacy Survey*. Paris: OECD.
- OECD. (2001). *Knowledge and skills for life: First results from PISA 2000, education and skills*. Paris: OECD.
- Shaienks, D., Eisl-Culkin, J. & Bussière, P. (2006). *Follow-up on education and labour market pathways of young Canadians aged 18 to 20 – Results from YITS cycle 3*. Verfügbar unter: <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-595-m/81-595-m2006045-eng.pdf> [17.08.08].
- Shaienks, D. & Gluszynski, T. (2007). *Participation in postsecondary education: Graduates, continuers and drop outs, results from YITS cycle 4*. Verfügbar unter: <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-595-m/81-595-m2007059-eng.htm> [17.08.08].
- Statistics Canada. (2000). *Youth in Transition Survey. Project overview*. Verfügbar unter: <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-588-x/81-588-x2000001-eng.pdf> [17.08.08].



Transnationale Bildungsorganisationen in transnationalen Bildungsräumen: Begriffsdefinitionen und Vorschlag für eine Typologie

Christel Adick

Ruhr-Universität Bochum

Abstract

Besides governmental organisations (e.g. education ministries) and international organisations (e.g. UNESCO) transnational organisations have appeared worldwide as a rather new set of actors in what is here called ‘transnational educational spaces’: Migrants who combine multiple cross border educational careers instead of a unidirectional integration into the education system of their new host country create transnational educational spaces. Non-state actors in higher education offering programmes or branch campuses overseas, profit-seeking transnational educational firms selling tutoring, teaching and certificates on the global market, and transnational enterprises creating their own corporate universities or academies for teaching and capacity building of their personnel, – all of them may be analysed as actors in ‘transnational educational spaces’. Likewise international schools teaching worldwide according to non-national curricula and certificates, and non-governmental advocacy organisations preaching ‘Education for All’, may also be said to act in ‘transnational educational spaces’.

Such phenomena may be discussed and researched from a vast variety of perspectives like biographies, lifestyles, attitudes, achievement, networks or mobility patterns. In this article the stress is on organizations operating in these fields, because transnational educational organizations compete and interact with national and international ones, and thus pose a challenge to the taken-for-granted concept of national education systems. After clarifying the concept of transnational educational spaces the article will therefore focus especially on organizations acting in these fields, which may be identified as genuinely educational organizations, and offer a typology which might be useful for further research.

Einleitung

Neben staatlichen Organisationen (z.B. Bildungsministerien) und internationalen Organisationen (z.B. UNESCO) sind inzwischen weltweit auch transnationale Organisationen als Akteure im Bildungsbereich anzutreffen. Einige davon lassen sich dezidiert

als Bildungsorganisationen identifizieren und sind wichtige Akteure in transnationalen Bildungsräumen verschiedener Art. Von transnationalen Bildungsräumen ist in der bisherigen Diskussion vor allem im Blick auf solche Migranten die Rede, die multiple grenzüberschreitende Bildungslaufbahnen in Eigenregie statt einer unidirektionalen Integration in das Bildungssystem ihres jeweiligen Aufnahmelandes verwirklichen. Des Weiteren wird in der Hochschulforschung dem Phänomen transnationaler Bildungsangebote Aufmerksamkeit geschenkt, da etliche Hochschulen grenzüberschreitend tätig werden, indem sie gebührenpflichtige Dependancen im Ausland gründen oder bestimmte eigens für den Export konzipierte Studiengänge unternehmerisch vermarkten. Daneben existieren transnationale Bildungsunternehmen schon seit längerem etwa im Bereich von Sprachschulen oder Nachhilfeinstituten, die aber in der Bildungsforschung bisher praktisch keine Rolle gespielt haben. Ferner haben sich etliche große multinationale Wirtschaftsunternehmen eigene, akademische Reputation beanspruchende Bildungsinstitutionen – so genannte ‚corporate universities‘ – zugelegt, in denen grenzüberschreitend die Fort- oder Weiterbildung ihres Personals betrieben wird. Ein transnationaler Bildungsraum eigener Art wird auch durch Schulen konstituiert, die in ihrem Namen meist die Bezeichnung ‚International School‘ führen. In ihren Curricula und insbesondere durch die in ihnen zu erwerbende spezifische Hochschulzugangsberechtigung, das Internationale Bakkalaureat, unterscheiden sie sich deutlich von den jeweiligen nationalen Bildungssystemen der Länder, auf deren Territorium sie angesiedelt sind. Wenig beachtet wurde ferner bisher der von transnationalen Nichtregierungsorganisationen (NROs) betriebene Bildungstransfer in der Entwicklungszusammenarbeit. Der Bedeutungsgewinn dieser nichtstaatlichen Organisationen im Vergleich zu nationalen Akteuren wie etwa Ministerien für internationale Entwicklung und Zusammenarbeit und internationalen Organisationen wie UNESCO oder Weltbank sollte dazu führen, sich bei dem Thema transnationale Bildungsorganisationen auch in diesem Bereich kundig zu machen.

Insgesamt betrachtet ist die bisherige Diskussion zu transnationalen Bildungsräumen jedoch noch weitgehend diffus und unverbunden, werden doch die soeben angeführten Phänomene kaum jemals im Zusammenhang diskutiert, geschweige denn bearbeitet. Eine Typologie transnationaler Bildungsorganisationen, die in den besagten transnationalen Bildungsräumen agieren, existiert nach Wissen der Autorin bisher nicht. Ziel des vorliegenden Beitrags ist es daher, die verwendete Begrifflichkeit – transnational, Bildungsraum, Bildungsorganisation – zunächst möglichst genau zu definieren, bevor in einem weiteren Schritt der Versuch unternommen wird, die Erscheinungen zu ordnen und eine Typologie zu entwerfen. Denn ohne eine präzise Abgrenzung von ‚transnational‘ insbesondere zu ‚national‘ und ‚international‘, ohne eine Definition von ‚Bildungsraum‘ und ‚Bildungsorganisation‘, ist es kaum möglich, die oben angedeutete Vielfalt von empirischen Erscheinungen für die weitere Forschung

operational zu erfassen. Am Ende dieses Beitrags werden einige grundlegende Hypothesen skizziert, die für solche Forschungen leitend sein könnten.

1. International – transnational: eine Begriffsklärung

Um im Bildungsbereich agierende transnationale Organisationen identifizieren zu können, muss zunächst das Begriffsinventar im Umfeld des Internationalen abgeklärt werden. Dies soll verhindern, dass Begriffe wie international, multinational, supranational, global und transnational ohne jedwede Definition oder einfach quasi synonym gebraucht werden. In den Sozialwissenschaften einschließlich Wirtschafts- und Politikwissenschaften existiert bereits eine recht elaborierte, wenngleich nicht einheitliche und bisher unabgeschlossene Diskussion zur Begriffsvielfalt des Internationalen, die ihresgleichen in der Erziehungswissenschaft noch sucht. In Anlehnung an einen sozialwissenschaftlichen Systematisierungsversuch von Ludger Pries (2008a, S. 119 ff.) und an einen eigenen erziehungswissenschaftlichen (Adick, 2008a, S. 154 ff.) lassen sich die für das Thema dieses Aufsatzes besonders relevanten Begriffsabgrenzungen wie folgt begründen:

Mit ‚*international*‘ werden zunächst einmal in einem ganz weiten Sinne alle nationale Grenzen überschreitenden Aktivitäten und Erscheinungen bezeichnet, ganz gleich, welcher Art diese im Einzelnen sind. Der Begriff wird in solchen Fällen als *Oberbegriff* benutzt, vor allem, um damit einen Unterschied zu ‚nationalen‘ Phänomenen anzuzeigen. In der Vergleichenden Erziehungswissenschaft ist dies beispielsweise dann der Fall, wenn von ‚internationaler Erziehung‘ oder ‚internationaler Bildungspolitik‘ die Rede ist. Mit Bezeichnungen wie diesen sind dann die verschiedensten grenzüberschreitenden Beziehungen und Verflechtungen pädagogischer Praxen und die Entwicklung von Programmen und Modellen zu ihrer Regulierung und Gestaltung gemeint (vgl. ebd., S. 38 ff.).

In einem zweiten, engeren und spezifischeren Sinne bezeichnet ‚international‘ hingegen ‚*intergouvernementale*‘, d.h. zwischenstaatliche Erscheinungen im Unterschied zu anderen Internationalisierungsformen. Beispiele hierfür sind Vereinbarungen und Konventionen zwischen verschiedenen Staaten oder auch die Vielzahl von internationalen Organisationen, die auf entsprechenden zwischen den souveränen Staaten ausgehandelten Verträgen basieren. Im Bildungsbereich ist etwa auf internationale Abkommen zur gegenseitigen Anerkennung von Bildungsabschlüssen hinzuweisen oder auf Bildungsprogramme internationaler Organisationen wie der UNESCO, die national umgesetzt werden. Pries bezieht auch nationale Berufs- und Interessenverbände wie etwa internationale Wissenschaftlervereinigungen in diese Kategorie mit ein. Die Begründung dafür ist, dass es auch in diesen Fällen um „die Intensivierung des Austausches und der Verbindungen zwischen Sozialeinheiten, die als nationalstaatliche und nationalgesellschaftliche Container gedacht werden“, geht (Pries, 2008a, S. 137).

„*Supranational*“ sind hingegen solche Formen von Internationalisierung, in denen sich souveräne Staaten zusammengeschlossen und bestimmte Kompetenzen an eine gemeinsame, nächst höhere politische Einheit übertragen haben. Die Europäische Union (EU) mit ihren politischen Organen wie Europäische Kommission oder Europäischer Gerichtshof ist hier als Paradebeispiel zu nennen. Auf einem definierten Territorium agieren in diesem Falle oberhalb der Nationalstaaten supranationale Handlungseinheiten mit sich entwickelnden eigenen Logiken, „die weit über die Dynamiken internationaler Beziehungen zwischen Nationalstaaten hinausgehen“ (ebd., S. 139). Im Bildungswesen sind hier die Europäischen Schulen anzuführen (nicht zu verwechseln mit ‚Europaschulen‘), die ein supranational zu nennendes Schulwesen eigener Art darstellen. Diese Schulen stehen in der Zuständigkeit der EU und vergeben mit dem Europäischen Bakkalaureat eine genuine supranationale Hochschulzulassung (Adick, 2008a, S. 157 f.; Hornberg, in Druck). ‚Supranational‘ darf indessen – wie das Beispiel EU verdeutlicht – nicht mit ‚global‘ gleichgesetzt werden, da Phänomene, um ‚supranational‘ genannt zu werden, nicht notwendigerweise oberhalb aller Länder dieser Welt lokalisiert sein müssen.

Obgleich ‚Globalisierung‘ ähnlich wie ‚Internationalisierung‘ häufig als Oberbegriff für alle grenzüberschreitenden Erscheinungen und Verflechtungen benutzt wird, plädiert Pries in seiner Begriffstypologie des Internationalen dafür, auch die Bezeichnung ‚*global*‘ für eine bestimmte Variante von Internationalisierung zu verwenden. Von ‚global‘ wäre dann zu reden, „wenn entweder die Ursachen, die Formen oder die Wirkungen bestimmter Ereignisse nicht auf einen bestimmten Ort, eine spezifische Mikro-Region, ein Land oder eine Makro-Region beschränkt sind, sondern sich auf den gesamten Erdball als solchen beziehen“ (Pries, 2008a, S. 148). Weltweite Risiken wie der globale Klimawandel, aber auch die weltweite Präsenz der neuen Informations- und Kommunikationsmedien werden als Beispiele genannt. Obgleich die Vereinten Nationen ihrem Typus nach eine internationale (im Sinne von intergouvernementale) Organisation sind, bezeichnet Pries diese insofern als ‚global‘, als dass sie „alle nur denkbaren und existierenden nationalstaatlichen Containergesellschaften und Sozialgebilde dieser Welt umfassen“ (ebd., S. 150). Aus Gründen der Präzision und Abgrenzung von Begriffen sollte jedoch nach Ansicht der Autorin daran festgehalten werden, die Vereinten Nationen als ‚international‘ zu klassifizieren, auch wenn diese zwischenstaatliche Organisation de facto global verbreitet ist. Auf diese Weise käme es z.B. nicht zu einer Konfundierung der Zuordnung der UNESCO, die weiterhin als eine internationale Organisation zur Förderung der internationalen Erziehung und der internationalen Zusammenarbeit charakterisiert werden sollte. Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive empfiehlt sich hingegen in Abgrenzung zu dem gerade angeführten Beispiel der UNESCO die Bezeichnung ‚global‘ z.B. für die weltumspannenden Zugriffsmöglichkeiten zu Wissensbeständen im Internet (Adick, 2008a, S. 158).

Die bisher genannten Varianten des Internationalen bezeichnen laut Pries grenzüberschreitende Verflechtungen auf der Basis einer wechselseitigen Verschachtelung von Flächen- und Sozialräumen. Damit ist gemeint, dass territoriale und soziale Räume wie in einem ‚Container‘ zusammenfallen. Internationale Beziehungen vollziehen sich zwischen nationalstaatlichen ‚Containern‘, bei supranationalen existiert eine neue Verschachtelung von Flächen- und Sozialräumen auf einem größeren Territorium, und ‚globale‘ Beziehungen umspannen schließlich räumlich gesehen die ganze Welt. Pries identifiziert in diesen Fällen ein dahinter liegendes ‚essentialistisches‘ oder ‚absolutistisch‘ genanntes Raumkonzept, dem er ein ‚relationales‘ oder ‚relativistisch‘ genanntes Raumkonzept entgegensetzt (vgl. dazu Pries, 2008a, S. 77 ff.). Letzteres bedeutet, dass sich Flächen- und Sozialräume nicht entsprechen. So können mehrere unterschiedliche Sozialräume auf einem territorial abgegrenzten Raum – bildlich gesprochen neben-, ineinander- oder übereinander verschachtelt – oder Sozialräume über mehrere Flächenräume hinweg existieren. In diese Kategorie relationaler Sozialraum-Flächenraum-Beziehungen gehört auch der Typus von Internationalisierung, der von Pries als ‚*transnational*‘ bezeichnet und im Blick auf andere relationale Raumkonzepte (namentlich Glokalisierung und Diaspora) wie folgt abgegrenzt wird:

Während bei der Glokalisierung das Verhältnis zwischen der größtmöglichen sozialräumlichen Einheit ‚Welt‘ einerseits und bestimmten Plätzen andererseits im Mittelpunkt steht und bei der Diaspora-Internationalisierung ein klares Zentrum im Verhältnis zu seinen Satelliten betrachtet wird, stehen bei der Transnationalisierung die alltagsweltlichen Sozialbeziehungen, soziale Positionierungen, geographische Projekte, die Identitäten oder Haushaltsstrategien und auch die Organisationsstrukturen im Mittelpunkt, die sich oberhalb und jenseits von Nationalgesellschaften und ohne ein eindeutiges Zentrum entwickeln (ebd., S. 161).

Der Diaspora-Typus weise sternförmige grenzüberschreitende Verbindungen auf, der transnationale dagegen dezentrale netzwerkartige (ebd.).

Trotz dieser Abgrenzungen mag es im Einzelnen schwierig sein, zwischen Glokalisierung, dem Diaspora-Typus und transnationalen Beziehungen trennscharf zu unterscheiden. Für die Erziehungswissenschaft ist es nach Ansicht der Autorin bedeutsamer, überhaupt erst einmal ein Gespür für *relationale* grenzüberschreitende Raumkonzepte im Zusammenhang mit Erziehung und Bildung zu entwickeln, d.h. für Verflechtungsbeziehungen, bei denen soziale und territoriale Einheiten nicht, wie im ‚Container‘-Modell des nationalstaatlichen Paradigmas, zusammenfallen. Für die Bildungsforschung bedeutet dies, insbesondere zwischen internationalen (zwischenstaatlichen) und transnationalen Beziehungen zu unterscheiden, da ‚Bildung‘ ganz überwiegend in einer Verschachtelung von Flächen- und Sozialraum – wie sie sich im Modell nationalstaatlicher Bildungssysteme spiegelt – organisiert ist und als Forschungsgegenstand thematisiert wird. Erziehung und Bildung überwiegend in nationalstaatlichen Kategorien zu organisieren und zu erforschen, verdankt sich einerseits dem in Untersuchungen vielfach belegten historischen Aufstieg und der weltweiten Verbreitung dieser Art von Bildungssystemen (Adick, 1992; Meyer & Ramirez, 2000;

Ramirez & Boli, 1987). Die ubiquitäre Verwendung der Vergleichskategorie ‚Staat‘ bzw. ‚Nationalstaat‘ oder ‚Land‘ in vergleichenden Forschungen ist andererseits Ausdruck eines für die Sozialwissenschaften insgesamt konstatierten ‚methodologischen Nationalismus‘ (Wimmer & Glick Schiller, 2003), der mit dem in der (Vergleichenden) Erziehungswissenschaft vorherrschenden ‚nationalstaatlichen Paradigma‘ korrespondiert (Adick 2005, S. 244 ff.); beide sind Ausdruck der von Pries als essentialistisch bzw. absolutistisch bezeichneten Raumkonzepte.

Transnationale Bildungsräume liegen im Unterschied zu zwischenstaatlichen jenseits oder quer zu territorial begriffenen Räumen. Man könnte sie nach Thomas Faist (2000) auch ‚transstaatliche‘ (statt transnationale) Räume nennen: „‚Transstaatliche Räume‘ bezeichnen hier verdichtete ökonomische, politische und kulturelle Beziehungen zwischen Personen und Kollektiven, die Grenzen von souveränen Staaten überschreiten. Sie verbinden Menschen, Netzwerke und Organisationen in mehreren Orten über die jeweiligen Staatsgrenzen hinweg. Eine hohe Dichte, Häufigkeit, eine gewisse Stabilität und Langlebigkeit kennzeichnen diese Beziehungen unterhalb bzw. neben der Regierungsebene“ (Faist, 2000, S. 10). Für die Erziehungswissenschaft ist daran bedeutsam, dass nach grenzüberschreitenden Verflechtungen von *nichtstaatlichen* Akteuren Ausschau zu halten ist, die jedoch gleichwohl in einem Mix mit staatlichen und zwischenstaatlichen Akteuren operieren können bzw. je nach Gegebenheit auch müssen. So müssen sich z.B. die Betreiber einer privaten internationalen Universität mit den für das Hochschulwesen zuständigen Behörden und ihren Gesetzen in den Ländern, in denen sie ansässig werden wollen, arrangieren. Da der Begriff ‚transstaatlich‘ jedoch in der sozialwissenschaftlichen Diskussion weit weniger gebräuchlich und zudem weitgehend deckungsgleich mit ‚transnational‘ ist, wird im Folgenden am Begriff ‚transnational‘ festgehalten.

In der hier vertretenden Konzeption sollte in der (Vergleichenden) Erziehungswissenschaft in einem ersten Anlauf aus den genannten Gründen deutlich zwischen nationalen, internationalen und transnationalen Bildungsräumen unterschieden werden; letztere liegen wegen der relationalen Sozial- und Flächenraum-Konstellation ‚quer‘ oder ‚jenseits‘, ‚unterhalb‘ oder ‚neben‘ sowohl von national(staatlich)en als auch von inter-nationalen (im Sinne von zwischenstaatlichen) ‚Container‘-Räumen. Bevor im Folgenden das Konzept ‚Bildungsräume‘ weiter definiert wird, soll die grundlegende Unterschiedlichkeit so verstandener nationaler, internationaler und transnationaler Bildungsräume in einer Übersicht vor Augen geführt werden (vgl. Abb. 1).

Abbildung 1: Nationale, internationale, transnationale Bildungsräume

| | <i>nationale Bildungsräume</i> | <i>internationale Bildungsräume</i> | <i>transnationale Bildungsräume</i> |
|--------------|--|---|---|
| Beispiele | Pflichtschulsystem Hochschulwesen Lehrerbildung | zwischenstaatliche Schüler-, Jugend- und Studierendenaustauschprogramme Programme zur internationalen Erziehung (z.B. die UN-Dekade ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘) das Associated Schools Project Netzwerk der Unesco-Schulen | transnationale Bildungsunternehmen (z.B. die Benedict- und die Inlingua-Sprachschulen) transnationale Studienangebote (Export, Franchising, Dependancen) transnationale religiöse (z.B. islamische) Bildungsangebote im Migrationsbereich |
| Steuerung | staatliche Bildungsministerien und -administration staatlich kontrollierte Organisationen | intergouvernementale internationale Organisationen (z.B. UNESCO oder Europarat) | Marktmechanismen (Wettbewerb, Profit) General Agreement on Trade in Services (GATS) |
| Legitimation | öffentliche Wohlfahrt Chancengleichheit kompetente und loyale Staatsbürger | internationale Kooperation und Verständigung gegenseitige Anerkennung von Qualifikationen und Diplomen Förderung weltbürgerlichen Bewusstseins und Handels | Unternehmertum, Innovation liberaler Weltmarkt globale Wissensgesellschaft globale Zivilgesellschaft |

© Christel Adick

Es mag verwundern, warum in der vergleichenden Übersicht zu verschiedenartigen Bildungsräumen das General Agreement on Trade in Services (GATS) als Steuerungsmechanismus transnationaler Bildungsräume aufgeführt wird, handelt es sich doch bei dem GATS um ein Verhandlungspaket einer internationalen (und nicht einer transnationalen) Organisation, der Welthandelsorganisation (World Trade Organisation, WTO; zu GATS vgl. Robertson, Bonal & Dale, 2002; Knight, 2002). Der Grund hierfür ist, dass der Autorin keine transnationale Organisation bekannt ist, die autoritätswirksam grenzüberschreitende Bildungsangebote gleich welcher Art reglementieren würde. Hingegen ist das GATS auf eben jene Bildungstransfers, die laut GATS in den Dienstleistungsbereich als Ware gehören und die durch die grenzüberschreitende Mobilität von Programmen, Personen und Institutionen erbracht werden, ausgerichtet, die in dem hier vertretenen Konzept als ‚transnational‘ klassifiziert werden.

2. Transnationale Bildungsräume

Obwohl der Begriff ‚transnationale Bildungsräume‘ im deutschsprachigen Raum stark durch entsprechende Veröffentlichungen zu Erziehung, Sozialisation und Bildungswegen von Migranten besetzt wurde (Gogolin & Pries, 2004; Fürstenau, 2004), erfasst dieser Forschungsstrang jedoch nur einen Teil dessen, was nach Ansicht der Autorin unter ‚transnationale Bildungsräume‘ zu subsumieren ist. Aus diesem Grunde war an anderer Stelle bereits der Vorschlag gemacht worden, diesen als Oberbegriff für alle pluri-lokal zu verortenden, jenseits bzw. quer zu nationalen und internationalen ‚Containern‘ operierenden grenzüberschreitenden Erscheinungen von Transnationalisierung im Bildungswesen zu verwenden (Adick, 2005, S. 264 ff.). Auf diese Weise werden die bereits vorliegenden vielfältigen Forschungen zu transnationalen Konvergenzen im Bildungsbereich ebenso mit erfasst wie die seit Ende der 1990er Jahre erforschten transnationalen Bildungsangebote und Bildungsanbieter, die unter dem Titel ‚transnational education (TNE)‘ insbesondere in der internationalen Hochschulforschung Aufmerksamkeit erlangt haben. Transnationale Bildungsangebote finden sich jedoch auch außerhalb des Hochschulbereichs, so dass auch diese mit berücksichtigt werden sollten. Hinzuzunehmen sind ferner Erscheinungen einer transnationalen Bildungspolitik, wie sie etwa durch entsprechende grenzüberschreitend operierende Nichtregierungsorganisationen (NROs) in der Propagierung bestimmter Bildungskampagnen und im Bildungstransfer insbesondere zwischen ‚Nord‘ und ‚Süd‘ repräsentiert sind. All diese und möglicherweise noch weitere Phänomene sollten unter dem Oberbegriff ‚transnationale Bildungsräume‘ gefasst und in ihrer Eigenart insbesondere von ‚nationalen‘ und ‚internationalen‘ abgesetzt werden.

Dazu bedarf es zunächst einer weiteren Erläuterung des hier verwendeten Begriffs ‚Bildungsräume‘. In einer kurzen und einfachen Arbeitsdefinition sind ‚Bildungsräume‘ – in Analogie zu ‚Sozialräumen‘ – solche Sozialräume, in denen Menschen interagieren und handeln mit dem Zweck, Bildung zu erwerben oder zu vermitteln. Ohne

an dieser Stelle auf bildungstheoretische Diskurse eingehen zu wollen, wird dabei unter ‚Bildung‘ das verstanden, was im Deutschen in dem laut Peter Menck (1998, S. 16) fast wie ein Wort verwendeten Begriffspaar ‚Erziehung-und-Bildung‘ ausgedrückt wird, das den Gegenstand der Erziehungswissenschaft markiert. Mit Blick auf die vergleichende Bildungsforschung entspricht dieses Begriffspaar durchaus dem, was in der internationalen anglophonen Literatur mit ‚education‘ bezeichnet wird (Adick, 2008a, S. 48 ff.).

Die auf den internationalen Diskurs zurückgehende Unterscheidung zwischen formaler, nonformaler und informaler (oder informeller) und gelegentlich noch inzidenteller Bildung ist seit längerem auch in deutschsprachigen Veröffentlichungen geläufig (Sandhaas, 1986; Lenhart, 1993, S. 1 ff.). Dabei wird unter ‚formaler Bildung‘ das in der Regie des Staates stehende und durch entsprechende Reglements und standardisierte Anforderungen und Zertifikate hoch formalisierte öffentliche Bildungswesen verstanden. Hingegen meint ‚nonformale Bildung‘ solche Bildungsangebote, die zwar durchaus organisiert sind, die sich aber außerhalb des formalen Bildungswesens befinden und dies ergänzen, wie dies etwa bei Sprachschulen, Volkshochschulen oder Weiterbildungsinstitutionen der Fall ist. Informelle Bildung ist im Unterschied dazu wenig organisiert und findet gleichsam *en passant* im Alltagsleben oder im Zuge anderer, z.B. kultureller Veranstaltungen statt, etwa bei einem Museums- oder Theaterbesuch. Da hier der Fokus auf transnationale Bildungsorganisationen gerichtet wird, sind aus diesem Spektrum insbesondere Formen von formaler und nonformaler Bildung relevant, da diese per definitionem in irgend einer Weise für Bildungszwecke ‚organisiert‘ sind.

Der Begriff ‚Bildungsräume‘ wurde oben in Analogie zu ‚Sozialräume‘ definiert, so dass nun geklärt werden muss, was unter ‚Sozialräume‘ zu verstehen ist. Aus der Vielzahl von Sozialraum-Konzepten könnte sich hier das in der Erziehungswissenschaft weithin bekannte von Pierre Bourdieu (1985) anbieten, das darin besteht, Sozialräume als Kombinationen von verschiedenen Kapitalien, die sich in sozialen Positionen und Lebensstilen manifestieren, aufzufassen. Da sich Bourdieus Konzept allerdings auf die Analyse sozialer Räume *innerhalb* gegebener Nationalgesellschaften bezieht und somit die territoriale Verortung von Sozialräumen unhinterfragt voraussetzt, eignet es sich nicht dazu, die Besonderheiten transnationaler Bildungsräume (im Unterschied zu nationalen und internationalen) erst einmal empirisch zu erfassen. Hat man diese Besonderheiten ermittelt, dann kann in einem nachfolgenden Schritt gleichwohl deren weitere Analyse unter Verwendung des Bourdieuschen Ansatzes erfolgen. Da sich der vorliegende Aufsatz auf den Versuch der Konstruktion einer Typologie von Organisationen, die in transnationalen Bildungsräumen agieren, konzentriert, kann auf diesen Anschlussgedanken jedoch nicht weiter eingegangen werden.

Im Folgenden wird das Sozialraum-Konzept von Ludger Pries (2008a, S. 223 ff.) bevorzugt, weil dieses vom Ansatz her mit der Transnationalisierungsthematik verknüpft ist und sich daher für die Klärung von ‚transnationalen Bildungsräumen‘ anbietet. Pries befasst sich ferner ausführlich mit der Frage, wie man transnationale Sozialräume empirisch erfassen kann. Sozialräume werden von ihm – etwa im Unterschied zu Sozialbeziehungen – als relativ dauerhafte spezifische Verflechtungszusammenhänge der Menschen verstanden, die sich auf der Mikroebene als *alltägliche Lebenswelten*, auf der Mesoebene als *Organisationen* und auf der Makroebene als *Institutionen* beschreiben lassen. Es wäre in der vergleichenden Bildungsforschung demnach angeraten, in jedem Falle deutlich zu machen, ob man transnationale Bildungsräume auf der Mikro-, der Meso- oder der Makroebene untersuchen will. Diese Ebenen können dann Pries zufolge jeweils unter drei verschiedenen analytischen Perspektiven betrachtet werden:

Sozialräume beinhalten erstens immer den Aspekt der *sozialen Praxis* als tätiger Auseinandersetzung der Menschen mit anderen Menschen, mit der Natur und reflektierend mit sich selbst (ebd., S. 230).

Als Beispiele nennt er dann u.a. Arbeiten, Kommunizieren, Lieben und Denken.

Zweitens beinhalten Sozialräume immer die analytische Perspektive der Anwesenheit und Wirksamkeit von *Symbolsystemen*, also von komplexeren Gefügen von signifikanten Symbolen (ebd., S. 231).

Symbole sind für Pries „Zeichen für einen Sinnzusammenhang“; diese seien „nicht in erster Linie situations-, sondern kulturabhängig“, wie es z.B. Eheringe und Bestattungsrituale sind (ebd.).

Schließlich ist drittens die Produktion und der Gebrauch von Artefakten eine für alle menschliche Praxis und Sozialräume relevante ... Perspektive. Unter Artefakten werden allgemein alle vergegenständlichten Ergebnisse menschlichen Tuns, vor allem menschlicher Kreativität, Kultur und Arbeit verstanden (ebd.).

Pries unterstreicht die Bedeutung der Analyse von Artefakten – Werkzeuge, Technik, künstlerische Produkte – in den Sozialwissenschaften, auch wenn diese oftmals nicht die ihnen gebührende Aufmerksamkeit (hier nennt er als Beispiel die Systemtheorie von Luhmann) erführen (ebd., S. 232).

Sozialräume konstituieren sich – im Unterschied etwa zu flüchtigen Sozialbeziehungen – durch eine jeweils eigene Konfiguration von sozialen Praktiken, Symbolen und Artefakten, und zwar auf allen oben genannten Ebenen der alltäglichen Lebenswelt, der Organisationen und der Institutionen. Aus diesem Grunde wird hier davon ausgegangen, dass auch ‚Bildungsräume‘ durch die für sie jeweils typische Konstellation von Praktiken, Symbolen und Artefakten empirisch beschreibbar sind. Bei der Suche nach einer Typologie transnationaler *Organisationen* im Bildungsbereich wird die Mesoebene, d.h. nur ein Ausschnitt aus dem, was mit dem Oberbegriff ‚transnationale Bildungsräume‘ bezeichnet wurde, fokussiert. Aus diesem Grunde muss das For-

schungsinteresse an Organisationen abgegrenzt werden von auf lebensweltliche Verflechtungen oder auf Institutionen gerichteten Betrachtungsebenen.

3. Transnationale Bildungsorganisationen: das Konzept

Organisationen zeichnen sich durch eine vergleichsweise hohe Langlebigkeit und durch formale Strukturen (formale Mitgliedschaft, proklamierte Ziele, Aufgabenstrukturen, Regeln) aus und sind dadurch von Familienverbänden, Netzwerken und sozialen Bewegungen abgrenzbar. In seiner Unterscheidung transstaatlicher Räume hat Thomas Faist (2000, S. 17–28) eine entsprechende Typologie vorgelegt, in der er diese entlang der beiden Achsen ‚Grad der Formalisierung‘ und ‚Potenzial für Dauerhaftigkeit‘ ordnet. Es stellt sich die Frage, ob sich entlang seiner Typologie auch Beispiele aus dem Bildungsbereich benennen lassen. Als gering formalisiert und kurzlebig stuft Faist ‚*Kontaktfelder von Gütern, Personen, Informationen und Praktiken*‘ ein. Im Bildungsbereich wäre hier z.B. an grenzüberschreitende zwischenmenschliche Kontakte zu denken, die sich aus Schüleraustausch oder Städtepartnerschaften ergeben und die über E-Mail und gelegentliche Besuche eine Weile fortgeführt werden. Als hoch formalisiert und kurzlebig charakterisiert er ‚*Kleingruppen verwandtschaftlicher Art*‘, in denen z.B. Rücküberweisungen von Migranten an ihre im Herkunftsland verbliebenen Familienmitglieder zum festen Bestandteil der Haushaltsplanung der Familie gehören, wobei diese Praxis hingegen meist nicht länger als eine Generation dauere. Ersetzte man in diesem Beispiel die – monetären – Remittances durch die pädagogisch motivierten ‚Rücküberweisungen‘ von Kindern an im Herkunftsland ansässige Familienmitglieder, z.B. in den Ferien, um die familiären Bindungen, die Sprache und die Kultur des Herkunftsortes zu festigen, dann lassen sich auch in transnationalen Bildungsräumen entsprechende Beispiele benennen. ‚*Themenzentrierte Netzwerke*‘ (‚issue networks‘) werden von Faist als gering formalisiert und langlebig gekennzeichnet. Gemeint sind hier grenzüberschreitend agierende und durch den Bezug auf gemeinsame Anliegen, z.B. den Umweltschutz, verbundene nichtstaatliche Netzwerke von Personen und Gruppen. Im Bildungsbereich wäre hier z.B. an Lehrpersonen verschiedener Länder zu denken, die sich über Curricula zur Menschenrechtserziehung austauschen und hierzu untereinander und mit Menschenrechtsorganisationen in einem längerfristigen Netzwerk kooperieren. Als hoch formalisiert und langlebig stuft Faist ‚*transstaatliche Gemeinschaften*‘ und ‚*transstaatliche Organisationen*‘ ein. Zu ‚transstaatlichen Gemeinschaften‘ zählt er u.a. Religionsgemeinschaften, Diasporas, Grenzregionen und ethnische Auslandsgemeinschaften (etwa die ‚Übersee-Chinesen‘). Die Unterscheidung von ‚Gemeinschaften‘ und ‚Organisationen‘ ist jedoch nicht immer trennscharf und wird von ihm begrifflich nicht weiter problematisiert. So stellen seiner Meinung nach z.B. die Katholiken eine transstaatliche Religionsgemeinschaft dar, die jedoch ebenso als eine transstaatliche, straff und hierarchisch differenzierte Organisation betrachtet werden könnte (Faist, 2000, S. 23, 27). Als transstaatliche Organisatio-

nen firmieren bei ihm dann des Weiteren die in den Wirtschaftswissenschaften seit langem thematisierten ‚transnational corporations (TNCs)‘ und die aus sozialen Bewegungen hervorgegangenen transstaatlichen ‚Bewegungsorganisationen‘ wie z.B. Amnesty International und Greenpeace. Es wird im Folgenden zu prüfen sein, welche Art von transstaatlichen (resp. transnationalen) Organisationen sich in transnationalen Bildungsräumen finden lassen und wie diese klassifiziert werden können.

Gesucht wird nach Organisationen, die in transnationalen Bildungsräumen mit dem Erwerb und dem Angebot von Bildung operieren. In Abgrenzung zu den in der vorgeannten sozialwissenschaftlichen Literatur schon eingeführten Unterscheidungen von transnationalen Wirtschafts-, Bewegungs-, Interessen- und Migrantenorganisationen (und evtl. noch weiterer Gruppierungen) soll es sich um *Bildungsorganisationen* handeln. Hierbei besteht zunächst die Aufgabe, das möglicherweise in Frage kommende Spektrum von Organisationen zu definieren und einzugrenzen. Wenn eine transnationale Organisation nur gleichsam nebenbei etwas mit dem Angebot und Erwerb von Bildung zu tun hat, ihr hauptsächlicher (zumindest proklamierter) Zweck hingegen z.B. in der Lobbyarbeit für Umweltschutz liegt, wie dies etwa bei Greenpeace der Fall ist, dann sollte diese Organisation nicht als transnationale Bildungsorganisation gewertet werden, obwohl die Aktivitäten von Greenpeace durchaus Bildungsangebote, z.B. Varianten einer informellen Bildung im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit mit einschließen. Im Unterschied dazu würde nach Meinung der Autorin die humanitäre Hilfsorganisation *terre des hommes* als transnationale Bildungsorganisation gelten können, weil deren Hauptzweck sich um Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen verschiedenster Art dreht. Allerdings mag die Frage der Zuordnung im Einzelfall durchaus problematisch sein. So spricht Mark Hanson (2006) im Titel seines Aufsatzes von „transnational corporations as educational institutions for national development“, so dass der Gedanke nahe liegen könnte, TNCs seien hier als Bildungsorganisationen aufgefasst worden. Tatsächlich jedoch untersucht er in einem Vergleich von Mexiko und Südkorea, welche *mittelbaren* Folgen deren Produktionsstätten auf die nationalen Bildungsentwicklungen vor Ort haben, indem diese TNCs „knowingly and unknowingly function like educational institutions by transferring knowledge and technical expertise to national institutions, including domestic industries, universities and public schools“ (Hanson, 2006, S. 625). In diesem Sinne schaffen TNCs möglicherweise zwar gewisse informelle ‚transnationale Bildungsräume‘ auf einem nationalen Territorium, sie sind hingegen keine ‚transnationalen Bildungsorganisationen‘, weil ihr Hauptanliegen nicht darin besteht, Bildung zu vermarkten.

Nach Kenntnis der Autorin existiert bislang keine Typologie transnationaler Bildungsorganisationen, jedenfalls keine, die unter erziehungswissenschaftlichen Gesichtspunkten konzipiert wäre. Denn in einer disziplinspezifischen, d.h. fachkulturellen Herangehensweise können nicht einfach ungeprüft Typologien aus anderen Fachwissenschaften übernommen werden, da sie dem Gegenstand – in diesem Falle dem An-

gebot und Erwerb von Bildung – womöglich nicht angemessen sind. So gibt es beispielsweise in den Wirtschaftswissenschaften eine recht elaborierte Diskussion um idealtypische Unterscheidungen von grenzüberschreitenden Unternehmensstrategien, die als global, international, multinational und transnational klassifiziert werden (Welge & Holtbrügge, 2003, S. 129 ff.): ‚Global‘ steht in dieser wirtschaftswissenschaftlichen Diskussion für eine Unternehmensstrategie der weltweiten Standardisierung und Rationalisierung mit ausgeprägter Zentralisierung im Sinne eines Weltunternehmens. ‚International‘ bedeutet eine (auch ‚ethnozentrisch‘ genannte) Exportstrategie, in der Strukturen und Prozesse von der Mutter- auf die Tochtergesellschaften übertragen werden. Hingegen werden die Unternehmensstrategien dann als ‚multinational‘ bezeichnet, wenn die Bedingungen des jeweiligen Landes berücksichtigt werden, in das hinein expandiert wird, was zu ‚polyzentrischen‘ Strukturen aufgrund der Anpassungen an die lokalen Erfordernisse führt. Als ‚transnational‘ wird in dieser idealtypischen Gegenüberstellung schließlich eine Unternehmensstrategie etikettiert, in der sowohl Standardisierungsvorteile als auch Vorteile aus der Anpassung an die jeweiligen Bedingungen gezogen werden; aus diesem Grunde wird sie auch als ‚duale‘, ‚multifokale‘ oder ‚opportunistische‘ Strategie bezeichnet.

Es stellt sich die Frage, ob man grenzüberschreitend operierende Bildungsorganisationen ohne Umschweife analog zu den Idealtypen von Wirtschaftsunternehmen unterscheiden kann und sollte. Wollte man dies tun, so müsste nun noch mit einer neuen, dritten Bedeutung von ‚international‘ hantiert werden, nachdem mit den eingangs vorgebrachten Gründen ‚international‘ bereits zum einen als Oberbegriff eingeführt wurde und zum Zwecke der Abgrenzung zu ‚transnational‘ in einer zweiten, spezifischeren Bedeutung als ‚international‘ im Sinne von ‚zwischenstaatlich‘ bzw. ‚intergouvernemental‘ definiert worden war. In dieser dritten (aus den Wirtschaftswissenschaften importierten) Bedeutung geht es aber gar nicht um zwischenstaatliche Beziehungen, sondern um eine Variante von grenzüberschreitenden Unternehmensstrategien, die in jedem Falle nichtstaatlicher Natur sind. Das Faktum der grenzüberschreitenden Nichtstaatlichkeit war hingegen gerade für den Bildungsbereich als das zentrale Unterscheidungsmerkmal von ‚transnationalen Bildungsräumen‘ im Unterschied zu nationalen und internationalen herausgehoben worden. Ferner sind terminologische Diskussionen um ‚globale‘ und ‚multinationale‘ Strategien oder Organisationstypen im Bildungsbereich meines Wissens noch unbekannter als solche, die mit dem Begriff ‚transnational‘ operieren. Die genannte wirtschaftswissenschaftliche Unternehmenstypologie erscheint auch deshalb für die erziehungswissenschaftliche Forschung noch nicht so relevant, weil transnationale Bildungsunternehmen nur einen Ausschnitt aus dem Themenbereich transnationaler Bildungsorganisationen darstellen.

Ludger Pries (2008a, S. 187 f.) verallgemeinert dennoch die genannte wirtschaftswissenschaftliche Typologie auf internationale Organisationen schlechthin, einschließlich Non-Profit-Organisationen, wobei jedoch aus der ‚internationalen‘ Unternehmens-

strategie ein ‚fokaler‘ Organisationstyp wird, um Konfusionen mit den anderen beiden Bedeutungen von ‚international‘ zu vermeiden. Er schlussfolgert:

Transnationale Organisationen – so lässt sich ein kleinster gemeinsamer Nenner vieler Studien resümieren – zeichnen sich durch eine dezentrale Verteilungsstruktur und durch starke Koordinationsmechanismen aus (ebd., S. 188).

Dennis Dijkzeul (2008) hat diesen engen Begriff von ‚transnationale Organisationen‘ versuchsweise auf die Analyse der humanitären NRO Malteser International und ihr Wirken in der Krisenregion Süd-Kivu im Kongo angewendet. Er kommt dabei zu dem Schluss, dass Malteser International dem transnationalen Organisationstyp zwar nahe kommt, ihm aber (noch?) nicht voll entspricht. Es bedarf also – wie die Studie von Dijkzeul zeigt – detaillierter Untersuchungen, um abzuklären, ob eine grenzüberschreitend tätige (weder staatliche noch zwischenstaatliche) Organisation dem globalen, fokalen, multinationalen oder transnationalen Typ zuzurechnen ist. Da nach dem Kenntnisstand der Autorin in Bezug auf den Bildungsbereich bisher keine entsprechenden Forschungen vorliegen, in denen mit der aus den Wirtschaftswissenschaften importierten Organisationstypologie argumentiert worden wäre, erscheint es angeraten, zunächst mit einem weniger spezifischen Begriff nach ‚transnationalen Bildungsorganisationen‘ zu suchen. Dabei ist es für die Bildungsforschung erst einmal zentral, die Aufmerksamkeit überhaupt auf die Existenz und Besonderheit ‚transnationaler Bildungsräume‘ und der in ihnen agierenden Organisationen zu lenken. Dazu müssen diese deutlich erstens von dem Gros von Erziehung und Bildung in dieser Welt, die sich im Modell nationalstaatlich verfasster Bildungsräume vollziehen, abgegrenzt werden, und zweitens von dem wiederum überwiegenden Modell grenzüberschreitender Beziehungen zwischen Bildungssystemen, das sich als ‚international‘ im Sinne von zwischenstaatlich bezeichnen lässt, so wie es oben (vgl. Abb. 1) skizziert wurde. Diese beiden Gesichtspunkte sollen auch für den Entwurf einer Typologie von transnationalen *Bildungsorganisationen* leitend sein: Wie lassen diese sich beschreiben? Hierzu können, wie im Anschluss an Pries gesagt, ihre sozialen Praktiken, Symbole und Artefakte herangezogen werden. Und: Wie positionieren sie sich in und zu nationalen und internationalen Bildungsräumen? Die Antwort darauf soll der folgende Entwurf einer Typologie liefern. Gelegentlich wird sich dabei die Möglichkeit ergeben, auch Anhaltspunkte für eine typisch ‚transnationale‘ Organisationsstrategie der genannten transnationalen Bildungsorganisationen zu geben.

Auf der Suche nach Typologien zur ‚transnational education (TNE)‘, einem der Diskurse zur Transnationalisierung im Bildungsbereich, der sich – wie oben angesprochen – bislang allerdings nur Entwicklungen im Hochschulbereich widmete, konstatiert auch Jane Knight (2003, S. 3) das Fehlen erziehungswissenschaftlicher Kategorisierungsversuche; stattdessen werde die Diskussion überwiegend in ökonomischer Terminologie geführt. Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive bezieht sich Knight dennoch auf das GATS, weil dieses, wie oben mit Blick auf Abbildung 1 schon

angesprochen, als internationales Regulierungsinstrument für ‚transnational education‘ fungiert, und kommt zu folgenden Kategorisierungen: (1) *Personen*, die zum Zwecke von Studium, Praktika und Forschung ins Ausland gehen, (2) *Bildungsanbieter* mit ausländischen Zweigstellen, Franchise-Unternehmen und andere Unternehmenstypen, (3) *Partnerschaftsprogramme* oder gemeinsame Abschlüsse (Joint Degrees) und (4) *Projekte und Dienstleistungen* wie z.B. die Entwicklung gemeinsamer Curricula oder Projekte in der Entwicklungszusammenarbeit. Auch wenn das Bemühen von Knight, nicht wie üblich ökonomische, sondern erziehungswissenschaftlich relevante Typen von ‚transnational education‘ abzugrenzen, gewürdigt werden muss, kann ihrer Einteilung in dem hier vertretenen Konzept nicht gefolgt werden. Zwar könnte man z.B. bei den Bildungsanbietern ansetzen und würde dort auch Organisationen finden, oder man könnte versuchen, transnationale Bildungsorganisationen dahingehend zu unterteilen, ob sie sich der grenzüberschreitenden Mobilität von Menschen, von Programmen oder von Projekten und Dienstleistungen widmen. Aber in Knights Typologie wird nicht trennscharf zwischen ‚international‘ und ‚transnational‘ unterschieden, was aber nötig wäre, weil Partnerschaftsprogramme und bi-nationale Abschlüsse nach der hier vertretenen Sichtweise eindeutig in die Kategorie ‚internationale‘ Beziehungen gehören. In diesem Sinne rät auch Stephen Adam in seiner Bestandsaufnahme zu ‚transnational education‘ im Hochschulwesen in Europa dazu, Partnerschaftsabkommen, gemeinsame Abschlüsse und Studentenaustauschprogramme nicht zu ‚transnational education‘ zu zählen und empfiehlt stattdessen folgende Typologie:

- Franchising: defined as the process whereby a higher education institution („franchiser“) from a certain country authorises another institution of organisation („franchisee“), from the same or from another country, to provide it’s (i.e. the franchiser’s) educational services ...
- Branch campus: established by a higher education institution from one country in another country in order to offer there its own educational programmes / qualifications.
- Off-shore institution: an autonomous institution which belongs, in terms of its organisation and contents, to one particular national educational system, but without necessarily having a campus in the country (or system) to which it belongs, and is established as an institution in another country.
- Corporate universities: which organise their own higher education institutions or study programmes offering qualifications, without them belonging to any national system of higher education.
- International institutions: offering ‘international’ qualifications that are not part of a specific educational system (Adam, 2001, S. 14).

Die Typologie von Adam bezieht sich jedoch nur auf die Inaugenscheinnahme des Hochschulbereichs, so dass gefragt werden muss, ob in ihr alle Arten von transnationalen Bildungsorganisationen erfasst werden. Dass dies nicht der Fall ist, zeigt schon ein Rückblick auf das Thema ‚Erziehung und Bildung von Transmigranten‘, das eingangs als ein Strang der bisherigen Diskussion um transnationale Bildungsräume genannt wurde. Völlig ausgeblendet bleiben ferner transnationale NROs, die im Bildungsbe- reich der Entwicklungszusammenarbeit anwaltlich für bestimmte Bevölkerungsgrup-

pen (Kinder ohne Bildungszugang, Frauen, ethnische, soziale oder kulturelle Minderheiten) agieren und die deswegen in der internationalen Diskussion als ‚advocacy organisations‘ firmieren. Diese dürften ebenfalls Anwärter auf die Bezeichnung ‚transnationale Bildungsorganisationen‘ sein. Dass in der Diskussion um ‚transnational education‘ weder Migrantenorganisationen noch transnationale advokatorische NROs eine Rolle spielen, zeigt, wie unverbunden die Diskurse zu Transnationalisierung im Bildungsbereich noch sind. Dennoch können die Kategorien von Adam einige Anhaltspunkte für den im Folgenden vorzulegenden Entwurf einer Typologie transnationaler Bildungsorganisationen (vgl. Abb. 2) geben.

Abbildung 2: Typen transnationaler Bildungsorganisationen

| | |
|---|--|
| 1. Transnationale Bildungsunternehmen | <ul style="list-style-type: none"> • University of Phoenix (Apollo-Group, NASDAQ notiert) • Jones International University, Ltd. • German University of Cairo • Sylvan Learning Center (NASDAQ notiert) |
| 2. Transnationale Bildungsorganisationen in Bildungswesen eigener Art | <ul style="list-style-type: none"> • Lufthansa School of Business • International Schools Association (ISA) • International Baccalaureat Office (IBO) • European Council of International Schools (ECIS) |
| 3. Transnationale Bildungsorganisationen im Migrationsbereich | <ul style="list-style-type: none"> • Organisationen, die grenzüberschreitend religiöse Erziehung anbieten (z.B. Koranschulen in Europa) • Fethullah Gülen als transnational operierende türkisch-islamische Bildungsbewegung |
| 4. Transnationale advokatorische Bildungsorganisationen | <ul style="list-style-type: none"> • OXFAM International • das Aktionsbündnis ‚globale Bildungskampagne‘ |

© Christel Adick

Die Kategorien ‚franchising‘, ‚branch campus‘ und ‚off-shore institution‘ werden zusammenfassend unter dem Titel *Bildungsunternehmen* behandelt; denn alle stellen Varianten von Bildungsorganisationen dar, die Bildung grenzüberschreitend als Ware, d.h. gegen Bezahlung anbieten. Teils geht es dabei nur um Kostendeckung, teils soll explizit Profit erwirtschaftet werden; in jedem Falle aber müssen zuvorderst ökonomische Effizienzkriterien beachtet werden.

Ferner werden ‚corporate universities‘ und ‚international institutions‘ im Folgenden zu der allgemeineren Kategorie *Transnationale Bildungsorganisationen in Bildungswesen eigener Art* zusammengefasst. Ihr Spezifikum liegt darin, dass sie genuin eigene grenzüberschreitende Bildungsräume konstituieren, die nach ihren je eigenen nichtnationalstaatlichen Gesichtspunkten gestaltet sind.

Weitere Kategorien von transnationalen Bildungsorganisationen, die von Adam nicht angesprochen wurden, werden mit Blick auf den Migrationsbereich und den Bereich der transnationalen NROs notwendig, da dort ebenfalls ‚transnationale Bildungsräume‘ identifiziert werden können und mithin die Vermutung nahe liegt, dass sich neben lebensweltlichen Verflechtungen auch Organisationen auffinden lassen. Hieraus ergeben sich die zwei weiteren Kategorien *Transnationale Bildungsorganisationen im Migrationsbereich* und *transnationale advokatorische Bildungsorganisationen*. Bei der letzteren Kategorie klingt das an, was in Knights Vorschlag unter ‚Projekte und Dienstleistungen‘ firmierte und mit dem Hinweis auf Beispiele aus der Entwicklungszusammenarbeit versehen war. Als Begründung für diese beiden Kategorien wird dabei davon ausgegangen, dass transnationale Organisationen im Migrationsbereich insbesondere mit dem Ziel arbeiten, die Bildungsinteressen ihrer Bezugsgruppe zu fördern, und dass transnationale advokatorische Bildungsorganisationen sich der von ihnen angenommenen Verbesserung der gesamtgesellschaftlichen Bildungssituation verschreiben.

Die hiermit vorgelegte Typologie transnationaler Bildungsorganisationen soll als ein erster Entwurf verstanden werden. Weitere Forschungen werden zeigen müssen, ob sie erschöpfend ist, oder ob neue Evidenzen dazu nötigen, weitere Kategorien hinzuzufügen oder bisherige weiter auszudifferenzieren. Im Folgenden werden alle vier postulierten Typen transnationaler Bildungsorganisationen an Beispielen erläutert.

4. Typen transnationaler Bildungsorganisationen: einige Beispiele

Transnationale Bildungsunternehmen

In transnationalen Bildungsunternehmen wird Bildung, pointiert gesagt, grenzüberschreitend gegen Gebühr vermarktet. Diese Bildungsunternehmen operieren entweder mit der Absicht, aus ihrem unternehmerischen Tun Profit zu erzielen, oder mit dem Ziel, (wenigstens) kostendeckend zu arbeiten. Der Grund, Bildungsunternehmen, die bloß darauf aus sind, mit den von den Kunden zu entrichtenden Gebühren oder anderen Finanzquellen (z.B. staatlichen Subventionen) ihre Kosten zu finanzieren, mit solchen zusammenzufassen, die explizit Gewinn erzielen wollen, ist der, dass in diesem Organisationstyp das Angebot und der Erwerb von Bildung in jedem Falle unter unternehmerischen Gesichtspunkten ablaufen und auch entsprechend fehlschlagen können. Selbst wenn für entsprechende Bildungsunternehmen z.B. Starthilfen von staatlichen oder zwischenstaatlichen Instanzen gegeben werden, so führen Fehlschläge z.B. wegen schlechten Managements oder fehlender Nachfrage letztendlich dazu, dass ein entsprechendes Unternehmen vom Markt verschwindet. Bildungsunternehmen sind also auf ökonomische Effizienz angewiesen. Transnationale Bildungsunternehmen folgen, plakativ gesagt, dem Motto, die grenzüberschreitende Expansion ihrer Bildungsangebote im Interesse ihrer Stakeholder unter Beachtung von Angebot und Nachfrage auf dem

Weltmarkt zu verfolgen. Laut Davies & Aurini (2006, S. 122) handelt es sich bei Bildungsunternehmen um ‚hybride Organisationen‘, die Bildungsinteressen immer mit ökonomischen Interessen vermischen. Als solche sind sie noch am ehesten an der oben genannten wirtschaftswissenschaftlichen Unternehmenstypologie zu messen, so dass in weiteren Forschungen untersucht werden könnte, ob sie eher nach einer fokalen, multinationalen, globalen oder eben im engen Sinne transnationalen Unternehmensstrategie grenzüberschreitend expandieren.

Profitorientierte transnationale Bildungsunternehmen funktionieren wie andere Wirtschaftsunternehmen auch, indem sie in Bildung als transnationale Ware auf dem Dienstleistungssektor investieren und diese auf dem Weltmarkt gegen größtmöglichen Gewinn vermarkten. So verkauft z.B. das aus der Financial Times Ltd. hervorgegangene britische Bildungsunternehmen FT Knowledge Weiterbildung und Abschlüsse in *business education and management* weltweit über das Internet und steht dabei in scharfer Konkurrenz zu den entsprechenden Angeboten amerikanischer Bildungsunternehmen wie etwa der Apollo-Group (<http://www.ftknowledge.com>; <http://www.apollogrp.edu>; vgl. Schreiterer & Witte 2001, S. 35 f.). Zur im NASDAQ notierten Apollo-Group gehört die größte amerikanische Privatuniversität, die University of Phoenix (<http://www.phoenix.edu>), die seit 1989 ebenfalls Angebote im Internet offeriert. Diese Universität hat ferner Ableger in verschiedenen Ländern, die auf Franchise-Basis operieren. Dass dabei unternehmerische Faktoren und Gewinnaussichten die ausschlaggebende Rolle spielen und nicht etwa ein verstärktes Interesse an internationaler Kooperation (wie es z.B. für binationale und Partnerschaftsprogramme zwischen nationalen Hochschulen charakteristisch ist), zeigt sich an dem abgebrochenen Versuch, in Düsseldorf eine ‚Apollo International University of the Applied Sciences‘ zu eröffnen. Nach längeren Vorgesprächen war das Land Nordrhein-Westfalen zwar bereit, diese Neugründung zu autorisieren, MBA-Abschlüsse (Master of Business Administration) zu verleihen. Doch kurz vor der für 2001 angekündigten Eröffnung zog die Appollo-Group ihr Vorhaben aus Gründen mangelnder Profitaussichten einer solchen Hochschule in Deutschland wieder zurück (Schreiterer & Witte, 2001, S. 24; Lanzendorf & Teichler, 2003, S. 229 f., 236).

Neben den genannten gibt es viele weitere unternehmerische Bildungsangebote im Bereich Fernlehre bzw. virtuelle Universitäten, in denen unter anderem auch erziehungswissenschaftliche Studien und Abschlüsse bis hin zu Doktorgraden erworben werden können (zur Übersicht vgl. Seifer, 2006). Als ein Beispiel kann hier auf das Unternehmen Jones International University Ltd. hingewiesen werden, das von sich behauptet, die erste akkreditierte vollständig online arbeitende Universität der Welt gewesen zu sein. Mitte der 1990er Jahre gegründet, offeriert diese virtuelle Universität eine Vielfalt von Bachelor- und Masterprogrammen, darunter auch solche für zukünftige Lehrpersonen oder Erwachsenenbildner. Diese bei der Higher Learning Commission der North Central Association in Chicago, USA, akkreditierte Universität

beschäftigt Dozenten aus etwa 25 verschiedenen Ländern, hat Studierende aus fast 60 Ländern dieser Welt und unterhält eine eigene auf die Kursprogramme zugeschnittene online Bibliothek (die Jones e-global library). Das Bildungsunternehmen ist Teil des 1969 gegründeten Wirtschaftsunternehmens Jones International Ltd. Group (<http://www.jonesinternational.edu>).

Da Deutschland in diesem Segment transnationaler Hochschulangebote bislang noch wenig vertreten ist, legte der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) im Jahre 2000 eigens ein Programm zur Förderung gebührenpflichtiger Studiengänge im Ausland auf (vgl. Lanzendorf, 2006). Damit sollten deutsche Hochschulen dazu ermutigt werden, unternehmerisch tätig zu werden und etwa durch den Mechanismus der Ausgründung („outsourcing“) ökonomisch rentable, d.h. sich nach gewissen Anfangssubventionen finanziell selbst tragende Hochschulangebote im Ausland anzubieten. Auf diese Weise wurde z.B. die Gründung der German University of Cairo mit 10 Mio. Euro subventioniert. Diese Privat-Universität, für die pro Semester zwischen 2.500 und 4.350 Euro Gebühren gezahlt werden müssen, wird von einem Konsortium aus deutschen und ägyptischen staatlichen und nichtstaatlichen Akteuren getragen. Sie ist vom ägyptischen Staat offiziell akkreditiert und wurde 2003 eröffnet (<http://www.guc.edu.eg>). Im Zuge des genannten DAAD-Programms wurden ferner Studien in Auftrag gegeben, die die Marktchancen in Ländern wie Namibia, Südafrika, Brasilien und in weiteren Ländern eruieren sollten (Beispiele in Hahn & Lanzendorf, 2005). Wie viele transnationale Bildungsunternehmen aus Deutschland aus diesem Programm längerfristig Bestand haben, und ob aus diesen in der Folge dann nicht nur kostendeckende, sondern gewinnbringende, vielleicht sogar börsennotierte Bildungsunternehmen hervorgehen, muss in Folgeuntersuchungen nachgehalten werden.

Die zahlreichen Beispiele aus dem Hochschulbereich sollen nicht dazu verleiten anzunehmen, transnationale Bildungsunternehmen existierten nur dort. Denn profitorientierte Bildungsunternehmen finden sich auch in anderen Bildungsbereichen, z.B. im Sektor grenzüberschreitend tätiger Sprachschulen wie Bénédict Schools und Inlingua, die beide in der Schweiz gegründet wurden, aber inzwischen Niederlassungen in verschiedenen Ländern haben, wo sie nach ihren typischen firmeneigenen Curricula und Regeln unterrichten (<http://www.benedict-school.de>; <http://www.inlingua.com>). Weitere Beispiele finden sich im Sektor Nachhilfe-Schulen. Zu den großen transnationalen Nachhilfeunternehmen gehört das Sylvan Learning Center, das Teil des ebenfalls im NASDAQ notierten Bildungskonzerns Educate Inc. ist. Sylvan Learning (<http://tutoring.sylvanlearning.com>) war 1979 in den USA gegründet worden und anschließend überwiegend dort und in Kanada tätig (Davidson-Harden & Majhanovich, 2004, S. 276). Inzwischen operieren allerdings um die 900 Nachhilfe-Schulen in verschiedenen Ländern als Franchise-Nehmer von Sylvan Learning Center, so auch die in Deutschland ansässigen Zentren der Schülerhilfe (<http://educate-inc.com>). Noch größere Verbreitung hat die in Japan basierte Firma Kumon, die ebenfalls Nachhilfe-

Institute auf Franchise-Basis vertreibt und etwa 26.000 Franchise-Nehmer in 43 Ländern verzeichnet, womit die Firma zu den weltweit führenden Franchise-Unternehmen zählt (Davies & Aurini, 2006, S. 134).

In der weiteren Forschung sollten die jeweiligen Praktiken (z.B. Kurstypen, Praxen der Rekrutierung von Lehrenden und Lernenden), Symbolsysteme („Brand names“, Logo, Werbemottos, Zertifikate) und Artefakte (Gebäude, Ausstattungsmerkmale, Lehrbuchproduktion) der genannten Bildungsunternehmen genauer untersucht werden. Da es sich um stark wettbewerbsorientierte Bildungsunternehmen handelt, könnten ferner gerade solche miteinander verglichen werden, die sich in gleichen Sektoren (z.B. im Hochschulbereich) unter den Weltmarktbedingungen Konkurrenz machen. Dazu bedarf es auch eines Blicks auf die Anpassungen solcher transnationaler Bildungsunternehmen an die jeweiligen lokalen Bedingungen (z.B. nationale Gesetzgebungen) und die internationalen Reglements durch das GATS.

Transnationale Bildungsorganisationen in Bildungswesen eigener Art

In diese Kategorie fallen die bereits in der Hochschulforschung diskutierten „corporate universities“, d.h. Firmenhochschulen, die jedoch trotz ihres teils verwendeten Titels „universities“ nicht mit den klassischen Vorstellungen von Universitäten übereinstimmen. Im Unterschied zu den eben diskutierten Bildungsunternehmen wird hier Bildung nicht als eine Ware „nach außen“ vermarktet, sondern die Fort- und Weiterbildung des firmeneigenen Personals wird in eine eigene Abteilung der Firma ausgelagert und erhält damit eine gewisse operationale Autonomie. Firmeneigene Bildungsstätten dienen damit „nach innen“ der Personalentwicklung und der Förderung des Wirtschaftsunternehmens.

Laut Denise R. Hearn (2001) hatten 1993 rund 400 Wirtschaftsunternehmen eigene „corporate universities“; im Jahre 2001 waren es jedoch bereits etwa 2.000 Unternehmen. Allein in den USA gäbe es schätzungsweise 1.600 solcher „universities“, die jedoch in den meisten Fällen weder akkreditiert seien noch offizielle Titel verliehen (Morey, 2004, S. 138 f.). Aus dieser Tatsache erklärt sich, dass Firmenhochschulen häufig eine Anbindung an den staatlichen Hochschulsektor oder eine andere Art externer Akkreditierung suchen. Da nur ein Teil dieser unternehmenseigenen Bildungsstätten grenzüberschreitend tätig ist, lässt sich die weltweit vorfindliche Anzahl *transnationaler* „corporate universities“ ohne weitere Nachforschungen nicht beziffern. Dazu müssten speziell alle „Multis“, d.h. multinationale Wirtschaftsunternehmen respektive TNCs, daraufhin untersucht werden, ob sie eigene Bildungsabteilungen unterhalten, die ein Ausmaß von Eigenständigkeit und Eigendynamik erreicht haben, das es gestattet, sie als zwar unternehmenszugehörige, aber organisational relativ selbstständige „Bildungsorganisation“ zu betrachten.

Ein Beispiel ist hier die Lufthansa School of Business, die 1998 als erste Corporate University in Deutschland gegründet wurde (dies und weitere Beispiele BMBF, 2002).

In der Außendarstellung wirbt Lufthansa mit Partnerabkommen zu renommierten Business Schools wie der London Business School und mit Auszeichnungen, die die Firmenhochschule bereits erhalten habe, wie dem Corporate University Xchange European Excellence Award 2000 als beste europäische Corporate University aus einer insgesamt untersuchten Anzahl von über 200 global tätigen Wirtschaftsunternehmen. Hinzu kamen dann 2005 eine Auszeichnung für die Verbindung von Weiterbildungsprogrammen mit der Unternehmensstrategie und im Jahre 2006 für die Zusammenarbeit mit externen Partnern in der Bildungsarbeit (Pressemeldung Deutsche Lufthansa AG vom 28.02.2007 und <http://www.be-lufthansa.com>). Die für Firmenangehörige konzipierten Studiengänge stellen einen Teil der Lufthansa School of Business dar und sind analog zu den inzwischen europaweiten Umstellungen auf Bachelor- und Master-Abschlüsse formuliert. So berichtete Lufthansa beispielsweise von einem neuen Bachelorstudiengang BSc in Aviation Management (<http://www.presse.lufthansa.com>; 25.12.06).

Transnationale Bildungsorganisationen existieren auch im allgemein bildenden Schulwesen. Obwohl mit dem Titel ‚International Schools‘ versehen, stellen diese Schulen eindeutig einen ‚transnationalen Bildungsraum‘ eigener Art dar, sofern sie den Kriterien der 1951 gegründeten International Schools Association (ISA; <http://www.isaschools.org>) entsprechen und das Internationale Bakkalaureat (IB), eine nichtnationale Hochschulzugangsberechtigung, vergeben. 1963 gab es 20 internationale Schulen in der ISA, und es entstand die Idee, diesen neuartigen Sekundarschulabschluss zu entwickeln, um so den Interessen und der spezifischen Lebenssituation der international hochmobilen Klientel dieser Schulen entgegen zu kommen. Hieraus ging dann 1966 das International Baccalaureate Office (IBO) hervor, das neben der Einführung des Internationalen Bakkalaureats auch das dazu gehörige Schulcurriculum, das IB Diploma Programme, entwickelte (Fox, 1998). In den 1990er Jahren wurde dies durch das Middle Years Programme für Schüler im Alter von 11 bis 16 Jahren und das Primary Years Programme für Kinder von 3 bis 11 Jahren ergänzt. Dies bedeutet, dass die Schüler solcher Schulen inzwischen im Prinzip ihre komplette Schullaufbahn in den Schulen dieses Typs auf der Basis internationaler Curricula und mit einer internationalen Abschlussprüfung durchlaufen können, wodurch auch der (ggf. mehrmalige) grenzüberschreitende Wechsel von einer Schule zur anderen erheblich erleichtert wird (Hornberg, in Druck). Neben den genannten Organisationen ISA und IBO spielt als weitere transnationale Bildungsorganisation das European Council of International Schools (ECIS) eine Rolle, bei der jedoch auch International Schools außerhalb von Europa akkreditiert sind (<http://www.ecis.org>).

Weltweit betrachtet ist die Zahl der Schulen, an denen das IB erworben werden kann, stark angestiegen und wird vermutlich in Zukunft noch weiter steigen. Das jedenfalls belegen die Zahlen der IBO, die in den letzten fünf Jahren von 1.419 (2002) auf 2.123 (2007) Schulen gestiegen sind. In Schülerzahlen bedeutet dies, dass inzwi-

schen mehr als eine halbe Million Schüler in 25 Ländern dieser Welt ‚IB-students‘ sind (<http://www.ibo.org/facts/fastfacts>; Oktober 07). In Deutschland gab es Ende 2007 23 Schulen, die organisatorisch bei ECIS, dagegen 30, die bei der IBO akkreditiert waren. Die Differenz zwischen beiden Zahlen macht darauf aufmerksam, dass inzwischen auch einige staatliche Gymnasien das Internationale Bakkalaureat – gegen Gebühr –zusätzlich zum nationalen Abitur anbieten, während es sich bei den ‚International Schools‘ jedoch um Privatschulen handelt (Adick, 2008a, S. 132 f.).

Die International Schools stellen ein Schulwesen eigener Art dar. Das Neue und Besondere daran ist, dass hier eine ganze Schulform inklusive aller Curricula und eines eigenen Abschlusszertifikats in genuiner Weise institutionalisiert und grenzüberschreitend verbreitet ist. Da die Schulen nicht per zwischenstaatlichen Abkommen zustande gekommen sind und auch nicht durch solche reguliert werden, konstituieren sie eindeutig einen ‚transnationalen Bildungsraum‘ ganz eigener Art. Auch hier gibt es Anzeichen dafür, dass die regulierenden Instanzen als ‚transnationale Bildungsorganisationen‘ identifiziert werden können, sogar im engeren Sinne einer dezentralen Verbreitung mit Anpassung an lokale Erfordernisse auf der einen Seite und einer starken Koordination durch Organisationen wie ISA, IBO und ECIS. Anzeichen hierfür sind lokale Curriculumanteile, die in die internationalen Diploma, Middle Years und Primary Years Programme integriert werden, sowie die Organisation ECIS, in der auch Schulen außerhalb Europas vertreten sind (Hornberg, in Druck).

Transnationale Organisationen im Migrationsbereich

In der soziologischen Forschung zu Transmigranten spielen Migrantenorganisationen eine große Rolle (Glick Schiller, Basch & Blanc-Szanton, 1997). Die meisten davon sind jedoch weder transnationale Organisationen (in Abgrenzung etwa zu Diaspora-Organisationen) noch Bildungsorganisationen. Es kann zwar davon ausgegangen werden, dass viele Migrantenorganisationen *en passant* Erziehung und Bildung veranstalten, vor allem solcher Art, die oben mit ‚informell‘ bezeichnet wurde, etwa wenn Angebote zur Vermittlung des kulturellen Erbes des Herkunftsortes oder -landes in so genannten Heimat- oder Kulturvereinen gemacht werden. Aber damit sind sie noch lange nicht als ‚transnationale Bildungsorganisationen‘ klassifizierbar.

So haben eine Reihe von Fallstudien zur Bildung von Muslimen in europäischen Ländern (Daun & Walford, 2004) gezeigt, wie diese die religiöse Erziehung ihrer Kinder in Bildungsinstitutionen verwirklichen, die entweder additiv zu den nationalen Schulsystemen hinzukommen, wie etwa Koranschulen, deren Lehrer aus der Türkei oder aus verschiedenen arabischen Ländern kommen. Andererseits gibt es aber auch Beispiele privater islamischer Schulen in europäischen Ländern, in denen der Schulpflicht genüge getan werden kann. Bei diesen müsste geprüft werden, ob sich deren Gründung und Betrieb transnationalen Bildungsorganisationen verdankt, oder ob diese

von einem rein lokalen Trägerverein unterhalten und gestaltet werden; letztere wären nicht als ‚transnational‘ anzusehen.

Als eindeutig auf das grenzüberschreitende Angebot und den Erwerb von Bildung im Migrationsbereich ausgerichtet lässt sich dagegen das Beispiel *Fethullah Gülen* anführen. Die nach ihrem Gründer, dem 1938 in Anatolien geborenen türkischen Prediger Fethullah Gülen benannte Bewegung wird bereits als „größte türkisch-islamische Bildungsbewegung“ diskutiert (Agai, 2006, S. 55), sie geht jedoch inzwischen weit über die Türkei hinaus. Fethullah Gülen's Ideen fanden unter anderem ihren Niederschlag in eigens unterhaltenen Schulen, Nachhilfezentren und Studentenwohnheimen. Laut Agai sind seit den 1980er Jahren zunächst in der Türkei, dann in Ländern der ehemaligen Sowjetunion und auf dem Balkan, schließlich auch in Westeuropa Hunderte von Bildungseinrichtungen gegründet worden. Kennzeichnend für die Bildungsangebote von *Fethullah Gülen* ist, dass nicht – wie man vielleicht vermuten würde – die islamische religiöse Unterweisung im Vordergrund steht, sondern moderne Bildung wie Englisch und Naturwissenschaften und teils explizit die Vorbereitung auf Prüfungen und Aufnahmetests, während Religionsunterricht nicht vertreten ist.

Agais Beschreibung der Situation in Deutschland lässt den Schluss zu, dass es sich bei *Fethullah Gülen* um eine ‚transnationale Bildungsorganisation‘ handelt, auf die vermutlich sogar die enge, aus den Wirtschaftswissenschaften entlehnte Definition einer transnationalen Strategie zutrifft:

In Deutschland ist die Bewegung mit ca. 70 Nachhilfezentren in nahezu jeder größeren Stadt aktiv und bemüht sich, private Schulen zu eröffnen. Wie in der Bewegung üblich, versucht man, nicht den Eindruck einer zentral koordinierten Organisation zu erwecken. Die einzelnen Bildungseinrichtungen sind auch formal voneinander unabhängig organisiert. Jedoch sind auch die deutschen Bildungseinrichtungen in einem Netzwerk der höheren Funktionsträger miteinander verbunden, die allesamt der Anhängerschaft Fethullah Gülen's zugehören. ... In der Arbeit vor Ort kommt es zu interessanten Anpassungen der ursprünglichen Ideen an den lokalen Kontext. So wird in Deutschland Bildung als Schlüssel zur Integration propagiert und Nachhilfeunterricht für Schüler mit Sprachproblemen erteilt, eine Antwort auf die deutsche Situation (Agai, 2006, S. 58).

Auf Fethullah Gülen trifft daher auch das oben bereits hypothetisch genannte Motto zu, die Bildungsinteressen der eigenen Bezugsgruppe zu fördern. Hierzu bedient man sich besonderer Praktiken (etwa Fokussierung des Curriculums auf Deutschunterricht und Naturwissenschaften), Symbole (Orientierung am Gründer Fethullah Gülen) und Artefakte (z.B. Gründung von Nachhilfeschoolen und Privatschulen).

In weiteren Forschungen wäre nun zu fragen, welche anderen Organisationen im Migrationsbereich sich der grenzüberschreitenden Vermittlung von Erziehung und Bildung widmen und wie diese operieren. Hierzu muss auch untersucht werden, in welchem Mix von Akteuren agiert wird. So bedarf etwa die Gründung einer Privatschule, wenn diese den Schulpflichtgesetzen eines Landes, in dem sie arbeitet, genügen will, einer Kooperation der privaten (d.h. nichtstaatlichen) Träger dieser Schulen

mit staatlichen Stellen (vgl. Beispiele in Daun & Walford, 2004; Daun & Arjmand, 2005). Ferner müssen entsprechende Organisationen um Akzeptanz bei den Migranten werben, um ent- und bestehen zu können. Ein Vergleich verschiedener Bildungsorganisationen im Migrationsbereich kann dann schließlich dazu dienen, die Besonderheiten dieses Typs von transnationalen Bildungsorganisationen abzuklären.

Transnationale advokatorische Bildungsorganisationen

Der Typus ‚transnationale advokatorische Bildungsorganisationen‘ bezieht sich auf solche Organisationen, die eine grenzüberschreitende Vermittlung von Bildung unter Berufung auf allgemeine Menschenrechte – hier: das universale Recht auf Bildung – betreiben. In der Regel handelt es sich um Organisationen, in denen in den so genannten Industrieländern für die (angeblichen) Bildungsinteressen der so genannten Entwicklungsländer geworben wird, Lobbyarbeit betrieben und Spendengelder gesammelt werden. Diese Aktivitäten führen dann dazu, dass in den Entwicklungsländern Schulen gebaut, Bildungsprogramme implementiert, Lehrpersonen ausgebildet oder Stipendien vergeben werden. Die Legitimation für diese anwaltliche Vertretung von Bildungsinteressen anderer – wenn hier nicht sogar von externer Einflussnahme gesprochen werden muss – resultiert aus einer internationalen zivilgesellschaftlichen Interessenswahrnehmung. Diese Organisationen verkörpern einen Teil der globalen Zivilgesellschaft, die als eigenständige Kraft neben den nationalen Regierungs- und den internationalen (zwischenstaatlichen) Organisationen auch im Bildungsbereich immer mehr Einfluss gewonnen hat. Als wichtigste Referenz fungiert hierbei das langfristige weltweite Programm ‚Education for All‘ (EFA), das sich der Verwirklichung von ‚Bildung für alle‘ verschreibt. 1990 fand in Jomtien/Thailand eine internationale Konferenz statt, die von UNESCO, UNICEF, Weltbank und UNDP (United Nations Development Programme) organisiert worden war. Auf dieser trafen Regierungsdelegationen praktisch aller Länder dieser Welt die Entscheidung, das universale Recht auf Bildung nicht nur (nochmals) in einer eigenen Deklaration zu bekräftigen, sondern auch faktisch umzusetzen. Als der hierfür zunächst auf (nur) zehn Jahre angesetzte Zeitrahmen nicht eingehalten werden konnte, wurden die Ziele auf der Konferenz von Dakar im Jahre 2000 abermals in Angriff genommen und sollen nun bis 2015 umgesetzt werden. Von der UNESCO als Leitorganisation des EFA-Programms werden regelmäßig *Global Monitoring Reports* herausgegeben, in denen die Fortschritte und Herausforderungen in der tatsächlichen Umsetzung der Ziele von Dakar dokumentiert werden (diese und alle weiteren Dokumente zu EFA finden sich unter <http://www.unesco.org>).

Im Zuge des EFA-Prozesses kam es zu einem erheblichen Bedeutungsgewinn transnationaler Organisationen. Während NROs auf der Konferenz in Jomtien noch eher eine beiläufige Rolle spielten, waren sie in Dakar nicht nur zahlenmäßig weitaus stärker vertreten, sondern auch konstitutiver Bestandteil des Konferenzprogramms. Ferner kam es in Dakar zu einer neuen Organisationsform: Es bildeten sich Netzwerke

unter den NROs, durch die ihr Einfluss auf staatliche und internationale Akteure vergrößert werden sollte. In der internationalen Forschungsliteratur spricht man hier von ‚transnational advocacy networks‘ oder ‚transnational social movements‘:

They are frequently portrayed as the building blocks of a prototypical ‘global civil society’, with the power to influence, and perhaps democratize, the structure of world politics, both through their increasing influence within existing international institutions and through their capacity to use this influence to leverage change in individual nation-states (Mundy & Murphy, 2001, S. 85 f.).

Im Jahre 1999 kam es – in Vorbereitung der Konferenz von Dakar – zur Gründung der ‚Global Campaign for Education‘ (in Deutschland bekannt als ‚Globale Bildungskampagne‘), in der mehrere große grenzüberschreitend in Bildungsangelegenheiten aktive NROs unter der Federführung von OXFAM fusionierten. Aus diesem Grunde kann OXFAM wohl zu Recht als eine transnationale advokatorische Bildungsorganisation bezeichnet werden, obwohl diese auch andere Entwicklungsprobleme, vor allem Armut, anspricht. Vor etwa 50 Jahren wurde OXFAM in Großbritannien gegründet. Daraus entwickelte sich im Jahr 1995 die internationale Dachorganisation OXFAM International, die inzwischen relativ autonome Tochtergesellschaften in dreizehn Ländern hat, welche wiederum in über 120 Ländern dieser Welt advokatorisch tätig sind (<http://www.oxfam.org>). Im Bildungsbereich sticht – neben der Führung der globalen Bildungskampagne – die thematisch breit gestreute und altersmäßig aufbereitete Produktion von Bildungsmaterialien hervor sowie die Produktion evidenzbasierter Studien zu Themen, die auch für die vergleichende Bildungsforschung von Belang sind. Ein Beispiel für solche forschungsorientierten Analysen stellt der auch ins Deutsche übersetzte Bericht ‚Klassenziel verfehlt!‘ aus dem Jahre 2005 dar, in dem den reichen Ländern Zeugnisse nach Art von Schulnoten dazu ausgestellt werden, wie diese ihren offiziellen Versprechungen zur Förderung des EFA-Programms tatsächlich nachkommen (<http://www.bildungskampagne.org>).

Transnationale advokatorische Bildungsorganisationen operieren charakteristischerweise in einem zweigeteilten transnationalen Bildungsraum, in dem in zwei verschiedenen Hinsichten ‚Entwicklungspädagogik‘ betrieben wird: In den Ländern des ‚Nordens‘ handelt es sich meist um entwicklungspolitische Bildung informeller Art, z.B. Aufklärungsarbeit im Zuge von Spendenwerbung für ‚Bildung‘ in den Ländern des ‚Südens‘ (Schule für Straßenkinder, Alphabetisierungsprojekte, Bildung für Frauen), häufig jedoch auch um nonformale bis hin zu formaler Bildung durch den Einsatz von Bildungs- und Unterrichtsmaterialien für die schulische und außerschulische Bildung, gelegentlich auch um stark koordinierte evidenzbasierte Lobbykampagnen an der Grenze zu einer engagierten Bildungsforschung, wie der Hinweis auf den oben erwähnten Bericht ‚Klassenziel verfehlt!‘ verdeutlicht. In den Ländern des ‚Südens‘ fördern diese Organisationen dann entsprechende Bildungsprojekte und verbreiten dabei die von ihnen favorisierten Vorstellungen von besonders entwicklungsrelevanten

und daher ‚richtigen‘ Bildungskonzeptionen einschließlich Lehrmaterialien, womit sie durchaus in nationale und internationale Belange eingreifen. In der weiteren Forschung sollten transnationale advokatorische Bildungsorganisationen daher stärker in Bezug auf ihr duales Konzept von Bildung, hier: assistenzialistische Motive verbreitend, dort: paternalistische Einflussnahme, untersucht werden. Diese eigentümliche Komplementarität von Assistenzialismus und Paternalismus ist auch der Grund dafür, ihnen eine eigenständige Kategorie in der hier vorgelegten Typologie transnationaler Bildungsorganisationen zuzuweisen und sie nicht etwa unter ‚Bildungsunternehmen‘ zu subsumieren. Obwohl in ihnen sicherlich auch ökonomische Effizienzgesichtspunkte zum Tragen kommen, wenn es z.B. darum geht, Spendengelder ‚ordentlich‘ zu verwalten, so stellen dennoch andere Kriterien wie *political correctness*, das Menschenrecht auf Bildung und Hilfesichtspunkte die Basis ihrer Legitimation dar.

Ausblick

Es wird davon ausgegangen, dass transnationale Bildungsorganisationen quantitativ und qualitativ grundsätzlich dahingehend zu unterscheiden sind, ob sie im hoheitlichen Kernbereich staatlich reglementierter und öffentlich finanzierter Schulpflicht operieren oder in anderen Bildungssektoren. Hypothetisch wird postuliert, dass sie im erstgenannten Bereich nur marginal anzutreffen sind, während sie im Hochschulwesen und in anderen Bildungsbereichen aufgrund der Liberalisierungs-, Deregulierungs- und Privatisierungsprozesse im Zuge der Globalisierung, wie sie im oben genannten GATS kulminieren, stärker Fuß fassen können und auch von staatlichen Organisationen anders behandelt werden als solche im Pflichtschulbereich. Diese Annahme gründet sich auf neo-institutionalistische Theoriediskussionen und Forschungsbefunde, die weltweit einen engen Zusammenhang zwischen der Entstehung moderner Staaten und einer im Medium der Schulpflicht organisierten staatlichen Kontrolle der Allgemeinbildung nahe legen (Ramirez & Boli, 1987; Meyer & Ramirez, 2000). Das Gros organisierter Bildung und Erziehung wird sich, so die Hypothese, auf lange Sicht vermutlich weiterhin in ‚nationalen Bildungsräumen‘ vollziehen, was jedoch nicht bedeutet, ‚transnationale Bildungsräume‘ und die in ihnen agierenden Organisationen fernerhin unerforscht zu lassen. Außerhalb des nationalstaatlichen Kerngeschäfts, d.h. z.B. im Weiterbildungs- und Hochschulbereich, in der außerschulischen Bildung, in Sprachschulen und in Nachhilfeinstituten, wird man – so die Vermutung – eher transnationale Bildungsorganisationen am Werke sehen. Dieser Hinweis kann als Aufforderung an die (Vergleichende) Erziehungswissenschaft verstanden werden, nicht immer nur das formale (nationalstaatlich organisierte) Bildungswesen zu untersuchen, sondern auch Erziehung und Bildung in anderen Bereichen in Augenschein zu nehmen und dabei auf grenzüberschreitende Verflechtungen zu achten, die vielleicht als ‚transnationale Bildungsräume‘ identifiziert werden können.

In der kritischen Würdigung der neo-institutionalistischen Erklärungsmuster wird allerdings nachdrücklich auf die Relevanz der Stellung des jeweiligen Bildungswesens im kapitalistischen Weltsystem verwiesen, die dort nicht berücksichtigt wird (vgl. Adick, 2003). So schreibt der amerikanische vergleichende Bildungsforscher Philip Altbach, man solle sich nicht der Illusion hingeben, das von den USA nachdrücklich betriebene GATS würde dazu führen, dass ausländische Bildungsunternehmen dort – in den USA – Erfolge wittern könnten; das Gegenteil sei der Fall: „The only outcome will be to permit increasingly aggressive American educational providers greater access to foreign markets“ (Altbach, 2003, S. 7). Des Weiteren ist zu beobachten, dass transnationale Bildungsunternehmen vor allem in asiatischen Schwellenländern operieren, wobei es durchaus schon zu Konkurrenz zwischen ihnen kommt (Schreiterer & Witte, 2001). Der Grund hierfür liegt in einer starken Nachfrage nach Bildung, die durch eine Expansion nationaler Bildungsangebote, vor allem im Hochschulbereich, nicht befriedigt werden kann. Gebührenpflichtige transnationale Bildungsanbieter haben aber nur in solchen Ländern eine Chance, in denen genügend Kaufkraft und Verwendung für solche Bildungsangebote besteht. Hingegen müssen sich die ärmeren Entwicklungsländer mit Bildungshilfe vonseiten advokatorischer Bildungsorganisationen ‚begnügen‘ und entsprechende (wenn auch gut gemeinte) externe Einflussnahme akzeptieren. Schwellenländer haben im Unterschied zu Entwicklungsländern auch schon eher die Möglichkeit, mit entsprechenden gesetzlichen Auflagen auf transnationale Bildungsunternehmen zu reagieren. Dies zeigt sich eindrücklich in einem Vergleich, wie China und Indien mit transnationalen Bildungsangeboten umgehen: Während in China entsprechende gesetzliche Regelungen existieren, etwa die, dass ausländische Bildungsanbieter einen chinesischen Partner haben und in Chinesisch unterrichten müssen und nicht profitorientiert sein dürfen, sind die Vorgaben in Indien weniger klar definiert und sehen nur eine gewisse Probezeit vor, nach der die Regierung über den Verbleib der ausländischen Bildungsanbieter nach eher vagen Kriterien entscheidet (David & Wildemeersch, 2006). Auch ist bisher nicht bekannt, dass eine Bildungsorganisation – unternehmerischer oder advokatorischer Art – z.B. aus einem afrikanischen Land als Bildungsanbieter in Europa oder den USA in Erscheinung getreten wäre. Aufgrund solcherart Machtungleichgewichte spricht Moja daher sogar vom Phänomen einer ‚globalization apartheid‘ (2003). Es wird aus diesen Gründen daher dafür plädiert, bei der weiteren Untersuchung von transnationalen Bildungsorganisationen immer auch zu beachten, in welchen Bildungsbereichen und in welchen Ländern bzw. Regionen dieser Erde diese operieren, um den damit verbundenen Machtkonstellationen Rechnung zu tragen.

Literatur

- Adam, S. (2001). *Confederation of European rectors' conferences. Transnational education project. Report and recommendations*. University of Westminster.
- Adick, C. (1992). *Die Universalisierung der modernen Schule*. Paderborn: Schöningh.
- Adick, C. (2003). Globale Trends weltweiter Schulentwicklung: Empirische Befunde und theoretische Erklärungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (3), 173–187.
- Adick, C. (2005). Transnationalisierung als Herausforderung für die International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. *Tertium Comparationis*, 11 (2), 243–269.
- Adick, C. (2008a). *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Agai, B. (2006). Fethulla Gülen: Die größte türkisch-islamische Bildungsbewegung. In K. Amirpur & L. Amman (Hrsg.), *Der Islam am Wendepunkt* (2. Aufl.) (S. 55–63). Freiburg: Herder.
- Altbach, Ph. (2003). The United States and international education trade. *International Higher Education*, 31, 5–7.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung). (2002). *Corporate Universities in Deutschland. Eine empirische Untersuchung zu ihrer Verbreitung und strategischen Bedeutung*. Bonn: BMBF. Verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/corporate_universities_in_deutschland.pdf [15.12.08].
- Bourdieu, P. (1985). *Sozialer Raum und ‚Klassen‘*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Daun, H. & Arjmand, R. (2005). Education in Europe and Muslim demands for competitive and moral education. *International Review of Education* 51, 403–426.
- Daun, H. & Walford, G. (Eds.). (2004). *Educational strategies among Muslims in the context of globalization: Some national case studies*. Leiden: Brill Academic Publishers.
- David, S.A. & Wildemeersch, D. (2006). Dealing with cross-border higher education: Comparing the Chinese and the Indian ways. *Tertium Comparationis*, 12 (2). 145–163.
- Davidson-Harden, A. & Majhanovich, S. (2004). Privatisation of education in Canada: A survey of trends. *International Review of Education*, 50, 263–287.
- Davies, S. & Aurini, J. (2006). Rethinking ‘macro’ and ‘meso’ levels of new institutional analysis: The case of international education corporations. In D.P. Baker & A.W. Wiseman (Eds.), *The impact of comparative education research on institutional theory* (pp. 121–136). Oxford: Emerald Group Publishing.
- Dijkzeul, D. (2008). Transnational humanitarian NGOs? A progress report. In L. Pries (Ed.), *Rethinking transnationalism. The meso-link of organisations* (pp. 80–103). London: Routledge.
- Faist, Th. (2000). Grenzen überschreiten. Das Konzept Transstaatliche Räume und seine Anwendungen. In Th. Faist (Hrsg.), *Transstaatliche Räume. Politik, Wirtschaft und Kultur in und zwischen Deutschland und der Türkei* (S. 9–56). Bielefeld: transcript.
- Fox, E. (1998). The emergence of the international baccalaureate as an impetus for curriculum reform. In M. Hayden & J. Thompson (Eds.), *International education. Principles and practice* (pp. 65–76). London: Kogan Page.
- Fürstenau, S. (2004). Transnationale (Aus-)Bildungs- und Zukunftsorientierungen. Ergebnisse einer Untersuchung unter zugewanderten Jugendlichen portugiesischer Herkunft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7 (1), 33–57.
- Glick Schiller, N., Basch, L. & Blanc-Szanton, C. (1997). Transnationalismus: Ein neuer analytischer Rahmen zum Verständnis von Migration. In H. Kleger (Hrsg.), *Transnationale Bürgerschaft* (S. 81–107) [engl. Erstveröff. 1992]. Frankfurt a.M.: Campus.
- Gogolin, I. & Pries, L. (2004). Stichwort: Transmigration und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7 (1), 5–19.

- Hahn, K. & Lanzendorf, U. (Hrsg.). (2005). *Wegweiser Globalisierung – Hochschulsektoren in Bewegung. Länderanalysen aus vier Kontinenten zu Marktchancen für deutsche Studienangebote*. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel.
- Hanson, M. (2006). Transnational corporations as educational institutions: The contrasting cases of Mexico and South Korea. *Comparative Education Review* 50 (4), 625–650.
- Hearn, D.R. (2001). *Education in the workplace: An examination of corporate university models*. Verfügbar unter: <http://www.newfoundations.com/OrgTheory/Hearn721.html> [15.12.08].
- Hornberg, S. (in Druck). *Schule im Prozess der Internationalisierung von Bildung*. Münster: Waxmann.
- Knight, J. (2002). Trade in higher education services: The implications of GATS. *The Observatory on Borderless Higher Education*. Verfügbar unter: http://www.unesco.org/education/studyingabroad/highlights/global_forum/gats_he/jk_trade_he_gats_implications.pdf [15.12.08].
- Knight, J. (2003). Trade talk – the four modes. *International Higher Education*, 31, 3–5.
- Lanzendorf, U. & Teichler, U. (2003). Globalisierung im Hochschulwesen – ein Abschied von etablierten Werten der Internationalisierung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (2), 219–238.
- Lanzendorf, U. (2006). Deutsche Hochschulen als neue Transnational Player – Zwischenbilanz einer politischen Initiative zum Aufbau gebührenpflichtiger Studiengänge im Ausland. *Tertium Comparationis*, 12 (2), 189–211.
- Lenhart, V. (1993). *Bildung für alle. Zur Bildungskrise in der Dritten Welt*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Menck, P. (1998). *Was ist Erziehung? Eine Einführung in die Erziehungswissenschaft*. Donauwörth: Auer.
- Meyer, J.W. & Ramirez, F.O. (2000). The world institutionalization of education. In J. Schriewer (Ed.), *Discourse formation in comparative education* (pp. 111–132). Frankfurt a.M.: Lang.
- Morey, A. I. (2004). Globalization and the emergence of for-profit higher education. *Higher Education*, 48, 131–150.
- Moja, T. (2003). Globalization apartheid: The role of higher education in development. In G. Breton & M. Lambert (Eds.), *Universities and globalization: Private linkages, public trust* (pp. 163–175). Paris: Unesco-Publications.
- Mundy, K. & Murphy, L. (2001). Transnational advocacy, global civil society? Emerging evidence from the field of education. *Comparative Education Review*, 45 (1), 85–126.
- Pries, L. (2008a). *Die Transnationalisierung der sozialen Welt*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Ramirez, F.O. & Boli, J. (1987). The political construction of mass schooling. *Sociology of Education*, 60, 2–17.
- Robertson, S.L., Bonal, X. & Dale, R. (2002). GATS and the education service industry. The politics of scale and global reterritorialization. *Comparative Education Review*, 46 (4), 472–496.
- Sandhaas, B. (1986). Bildungsformen. In *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 3* (S. 399–406). Stuttgart: Klett.
- Schreiterer, U. & Witte, J. (2001). *Modelle und Szenarien für den Export deutscher Studienangebote ins Ausland*. Gütersloh: CHE (Centrum für Hochschulentwicklung).
- Seifer, K. (2006). Virtuelle Mobilität im Hochschulbereich: Beispiele von Fernstudium und virtuellen Universitäten. *Tertium Comparationis*, 12 (2), 233–251.
- Welge, M.K. & Holtbrügge, D. (Hrsg.). (2003). *Internationales Management. Theorien, Funktionen, Fallstudien* (3. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Wimmer, A. & Glick Schiller, N. (2003). Methodological nationalism, the social sciences, and the study of migration: An essay in historical epistemology. *International Migration Review*, 37, 576–610.

Internetquellen

Apollo Group: <http://www.apollogrp.edu>

Bénédict School: <http://www.benedict-school.de>

Deutsche Sektion der globalen Bildungskampagne: <http://www.bildungskampagne.org>

Educate, Inc: <http://educate-inc.com/>

European Council of International Schools (ECIS): <http://www.ecis.org>

FT Knowledge: <http://www.ftknowledge.com>

Inlingua: <http://www.inlingua.com>

International Baccalaureate: <http://www.ibo.org>

International Schools Association: <http://www.isaschools.org>

Jones International Ltd. Group: <http://www.jonesinternational.edu>

Lufthansa: <http://www.be-lufthansa.com>

OXFAM: <http://www.oxfam.org>

Sylvan Learning Center: <http://tutoring.sylvanlearning.com>

The German University of Cairo (GUC): <http://www.guc.edu.eg>

UNESCO: <http://www.unesco.org>

University of Phoenix: <http://www.phoenix.edu/www.online.phoenix.edu>

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Christel Adick, Prof. Dr., Ruhr-Universität Bochum, Fakultät für Philosophie und Erziehungswissenschaft, Institut für Erziehungswissenschaft, 44780 Bochum, E-Mail: christel.adick@rub.

Jenny Lenkeit, M. A., Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft, Sektion für Allgemeine, Interkulturelle und International vergleichende Erziehungswissenschaft, Binderstr. 34, D-20146 Hamburg, E-Mail: jenny.lenkeit@uni-hamburg.de

Knut Schwippert, Prof. Dr., Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft, Sektion für Allgemeine, Interkulturelle und International vergleichende Erziehungswissenschaft, Binderstr. 34, D-20146 Hamburg, E-Mail: knut.schwippert@uni-hamburg.de

Isabell van Ackeren, Prof. Dr., Universität Duisburg-Essen, Fachbereich Bildungswissenschaften, Institut für Pädagogik, Lehrstuhl für Bildungssystem- und Schulentwicklungsforschung, D-45117 Essen, E-Mail: isabell.van-ackeren@uni-due.de

Rezensionen

Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (2007). *Schulleistungen und Steuerung des Schulsystems im Bundesstaat. Kanada und Deutschland im Vergleich* (Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Bd. 9). Münster: Waxmann, 362 S., 39,90 €.

In Deutschland waren vor der Veröffentlichung der PISA-Studie die meisten Menschen der Überzeugung, das deutsche Bildungssystem zähle zu den besten der Welt. Dieser Glaube wurde durch die PISA-Ergebnisse erschüttert. Bildungsforscher verschiedener Disziplinen widmeten sich der Erklärung der PISA-Ergebnisse, insbesondere durch diverse quantitative Analysen des im Zuge von PISA entstandenen reichhaltigen Datensatzes. Die Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie veröffentlichte 2008 bereits ihre zweite Analyse, die einen Beitrag zur Erklärung für die bei PISA beobachtbaren Muster der Schülerkompetenzen leistet. Es handelt sich um eine vertiefende, vergleichende Untersuchung der Länder Kanadas und Deutschlands. Diese Untersuchung ist eine Anschlussstudie an ein Projekt, innerhalb dessen Deutschland mit sechs Ländern verglichen wurde. Das Besondere hierbei ist, dass die Arbeitsgruppe bisherige Studien – neben eigenen Sekundäranalysen des PISA-Datensatzes – durch eine qualitative Dimension ergänzt, welche der Komplexität der Wirkungszusammenhänge

zwischen Governance-Strukturen in Bildungssystemen und gemessenen Kompetenzen 15-jähriger Schüler besonders gerecht werden soll. Das Beispiel Kanadas wurde aus den Vergleichsländern der Vorgängerstudie für eine weitere Vertiefung herausgegriffen, weil das Bildungssystem dem deutschen aufgrund seiner föderalen Struktur am ähnlichsten ist. Durch die Gegenüberstellung deutscher Bundesländer und kanadischer Provinzen sollen zwei Hypothesen überprüft werden: die Steuerungshypothese (Steuerung erklärt inter- und intranationale Unterschiede teilweise; bestimmte Steuerungsinstrumente wirken sich förderlich auf Schulleistungen aus) sowie die Kontexthypothese (Schülerleistungen werden ganz wesentlich durch den sozioökonomischen und soziokulturellen Kontext beeinflusst, insbesondere durch die Migrationspolitik).

Die Studie ist so strukturiert, dass sie mit einer Deskription der Bildungssysteme sowie des jeweiligen historischen und verfassungsrechtlichen Kontextes beginnt. Es folgen Kapitel zu Steuerungssystemen, zu sozioökonomischem Kontext und Migration sowie zu ausgewählten Kontextindikatoren, die zunehmend erklärende Variablen einbeziehen und Zusammenhänge aufzeigen. Abschließend wird eine Mehrebenenanalyse durchgeführt, welche viele der vorher detaillierter erklärten Variablen wieder aufgreift. Der Aufbau der Studie ist so gewählt, dass die einzelnen Kapitel aufeinander aufbauen und sich hinsichtlich ihrer Erklärungskraft zuspitzen. Einzelne Kapitel können jedoch auch ohne die

Lektüre der anderen Kapitel gelesen und verstanden werden.

Nach der Einleitung, die Ziel, Aufbau und theoretischen Hintergrund der Studie erläutert, folgt ein Kapitel zur kanadischen wie deutschen Landesgeschichte mit einem Fokus auf die Bildungsgeschichte. Diese ist in Kanada vergleichsweise kurz, aber von einer großen Dynamik gekennzeichnet. Wie in späteren Kapiteln auch immer wieder betont wird, setzte das Bildungssystem in Kanada statt auf Assimilation auf Koexistenz verschiedener Bevölkerungsgruppen und zeichnet sich durch eine höhere bildungspolitische Kontinuität aus. In Kanadas Schulen hat sich eine Binnendifferenzierung innerhalb der Schulen durchgesetzt, in Deutschland das mehrgliedrige Schulmodell.

Die derzeitigen Bildungssysteme werden im dritten Kapitel miteinander verglichen. Es wird herausgestellt, dass im kanadischen System im Gegensatz zu Deutschland die ‚*special needs*‘ Schüler, die besondere Unterstützung benötigen, ins reguläre System integriert sind. Lehrerfortbildungen und die Förderung verschiedener Sprachen genießen große Aufmerksamkeit in Kanada. Curricula sehen Bildungsstandards und Kompetenzorientierung vor, staatliche *large scale assessments* bestehen seit 1989. Dies ist eine Entwicklung, die in Deutschland erst vor wenigen Jahren eingesetzt hat.

Das Folgekapitel zu verfassungsrechtlichen Grundlagen der beiden Schulsysteme wirft ein Licht auf die Voraussetzungen, die Bildung in Kanada und

Deutschland formen. Das Recht auf muttersprachlichen Unterricht, insbesondere in Englisch und Französisch, leitet sich aus der Verfassung ab. Als Ähnlichkeit zu Deutschland wurde herausgearbeitet, dass die Schulpolitik in Kanada im Wesentlichen von den Provinzen bestimmt wird. Dennoch führen viele informelle Regelungen zwischen den Provinzen und dem Staat gleichzeitig zu Zentralisierungs- und Dezentralisierungstendenzen. Das kanadische Modell wird als „konsensisches Wettbewerbsmodell“ (S. 100) beschrieben. Anders als in Kanada ist das deutsche System viel stärker reglementiert. Die Föderalismusreform wird thematisiert, die dem Staat weitere Einflussmöglichkeiten entzogen hat. Auch die Rolle nichtstaatlicher Akteure wie z.B. Elternverbände und Gewerkschaften wird angesprochen, wobei diese in Deutschland vielmehr durch informelle Kanäle Einfluss gewinnen. Ein deutlicher Unterschied ist, dass Schulleiter, anders als in Kanada, immer Lehrer sind.

Im fünften Kapitel, das wichtige Steuerungsinstrumente in beiden Ländern benennt, wiederholen sich immer wieder Aspekte, welche bereits in den vorangegangenen Kapiteln zu lesen waren. Ergänzt wurde etwa, dass den Schulen zusätzlich zu den Lehrern pädagogisches Personal zur Seite gestellt wird und dass in Deutschland der Leistungsdruck von den Schülern als stark, die Unterstützungsangebote aber als sehr gering empfunden werden. Das Spannungsverhältnis von staatlicher Qualitätssicherung und Kompetenzen der Einzelschulen

fand zum ersten und einzigen Mal in diesem Kapitel Erwähnung.

Dem Fokus auf den Aspekt der Migration wird durch Kapitel 6 Rechnung getragen, das den sozioökonomischen Hintergrund beleuchtet, der die Schulsituation in beiden Ländern kennzeichnet und mit ökonomischen Entwicklungen in Beziehung setzt. In Kanada werden ‚skilled workers‘ besonders als Immigrantengruppe ausgewählt. Diese Auswahl konnte Deutschland nach dem Anwerbestopp von Gastarbeitern im Jahr 1973 nicht mehr treffen. Die vielschichtigen Unterstützungsmaßnahmen für Immigranten kurz nach Ankunft im Land werden hervorgehoben. Dennoch haben Immigranten auf dem kanadischen Arbeitsmarkt Nachteile, welche sich aber nicht auf die nachfolgende Generation übertragen. Mit Zahlen zu Bildungsabschlüssen wird exemplarisch belegt, dass die Bildungssituation der Migranten in Deutschland problematisch ist. Zudem greifen Integrationsprogramme nicht flächendeckend, und das deutsche Staatsverständnis beruht auf sprachlich-kultureller Einheit. Das Fallbeispiel eines Immigranten, der zunächst in Deutschland und schließlich in Kanada lebt, pointiert die Ausführungen dieses Kapitels.

Die Migration wird auch im siebten Kapitel thematisiert, das eine Übersicht von Indikatoren von Steuerungsinstrumenten und -strategien bietet und beide Länder anhand dieser beschreibt. Die Autoren des Kapitels weisen darauf hin, dass die Indikatoren evaluativen Charakter haben, aber nur im Kontext zu inter-

pretieren sind und im Folgekapitel in eine mehrbenenanalytische Betrachtung eingehen. Auf der deskriptiven Ebene zeigt sich, dass es einen Zusammenhang zwischen Wohlstandsniveau und Schülerkompetenzen zu geben scheint. Die Stärke des Zusammenhangs wird jedoch nur graphisch aufgezeigt. Es wird eine Methodik zur Unterscheidung verschiedener Arten von Migrationshintergrund verwendet, welche in der deutschen amtlichen Statistik erst kürzlich eingeführt wurde. Hierdurch konnte gezeigt werden, dass Schüler mit Migrationshintergrund in Kanada, anders als in Deutschland, in der Regel keine schlechteren Schulleistungen erzielen als Schüler ohne Migrationshintergrund. Weitere deskriptive Befunde beziehen sich auf Bildungsausgaben, Schüler-Lehrer-Relation und Familienstrukturen.

Die beschriebenen Indikatoren gehen schließlich in ein Mehrebenen-Modell ein, das Schritt für Schritt beschrieben und zunehmend komplexer wird. Das Vorgehen wird dabei zwar recht knapp erklärt, aber in verständlicher Weise. Dies ermöglicht auch Lesern ein grundlegendes Verständnis, die andernfalls wenig mit quantitativen Methoden arbeiten. Zunächst kann festgestellt werden, dass sich die Varianz der Schulleistungen durch Unterschiede zwischen den Bundesländern bzw. Provinzen nur zu vergleichsweise geringen Teilen erklären lässt. In Kanada sind es vor allem die Unterschiede auf Individualebene, in Deutschland Unterschiede auf Schul- und Individualebene, welche die Varianz im Modell erklären. Die großen Unter-

schiede auf Schulebene sind vermutlich – darauf weisen auch die Autoren hin – der Mehrgliedrigkeit des Schulsystems geschuldet. Die Varianzen innerhalb der Länder lassen sich durch unterschiedliche Faktoren statistisch erklären: In Deutschland bleibt der Migrationshintergrund auch bei statistischer Kontrolle von Geschlecht und sozioökonomischen Hintergrundvariablen erklärungskräftig; in Kanada spielt stattdessen der Wohlstand der Provinz eine wichtige Rolle, und die sozialen Unterschiede erklären Kompetenzunterschiede in Deutschland stärker als in Kanada. Die Autoren fanden auch einen Einfluss der Schulgröße, konnten aber keinen Einfluss von Schulautonomie feststellen. Letzteres erklären sie mit der mangelhaften Datenlage. Die Mehrgliedrigkeit wurde zu Vergleichszwecken nicht im Modell berücksichtigt, was jedoch den Nachteil einer schwierigen Interpretation der Ergebnisse mit sich bringt.

Im abschließenden neunten Kapitel werden einige Erkenntnisse der vorangegangenen Kapitel noch einmal zusammengefasst und der Kontext- sowie der Steuerungshypothese zugeordnet. Es erfolgt eine kurze bewertende Darstellung einiger in den Hypothesen enthaltenen zentralen Aspekte. Eine Gegenüberstellung der Hypothesen, in der auch die Hypothesen nicht nur im Hinblick auf einige Komponenten beantwortet werden und die die Befunde somit auf den Punkt bringt, wäre wünschenswert gewesen.

Der Anhang bietet die Möglichkeit, die differenzierten Bildungssysteme der einzelnen Länder und Provinzen im Ein-

zelnen besser zu überblicken. Für jede Provinz / jedes Land wird kurz eine Darstellung der Steuerungsaspekte Ressourceneinsatz, Steuerung der Schülerströme, Entscheidungskompetenzen der Einzelschule, Unterricht und Unterstützung der Schüler beim Lernen sowie externe Evaluation gegeben. Der besondere Fall des kanadischen New Brunswick, das die niedrigsten PISA 2000-Ergebnisse im innerkanadischen Vergleich hatte und die einzige Provinz mit englisch und französisch als parallelen Amtssprachen ist, zeigt, wie auch in Kanada PISA zu bildungspolitischen Aktionen geführt hat.

Das größte Verdienst dieser Studie ist, dass sie sich dem Thema von verschiedenen Perspektiven nähert und so sowohl Experten als auch dem Leser aus nichtwissenschaftlichen Kreisen einen vertiefenden Einblick in Determinanten von Schulleistungsunterschieden im Bundesstaat und deren komplexer Interrelation gewährt. Die Publikation stellt ein weiteres Puzzleteil zum Verständnis von internationalen Schulleistungsdifferenzen dar, das vorherige Analysen ergänzt. Besonders die Interdisziplinarität und die Wahl verschiedener Methoden, wie fallspezifische Deskription, Indikatorenbasierung und Mehrebenenanalyse, hilft dabei, Erklärungsmuster für Schulleistungsunterschiede zwischen Kanada und Deutschland zu verstehen und angemessen zu interpretieren, ohne dabei den Blick für die jeweiligen Kontexte zu vernachlässigen. Die gewonnenen Erkenntnisse sind daher nicht ohne Weiteres auf andere Länder und Kontexte zu verallgemeinern. Trotz der Vielseitigkeit

und detailreichen Darstellung können die einzelnen Perspektiven nur einen Überblick über wesentliche Entwicklungen und mögliche Einflussfaktoren auf Schülerkompetenzen bieten.

Es verwundert, dass einige Themen, die in der Literatur zu Schulleistungstests diskutiert werden, keine Erwähnung finden oder nur kurz benannt werden. Kanada nimmt bereits seit vielen Jahren an internationalen Vergleichstests teil und hat ein eigenes Verfahren externer Evaluation eingeführt, das *School Achievement Indicators Program* (SAIP), das vom *Pan-Canadian Assessment Program* (PCAP) abgelöst wurde. Kanadas Ergebnisse haben sich im internationalen Vergleich von Schulleistungen verbessert. Inwiefern könnte sich hierbei auch die Gewohnheit an externe Tests und entsprechend auf diese Testform zugeschnittene Lehrmethoden bemerkbar machen (teaching to the test)? Zudem werden existierende empirische Untersuchungen zum Zusammenhang von Autonomie und guten Schulleistungen nicht genannt; das Spannungsverhältnis, in dem diese stehen, wird nur an einer Stelle kurz erwähnt. Nicht zuletzt fehlt eine Karte von Kanada, die dem Leser, dem Kanada nicht vertraut ist, einen Überblick über die Lage der Provinzen ermöglicht.

Dennoch trägt die Herangehensweise der Studie zu einem besseren Verständnis der in PISA gemessenen Kompetenzdifferenzen zwischen deutschen und kanadischen Schülern bei und überzeugt durch ihren multiperspektivischen Ansatz. Sie führt vor Augen, dass es Erfolg versprechende Steuerungsmodi gibt, de-

ren Effektivität aber durch Kontextfaktoren moderiert wird.

Mareike Tarazona

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt

Allemann-Ghionda, Cristina & Pfeiffer, Saskia (Hrsg.). (2008). *Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit. Perspektiven für Forschung und Entwicklung*. Berlin: Frank & Timme, 153 S., 19,80 €.

Der von der Kölner Professorin für Vergleichende Erziehungswissenschaft Allemann-Ghionda und ihrer Mitarbeiterin Pfeiffer, Doktorandin im gleichen Bereich, herausgegebene Band dokumentiert eine Tagung, die Mitte März 2007 in Zusammenarbeit der Universität Köln, des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie der Botschaft Italiens in Berlin stattfand. Die Texte des Tagungsbandes entstammen den Vorträgen dieser Tagung.

Die Zielmarke der Tagung war hoch gelegt: Ausgehend von dem seit langer Zeit vorliegenden Ergebnis, dass erstens in vielen modernen Staaten der Anteil der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Bildungseinrichtungen ansteigt, dass zweitens zugleich der Bildungserfolg dieser Teilgruppe fast überall hinter dem von Kindern und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund zurückbleibt und dass drittens auch die neuere Forschung bisher keine schlüssige Erklärung dafür liefert, dass in Deutsch-

land Angehörige unterschiedlicher Ethnien in ungleicher Weise einen geringeren Bildungserfolg aufweisen, widmete sich die Tagung einer breiten Palette von Fragenkomplexen: Neben Aussagen zur Lesekompetenz von Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund in Deutschland wurden Informationen zur schulischen Förderung von Zweisprachigkeit und zu deren Evaluation genauso erwartet wie Erkenntnisse über Diskussionen zur Verbesserung dieser Angebote, der Lehrerausbildung und -fortbildung sowie der außerschulischen Förderung. Zugleich sollten Forschungslücken in diesen Bereichen aufgezeigt und Forschungsziele formuliert werden (vgl. S. 7–10).

Ein etwas genauerer Blick auf die Beitragenden und die Texte verdeutlicht, dass dieses anspruchsvolle Vorhaben spezifischer angegangen wird, als der Titel des Buches und die Einleitung nahe legen: Lässt man Einleitung und Gruß- wie Schlussworte außer Acht, fragt die Mehrzahl der neun verbleibenden Texte nach der spezifischen Situation der italienischen Ethnie in Deutschland oder bemüht sich darum.

Diese Fokussierung ist ebenso legitim wie reizvoll, widerspricht das schlechte Abschneiden der Gruppe der italienischen Bildungsteilnehmer und -teilnehmerinnen in Deutschland doch vielen gängigen Erklärungsversuchen zur Aufdeckung des mangelnden Bildungserfolgs von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

Die Beiträge decken inhaltlich eine große Spannweite ab, die von der Über-

sicht über die Situation anderssprachiger Gruppen im deutschen Bildungswesen und soziolinguistischen Fragen ‚ethnolektaler‘ Deutschkenntnisse bis zur Elternbeteiligung in bilingualen Schulen und der Praxis der Berücksichtigung von Heterogenität in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften reicht.

Cristina Allemann-Ghionda befasst sich in ihrem breit einführenden Beitrag zum Zusammenhang von Zweisprachigkeit und Bildungserfolg bei Kindern mit Migrationshintergrund u.a. mit populären Forderungen wie dem Wunsch, in Elternhäusern mit Migrationshintergrund möge deutsch gesprochen werden, und entlarvt diese als kontraproduktiv und als eher an nationalstaatlichen Erwartungen denn an Ergebnissen der Spracherwerbsforschung orientiert. Ergänzt wird dies durch den wichtigen Hinweis, dass alle Bemühungen zur Förderung sprachlicher Kompetenzen den Bildungsmisserfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht vollständig ausgleichen können – schließlich gibt es eine Reihe weiterer wirksamer Faktoren, etwa die sozioökonomische Situation oder das kulturelle bzw. soziale Kapital der Familie. Vor dem so ausgebreiteten Hintergrund formuliert Allemann-Ghionda Forschungsfragen sowie Problemfelder zum Umgang mit Herkunftssprachen und mit Deutsch als Zweitsprache.

Bernt Ahrenholz skizziert den dürren Forschungsstand zum Zweitspracherwerb von Kindern mit italienischer Erstsprache und ergänzt dies durch neuere Untersuchungen für andere Ausgangssprachen. Er resümiert, dass insgesamt

erhebliche Forschungslücken bestehen, fordert den Einbezug neuerer methodischer Ansätze, eine verstärkte Evaluation der bestehenden, vielfältigen Fördermaßnahmen und eine wachsende Zusammenarbeit der unterschiedlichen Wissenschaften, die sich diesem Forschungsfeld widmen.

Der Soziolinguist Norbert Dittmar fragt nach Entstehungsbedingungen, Ein- und Abgrenzung sowie Funktion und Auswirkungen ‚ethnolektaler‘ Deutschkenntnisse bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund (z.B. ‚Türkendeutsch‘), auch für solche mit italienischer Herkunft. Da die Bedeutung der Peer Group für Jugendliche wächst, hat z.B. das Prestige solcher ethnolektaler Varietäten des Deutschen in diesem Umfeld eine große Bedeutung für das Interesse Jugendlicher, standardsprachliche Kompetenzen zu erwerben. Zur weiteren Erforschung dieses sprachlichen Phänomens schlägt Dittmar vor, die kommunikativen Kompetenzen der Jugendlichen spezifischer zu erfassen – neben dem mündlichen auch den schriftlichen Gebrauch und außer in informellen Situationen auch in formellen, etwa einem Bewerbungsgespräch.

Oliver Walter prüft die Erklärungskraft des in den PISA-Untersuchungen verbreitet angewendeten humankapitaltheoretischen Modells für das unterschiedliche Abschneiden verschiedener Gruppen mit Migrationshintergrund bei dem Erwerb PISA-relevanter Kompetenzen. Die Auswertung von Daten der erweiterten Stichprobe von PISA 2003 ergibt erstens, dass die im humankapital-

theoretischen Modell berücksichtigten Unterschiede in Aufenthaltsdauer, im Sprachgebrauch und in familiären Ressourcen den voneinander abweichenden Bildungserfolg nur zum Teil erklären, zweitens, dass die hier herangezogenen Gruppen mit der Herkunft Italien, ehemalige UdSSR und Türkei sich unterscheiden, dass es also problematisch ist, eine Gruppe ‚Migrationshintergrund‘ zu bilden, und drittens, dass weder eine längere Aufenthaltsdauer (Italien, Türkei gegenüber ehemalige UdSSR) noch ein stärkerer Gebrauch der deutschen Sprache (Italien, ehemalige UdSSR gegenüber Türkei) automatisch zu höherem Bildungserfolg führt.

Maria de Benedetti geht bei ihren Überlegungen zum schulischen Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit starken Bildungsdefiziten von einem kulturalistischen Blick auf die Situation zugewanderter Schülerinnen und Schüler aus. Dabei sieht sie einen unmittelbaren Zusammenhang von Spracherwerb und Zugehörigkeit zu der einen Kultur der Eltern. Die Migrationssituation ist für sie geprägt von ‚Kulturverlust‘ bzw. ‚Kulturdivergenz‘ und daraus folgen nach ihrer Ansicht Schwierigkeiten beim Spracherwerb.

Vor dem Hintergrund von Erfahrungen in Mailand mit der Wiedereingliederung von Schulabbrechern in die Pflichtschule schlägt de Benedetti eine Strategie vor, die sich an einem Bildungsansatz orientiert, den sie als Ausrichtung auf die Vermittlung von ‚Bürgerkompetenzen‘ kennzeichnet. Dessen Übertragbarkeit auf die Situation von Personen

mit Migrationshintergrund bleibt aber offen.

Rosella Benati gibt einen Überblick über zweisprachige Bildungsangebote in Deutschland mit der Ausrichtung Deutsch und Italienisch. Danach gibt es, neben einer Handvoll von Kindergärten, 16 Grundschulen, zehn Schulen der Sekundarstufe und ein Berufskolleg mit diesem Profil. Diese Auflistung zeigt, zusammen mit der vielfach zeitlich befristeten Perspektive solcher Initiativen, dass bisher quantitativ nur wenige Erfahrungen damit vorliegen, die zudem nur sehr eingeschränkt evaluiert sind. Dem stellt Benati – zu Recht – die Forderungen der EU gegenüber, alle Bürgerinnen und Bürger dieser Staatengemeinschaft sollten neben der Muttersprache wenigstens zwei europäische Sprachen erlernen.

Der Beitrag der Mitherausgeberin Saskia Pfeiffer fragt nach dem Einfluss von Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule. Neben einem Überblick zur Forschungslage bezüglich dieser Frage zeigt sie insbesondere Desiderate und mögliche Forschungsperspektiven auf – was nahe liegt, handelt es sich doch um ein Impulsreferat zu einer Arbeitsgruppe auf der Tagung, das zugleich das Feld des Dissertationsprojekts der Autorin absteckt.

Die Schulleiterin Dorothea Frenzel ergänzt dies durch eine Skizze der Elternbeteiligung bei der Entstehung und der gegenwärtigen Praxis der von der ersten bis zur zehnten Klasse reichenden bilingualen deutsch-italienischen Gesamtschule in Wolfsburg. Sie verdeut-

licht, dass ein lebendiges Schulleben, neben besonderen Bedingungen und engagierten Lehrkräften, durch eine gezielte Elternarbeit, auch und gerade für Migrationseltern, nachhaltig gefördert werden kann.

Die schweizerische Erziehungswissenschaftlerin Doris Edelmann verweist auf die Bedeutung der einzelnen Lehrkraft und des kollegialen Klimas für den Lernerfolg von potenziell benachteiligten Gruppen mit Migrationshintergrund und/oder ungünstiger, sozialer Herkunft. Dadurch lenkt sie den Blick auf die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte als Faktor für Unterrichtsqualität.

Mit Verweis auf die Orientierung an Heterogenität als einem zentralen Element von Schule und Unterricht in der Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich und dem Projekt QUIMS (Qualität in multikulturellen Schulen) im Kanton Zürich zeigt sie auf, zu welchen Veränderungen eine umfassendere Strategie als Reaktion auf das allseits beklagte schlechte Abschneiden bestimmter Gruppen in der Schule führen kann – und damit zugleich, wie wenig normalerweise an vielen anderen Orten diesbezüglich passiert.

Die inhaltliche Spannweite der verschiedenen Beiträge des vorliegenden Bandes korrespondiert, zusammen mit der unterschiedlichen Provenienz der Betragenden, mit stark voneinander abweichenden Textsorten der Artikel. Dies ist sicherlich dem Ursprung als Tagungsdokumentation geschuldet, unterliegt jede Tagung doch gewissen Zwängen.

Gemessen an den eigenen Ansprüchen scheitert der vorliegende Band mindestens teilweise – muss er sogar scheitern, zu hoch sind die Ziele gesteckt, zu groß ist das abgemessene Feld und zu komplex ist der ins Auge genommene Problemkontext.

Aufgewogen wird dies partiell durch eine weitgehend gute Lesbarkeit der Texte und eine durchweg gute Lektorierung – die Zahl der Tippfehler ist erfreulich gering und die Quellenangaben in den Texten erscheinen in den Literaturverzeichnissen.

Wenn nach der Lektüre des Buches eine gewisse Unzufriedenheit bleibt, dann vor allem, weil die aufgezeigten Forschungsfragen vielfach so wenig bearbeitet und die gesicherten Erkenntnisse bezogen auf den Gegenstand der Schrift so gering sind. Dies nachhaltig zu belegen, ist ein Verdienst des Bandes.

Prof. Dr. Norbert Wenning
Universität Koblenz-Landau

