

PISA 2003: Die Auswirkung des Familienhintergrunds und der
Gesellschaft auf Kompetenzentwicklung und Bildungserfolg von
Jugendlichen in Bayern und in den schwedischsprachigen Teilen
Finnlands

Eine vergleichende Untersuchung

Magisterarbeit
Tiina Tanskanen

Universität Jyväskylä
Institut für moderne und klassische Sprachen
Deutsche Sprache und Kultur
Juni 2011

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Tanskanen Tiina Katariina	
Työn nimi – Title PISA 2003: Die Auswirkung des Familienhintergrunds und der Gesellschaft auf Kompetenzentwicklung und Bildungserfolg von Jugendlichen in Bayern und in den schwedischsprachigen Teilen Finnlands. Eine vergleichende Untersuchung	
Oppiaine – Subject Saksan kieli ja kulttuuri	Työn laji – Level Pro Gradu -tutkielma
Aika – Month and year Kesäkuu 2011	Sivumäärä – Number of pages 107
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Sekä Saksassa että Suomessa on alettu kiinnittää enemmän huomiota yhteiskunnan eriarvoistumiseen. Vanhempien sosioekonomisella asemalla on nykyisessä kilpailuyhteiskunnassamme yhä suurempi merkitys lapsen tulevaisuudelle. Tämä tutkimus käsittelee perhetaustan ja yhteiskunnan yhteyttä nuorten kykyjen kehittymiseen, koulumenestykseen ja koulutusmahdollisuuksiin Saksan Baijerissa ja Suomen ruotsinkielisillä alueilla. Tutkimuksen lähtökohtana ovat vuoden 2003 Pisa-tulokset. Sinä vuonna ruotsinkielisten osuus Suomessa testatuista 15-vuotiaista oli muita vuosia korkeampi, joten tuloksista voi tehdä luotettavampia päätelmiä ruotsinkielisten oppimistuloksista ja niihin vaikuttavista tekijöistä.</p> <p>Baijerilaiset nuoret ovat menestyneet tähänastisissa PISA- ja muissa koulumenestystä mittaavissa tutkimuksissa muita Saksan osavaltioita paremmin, kun taas Suomessa ruotsinkieliset koululaiset ovat osoittautuneet suomenkielisiä heikommiksi. Koska baijerilaisessa ja suomenruotsalaisessa yhteiskunnassa ja perhekulttuurissa on havaittavissa yhtäläisyyksiä (mm. molemmat yhteiskunnat ovat hyvinvoinvia, perhe-elämää arvostetaan, avioerot ovat harvinaisia, väestö on hyvin koulutettua ja työttömyys vähäistä), kiinnostuin siitä, miksi näiden kahden alueen koululaisten Pisa-tulokset eivät suhteessa kunkin maan kaikkien 15-vuotiaiden tuloksiin vastaa toisiaan.</p> <p>Tämä tutkimus osoittaa, että hyvin merkittävä tekijä lapsen taitojen kehittämisessä ja koulumenestyksessä on vanhempien koulutus. Yhteistä tutkituille alueille on, että koulutus näyttää ns. periytyvän, mutta väestön koulutus vastaa yhteiskunnan tarpeita, koska työttömyys on vähäistä. Verrattuna muihin Saksan läntisiin osavaltioihin Baijerissa vain pienellä osalla sekä itseistä että äideistä on vähäinen koulutus, ja Suomen ruotsinkieliset ovat keskimäärin korkeammin koulutettuja kuin suomenkieliset. Vaikka Baijerissa eriytyminen eri koulutuspoluille tapahtuu jo lasten ollessa 10-vuotiaita ja syntyperällä näyttää olevan suuri vaikutus kouluvalintaan, baijerilaisten koululaisten osaaminen on siitä huolimatta tasaista. Selityksenä tähän voi olla vahva kodin tuki ja oppimista tukeva ilmapiiri sekä myös pohjimmiltaan hyvin toimiva, kolmeen - neljään koulutuspolkuun jaettu alemman toisen asteen koulutus (<i>Sekundarstufe I</i>). Suomen ruotsinkieliset kodit sekä koulut puolestaan näyttävät jakautuvan kahtia niin, että koulutetut vanhemmat tarjoavat lapsilleen jopa suomenkielisiä koteja paremmat kulttuuriset, oppimista tukevat resurssit, ja parhaat ruotsinkieliset koulut lukeutuvat Suomen parhaimmiston, kun taas osassa kodeista oppimisen tuki on suhteellisen vähäistä ja joissakin kouluissa (etenkin Länsi-Suomen ruotsinkielisellä maaseudulla) osaaminen on heikkoa. Nämä heikot oppilaat laskevat kaikkien ruotsinkielisten keskimääräistä osaamistasoa merkittävästi, joten tässä kuten varmasti monessa muussakin tapauksessa Pisa- ym. oppimistutkimusten tulosten perusteellisempi tarkastelu on välttämätöntä.</p>	
<p>Asiasanat – Keywords</p> <p>Koulumenestys, taitojen kehittyminen, kotitausta, PISA, yhteiskunta, Saksan ja Suomen koulujärjestelmä, Baijeri, Suomen ruotsinkieliset alueet, suomenruotsalaiset</p>	
<p>Säilytyspaikka – Depository</p> <p>Kielten laitos</p>	
<p>Muita tietoja – Additional information</p> <p>Ruotsin kielen sivututkielma</p>	

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	7
2 PISA-Studien.....	10
2.1 PISA in Deutschland	11
2.1.1 PISA-Erweiterung	12
2.1.2 PISA in Bayern.....	13
2.2 PISA in Finnland	16
2.2.1 Schülermerkmale.....	17
2.2.2 Die PISA-Ergebnisse der Schwedischsprachigen in Finnland.....	18
2.3 Primäre und sekundäre soziale Ungleichheiten in der Bildung	20
3 Das Bildungssystem in Deutschland und in Finnland	22
3.1 Bildungslandschaft in Deutschland.....	22
3.1.1 Kulturhoheit der Länder	23
3.1.2 Gliederung des deutschen Bildungssystems	24
3.1.3 Der Primar- und Sekundarbereich des bayerischen Schulsystems.....	25
3.2 Bildungslandschaft in Finnland	27
3.2.1 Das finnische Bildungssystem	28
3.2.2 Die schwedischsprachige Bildung	29
4 Die Region Bayern und die schwedischsprachigen Teile Finnlands – ihre Gesellschaft und Lebensweisen	32
4.1 Bayern – ein altes Bundesland mit einer langen Tradition und wirtschaftlicher Prosperität	32
4.1.1 Heimat und Tradition, Religiosität und Gemeinschaftsgefühl	33
4.1.2 Lebensstandard.....	34
4.1.3 Familien und ihre Bedeutung	36
4.2. Die langlebigen Schwedischsprachigen in Finnland: ihre soziale Situation innerhalb Finnlands.....	38
4.2.1 Bildung.....	40
4.2.2 Über die Erwerbstätigkeit, Gewerbestruktur und das Vermögen.....	41
4.2.3 Freundschaften, Vereinstätigkeit, Religiosität und Bewahrung der eigenen Kultur	42
4.2.4 Familien und ihre Bedeutung	43
5 Material und Vorgehensweisen	45

6 Ergebnisse und Analyse	49
6.1 Die soziale Gerechtigkeit in Bayern und in den schwedischsprachigen Teilen Finnlands	49
6.1.1 Überblick über die heutige soziale Situation in Deutschland und in Finnland	49
6.1.2 Gerechtigkeit und Bildung in Bayern und in den schwedischsprachigen Teilen Finnlands	52
6.1.3 Sozioökonomischer Status und Erwerbstätigkeit der Elternhäuser	58
6.2 Der familiäre Hintergrund der Schüler in Bayern und im schwedischsprachigen Finnland	65
6.2.1 Kulturelles Kapital und Weltbild der Eltern.....	66
6.2.2 Erziehungsengagement der Eltern und die Rolle der Mutter	67
6.2.3 Die Kopplung zwischen der familiären Herkunft und dem Kompetenzniveau.....	70
6.2.4 Familienstruktur und Familienorientierung	75
6.3 Wohlstand und Gemeinschaftsgefühl.....	78
6.3.1 Bedeutung des Zusammenhalts.....	81
6.3.2 Lebenseinstellung und Leistungsorientierung	84
7 Schlussbetrachtung	90
Literaturverzeichnis	95
Anhang 1: Definition zentraler Begriffe und Abkürzungen.....	103
Anhang 2: Das Interview mit Rainer Domisch am 8. Februar 2008	106
Anhang 3: Das Interview mit Jari Metsämuuronen am 12. November 2010 (auf Finnisch)	106

1 Einleitung

Es nicht gleichgültig, in was für einer Familie wir aufwachsen, sondern der Familienhintergrund hat einen großen Einfluss auf unser eigenes Leben und den Erfolg. Andererseits erfüllt die Familie wichtige gesellschaftliche Aufgaben, indem die Eltern den Kindern soziale und gesellschaftliche Werte vermitteln (IFB 3/2003, 9). In den PISA-Studien der OECD spricht man über das familiäre kulturelle Kapital, wofür der elterliche Bildungsabschluss der wichtigste Indikator ist. Die Eltern sind Vorbilder und Modelle, die ihren Kindern Einstellungen und Qualifikationen vermitteln, und Familientraditionen, gemeinsame Aktivitäten und Routinen sind von großer Wichtigkeit für die Kinder. (PISA-Konsortium Deutschland 2005, 244.) Es ist offensichtlich, dass ein Kind von hochgebildeten Eltern grundsätzlich gute Chancen hat, in der Schule erfolgreich zu sein (s. z. B. Kupari et al. 2005, 115-123). Die Eltern ermutigen ihren Nachwuchs, die Hausaufgaben gründlich zu machen, sie helfen den Kindern bei den Aufgaben und diskutieren mit ihnen. Darüber hinaus kann sich der sozioökonomische Status der Eltern darauf auswirken, was für einen Freundeskreis das Kind hat. (Metsämuuronen 2010a.)

Es ist von großer Bedeutung herauszufinden, was für ein Familienhintergrund gute Voraussetzungen für den Erfolg in der Schule und hiermit im späteren Leben schafft. In Deutschland differenziert das PISA-Konsortium seit 2000 die PISA-Ergebnisse der 15-Jährigen für die einzelnen Länder der Bundesrepublik Deutschland, um herauszufinden, ob die Jugendlichen in den verschiedenen Bundesländern gleiche Chancen haben, ihre Kompetenzen in der Schule zu entwickeln. In den Untersuchungen werden familiäre wie schulische Entwicklungsbedingungen beschrieben, die mit Hilfe von Statistiken dargestellt werden. (PISA-Konsortium 2005.) An der Universität Jyväskylä, Finnland, hat das Bildungsforschungsinstitut (*Koulutuksen tutkimuslaitos*) die PISA-Resultate der finnischen Schüler¹ analysiert und versucht zu klären, woran das gute Abschneiden Finnlands einerseits und andererseits der Leistungsunterschied zwischen Finnisch- und Schwedischsprachigen liegen könnte. In den PISA-Studien sind nämlich die Schwedischsprachigen in Finnland bei jedem Durchgang leistungsschwächer gewesen als die Finnischsprachigen, während Bayern im Vergleich zu den anderen Bundesländern bemerkenswert gut abgeschnitten hat (Brunell 2005, 127; PISA-

¹ In dieser Arbeit wird immer die maskuline Form verwendet, die sich auch auf Schülerinnen bezieht.

Konsortium 2005, 175). Es ist hochinteressant, dass die Schwedischsprachigen in Finnland trotzdem allgemein besser ausgebildet sind als die Finnischsprachigen. Auch in Bayern sind insbesondere die Väter besser ausgebildet als Eltern in den anderen alten (=westlichen) Bundesländern (PISA-Konsortium 2005, 246, 247). Was wiederum den familiären Hintergrund der schwedischsprachigen Jugendlichen in Finnland angeht, ist der finnische Forscher und Arzt Markku T. Hyypä für seine Publikationen über die gesunde, lang lebende finnlandschwedische Bevölkerung bekannt. Weiterhin hat Fjalar Finnäs, ein Professor der Universität Turku, Jahre lang Statistiken über die schwedischsprachigen Familienhaushalte in Finnland gesammelt. Der Lebensstandard z. B. ist bei ihnen relativ hoch und die Arbeitslosigkeit niedrig, die Bevölkerung ist gut ausgebildet und die Familie wird hoch geschätzt. Da dies alles auch für die bayerische Gesellschaft und Familienkultur gilt, habe ich mich dafür interessiert, warum die PISA-Ergebnisse der schwedischsprachigen Teile Finnlands und des Bayerns im Verhältnis zu den Ergebnissen des jeweiligen ganzen Landes nicht miteinander übereinstimmen. Aber weil die Schüler in Finnland allgemein ein sehr hohes Leistungsniveau zeigen, muss bemerkt werden, dass die schwedischsprachigen Jugendlichen Finnlands nicht schwächer waren als die getesteten bayerischen Jugendlichen, weswegen der Schülerleistungsvergleich innerhalb des jeweiligen ganzen Landes, d. h. innerhalb Deutschlands und Finnlands, ein wichtiger Ausgangspunkt für diese Arbeit ist.

Das Ziel dieser Arbeit ist, Gemeinsamkeiten aber auch Unterschiede in der bayerischen Gesellschaft in Deutschland und der der schwedischsprachigen Teile Finnlands und im Familienhintergrund der Schüler dieser Regionen zu finden. Im Rahmen der PISA-Ergebnisse vom Jahr 2003 wird der schulische Erfolg von 15-Jährigen zweier Regionen in zwei verschiedenen Ländern verglichen, wobei versucht wird, solche familiären und sozialen Faktoren zu finden, die den Kompetenzerwerb der Jugendlichen beeinflussen. Wenn man die Kompetenzen und den Bildungserfolg von Jugendlichen in zwei verschiedenen Gesellschaften vergleicht, kommen möglicherweise solche wichtigen Faktoren zum Vorschein, deren man sich bewusst sein sollte, um die Kinder mit schlechteren Lernvoraussetzungen zu fördern. Wie Mareike Kunter, Projektleiter am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (2007), bemerkt hat, muss in derartiger Untersuchung jedoch zuerst definiert werden, was unter Kompetenzerwerb und Bildungserfolg² zu verstehen ist. In dieser Arbeit geht es dabei um gute Testleistungen in PISA und in anderen nationalen und internationalen Schülerleistungstests und darum,

² Diese und andere für diese Arbeit zentrale Begriffe sind im Anhang 1 gesammelt worden.

wie die umgebende Gesellschaft, das Bildungssystem und das Elternhaus den Bildungsweg der Jugendlichen beeinflussen, vor allem in Bezug auf eine gerechte Bildungsbeteiligung (zu diesem Begriff s. Anhang 1). Mit Kompetenzen werden zunächst solche Fähigkeiten gemeint, die den Zugang zu erwünschten beruflichen/gesellschaftlichen Positionen eröffnen. Neben der Unterstützung von Zuhause soll das eigene Engagement der Schüler, d. h. der Wille, sich anzustrengen, beachtet werden. Familiäre und soziale Faktoren, die in der Arbeit berücksichtigt werden, sind vor allem Bildungsabschlüsse der Eltern, ihr sozioökonomischer Status und das kulturelle Kapital der Elternhäuser, Erwerbstätigkeit, Familienstruktur, Gemeinschaftsgefühl und Wohlstand sowohl in der Familie als auch in der ganzen Gesellschaft, die Wichtigkeit der Traditionen und des Zusammenhalts und die jeweilige Unterrichtskultur.

Diese Pro Gradu -Arbeit ist eine qualitative Untersuchung, die auf den PISA-Ergebnissen, auf deutschen und finnischen Bevölkerungsangaben und auf Expertenkontaktaufnahmen beruht. Die Hauptquellen dieser Arbeit sind die Interviews mit zwei Bildungsexperten in Finnland, Rainer Domisch, Unterrichtsrat im finnischen Unterrichtsministerium (*Opetusministeriö*), und Jari Metsämuuronen, Forscher im Zentralamt für das finnische Bildungswesen (*Opetushallitus*). Außerdem wurden einige deutsche Bildungsexperten per E-Mail kontaktiert: es werden Dr. Wendelin Sroka (wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Berlin), Prof. Dr. Eckhard Klieme (Direktor des DIPF), Prof. Rainer Lehmann (Mitarbeiter der Humboldt-Universität zu Berlin), Dr. Cordula Artelt (PISA-Forscherin am Berliner Max-Planck-Institut (MPI) für Bildungsforschung) und Dr. Mareike Kunter (eine Mitarbeiterin von Jürgen Baumert, einem bekannten deutschen PISA-Forscher) zitiert.

Im Theorieteil werden zuerst die PISA-Studien allgemein, die PISA-Erweiterungsstudie in Deutschland und die PISA-Untersuchung in Finnland, d. h. der Vergleich zwischen finnisch- und schwedischsprachigen Schüler, vorgestellt. Ferner wird die Bildungslandschaft in Deutschland und in Finnland beschrieben, wobei über das bayerische Bildungssystem und über die schwedischsprachigen Schulen in Finnland genauer berichtet wird. Des Weiteren werden die Region Bayern und die schwedischsprachigen Teile Finnlands, ihre Bevölkerung und Lage, im Verhältnis zu der deutschen bzw. finnischen Gesellschaft behandelt. Im Analyseteil werden das

Elternhaus und die Bildung als Quellen des geistigen und sozialen Kapitals der Jugendlichen betrachtet. Es wird vor allem der Frage nachgegangen, wie die Familienherkunft und das Bildungssystem die Kompetenzentwicklung und den Bildungserfolg bestimmen. Die unterschiedlichen Schülerleistungen in Bayern und in den schwedischsprachigen Teilen Finnlands werden behandelt und es wird diskutiert, welche Umstände in den gebildeten, prinzipiell wohlhabenden Familien, in der jeweiligen Gesellschaft und im jeweiligen Schulsystem die Lernergebnisse der Jugendlichen erklären können.

2 PISA-Studien

Die PISA-Studien (*Programme for International Student Assessment*) sind internationale Schulleistungsuntersuchungen, die seit 2000 alle drei Jahre von der OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*) durchgeführt werden. Bei den Studien wird untersucht, in welchem Maß die 15-jährigen Schüler, die bald ihre Schulpflicht absolviert haben, befähigt sind, den Herausforderungen der heutigen Informationsgesellschaft zu begegnen. Jede PISA-Studie umfasst die Bereiche Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften, von denen bei jedem Durchgang einer vertieft untersucht wird: 2000 die Lesekompetenz, 2003 die Mathematik, 2006 die Naturwissenschaften. Die erste PISA-Studie im Jahr 2000 wurde in 32 Ländern durchgeführt, von denen 28 OECD-Länder waren. An PISA 2003 nahmen insgesamt 41 Länder teil, einschließlich der 30 OECD-Länder. Bei PISA 2006 wurden über 400 000 Fünfzehnjährige aus 57 Ländern - den 30 OECD-Ländern und 27 Partnerländern - getestet (OECD 2007, 13), und in der neuesten Studie 2009 sind schon fast ein halbe Million Schüler aus 65 Ländern dabei, von denen sogar 32 keine OECD-Länder sind. In der vierten PISA-Studie 2009 steht die Lesekompetenz erneut im Fokus, wobei die Ergebnisse von PISA 2000 ein wichtiger Bezugspunkt für die Auswertung der neuesten Erhebung sind. Erste Ergebnisse zu PISA 2009 wurden im Dezember 2010 veröffentlicht. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011; Internet 1.)

PISA ist die umfassendste und exakteste internationale Studie, die Schülerleistungen einschätzt und Daten darüber erhebt, inwieweit verschiedene Kontextfaktoren wie etwa Lerngewohnheiten und Einstellung zum Lernen, schulische Umwelt, familiärer Hintergrund, sozioökonomischer Status und Unterstützung von Eltern, Zeitverwendung

und Computerbenutzung Unterschiede in den Testleistungen erklären. Um die Bedeutung der Hintergrundmerkmale einzuschätzen, werden die Jugendlichen in einem Fragebogen um Angaben zu diesen Faktoren gebeten. Es ist zu betonen, dass PISA sich nicht vorrangig darauf konzentriert, was die 15-Jährigen in der Schule gelernt haben oder wie gute Leistungen sie in einem bestimmten Fach bringen, sondern eher herauszufinden versucht, inwiefern sie die erworbenen Kenntnisse in der Zukunft außerhalb der Schule anwenden können. (s. OECD 2004, 20-25; Välijärvi 2005, 1, 2.)

Allerdings ist die Bildungspolitik der OECD mit ihren PISA-Studien und ihrem Ländervergleich nicht ohne Kritik aufgenommen worden. Laut kritischen Stimmen wird die Bildung in PISA als Teil der Wirtschaftspolitik gesehen. Die Studien seien hauptsächlich nur ein Mittel, die Wirtschaft zu verbessern. Ferner mische sich die Organisation in die Bildungspolitik der PISA-Länder ein, um sogar einen globalen Bildungsplan zu schaffen. Die leistungsschwächeren Länder wollen auch selber die erfolgreichen Bildungssysteme nachahmen, auch wenn es nicht möglich ist, Kultur zu transportieren. Trotzdem ist fraglich, ob die in PISA vorgelegten Länderunterschiede überhaupt an den Bildungssystemen liegen oder eher am Leben außerhalb der Schule. In Finnland zum Beispiel zählt die Schulzeit zu den kürzesten in allen den an PISA teilnehmenden Ländern, die Lernresultate gehören aber zu den besten. (Liiten 2010b, 29.)

2.1 PISA in Deutschland

Seit der ersten PISA-Studie 2000 ist die Bildungspolitik ein hochaktuelles Diskussionsthema. Dies gilt besonders für Deutschland, wo viele Bundesländer bei den bisher umfangreichsten internationalen Schülerleistungstests unterhalb des OECD-Durchschnitts eingeordnet worden sind. Dieser Befund hat die deutschen Bildungsforscher und Wissenschaftler alarmiert, den Zustand der deutschen Schule näher zu untersuchen, um die größten Mängel zu finden, die Qualität des Unterrichts zu verbessern und möglichst allen Kindern gleiche Bildungschancen zu bieten. Im Auftrag der Kultusministerkonferenz (KMK) ist das Design der OECD-Studie in Deutschland erweitert und ergänzt worden: bei der nationalen Erweiterungsstudie ist die Schülerstichprobe zirka zehnmal so groß wie bei der internationalen PISA-Studie.

Dieser erhebliche Mehraufwand ist erforderlich, um die Ergebnisse nach Bundesländern und Schularten auswerten zu können. (PISA-Konsortium 2005, 11-16.)

2.1.1 PISA-Erweiterung

Die PISA-E (*PISA-Erweiterungsstudie*) bezieht sich auf die Teilstudie der PISA-I (*PISA-International*) und wird auf nationaler Ebene in Deutschland durchgeführt, d. h. „erweitert den internationalen Vergleich um den Vergleich zwischen den Ländern der Bundesrepublik Deutschland“ (PISA-Konsortium 2005, 20). PISA-E wird mit deutlich größerem Aufwand betrieben als PISA-I, übernimmt aber dieselbe Struktur und dieselben Verfahren wie der internationale Test. An einem bestimmten Testtag absolvieren die 15-jährigen Schüler in allen Bundesländern ein Testprogramm in den Kompetenzbereichen Mathematik, Lesekompetenz und Naturwissenschaften und im Jahr 2003 im Problemlösen als fächerübergreifender Kompetenz. Neben dem 2-stündigen Test füllen die Jugendlichen einen Fragebogen über ihre Herkunft und Umgebung, ihre Lerngewohnheiten und Motivation, ihre Computernutzung und ihre Vorstellungen über ihre Bildungskarriere aus. Ähnlich wie in dem internationalen Verfahren werden auch die Schulleitungen u. a. nach der Größe und Ausstattung, den Ressourcen sowie dem Management und der Schumatmosphäre gefragt. Im Jahr 2003 erfasste die Stichprobe für den Vergleich der Bundesländer 1307 Schulen, während an dem internationalen Vergleich nur 220 per Zufall ausgewählte Schulen beteiligt waren. (Ebd. 20-21, 24.)

Was Schülermerkmale angeht, so zeigten die deutschen Schüler im internationalen Vergleich 2003 ein leicht überdurchschnittliches Selbstvertrauen und durchschnittliche Motivation und Freude im Hauptuntersuchungsbereich Mathematik. Im Gegensatz zu den tatsächlichen Kompetenzen gibt es in dieser Hinsicht kaum nennenswerte Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern. Geschlechtsunterschiede zeigen sich in allen Bundesländern, indem Lernresultate in Mathematik etwas schwächer und Selbstvertrauen, Motivation sowie Engagement erheblich geringer bei den Mädchen sind als bei den Jungen. Im Verhältnis zu den anderen OECD-Ländern zeigen die deutschen Mädchen sogar unterdurchschnittlich wenig Freude und Interesse an Mathematik, d. h. sie sollten in diesem Fach in besonderem Maße gefördert werden. (Ebd. 147-152, 155.) Gleichzeitig haben die Mädchen in der Lesefähigkeit die Jungen beachtlich übertroffen: in Deutschland entspricht der Abstand zwischen Jungen und

Mädchen inzwischen ungefähr dem OECD-Durchschnitt (OECD Berlin Centre 2010). Wenn man wiederum die Leseleistungen an den Gymnasien miteinander vergleicht, die unter den verschiedenen Schularten am besten abschneiden, erreicht Bayern unter den einzelnen Bundesländern das höchste Kompetenzniveau (PISA-Konsortium 2005, 97).

2.1.2 PISA in Bayern

Bei PISA 2003 wurden für den Ländervergleich 77 bayerische Schulen untersucht: 24 Hauptschulen, 10 Berufsschulen, 21 Realschulen, 19 Gymnasien, eine integrierte Gesamtschule, eine Waldorfschule und eine Sonderschule. Anders als in Finnland haben sich die Bildungswege der bayerischen wie aller 15-jährigen Deutschen schon getrennt. Von den getesteten 15-jährigen Bayern besuchten 32,2 % Hauptschulen, 11 % Berufsschulen, 27,2 % Realschulen, 26,3 % Gymnasien und weitere 2,6 % integrierte Gesamtschulen oder Rudolf-Steiner-Schulen. (PISA-Konsortium 2005, 175, 176.)

Bei PISA 2000 wurden fünf Stufen mathematischer Kompetenz definiert, auf denen die Schüler mit ihren Fähigkeiten verortet wurden. Die so genannte Risikogruppe mit durchaus unzureichenden Kompetenzen bilden die Schüler unter und auf Kompetenzstufe I, auf Stufe V rangieren die mit den besten Kompetenzen. (Baumert et al. 2002, 29, 30.) Bei PISA 2003 wurde die Anzahl der Stufen um eine erhöht, also rangieren die Schüler mit den besten Kompetenzen auf Stufe VI (PISA-Konsortium 2005, 63). Sowohl 2000 als auch 2003 hat Bayern im Vergleich zu den anderen Ländern der Bundesrepublik Deutschland beachtenswert gut abgeschnitten, und in allen untersuchten Bereichen liegen die Mittelwerte der 15-Jährigen in Bayern auch deutlich über dem OECD-Durchschnitt. In Mathematik gehören 13,1 % der bayerischen Schüler zur Risikogruppe, während 7,1 % die Stufe VI erreichen, in ganz Deutschland sind die entsprechenden Prozentzahlen 21,6 und 4,1. (S. Abbildung 1.)

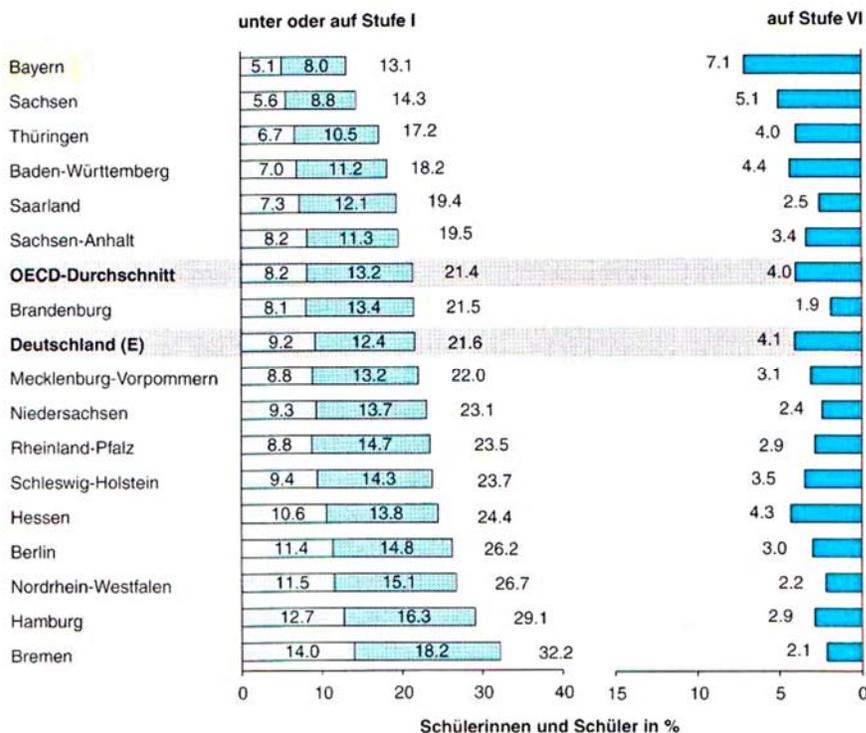


Abbildung 1. PISA 2003: Anteile der deutschen Schüler *unter* (hellblau) oder *auf* Kompetenzstufe I (türkis) bzw. auf Kompetenzstufe VI (blau) in **Mathematik** (internationale Gesamtskala): die Länder sind hier nach der Größe der Risikogruppe geordnet (PISA-Konsortium 2005, 63; Hervorhebung Bayerns von mir).

Spätestens seit den Resultaten von PISA 2003 kann also festgestellt werden, dass sich Bayern an die internationale Spitzengruppe angeschlossen hat. Ferner ist für Bayern zu berichten, dass die Leistungen der Schüler aus allen Schularten über dem OECD-Durchschnitt liegen, auch wenn insbesondere die Gymnasien und Realschulen zu dem OECD-Durchschnittsniveau einen erheblichen Abstand zeigen. Dennoch haben in Bayern auch die leistungsschwächeren, zu denen zum großen Teil Haupt- bzw. Berufsschüler zählen, im nationalen Vergleich am besten abgeschnitten. In Bayern findet man eine bemerkenswert große Überlappung in den Testleistungen der Gymnasiasten und Realschüler, d. h., dass in der Realschule ähnliche oder in vielen Fällen sogar bessere Kompetenzen erreicht werden können als im Gymnasium. (PISA Konsortium 2005, 175, 176.) Sogar drei Viertel der bayerischen Realschüler zeigen gymnasiale Leistungswerte (Internet 2). Betrachtet man die Leistungsunterschiede zwischen den Schulen innerhalb einer Schulart, zeichnen sich etwas größere Unterschiede zwischen den Hauptschulen als innerhalb der Gruppe der Realschulen und Gymnasien ab (PISA Konsortium 2005, 179). So kann beim Betrachten der bayerischen Hauptschulen erkannt werden, dass die Mittelwertunterschiede dieser Schulart zu Realschulen und Gymnasien deutlich sind und auch, „dass die Leistungsstreuung an den

Hauptschulen in allen Kompetenzbereichen höher ist als in den anderen Schularten“ (ebd. 177).

Interessant bezüglich der Gerechtigkeit der Bildung in Bayern ist der Befund, dass, obwohl die Kopplung zwischen soziokulturellem Status und Kompetenzerwerb der Schüler in keinem Bundesland außer Brandenburg so niedrig ist wie in Bayern, die relative Wahrscheinlichkeit des Gymnasialbesuchs für Jugendliche aus der höchsten sozialen Klasse, bzw. aus dem obersten von den vier ESCS³-Quartilen, dort so gut wie ein einhalbmal so hoch ist wie im nationalen Durchschnitt. U. a. unterschiedliche Bildungsstreben bei Eltern, d. h. ein unterschiedlicher Elternwille, aus der oberen und unteren Sozialschicht führen dazu, dass auch gleich kompetente Kinder in verschiedene Schularten kommen. Dabei kann man sich fragen, ob für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben die erreichte Kompetenz oder die besuchte Schule entscheidender ist. Falls die Kompetenz bedeutungsvoller ist, ist die bayerische Bildungssituation gar nicht schlecht. Allerdings müsste in dem Fall die entwickelte Kompetenz statt bestimmter Zeugnisse als entscheidendes Aufnahmekriterium fürs weiterführende Studium gelten, das den Zugang zu beruflichen Positionen eröffnet. (Ebd. 262-265.)

Generell für Deutschland gilt, dass die Bildungsungleichheit an die nachfolgende Generation vererbt wird, d. h., dass Kinder von Eltern mit niedriger Bildung die Schule eher verlassen und ins Arbeitsleben eintreten als Kinder von Eltern mit höherem Bildungsniveau (IFB 5/2007, 29). Darüber hinaus soll die Schulart 84 % der Unterschiede in den Kompetenzen der Jugendlichen erklären, während nur 3 % der Leistungsunterschiede durch regionale Rahmenbedingungen erklärbar sind (Internet 5). Besonders deutlich treten die unterschiedlichen Bildungsorientierungen der Eltern im Fall der bayerischen Landmädchen hervor, andererseits sind sie bezüglich der regionalen Rahmenbedingungen ein etwas widersprüchliches Beispiel. Nach einer Studie an der Universität Augsburg zur bayerischen Bildungssituation (Hägler 2007) gehen in Bayern nur 22 % der Mädchen auf dem Land aufs Gymnasium, in der Stadt hingegen doppelt so viele (44 %). Unter den bayerischen Landjungen ist der Anteil der

³„Die soziale Herkunft der Jugendlichen kann durch ökonomische, kulturelle und soziale Familienmerkmale beschrieben werden. Diese Merkmale hängen eng miteinander zusammen, demnach liefert jeder Indikator im Zusammenhang mit der Kompetenzentwicklung auch einen spezifischen Beitrag zur Vorhersage von Unterschieden. Um für weitergehende Analysen zur sozialen Herkunft nicht alle Merkmale der sozialen Herkunft separat zu betrachten, wurde in PISA 2003 ein Index gebildet, der ökonomische, kulturelle und soziale Indikatoren der Herkunft integriert: der *Index of Economic, Social and Cultural Status* (ESCS).“ (PISA-Konsortium 2005, 250.)

Gymnasiasten etwas höher. An den Noten liege der Unterschied keinesfalls, für die Landmädchen gelten aber andere Prioritäten als die Schulbildung. Noch derzeit möchten viele Eltern auf dem Lande, dass ihre Kinder, besonders die Mädchen, einen praktischen Beruf erlernen. Auf dem Land verschlechtern außerdem „weite Wege, schlechte Busverbindungen und die geringe Auswahl an Fachgymnasien die Lust auf die Oberschule“ (ebd.), und die Eltern wollen ihren Kindern keinen Stress wegen des Gymnasiums bereiten. Als diese in der TAZ vorgestellte Studie im Landtag publik gemacht worden ist, hat man ein Konzept für Chancengleichheit im bayerischen ländlichen Raum gefordert, denn „in keinem anderen Bundesland sind die Bildungschancen so eng an die Herkunft – ob sozial oder geografisch – gekettet wie in Bayern“. (Ebd.)

2.2 PISA in Finnland

Bei jeder bisherigen PISA-Studie hat Finnland eine Topleistung erbracht, weshalb das internationale Interesse am finnischen Bildungssystem immer größer wird. In der PISA-Studie geht es aber hauptsächlich nicht darum, in welchem Land die Schüler am besten lernen, sondern das Ziel der Studie ist, solche Informationen zu bieten, die das Entwickeln des Unterrichts sowohl in Finnland als auch in den anderen beteiligten Ländern unterstützen. Für die finnische PISA-Studie ist das Bildungsforschungsinstitut in Jyväskylä verantwortlich (KTL 2011), deren Koordinator Jouni Välijärvi hervorhebt, dass es mehr als anspruchsvoll ist, Bildung in der Vielfalt von Kulturen, Sprachen und verschiedenen Systemen zu vergleichen. Um die Testaufgaben fertig zu stellen braucht man mehrere Jahre. Daran sind Dutzende von Experten aus aller Welt beteiligt. (Heikkinen 2010, 24.)

In Finnland besuchen alle 15-Jährigen die gemeinsame Gemeinschaftsschule. Die meisten sind in diesem Alter in der letzten bzw. neunten Klasse, einige noch in der achten. Die untersuchten Jugendlichen werden per Zufall ausgewählt. (KTL 2011.) Im Jahr 2003 nahmen in Finnland 5796 Schüler (93 % von der geplanten Stichprobe) aus 156 Schulen an der Studie teil, von denen 1207 Schüler und 50 Schulen schwedischsprachig waren. Die Anzahl schwedischsprachiger Schüler war diesmal höher als vor drei Jahren, damit der Vergleich zwischen den Schulen im zweisprachigen Schulsystem zuverlässiger ist. (Välijärvi 2005, 4.)

2.2.1 Schülermerkmale

Für Finnland ist charakteristisch, dass die Kompetenzunterschiede zwischen allen Schülern ungeachtet der sozialen Klasse relativ klein sind. Obwohl es auch in Finnland signifikante Unterschiede in den Leistungen der Jugendlichen gibt, sind diese jedoch im internationalen Vergleich gering. Das heißt, dass es in der finnischen Schule gelungen ist, ein allgemein hohes Kompetenzniveau zu schaffen, ohne Schüler mit geringeren Leistungserwartungen zurückzusetzen. Gerade die schwächsten Schüler sind in Finnland besser als in jedem anderen PISA-Land. (Kupari & Välijärvi 2005, 228.) Im Jahr 2003 erreichten 93 % der finnischen Schüler mindestens die zweite Stufe in Mathematik, die als Minimum für ausreichende mathematische Kenntnisse in der Informationsgesellschaft gilt. Nur 6 % der Finnisch- und 8 % der Schwedischsprachigen gehörten zu der sogenannten Risikogruppe (unter oder auf Stufe 1), während 24 % aller Schüler in Finnland die höchste (7 %) oder zweithöchste Stufe (17 %) erzielten. Bei den Schwedischsprachigen sind die entsprechenden drei letztgenannten Anteile 19 %, 4 % und 15 %. (Törnroos & Kupari 2005, 23-25; s. Tabelle 1.)

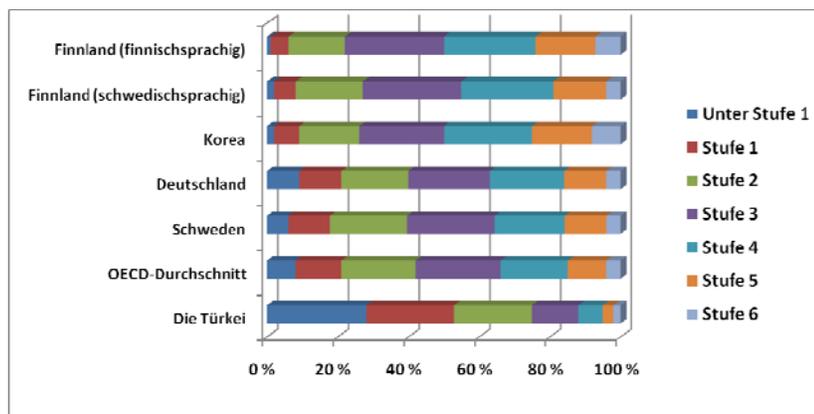


Tabelle 1. Die Prozentanteile der Schüler auf den 6 Leistungsstufen in Mathematik in ausgewählten PISA-Ländern 2003 (Tab. von der Verf.)

Doch laut den Schülerbefragungen in Verbindung mit den PISA-Tests ist in Bezug auf das finnische Schulsystem alarmierend, dass die Jugendlichen sich in der Schule nicht wohl fühlen: im internationalen Vergleich stehen sie in dieser Hinsicht am Schluss (Liiten 2010b, 29; Kovero & Londen 2009, 65). Vom Selbstvertrauen der finnischen Schüler und ihrem Interesse an der Mathematik ist wiederum zu berichten, dass ihre Einstellungen international durchschnittlich sind, doch haben die schwedischsprachigen Schüler ein größeres Interesse an der Mathematik gezeigt und scheinen überhaupt eine

positivere Einstellung zur Schule zu haben als die Finnischsprachigen (Brunell 2005, 135; mehr dazu in 3.2.2). Ferner ist zu bemerken, dass der Geschlechtsunterschied im Hinblick auf die Motivation und das Interesse an der Mathematik in den meisten PISA-Ländern für die Jungen beachtenswert ist: dies gilt in Finnland wie auch in Deutschland (vgl. Kupari & Törnroos 2005, 153-157). In Finnland haben Mädchen sogar ein außergewöhnlich viel schlechteres Selbstvertrauen als Jungen, auch wenn die Geschlechter mathematisch beinahe gleich begabt sind. Nach Välijärvi sollte untersucht werden, warum Mathematik die Mädchen entmutigt. (Heikkinen 2010, 25; Kupari & Törnroos 2005, 172.) Andererseits lesen die Mädchen in allen Ländern besser als die Jungen. In Finnland war der Unterschied im Lesen zwischen Mädchen und Jungen in PISA 2000 und 2009 der größte in den OECD-Ländern! In den schwedischsprachigen Schulen ist der Abstand etwas kleiner gewesen, was dafür spricht, dass die Lesefertigkeit besonders bei den finnischsprachigen Mädchen von hohem Niveau ist. (Brunell 2004, 136; Linnakylä et al. 2005, 106, 107; PISA 2009: Ein innerer Bericht der Universität Jyväskylä 7.12.2010.)

2.2.2 Die PISA-Ergebnisse der Schwedischsprachigen in Finnland

Der Erfolg der finnischen Schüler in den bisherigen PISA-Studien hat viel internationales Interesse geweckt. Man fragt sich, warum die finnische Gemeinschaftsschule so gut funktioniert und was die Finnen anders machen als die übrigen PISA-Länder⁴. In Finnland hat man sich wiederum über den Ergebnisunterschied zwischen der finnisch- und schwedischsprachigen Gemeinschaftsschule gewundert. Es ist gefragt worden, was die schwedischsprachige Schule im Verhältnis zu der finnischen leistungsschwächer macht und was man tun könnte, um den Unterschied zwischen den zwei Sprachgruppen zu verkleinern. (Brunell 2005, 127.) Am besten sieht man den Ergebnisunterschied daran, dass viel weniger

⁴In dieser Arbeit werden all die möglichen Gründe dafür nicht beleuchtet. Wichtige Gründe für den guten Erfolg finnischer Schüler sind jedenfalls die beliebte, akademische Lehrerausbildung von hoher Qualität und das gleichberechtigte Bildungssystem Finnlands. In der für alle gemeinsamen neunjährigen Gemeinschaftsschule werden auch die schwächeren Schüler gefördert. Ein Merkmal für die finnische Schule ist, dass die leistungsschwächsten 5 % im internationalen Vergleich in allen untersuchten Fächern am besten abgeschnitten haben. Dafür ist das Niveau der besten 5 % nicht so hoch, wie man sich entsprechend dem allgemein sehr hohen Leistungsniveau der finnischen Schüler vorstellen könnte. Kennzeichnend für Finnland ist also die Gleichmäßigkeit der Bildungschancen sowie Kompetenzen und auch der verhältnismäßig geringer Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund und Schulerfolg. (Kupari & Välijärvi 2005, 228, 229.)

schwedischsprachige Schüler die zwei besten Leistungsstufen in Mathematik erreichen als finnischsprachige. Es soll aber nicht vergessen werden, dass die Finnlandschweden im internationalen Vergleich bei PISA 2003 doch zu den am besten abschneidenden Schülern gehören, obwohl sie im nationalen Vergleich innerhalb Finnlands eine schlechtere Leistung gezeigt haben als die Finnischsprachigen.

Obwohl als Erklärung vermutet worden ist, dass das schwedischsprachige Lehrmaterial nicht so hochwertig ist⁵ (u. a. Metsämuuronen 2010a) und auch wenn untersucht worden ist, dass es in den schwedischsprachigen Schulen etwas mehr inkompetente Lehrer gibt als in den finnischsprachigen, ist nach Brunell (2005, 130-132) die teils mangelhafte Qualifikation der schwedischsprachigen Lehrer nicht der Hauptgrund für die Leistungsunterschiede zwischen den Sprachgruppen. Dagegen hat sich bei der Suche nach den Gründen für das schlechtere Abschneiden der schwedischsprachigen Schüler der familiäre und soziale Hintergrund als der stärkste Faktor gezeigt (Kupari & Välijärvi 2005, 226). Damit meint man im Zusammenhang mit der PISA-Studie den kulturellen Hintergrund, die ökonomische Situation und das Bildungsniveau der Elternhäuser (Kupari 2005, 115). Interessant ist, dass die Lernresultate der Schwedischsprachigen ebenso gut, oder in Mathematik sogar besser sind als die der Finnischsprachigen, wenn man mit statistischen Verfahren die Verteilungen des familiären Hintergrunds der Schüler gleichstellt (Brunell 2005, 133). So ist es beim Vergleich der finnisch- und schwedischsprachigen Schüler äußerst wichtig, den sozioökonomischen und kulturellen Hintergrund der Jugendlichen zu berücksichtigen (Kupari & Välijärvi 2005, 226).

Schon in PISA 2000, wo das Leseverständnis im Fokus stand, ist angeführt worden, dass die kulturellen und pädagogischen Ressourcen in den finnlandschwedischen Familien nicht so lernfördernd seien wie in den finnischen Elternhäusern allgemein. Die schwedischsprachigen 15-Jährigen lesen weniger (vor allem Sachliteratur), leihen weniger Bücher aus der Bibliothek aus, diskutieren seltener mit ihren Eltern und strengen sich in der Schule in geringerem Maß an als die Finnischsprachigen. Interessanterweise unternehmen sie kulturelle Aktivitäten (Kino, Theater, Museen, Konzerte) häufiger als die Finnischsprachigen, scheinen aber davon in ihrer Kompetenzentwicklung nicht gleichermaßen profitieren zu können. (Brunell 2004, 141-

⁵ Als Minorität in Finnland haben die Schwedischsprachigen wahrscheinlich schlechtere Ressourcen dafür.

159.) An PISA 2000 nahmen allerdings nur acht schwedischsprachige Schulen teil, weshalb die Stichprobe nicht ganz repräsentativ war. Jedoch bekräftigten die Resultate von PISA 2003 die früheren Ergebnisse. Nach den Befragungen der Schüler und Eltern im Zusammenhang mit dem Schülerleistungstest (PISA 2003) besitzen die schwedischsprachigen Elternhäuser weniger klassische Literatur und Poesie und die schwedischsprachigen Schüler lesen nicht so gerne freiwillig wie die finnischsprachigen. Außerdem engagieren sich die finnischsprachigen Eltern mehr, um ihren Kindern zuhause eine erforderliche Lernumgebung zu schaffen (ein eigener Schreibtisch, Ruhe zum Lernen usw.). (Brunell 2005, 132-135.)

Darüber hinaus zeigen die PISA-Studien, dass es Abweichungen in den Kompetenzen der Schüler in den verschiedenen finnlandschwedischen Regionen gibt: vor allem haben die Jugendlichen in der Provinz *Uusimaa* in den PISA-Studien deutlich bessere Leistungen gezeigt als die in Ostbottnien (*Pohjanmaa*) (Brunell 2007, 29, 30). Der Unterschied zwischen diesen zwei Provinzen wird aber in meiner Arbeit nicht beachtet. Dafür interessiere ich mich für die schwache Leistung der schwedischsprachigen Schüler in den ländlichen Regionen Westfinnlands gegenüber den Städten im Süden. Im finnischen Zentralamt für Bildungswesen (*Opetushallitus*) ist nämlich kürzlich untersucht worden, dass in Westfinnland gerade die schwedischsprachigen Schulen auf dem Lande besonders leistungsschwach sind (Metsämuuronen 2010b, 111-113).

2.3 Primäre und sekundäre soziale Ungleichheiten in der Bildung

Während der letzten hundert Jahre ist die Bildung ein zentraler Bestandteil der modernen Gesellschaft und damit allmählich eine alltägliche Selbstverständlichkeit geworden. Der jeweiligen Kultur stark zugehörig spiegelt sie die Gesellschaft und deren Verhältnisse wider und reproduziert die alten Muster und Normen. (Antikainen et al. 2000, 56, 105.) Obwohl die in PISA 2003 im Mittelpunkt stehende mathematische Kompetenz sich größtenteils im Schulunterricht entwickelt, ist beobachtet worden, dass die elterliche Begleitung und Unterstützung sowohl vor dem Schulbeginn als auch während der Schulzeit zur positiven Schullaufbahn des Kindes beiträgt. Deswegen fragt man sich im Rahmen von PISA, inwiefern dieser Zusammenhang von sozialer Herkunft

und Kompetenz über die Bildungsbeteiligung – in Deutschland im Sinne eines Besuchs von verschiedenen Schularten⁶ – vermittelt wird. (PISA-Konsortium 2005, 258.)

Was den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung betrifft, wird in der Fachliteratur zwischen zwei Formen von Ungleichheit unterschieden: primären und sekundären Disparitäten bzw. Ungleichheiten. Unter primären Disparitäten werden bezüglich der Bildungsbeteiligung die Talentunterschiede der Schüler verstanden, bzw. die Ungleichheiten in den für bestimmte Schullaufbahnen notwendigen Kompetenzen, deren Entwicklung aber auch von der sozialen Herkunft beeinflusst wird. Sekundäre Disparitäten hingegen basieren auf sozialen Unterschieden, z. B. im Lebensstandard, die unabhängig von der Kompetenz auftreten und damit als Anzeiger für soziale Ungleichheit bei der Verteilung von Bildungs- und davon größtenteils abhängigen Lebenschancen betrachtet werden können. Wenn z. B. Lehrer unter Berücksichtigung der sozialen Herkunft die Kinder verschiedenen Schularten zuordnen, sind sekundäre Disparitäten hoch. (Boudon 1974⁷, zitiert nach PISA-Konsortium 2005, 259.)

Im deutschen selektiven Schulsystem werden die sekundären Ungleichheiten oft durch die verschiedenen Bildungsgänge (in Kapitel 3.1 vorgestellt) aber auch durch die Lehrer verstärkt, indem sie in ihren Schullaufbahneempfehlungen neben den Leistungen der Kinder auch den sozialen Hintergrund berücksichtigen. Die Ungleichheit der Bildungsbeteiligung kommt nicht nur in Deutschland vor, sondern sie ist ein internationaler Missstand. Jedoch ist die Rolle des Lehrers als Entscheidungsträger über die Schullaufbahn des Kindes in Deutschland besonders ausgeprägt, da die Lehrer die Schüler nicht nur benoten, sondern den Eltern auch empfehlen, für welche Schulart ihr Kind nach vier Jahren Grundschule am besten geeignet wäre. So ist die Frage aufgeworfen worden, ob eine systematische Benachteiligung der Unterschichtkinder von Seiten der Lehrer vorkommt: Analysen weisen darauf hin, dass die Benotung der Kinder und Schullaufbahneempfehlungen nicht unabhängig von dem sozialen Hintergrund durchgeführt werden. Im Idealfall stellt der Lehrer den Schülern die verschiedenen Möglichkeiten vor und überlässt die tatsächliche Wahl ihnen selber. (Ursin 2005, 88, 90.) So eine Situation wäre in Deutschland aber praktisch unmöglich, da die Schüler sehr jung, als nur 10- oder in einigen Bundesländern als 12-jährige, in die

⁶Bei den finnischen 15-Jährigen kann nicht über die Bildungsbeteiligung im Sinne unterschiedlicher Schularten gesprochen werden, sondern in dieser Arbeit bezieht sich der Begriff in ihrem Fall einfach auf die gleichen Chancen aller, an der Bildung teilzuhaben.

⁷Boudon, Raymond 1974. *Education, opportunity and social inequality*. New York: Wiley.

verschiedenen Schularten eingeordnet werden, und sie dann noch nicht selber sagen können, was für eine Bildung sie haben möchten.

Über die Gerechtigkeit der Benotung oder die Rolle des Lehrers als Entscheidungsträger über die Schullaufbahnen in Finnland ist mir keine der obigen ähnliche Untersuchung bekannt. Im finnischen Schulsystem werden die Schüler jedenfalls erst im Alter von 16 Jahren in verschiedene Schulformen eingeordnet, was als Anzeichen geringerer sekundären Ungleichheiten als in Deutschland gesehen werden kann. Ferner ist in PISA 2003 festgestellt worden, dass der Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund der Kinder und ihrer Leistung in Mathematik neben Island in Finnland am geringsten ist. Das sieht man an einer international vergleichbaren Skala, ISEI (*International Socio-Economic Index of Occupational Status*), die erstellt worden ist, um den beruflichen Status der Eltern zu beschreiben: die sozioökonomische Klasse der Schüler wird nach dem Elternteil definiert, der einen höheren beruflichen Status hat. Die Skala umfasst vier soziale Klassen: zu der untersten Gruppe gehören u. a. Kleinbauern, Kellner und Autofahrer, zur zweiten Büroangestellte, Kleinunternehmer und Krankenschwestern, zur dritten Lehrer und Ingenieure und zu der obersten Ärzte und Juristen. In den Leistungen in Mathematik beträgt der Mittelwertunterschied zwischen dem obersten und untersten Viertel in Finnland 61 Punkte, während er sich in den OECD-Ländern im Durchschnitt auf 93 und in Deutschland auf 102 Punkte beläuft. (Kupari 2005, 116.)

3 Das Bildungssystem in Deutschland und in Finnland

In diesem Kapitel werden zuerst die Bildungssysteme in ganz Deutschland und Finnland vorgestellt. Dann wird ein genauerer Einblick in die bayerischen und finnlandschwedischen Schulen vermittelt. Die verschiedenen Schularten werden vorgestellt und es wird u. a. über ihre Ziele und die prozentualen Anteile eines Schülerjahrgangs in der jeweiligen Schulart berichtet.

3.1 Bildungslandschaft in Deutschland

Wie in vielen mitteleuropäischen Ländern gliedert sich das deutsche Bildungssystem in parallele Bildungsgänge mit verschiedenen Lernzielen, -Resultaten sowie

unterschiedlicher Schülerschaft. In Deutschland werden die Schüler nach der Grundschule selektiert; dann sind sie in der Regel 10 Jahre alt. Wie die Kinder in die Schularten ausgewählt werden, beruht außer auf den Schulleistungen meistens stark auf Bildung, Beruf, Vermögen und Migrationshintergrund der Eltern. In den Ländern mit einem selektiven Bildungssystem ist es üblich, dass die Leistungsunterschiede zwischen den Schulen über die Hälfte der Gesamtvariation in den Lernergebnissen erklären (in Deutschland sogar 84 %; s. 2.1.2), während z. B. in Finnland die Mathematikkenntnisse der Jugendlichen in verschiedenen Schulen international signifikant wenig variieren. (Väljärvi & Malin 2005, 141-143.)

3.1.1 Kulturhoheit der Länder

Auf nationaler Ebene gesehen ist das Bildungswesen in Deutschland dezentralisiert. Besonders in Hinsicht auf die Schulverwaltung und -Struktur sind die einzelnen Bundesländer in hohem Grad unabhängig. Schulen und Lehrer stehen für die Schülerbewertung, und in der Regel sind die Bundesländer und Kommunen für die Finanzierung der Ausbildung verantwortlich. Nach dem Grundgesetz liegt die Aufsicht über Bildung und Kultur im Wesentlichen bei den Ländern (sog. *Kulturhoheit der Länder*), das gesamte Schulwesen untersteht aber dem Staat. Zur Koordination der Bildung in den einzelnen Länder wurde 1948 die Kultusministerkonferenz (KMK) gegründet, die nach ihrer Geschäftsordnung „Angelegenheiten der Bildungspolitik, der Hochschul- und Forschungspolitik sowie der Kulturpolitik von überregionaler Bedeutung mit dem Ziel einer gemeinsamen Meinungs- und Willensbildung und der Vertretung gemeinsamer Anliegen“ behandelt (Internet 3). Das Schulwesen eines Bundeslandes wird in der Regel durch ein eigenes Ministerium verwaltet. Als Kultusministerium bezeichnet man die oberste Verwaltungsbehörde eines Bundeslandes für den Bereich Schule und Bildung (z. B. in Bayern Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus). Das Kultusministerium ist die höchste Behörde für das Schulsystem eines Bundeslandes. Zusammen mit der Schulverwaltung ist es für die Planung und Organisation des Schulsystems verantwortlich: es bestimmt die Struktur des Systems sowie die Unterrichtsinhalte und -Ziele. Häufig in Deutschland ist eine Unterteilung in der Schulverwaltung: an der Spitze steht das jeweilige Kultusministerium, die Schulämter und Bezirksregierungen nehmen eine mittlere

Position ein, und auf der unteren Verwaltungsebene befinden sich die Schulämter der Kommunalbehörden. (Internet 3; Hüsen & Postlethwaite 1994, 2476-2478.)

3.1.2 Gliederung des deutschen Bildungssystems

Das deutsche Bildungswesen gliedert sich in fünf Bereiche: den Elementar-, Primar-, Sekundar- & den tertiären Bereich und den Bereich der Weiterbildung. Noch nicht schulpflichtige Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren werden in Institutionen des Elementarbereichs unterrichtet, für sie wird also im Kindergarten gesorgt. Allgemein ist der Besuch dieser Einrichtungen freiwillig. Der Primarbereich umfasst die für alle Schüler gemeinsame Grundschule, womit die Klassen 1 bis 4, in Brandenburg und Berlin 1 bis 6, gemeint sind. Schulpflichtig werden die Kinder in der Regel im Jahr der Vollendung des sechsten Lebensjahres. Für Schüler, die sonderpädagogische Förderung brauchen, gibt es unterschiedliche Sonderschulen. Allerdings ist der Umfang an Sonderunterricht in allen Bundesländern gering. In ganz Deutschland wird er in Klassenstufe 8 von 4,8 % der Schüler besucht, in Bayern von 4,5 %. (Internet 4; Hovestadt 2001, 70, 71.)

Der Übergang vom Primarbereich in den Sekundarbereich (Jahrgangsstufen 5 bis 12/13) ist je nach Bundesland unterschiedlich geregelt. Die Entscheidung, in welche weiterführende Schulart ein Schüler kommt, wird entweder von den Eltern oder der Schule getroffen. Sie ist davon abhängig, ob der Schüler bestimmte Leistungskriterien erfüllt und/oder was für eine Kapazität die gewünschte Schule hat. Die möglichen Bildungsgänge im Sekundarbereich sind in den meisten Bundesländern die Hauptschule, die Realschule, das Gymnasium und die Gesamtschule (genauer zu den verschiedenen Schularten in Bayern im Abschnitt 3.1.3), und die Schüler werden nach der Klasse 4 in diese Schularten aufgeteilt. In einzelnen Ländern wird erst nach der Klasse 6 differenziert, da sie entweder eine 6-jährige Grundschule haben oder eine zweijährige Orientierungs- bzw. Förderungsstufe zwischen Grundschule und Sekundarschule eingeschoben haben. (Hovestadt 2001, 69, 70.)

In Deutschland besteht eine neunjährige Schulpflicht, d. h. jeder muss neun Vollzeitschuljahre lang eine öffentliche oder offiziell anerkannte Schule besuchen. In der Regel haben die Schüler mit 15 Jahren die allgemeine Schulpflicht erfüllt, wonach der Übergang in den Sekundarbereich II erfolgt, dessen Angebot allgemein bildende und

berufliche Vollzeitschulen sowie die Berufsausbildung im dualen System (Berufsschule + Betrieb) umfasst. Zu den ersteren zählen in den meisten Ländern das Gymnasium bzw. die gymnasiale Oberstufe, die Berufsschule, die Berufsfachschule und die Fachoberschule. Für die Absolventen des Sekundarbereichs II, die die Hochschulreife erworben haben, bietet der tertiäre Bereich bzw. (technische) Universitäten, pädagogische und theologische sowie Kunst-, Musik- und Fachhochschulen berufsqualifizierende Studiengänge an. Die Weiterbildung basiert auf den bereits vorhandenen Kenntnissen und gesammelten Erfahrungen der Teilnehmer und wird z. B. von kommunalen Einrichtungen, privaten Trägern, Akademien und verschiedenen Verbänden angeboten. (Zu diesem Abschnitt s. Internet 4 & 5; Hüsen & Postlethwaite 1994, 2472-2476.)

3.1.3 Der Primar- und Sekundarbereich des bayerischen Schulsystems

In Deutschland gibt es in der Regel große Unterschiede zwischen besseren und schwächeren Schulen (insbesondere in den Hauptschulen), die sich auf den familiären Hintergrund und die lernbiographischen Belastungsfaktoren der Schüler (wie z. B. Lernschwierigkeiten und Klassenwiederholungen) zurückführen lassen. Dies gilt auch für Bayern, auch wenn die bayerischen Schulen laut den Schulleitungen im Verhältnis zu den anderen Bundesländern allgemein relativ wenig Probleme haben (PISA Konsortium 2005, 310-312, 319). Weiter im Blick auf den Unterricht in Bayern soll eine Bildungsforschungsstudie der Universität Essen über die Anzahl der Unterrichtsstunden, bzw. die Stundenzahl für den Durchschnitt der Schularten der Sekundarstufe plus Grundschule, vorgestellt werden. Laut dieser Studie bekommt nämlich ein bayerischer Schüler während der vier Jahre Grundschule und der fünf Jahre Sekundarschule im Vergleich zu Schülern in den anderen Bundesländern am meisten Unterricht. Nach den Rechnungen liegt die Differenz zwischen dem niedrigsten (Nordrhein-Westfalen) und höchstem Wert (Bayern) bei über 10 %, was bedeutet, dass ein Schüler in Nordrhein-Westfalen in der entsprechenden Zeitspanne ein Jahr weniger Unterricht gehabt hat als ein Schüler in Bayern. (Hovestadt 2001, 80, 81.) Dies muss schon als ein Qualitätsmerkmal für das bayerische Schulsystem betrachtet werden. Wiederum im Bundesvergleich der Klassengrößen sind interessanterweise gerade in den beiden erwähnten Bundesländern Bayern und Nordrhein-Westfalen die größten Klassen zu finden, die kleinsten in Schleswig-Holstein und Bremen (ebd. 76, 77).

Nach dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus ist die Grundschule in Bayern die erste und gemeinsame Schule, unter der die Jahrgangsstufen 1-4 verstanden werden. Sie „hat den Auftrag, alle Schüler in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen. Es geht dabei vor allem darum, Wissenserwerb zu ermöglichen, Verstehen anzubahnen, Interessen zu entwickeln, soziale Verhaltensweisen sowie musische und praktische Fähigkeiten zu fördern und Werthaltungen aufzubauen.“ (Internet 6.) Der Unterricht in der Haupt-/Mittelschule, der die Jahrgangsstufen 5 bis 9/10 umfasst, ist fest an praxis- bzw. berufsbezogenen Inhalten orientiert und führt zum Hauptschulabschluss, mit dem man die Berufs(fach)schule besuchen kann, zum Quali⁸, der neben der Berufs(fach)schule auch den Besuch des Mittlere-Reife-Zugs der Haupt-/Mittelschule und der zweistufigen Wirtschaftsschule ermöglicht, oder zum Mittleren Schulabschluss, der den Besuch der beruflichen Oberschule sowie der Fachakademie und des Gymnasiums gestattet. Hinsichtlich des drohenden Fachkräftemangels wird ein gezieltes Bildungsangebot immer notwendiger, und so wird gerade die bayerische Hauptschule zur Mittelschule weiterentwickelt. Fast 2/3 der Hauptschulen werden schon als Mittelschulen genannt, die „in besonderer Weise anschaulich-konkretes Denken und praktische Begabung fördern“ und deren Bildungsangebot auf Berufsorientierung, Allgemeinwissen und Persönlichkeit aufbaut. (Internet 7.) Die Regelschule in Bayern ist die sechsstufige Realschule (R6), die die Jahrgangsstufen 5 bis 10 umfasst und eine allgemeine und berufsvorbereitende Bildung vermittelt. Sie richtet sich an junge Menschen, die sich sowohl für theoretische Fragen interessieren als auch praktische Fähigkeiten haben. Ab der 7. Jahrgangsstufe bieten die sogenannten Wahlpflichtfächergruppen (drei Ausbildungsrichtungen) den Schülern verschiedene Bildungsschwerpunkte an. Am Ende der 10. Jahrgangsstufe findet eine in allen bayerischen Realschulen einheitliche Abschlussprüfung statt, wodurch die Schüler den Mittleren Schulabschluss erhalten. (Internet 9.) Das Gymnasium umfasst derzeit - erstmals 2008 mit Einführung des G8 bzw. des achtjährigen Gymnasiums - die Klassen 5 bis 12. Früher war das Gymnasium neunjährig. Das Gymnasium vermittelt eine vertiefte Allgemeinbildung sowie die Basis für eine berufliche Ausbildung. Mit Bestehen der 10. Klasse erhält ein Schüler den Mittleren Abschluss, mit Absolvieren der Qualifikationsphase (Jahrgangsstufe 11 und 12) und Bestehen der Abiturprüfung die Allgemeine Hochschulreife. In der

⁸„Um den qualifizierenden Hauptschulabschluss zu erwerben, müssen sich Schülerinnen und Schüler am Ende der neunten Klasse einer besonderen Prüfung (schriftlich, praktisch und mündlich) unterziehen. Wer bei der Gesamtbewertung mindestens die Note 3,0 erreicht, erhält das Zeugnis über den qualifizierenden Hauptschulabschluss. Die Teilnahme ist freiwillig.“ (Internet 8.)

Abiturprüfung kann man in fünf Prüfungen insgesamt max. 300 Punkte bekommen, aber in die Abiturnote fließen auch die während der Qualifikationsphase erbrachten Leistungen ein, die max. 600 Punkte betragen. Im Jahr 2011 gibt es in Bayern insgesamt 413 Gymnasien. (Internet 10.)

Nach Rainer Domisch (2008) ist das klassische gegliederte Schulsystem in Bayern am deutlichsten. Man hat dort ganz klar die Hauptschule, die Realschule, das Gymnasium und die Förderschule, was nicht mehr in allen Bundesländern der Fall ist. Einige fassen Real- und Hauptschulen zusammen, andere verlängern die Grundschulzeit. Darüber hinaus, dass es in Bayern überhaupt wenig Gymnasiasten gibt (26,3 % im Vergleich zum gesamtdeutschen Durchschnitt von 28,6 %; PISA-Konsortium 2005, 260) und dass die relative Wahrscheinlichkeit des Gymnasialbesuchs für Jugendliche aus den höheren sozialen Klassen dort sehr ausgeprägt ist (s. 2.1.2), misst man dort auch die wenigsten Abiturienten pro Jahrgang. Die Zahl der Hochschulreifen liegt jährlich unter 20 % des Jahrgangs und damit weit von der Empfehlung der OECD entfernt. Dagegen wird in Bayern immer noch die Haupt-/Mittelschule als häufigste Schulform gewählt (Kleine et al. 2010, 90). Abschließend ist von Schülermerkmalen zu erwähnen, dass die bayerischen Schüler (sowie die deutschen Schüler allgemein) ganz viel auf Fehler zu achten scheinen und dass bei ihnen das Benutzen der verschiedenen Lernstrategien und das Verknüpfen der Lerninformation mit dem Vorwissen ziemlich gering sind. In PISA haben sie ein unauffälliges bis günstiges Selbstvertrauen und Interesse an Mathematik gezeigt, die Geschlechtsunterschiede aber sind zugunsten der Jungen beachtlich. (PISA-Konsortium 2005, 154, 155.) Andererseits ist die Geschlechterdifferenz beim Lesen zum Vergnügen für die Mädchen unter den Bundesländern gerade in Bayern vergleichsweise stark ausgeprägt (Bos et al. 2008, 26).

3.2 Bildungslandschaft in Finnland

Im Rahmen der PISA-Studien ist in Finnland festgestellt worden, dass sich die Qualität der Bildung auf verschiedene Schulen und Regionen relativ gleichmäßig verteilt. In Finnland wie in den anderen nordischen Ländern repräsentiert die Schülerschaft einer Gemeinschaftsschule immer noch ganz gut die soziale Bevölkerungsstruktur der Gegend, indem die Schüler hauptsächlich auf Grund des Wohnorts in verschiedene Schulen ausgewählt werden - nicht nach dem früheren Schulerfolg, der Ideologie der

Schule oder nach dem sozioökonomischen Status der Eltern. Da die Leistungsunterschiede (in Mathematik) zwischen den verschiedenen Schulen unter den PISA-Ländern in Island und Finnland am geringsten sind, sollte man wohl in der finnischen Schulpädagogik besonders in die Förderung der einzelnen Schüler investieren, um die auch hier vorhandenen Leistungsunterschiede zu verringern. (Väljärvi & Malin 2005, 141.)

Neben der relativen Homogenität der Schulen sprechen nach Jarkko Hautamäki, Professor für Sonderpädagogik an der Universität Helsinki, für die Qualität des finnischen Schulsystems u. a. die ziemlich hohe Anzahl von kleineren und mittelgroßen Schulen, die akademische Lehrerausbildung, der frühe Sonder- und Förderunterricht, ein kostenloses Schulessen und gute Lehrbücher. Doch vor allem ist wesentlich, dass das Lesen und die Bildung in Finnland gesellschaftlich hoch geschätzt werden. (Liiten 2010b, 28.) Für Chancengleichheit der Bildung ist nach Jukka Sarjala (2008), dem ehemaligen Vorsitzenden vom Zentralamt für das finnische Bildungswesen, ihre Kostenfreiheit die Grundvoraussetzung. Auch Sarjala meint, die Finnen sind ausgeprägt motiviert, sich zu bilden. In jeder finnischen Gemeinde gibt es eine Bibliothek, wo man Bücher kostenlos ausleihen kann. Seit Luther ist „das Buch ein fester Bestandteil der finnischen Kultur“, als jeder die Bibel in seiner Muttersprache musste lesen können.

3.2.1 Das finnische Bildungssystem

In den 70er Jahren wurde das Bildungssystem in Finnland ganz neu gestaltet. Nach einer langen bildungspolitischen Debatte wurde die bis dahin 4-jährige Volksschule in eine 9-jährige Gemeinschaftsschule umgeändert. Anders als in Deutschland gibt es in Finnland seitdem die allgemeinbildende Gemeinschaftsschule, die von allen besucht wird und deren Kerninhalt für alle gleich ist. Obwohl man es anfangs befürchtet hat, hat die Reform das Niveau der Ausbildung nicht sinken lassen, im Gegenteil. (Sarjala 2008.) Im Jahr 2008 gab es in Finnland insgesamt 2963 Gemeinschaftsschulen und 535 179 Schüler. 97 % dieser Schulen werden von den Gemeinden verwaltet. In letzter Zeit hat sich die Anzahl der Schulen um ungefähr 100 Schulen pro Jahr reduziert. Jedoch hatte im Jahr 2009 sogar ein Viertel der Gemeinschaftsschulen immer noch weniger als 50 Schüler. Sonderunterricht bekamen im Jahr 2008 8,5 % der Schüler. (Kumpulainen et al. 2009, 30, 47; Liiten 2010b, 28.)

Vor der Gemeinschaftsschule haben die Kinder das Recht, eine Vorschule entweder im Kindergarten oder in Verbindung mit der Gemeinschaftsschule zu besuchen. Sie sind dazu gesetzlich nicht verpflichtet, dagegen haben die Gemeinden die Pflicht, ihnen die Möglichkeit dazu zu bieten. Im Jahr 2008 besuchte so gut wie jedes sechsjährige finnische Kind eine Vorschule. Nach der Gemeinschaftsschule können die finnischen Schüler die gymnasiale Oberstufe oder die Fach-/Berufsschule wählen, also trennen sich die Bildungswege der finnischen Schüler erst im Alter von 15 Jahren (vgl. in Deutschland im Alter von 10 Jahren). Auch wenn es nicht ungewöhnlich ist, dass man um einen Platz in einem bestimmten Gymnasium konkurrieren muss, gibt es in Finnland insgesamt mehr gymnasiale Plätze als Bewerber. Die Zahl der Gymnasiasten hat sich im 21-Jahrhundert verkleinert, während immer mehr Jugendliche eine Berufsschule besuchen. 2008 gingen 71,5 % des Jahrgangs der 16-Jährigen in eine Berufsschule. In den 405 finnischen Gymnasien lernten insgesamt 108 988 Schüler, von denen 57,2 % Mädchen waren. Sowohl die gymnasiale Oberstufe als auch die Fachschule dauern in der Regel drei bis vier Jahre. In einer Fachschule erlernt man einen gewissen Beruf, während man im Gymnasium mit Bestehen nationaler Abschlussprüfungen das Abitur bzw. die allgemeine Hochschulreife bekommt, die die Bewerbung um einen Studienplatz an einer Universität oder Fachhochschule ermöglicht. Es wird aber immer üblicher, dass man auch in der Fachschule neben der Berufsbildung das Abitur macht. Das Abitur ist jedoch keine verbindliche Voraussetzung fürs Studium an einer Hochschule, sondern man kann sich auch z. B. mit einem Fachschuldiplom an der Universität bewerben. Schwedisch lernt man als Pflichtfach die ganze Schulzeit hindurch. Erwachsenenbildung (Weiterbildung) gibt es in allen Bildungsstufen in Finnland. (Kumpulainen et al. 2009, 9-11, 57, 98; OPH 2011.)

3.2.2 Die schwedischsprachige Bildung

So wie die finnischsprachigen bekommen auch nahezu alle schwedischsprachigen Kinder Vorschulunterricht. In den schwedischsprachigen Gemeinschaftsschulen hat sich die Zahl der Erstklässler in den Jahren 2001-2008 um über 15 % verringert: 2008 gab es in Finnland 258 schwedischsprachige Gemeinschaftsschulen mit insgesamt 30 772 Schülern. In den schwedischsprachigen Schulen lernt man Finnisch als Pflichtfach. (Kumpulainen et al. 2009, 11, 165, 167.) Nach der Gemeinschaftsschule bekommen beinahe alle, d. h. ca. 96 % der schwedischsprachigen Jugendlichen, einen Platz in der

weiteren Ausbildung. Im Frühling 2009 wurden in die 37 schwedischsprachigen Gymnasien 2004 Schüler angenommen, in die 15 Berufsschulen dagegen insgesamt 1816.⁹ Unter den schwedischsprachigen Jugendlichen gibt es also mehr Gymnasiasten als Fachschüler: dies ist unter den Finnischsprachigen umgekehrt. Darüber hinaus legen die schwedischsprachigen Gymnasiasten das Abitur durchschnittlich schneller ab als im gesamtfinnischen Durchschnitt: weniger als 10 % der Schwedischsprachigen braucht dafür mehr als drei Jahre. (Ebd. 12, 172-176.) Es ist aber zu berücksichtigen, dass es in den Anteilen der Gymnasiasten regionale Unterschiede gibt. In der Hauptstadtregion (Helsinki mit Umgebung) ist ihr Anteil sehr hoch (80 %), während im schwedischsprachigen (Nord-)Ostbottlien besonders die Jungen eine berufliche Ausbildung bevorzugen. An der Küste z. B., in der stark schwedischsprachigen Gemeinde Luoto, gehen nur ca. 30 % der Jugendlichen in die gymnasiale Oberstufe. Es gibt mehr Mädchen als Jungen in allen schwedischsprachigen Gymnasien, doch besonders ausgeprägt ist der Geschlechtsunterschied auf dem Land. Vor allem interessiert die Jungen der technische Bereich. (Geber & Lojander-Visapää 2007, 29, 35, 36.)

Über die schwedischsprachigen Gemeinschaftsschulen ist zu berichten, dass die Mittelgröße der Klassen sowohl in den sechs untersten Klassen (in der Unterstufe) als auch in den Klassen 7-9 (in der Sekundarstufe) kleiner ist als in den finnischsprachigen Schulen. In der Unterstufe hat eine finnischsprachige Klasse im Durchschnitt 19,7 Schüler, eine schwedischsprachige hingegen nur 17,3. (Kumpulainen et al. 2009, 166.) Des Weiteren gibt es in einem schwedischsprachigen Gymnasium durchschnittlich weniger Schüler (150-200) als in einem finnischsprachigen (ca. 250) (Geber & Lojander-Visapää 2007, 8). Es kann sein, dass kleinere Klassen zu dem in Schülerbefragungen konstatierten größeren Zusammengehörigkeitsgefühl der schwedischsprachigen Schüler beitragen und auch dazu, dass es ihnen in der Schule etwas mehr zu gefallen scheint als den Finnischsprachigen. In den PISA-Schülerbefragungen haben sie sich außerdem als weniger ängstlich vor Mathematik erwiesen. Andererseits sehen sie den Schulerfolg nicht als so wichtig an und strengen sich nicht so viel in der Schule an wie die Finnischsprachigen. Es erweckt den Anschein, als ob die schwedischsprachigen Schulen und Schüler nicht so leistungsorientiert sind wie die finnischsprachigen, sondern dass sie eher andere Qualitäten wie etwa eine freundliche Lernumgebung und ein positives Verhältnis

⁹In den Anzahlen ist nur das Festland mitgerechnet, Åland ist also nicht dabei.

zwischen Lehrern und Schülern betonen. (S. Brunell 2005, 135; Brunell 2007, 25, 54 & Kovero & Londen 2009, 65, 66.)

Im Jahr 2008 bekam 7,1 % der ganzen schwedischsprachigen Schülerschaft Sonderunterricht (Kumpulainen et al. 2009, 169). Obwohl die Zahl der Sonderschüler auch in den schwedischsprachigen Schulen in den letzten Jahren gewachsen ist, ist sie doch noch deutlich geringer als in den finnischsprachigen, was als ein Grund für die im Schnitt schlechteren Lernresultate in den schwedischsprachigen Schulen gewertet worden ist (Metsämuuronen 2010b, 114). Metsämuuronen (ebd.) folgend sind in den schwedischsprachigen Schulen viele Kinder bzw. Jugendliche, die Sonderunterricht oder ein individuelles Lernprogramm bräuchten, das aber nicht bekommen. Darüber hinaus sind sogar 81 % der schwedischsprachigen Sonderschüler ganz oder teilweise in die Normalklassen integriert worden, während dies nur für 52 % der finnischsprachigen Sonderschüler gilt. Die restlichen bekommen also Sonderunterricht getrennt von der Gruppe. Daran sieht man, dass die Integrierung der Sonderschüler in den Normalunterricht in den schwedischsprachigen Schulen weitaus üblicher ist als in den finnischsprachigen. (Kumpulainen et al. 2009, 170, 171.)

Wichtig zu bemerken ist, dass es große Leistungsunterschiede innerhalb der schwedischsprachigen Schulen gibt, die sich in den letzten drei Jahren sogar vergrößert haben, d. h. die Bildungsungleichheit hat sich verstärkt. Besonders leistungsschwach haben sich die Schulen in den ländlichen schwedischsprachigen Regionen Westfinlands gezeigt. Dort hat sich außerdem erwiesen, dass nicht einmal die besten Schüler Topleistungen vollbringen. So ist gefragt worden, ob sich der Unterricht um die schwächeren Schüler dreht, indem man die Fähigen sozusagen zurückhält. (Metsämuuronen 2010b, 114; Metsämuuronen 2010a.)

4 Die Region Bayern und die schwedischsprachigen Teile Finnlands – ihre Gesellschaft und Lebensweisen

4.1 Bayern – ein altes Bundesland mit einer langen Tradition und wirtschaftlicher Prosperität

Bayern ist mit über zwölf Millionen Bewohnern flächenmäßig das größte deutsche Bundesland und auch seine Bevölkerung wächst die ganze Zeit: in den letzten 25 Jahren sind etwa eine Million Menschen aus den anderen Bundesländern nach Bayern gekommen. Bayern zählt zu den ältesten Staaten Europas: seine Geschichte beginnt schon im 6. Jahrhundert n. Chr. Im Mittelalter war es ein mächtiges Herzogtum und viele (alt)bayerische Städte entwickelten sich zu geistigen und wirtschaftlichen Zentren Europas. Im 19. Jahrhundert, in dem Bayern zur konstitutionellen Monarchie wurde, vollzogen sich dort parallel zur kulturellen Blüte politische und soziale Reformen. 1818 erhielt es zum ersten Mal eine Verfassung. 1946, nach dem zweiten Weltkrieg, wurde die Verfassung für den Freistaat Bayern gestaltet. (Bayerische Staatsregierung 2011.) Die Bevölkerung Bayerns besteht traditionell aus drei Stämmen - Altbayern, Franken und Schwaben - und nach 1945 kamen dorthin über zwei Millionen Heimatvertriebene, vor allem Sudetendeutsche (Internet 11). Heutzutage kommen natürlich jedes Jahr Immigranten. So herrscht in Bayern keine homogene Kultur, sondern es ist gekennzeichnet durch Vielfalt, die sich u. a. auf die landschaftlichen Varianten, Mentalitäten der Stämme und auf die Vielzahl der Dialekte bezieht (Gruber 2010, 12, 13).

Seit Jahrzehnten ist Bayern der Wachstumsspitzenreiter in Deutschland. Seit dem 2. Weltkrieg ist zunächst die industrielle Entwicklung in den Zentren München, Augsburg und Nürnberg stark gewesen, in den letzten Jahrzehnten die Hochtechnologie. Darüber hinaus wird in Bayern etwa ein Viertel aller deutschen Bücher hergestellt, und München gilt als Wissenschaftszentrum und die bedeutendste Verlagsstadt Europas: z. B. hat Deutschlands größte Tageszeitung, die Süddeutsche, dort ihren Sitz (Altmann 2004, 178). Der Verstädterungsgrad in Deutschland liegt schon bei 88 % (Sefrin 2010), in Bayern aber steht die Landflucht durch Raumordnung still (Bayerisches Staatministerium für Umwelt und Gesundheit 2010). Der Tourismus hat große wirtschaftliche Bedeutung: mit seiner schönen Natur, den Bergen, Seen und mittelalterlichen Städten ist Bayern eine sehr wichtige Fremdenverkehrsregion in

Deutschland. (Internet 11.) In Bayern gibt es zahlreiche Museen, und das Kulturerbe - z. B. Ortsbilder, historische Plätze, Straßen in der Stadt und auf dem Land - wird sorgfältig bewahrt (Altmann 2004, 173-175). Nicht nur wegen seines kulturellen Erbes sondern auch wegen der bayerischen Gemütlichkeit und Liebenswürdigkeit ist Bayern ein beliebtes Reiseziel. Dazu gehören u. a. die Lebensfreude, das Zusammenleben, Traditionen und das gemütliche Angehen einer Lebenssituation (Gruber 2010, 16, 17).

4.1.1 Heimat und Tradition, Religiosität und Gemeinschaftsgefühl

Die Heimat bedeutet den Bayern viel. 81 % der Bayern leben heute noch in der Region, wo sie geboren und aufgewachsen sind, in Oberfranken sogar 93 %. Das zeigt, dass sich die Bayern daheim wohl fühlen. Im Vergleich mit den Zugezogenen ist die Begeisterung für die eigene Region bei den gebürtigen Bayern besonders ausgeprägt. (Gruber 2010, 75, 99-101.) In der BR¹⁰-Bayernstudie (2009) mit Thomas Gruber als Leiter wurden etwa 1000 Bayern gefragt, was für sie Heimat ist. Für die meisten ist sie „ein Gefühlszustand: „Dort, wo ich mich wohlfühle“ oder „Wo man mit dem Herzen dahoam is“.“ Sie ist auch „das soziale Netz, in das man sich eingebunden fühlt, wo „der Nachbar keine anonyme Gestalt ist“, wo man Dinge teilt und gemeinsam erlebt und wo man sich geborgen fühlt. (Ebd. 94, 95.) Für das Heimatgefühl und die bayerische Identität spielt außerdem der Dialekt eine bedeutende Rolle. Auch wenn in Bayern mehrere Mundarten gesprochen werden, verbindet es die Menschen, dass sie alle sozusagen bayerisch reden, und sie respektieren auch die Mundarten anderer bayerischen Regionen. (Ebd. 15.)

Es heißt, die Bayern haben eine besondere Mentalität, die in der Gegensätzlichkeit besteht. Sie seien „hart aber herzlich, eigenbrötlerisch und doch weltoffen, freundliche und sture Leut“. Tradition und Brauchtum gehören stark zum Bayernbild. Das Dirndl und die Lederhosen sind weltweit bekannt, sowie bayerisches Essen, Bier und Volksfeste, die von der Geselligkeit und Fröhlichkeit der Bayern zeugen. Religiosität und Glaube werden zwar als wichtig empfunden, aber laut der BR-Bayernstudie werden sie heutzutage nicht so spontan wie viele andere Merkmale genannt, wenn es um typisch Bayerisches geht. Dennoch wird die Religion (überwiegend das katholische Christentum) in Bayern generell für wichtiger gehalten als in den anderen westlichen Bundesländern (IFB 4/2003, 19). Sauberkeit und Ordnung werden häufig bescheinigt,

¹⁰BR= Bayerischer Rundfunk

sowie Stolz, Heimatverbundenheit und die Qualität des Bildungssystems. Das Gemeinschaftsgefühl, „das Zusammenhelfen, füreinander da sein“, wird generell in der eigenen Gegend für ausgeprägt gehalten, sowie ein reges Vereinsleben. Interessant hinsichtlich des sozialen Zusammenhalts ist, dass dieser mit dem Bildungsgrad zusammenhängt: je höher der Schulabschluss, desto seltener wird ein enger sozialer Zusammenhalt als charakteristisch für Bayern erwähnt. Mit zunehmendem Alter wird diese Behauptung dagegen immer öfter bestätigt. (Ebd. 17-29.)

4.1.2 Lebensstandard

In Bayern liegt das Pro-Kopf-Einkommen privater Haushalte deutlich über dem deutschen Durchschnitt (Altmann 2004, 191), was bedeutet, dass der Lebensstandard dort relativ hoch ist. In einer Skala von 0 („ganz und gar unzufrieden“) bis 10 („ganz und gar zufrieden“) sind die Bayern mit einem Mittelwert von 7,5 mit ihrem Lebensstandard zufrieden, während sich der deutsche Durchschnittswert auf 7,2 beläuft (IFB 3/2003, 69). Nach dem 2. Weltkrieg hat sich die Wirtschaftsstruktur in Bayern heftiger als in allen anderen Bundesländern verändert: aus einem mehr oder weniger reinen Agrarland ist ein moderner Industrie- und Dienstleistungsstandort geworden. Noch 1950 arbeiteten 33 % aller Erwerbstätigen in der Landwirtschaft, 2000 nur noch knapp 4 %. Im Jahr 2007 waren in ganz Deutschland 1,25 Millionen Arbeitskräfte in der Landwirtschaft tätig, davon in Bayern 318 100 (Statistische Ämter des Bundes und der Länder). Heutzutage ist Bayern Standort für die Rundfunk-, Fernseh- und Nachrichtentechnik, Elektrizitätstechnik und für den Luft- und Raumfahrzeugbau. Kennzeichnend für Bayern ist, dass es dort viele mittelständische Unternehmen gibt, die vom Staat stark gefördert werden. (Altmann 2004, 163.)

Im Jahr 2009 betrug die Arbeitslosenquote bezogen auf alle zivilen Erwerbspersonen in Bayern 4,8 %, in Deutschland insgesamt 7,9 % (Bundesagentur für Arbeit 2011). Laut den PISA-Statistiken ist Bayern in der Vollzeitbeschäftigung der Väter mit 87,9 Prozent der Spitzenreiter, womit es einen erheblichen Abstand zu Berlin zeigt, das mit 73 % an der letzten Stelle rangiert. Dagegen sind nur 23,6 % der bayerischen Mütter in Vollzeit erwerbstätig, während die Mehrheit der Mütter, 47,6 %, in Teilzeit beschäftigt ist. Obwohl dies zwar die Lage in allen westlichen (=alten) Bundesländern ist, ist sie in Bayern und z. B. auch in Baden-Württemberg besonders auffallend. Interessanterweise

war aber im Jahr 2002 die gesamte Frauenerwerbstätigenquote (der Anteil der erwerbstätigen Frauen an allen Frauen im Alter von 15 bis unter 65 Jahren) in Bayern mit 63,2 % höher als in Deutschland im Durchschnitt (58,8) und deutlich höher als z. B. in Bremen und Nordrhein-Westfalen (55,0) (IFB 3/2003, 35). Darüber hinaus ist die Anzahl der Arbeit suchenden Mütter in Bayern (2,9 %) im Ländervergleich am niedrigsten (vgl. fast ca. 7 % in Bremen). Doch ist die Arbeit suchende Mutter eine Ausnahme in allen westlichen Ländern, für die auch kennzeichnend ist, dass die Anteile der in Vollzeit arbeitenden Mütter und die der „Anderen“ (z. B. Hausfrauen) mit ca. 25 % etwa gleich groß sind, während in den östlichen (=neuen, ehemaligen DDR-) Ländern 58 bis 63 % der Mütter vollzeitig arbeiten. (PISA-Konsortium 2005, 242-244.)

Was die Schulbildung angeht, wird nach Altman (2004, 178, 179) im bayrischen Parlament seit 1946 über kaum ein anderes Thema so heftig diskutiert. Ziel ist, Chancengleichheit für alle zu wahren. Nach Angaben der PISA-Studien ist in Bayern der Anteil sowohl der Väter als auch der Mütter auf dem niedrigsten Bildungsniveau (max. Mittlere Reife) in den westlichen Bundesländern am geringsten. Mit 11 % bei den Vätern erreicht Bayern ein mit den östlichen Ländern ähnliches Niveau, wo höchstens 11 % der Väter (Mecklenburg-Vorpommern) nur den Primar- oder Sekundarbereich I absolviert haben (vgl. z. B. Bremen, wo 22 % der Väter zu dieser Gruppe zählen). Mit 18 % der Mütter auf dem niedrigsten Bildungsgrad weist Bayern schon einen größeren Unterschied zu den östlichen Ländern auf, wo höchstens 10 % der Mütter (Mecklenburg-Vorpommern) auf diesem Niveau landen, erreicht aber wieder unter den westlichen Bundesländern den niedrigsten Wert (vgl. wieder Bremen mit 28 %). Zum Vorteil Bayerns kann also aus den Resultaten geschlossen werden, dass nur in wenigen bayerischen Familien die Eltern sich auf dem niedrigsten Bildungsniveau befinden. Wiederum mit 36 % der Väter mit einem Abschluss im Tertiärbereich (z. B. Fachakademie, Techniker, Hochschulabschluss) liegt Bayern auf dem gesamtdeutschen Niveau. In dieser Hinsicht weichen auch die Werte in den westlichen und östlichen Ländern nicht signifikant voneinander ab. Dagegen haben in den östlichen Ländern viel mehr 15-Jährige eine Mutter mit einem Abschluss im Tertiärbereich als in den westlichen Ländern, was wiederum mit der in den östlichen Ländern höheren Anzahl der in Vollzeit erwerbstätigen Frauen korrespondiert. Mit 20 % der Mütter mit einem Abschluss im Tertiärbereich entspricht die Anzahl der höher gebildeten Mütter in Bayern der der anderen westlichen Bundesländer. Bemerkenswert ist aber, dass der Anteil der Mütter, die eine Ganztagsarbeit haben, in ganz Deutschland in Bayern am

niedrigsten ist, auch wenn die bayerischen Frauen allgemein relativ gut ausgebildet sind. (PISA-Konsortium 2005, 245-247.)

In Hinsicht auf die Chancengleichheit der Bildung in Bayern soll eine Studie über die Auswirkungen institutioneller Rahmenbedingungen auf die Bildungsaspirationen der Eltern¹¹ erwähnt werden, wo Kleine et al. (2010, 83, 84) das Bildungsstreben der bayerischen Eltern mit dem der hessischen vergleichen. Sie beweisen ihre Hypothese, dass eine stärkere Bildungsorientierung von Eltern mit einem hohen Bildungsabschluss in Bayern häufiger vorkommt als in Hessen, da es in Bayern unwahrscheinlicher ist, dass ein Kind von Eltern mit niedriger Bildung Zugang zu anspruchsvollen Schularten sowie zum Gymnasium hat. Im hessischen Bildungssystem hingegen scheint es für die Kinder von bildungsarmen Eltern leichter zu sein als in Bayern, selbst ein hohes Bildungsniveau zu erreichen. In dem Fall ist es dort wahrscheinlicher, dass auch niedriger gebildete Eltern für ihr Kind einen höheren Bildungsabschluss anstreben, da der nicht zu schwierig zu erlangen ist. (Ebd.)

4.1.3 Familien und ihre Bedeutung

Nach Altmann (2004, 199) werden die Familien in Bayern bestmöglich gefördert, da sie „mit ihren Leistungen den Fortbestand der gesamten Gesellschaft sichern“. Dies bestätigt auch der IFB-Rapport (4/2003, 28), wonach die bayerischen Befragten im Vergleich zu den anderen Bundesländern am häufigsten finden, dass der Staat die Leistungen der Familie ersetzen kann. Was wiederum die Bedeutung der Familie im Rahmen der verschiedenen Lebensbereiche¹² angeht, finden 95 % der bayerischen Befragten sie „eher wichtig“; im übrigen Westdeutschland meinen das 92 % der Befragten (ebd. 15). Darüber hinaus unterscheidet sich Bayern von den anderen westlichen Bundesländern dadurch, dass dort Beruf und Arbeit, Religion und Kirche sowie Nachbarschaft höher eingestuft werden. In 4.2.3 und 4.2.4 wird darüber berichtet, dass religiöse Aktivität und enge soziale Kontakte mit Wohlstand und Gesundheit korrelieren.

¹¹ In der Fachliteratur weist der Begriff darauf hin, ob sich die Eltern für ihr Kind den Besuch in einer anspruchsvollen Schulform wünschen (s. z. B. Schauenberg 2007, 149).

¹² Die Wichtigkeit der verschiedenen Lebensbereiche bei den Deutschen wurde in der ALLBUS-Studie 1998 auf einer 7-stufigen Skala gemessen, die die Bereiche eigene Familie u. Kinder, Freunde u. Bekannte, Freizeit u. Erholung, Beruf u. Arbeit, Verwandtschaft, Nachbarschaft, Politik u. öffentliches Leben und Religion u. Kirche umfasste (IFB 4/2003, 14).

In Deutschland leben die meisten Kinder mit beiden biologischen Eltern zusammen, also in einer Kernfamilie, jedoch variieren die Anteile zwischen den Bundesländern. Bayern mit 78,3 % nimmt die Spitzenposition ein. Der Anteil der bayerischen Kinder, die in der Kernfamilie aufwachsen, differiert von dem gesamtdeutschen Durchschnitt (74,1 %) nicht signifikant, ist aber deutlich höher als in den Stadtstaaten Hamburg (66,5 %), Bremen (66,2 %) und Berlin (59,7 %), wo es dementsprechend auch höhere Quoten an Alleinerziehenden gibt. In Bayern ist die Anzahl der Alleinerziehenden (13,3 %) am niedrigsten von allen Bundesländern. In der Kinderzahl gibt es keine großen Unterschiede zwischen den Bundesländern, sondern in ganz Deutschland kommt die Familie mit zwei Kindern am häufigsten vor. (PISA-Konsortium 2005, 237, 238.) In Bayern ist die Familie mit nur einem Kind ebenso häufig (mit 43 % der Familien) wie die mit zwei Kindern (IFB-Familienreport Bayern 3/2003, 26).

Was die familiären Lebensverhältnisse in Bayern angeht, sind die im Rahmen der PISA-Studie ausgeführten Vergleiche der Berufsklasse der Eltern sowie des kulturellen Kapitals und des sozioökonomischen Status der Elternhäuser zwischen den Bundesländern interessant. Dass der höchste ISEI-Wert Bayerns (ein Wert zur Beschreibung der sozioökonomischen Lebensverhältnisse der Familien; s. Kapitel 2.3) unter dem deutschen Mittelwert liegt, ist besonders im Verhältnis zu der niedrigen Arbeitslosenquote Bayerns überraschend. Demgegenüber sollen in Bayern die kulturellen Ressourcen der Familien, d. h. die Voraussetzungen für die Geistesbildung (vgl. *kulturelles Kapital* im Anhang 1), relativ gut sein, da sie vor allem mit dem Bildungsstand der Eltern zusammenhängen. (S. PISA-Konsortium 2005, 239, 240, 245, 246.) Allerdings unterscheidet sich nach der IGLU-Studie (*International Grundschul-Lese-Untersuchung*), in der die Lesefähigkeit und -lust der deutschen Viertklässler untersucht worden sind, in Bayern die leseförderliche Atmosphäre in den Elternhäusern nicht bemerkenswert von dem gesamtdeutschen Mittelwert. Dennoch ist dort die Kopplung zwischen sozialer Herkunft und Leseleistung signifikant geringer als in Deutschland im Durchschnitt, was den Ergebnissen der PISA-Studie entspricht. (Bos et al. 2008, 20-23.) Möglicherweise erklärt sich dies daraus, dass in Bayern allgemein viel in die Familie investiert wird, die bayerischen Kinder weitgehend in Kernfamilien und mit ausgebildeten Eltern aufwachsen und das kulturelle Kapital der Familien in der Regel hoch ist, was alles die Kompetenzentwicklung des Kindes unterstützt. Jedenfalls können nicht alle bayerischen Schüler gleiche Schulform wählen - auch wenn sie im Prinzip gleich kompetent wären. Darum ist begründet zu behaupten, dass das

Bildungsstreben der Eltern (das in Bayern stark mit dem Bildungsabschluss der Eltern zusammenhängt; s. vorhergehender Abschnitt, S. 35) vielleicht sogar ein bedeutenderer Faktor für die Schullaufbahn des Kindes ist als dessen Kompetenz.

4.2. Die langlebigen Schwedischsprachigen in Finnland: ihre soziale Situation innerhalb Finnlands

Ungefähr 280 000 Finnen, d. h. 5,5 % der finnischen Bevölkerung, haben Schwedisch - die zweite Nationalsprache in der finnischen Staatsverfassung - als Muttersprache. Diese Sprachminorität nennt man die Finnlandsschweden. Die meisten Schwedischsprachigen leben in der Provinzen Uusimaa, Turunmaa und Ostbottnien an der südlichen und westlichen Küste Finnlands; nur 4 % leben anderswo in finnischsprachigen Gemeinden. Åland mit seinen 26 000 Einwohnern ist eine ein- bzw. schwedischsprachige Provinz und Insel mit Selbstverwaltung. Es ist klar, dass sie zu Finnland gehört, aber unklar, ob die Inselbewohner sich zu den Finnlandsschweden zählen (Nyman 2007, 49). Deswegen werden sie in dieser Arbeit nicht berücksichtigt.

Auch wenn die Schwedischsprachigen in Finnland im Vergleich mit vielen (Sprach-) Minoritäten in anderen Ländern ganz privilegiert sind (Höckerstedt 2000, 147), ist in der letzten Zeit viel darüber diskutiert worden, dass die finnlandsschwedische Kultur und schwedische Sprache in Finnland gefährdet sind. Jedoch ist ihre Situation nicht so düster, wie das in den 70er Jahren vorhergesagt worden ist. Die Schwedischsprachigen leben länger, sind gesünder und bekommen mehr Kinder als die finnischen Familien im Durchschnitt: 2005 wurden 2,1 Kinder pro Mutter geboren, die schwedischsprachig registriert wurden, in der Hauptbevölkerung hatte eine Frau durchschnittlich 1,8 Kinder. Auch der Trend, dass zweisprachige Familien im Alltag zunehmend die beiden Sprachen statt nur des Finnischen verwenden, ist hinsichtlich der schwedischsprachigen Kultur erfreulich. (Finnäs 2007, 15, 32.) Immer mehr zweisprachige Kinder werden als schwedischsprachig registriert und gehen in eine schwedischsprachige Schule. Die Möglichkeit, auf Schwedisch die Schule zu besuchen und zu studieren, ist eine wichtige Voraussetzung dafür, dass die schwedischsprachige Kultur in Finnland überlebt: die Verwaltung der schwedischsprachigen Bildung ist der finnischsprachigen gleichgestellt. (Zu diesem Abschnitt s. Folktinget 2010.)

Auch wenn behauptet worden ist, dass die heutigen Schwedischsprachigen in Finnland aus (Ost-)Schweden stammen, bestätigen die neuesten Untersuchungen nicht die alte Hypothese, dass die Schwedischsprachigen einen mehr westlichen Genotyp hätten als die Finnischsprachigen. Noch vor hundert Jahren wurde behauptet, dass die finnische Bildung an der schwedischsprachigen Bevölkerung liege, da die Finnischsprachigen aus einer östlichen Rasse stammen, die barbarischer sei als die westlichen. Im Kontrast zu dem westlichen Ursprung des Schwedischen hatten auch die Sprachwissenschaftler die Behauptung der östlichen Herkunft der finnischen Sprache erhärtet. Jedoch ist die Sprache kein Beweis für den Ursprung einer Bevölkerung, obwohl das lange geglaubt wurde. Die Schwedischsprachigen sind also nicht wahrscheinlicher aus Schweden gekommen als die Finnischsprachigen, sondern die schwedischsprachige Bevölkerung ist vor und im Mittelalter sowohl aus dem Westen als auch aus dem Osten an die Küste gekommen. Außerdem hätte der Genotyp der Sprachgruppen sich inzwischen gemischt und die genetischen Unterschiede seien nur noch winzig. (Hyypä 2002, 114, 115.)

Da das schwedischsprachige Finnland keine formalen Grenzen hat, ist es eher ein soziales Netz, ein Seelenzustand als eine geographische Region (Nyman 2007, 23). Wenn die Finnlandschweden im Vergleich mit den Finnischsprachigen charakterisiert worden sind, ist der Begriff Gemeinschaftsgefühl (Gemeingeist) bzw. soziales Kapital erstmals in den 70er Jahren als eine typische Eigenschaft für sie genannt worden (Hyypä 2002, 116). Mit dem sozialen Kapital - das den Wohlstand und das lange, aktive Leben der Finnlandschweden größtenteils erkläre - meint Hyypä (2002, 113) u. a. Aktivität in der Gemeinschaft und Kontaktnahme zu den Anderen (d. h. soziale Fertigkeiten), die Wertschätzung und die Aufrichtigkeit der Freund- und Bekanntschaften und das Vertrauen zu den Anderen. Nach ihm sind die Schwedischsprachigen sensibel dem Leben gegenüber. Des Weiteren identifizieren sie sich stark mit ihrer Sprache und Heimat: sie erleben ihre Gemeinschaft als gesellschaftlich bedeutungsvoller als die finnische Hauptbevölkerung (ebd. 117). Die Binnenwanderung ist geringer unter ihnen als bei den Finnen allgemein (Finnäs 2007, 20), also bleiben sie sozusagen unter sich. Dennoch muss man berücksichtigen, dass die Schwedischsprachigen in Finnland keine einheitliche Gruppe sind, auch wenn sie oft als solche behandelt werden: in ihrer Lebensweise und ihren Meinungen kann es große Unterschiede zwischen verschiedenen Regionen (Ostbottnien und der südlichen Küste) und auch zwischen Land und Stadt geben (Lindqvist 2001, 359). Jedenfalls stellen die Schwedischsprachigen ihre finnische Staatsangehörigkeit normalerweise nicht in Frage.

Sie zählen sich selbst zu den Finnen, nicht zu den Schweden, obwohl sie auch relativ viel mit der schwedischen Kultur zu tun haben, besonders durch die Medien. (Ebd. 383.) Deswegen ist die Nähe Schwedens jedoch eine Existenzbedingung für die Erhaltung der schwedischen Sprachkultur in Finnland (Nyman 2007, 92).

4.2.1 Bildung

Seit der Gründung der Gemeinschaftsschule und der gymnasialen Oberstufen auf dem Lande in den 70er Jahren haben alle in Finnland prinzipiell die gleichen Bildungschancen. Eine große Veränderung in den letzten Jahrzehnten ist gewesen, dass die Frauen inzwischen bildungsmotivierter sind als die Männer; dies gilt sowohl für den Abiturs- als auch für den Hochschulabschluss. Traditionell haben die Schwedischsprachigen ein etwas höheres Bildungsniveau als die Finnischsprachigen, aber es gibt große regionale Unterschiede unter der schwedischsprachigen Bevölkerung. Diese kommen größtenteils daher, dass es einen starken Zusammenhang zwischen dem Bildungsgang der Eltern und der Kinder gibt. In der Hauptstadt- und der Turku-Region ist der Anteil der Hochgebildeten hoch, während er in den peripheren Landkommunen bemerkenswert niedrig ist. Darauf wirken sich aber natürlich auch das Angebot der Arbeitsplätze und die Altersstruktur der Bevölkerung aus. (Finnäs 2007, 25.)

Die bedeutendste Selektion der finnischen Schüler aufgrund des sozialen Hintergrunds geschieht nach der Gemeinschaftsschule bzw. auf dem Gymnasialniveau. Obwohl ein größerer Anteil der Schwedischsprachigen in die gymnasiale Oberstufe geht als bei den Finnischsprachigen, ist der Unterschied bemerkenswert nur in der Hauptstadt- und der Turku-Region. Einen Hochschulabschluss haben die Schwedischsprachigen häufiger als die Finnischsprachigen, dies ergibt sich aber offenbar daraus, dass es für sie verhältnismäßig mehr Studienplätze gibt. Wahrscheinlich stellen sie sich auch leichter auf ein Hochschulstudium ein, da sie wissen, dass es keinen starken Wettbewerb um die Studienplätze gibt. Dabei kann man vorsichtig spekulieren, dass die hochgebildeten Finnischsprachigen vielleicht allgemein bessere Kenntnisse haben als die Schwedischsprachigen, denn sie haben um ihren Studienplatz härter konkurrieren müssen. (Finnäs & Saarela 2002, 51, 52.)

4.2.2 Über die Erwerbstätigkeit, Gewerbestruktur und das Vermögen

Generell ist die Arbeitslosigkeit unter den Schwedischsprachigen niedriger als bei den Finnischsprachigen, und dies gilt unabhängig von dem Wohnort, Bildungsniveau, Alter und der Konjunkturphase. Im Jahr 2004 z. B. waren 5,8 % der Schwedischsprachigen erwerbslos, während die Arbeitslosenquote der Finnischsprachigen 11,5 % betrug. (Finnäs 2007, 29.) Nach Hyypä (2002, 120, 121) gibt es in Ostbottnien sogar 2/3 mehr Arbeitslose unter den Finnisch- als unter den Schwedischsprachigen. Er ist der Meinung, dass „der soziale Zusammenhalt Arbeit gibt“. Das Institut für finnlandsschwedische Gesellschaftsforschung (*Institut för finlandssvensk samhällsforskning*) hat herausgefunden, dass ein finnischsprachiger Finne eindeutig ein größeres Risiko hat, erwerbslos zu werden, als ein schwedischsprachiger. Als Grund dafür hat es den Sprachvorteil und die soziale Integration der Schwedischsprachigen genannt. (Ebd.) Auch die Erwerbstätigkeit der schwedischsprachigen Frauen ist hoch. In Turunmaa, Ostbottnien und Uusimaa, wo die meisten Schwedischsprachigen leben, beträgt der Anteil der beschäftigten Frauen ca. 95 % der gesamten weiblichen Arbeitskraft. In ganz Finnland ist die entsprechende Prozentzahl etwas niedriger, 92,1 %.¹³

Trotz der verhältnismäßig größeren Anzahl der Schwedischsprachigen als Bauern, Unternehmer und in den höheren beruflichen Positionen (Suominen et al. 2000¹⁴, zitiert nach Orre 2006, 10), gibt es in der Gewerbestruktur der Finnisch- und Schwedischsprachigen viele Gemeinsamkeiten. Die Schwedischsprachigen arbeiten in allen Branchen, aber so wie die Finnischsprachigen beschäftigen sie meist das Dienstleistungsgewerbe, öffentlicher Sektor und der Handel bzw. Geschäftsbereich. (Folktinget 2010.) Besonders Frauen sind im Dienstleistungssektor beschäftigt, während Männer überwiegend im industriellen Sektor arbeiten. Seit dem starken Strukturwandel in den 50er Jahren sind immer weniger Finnen in der Landwirtschaft tätig. Obwohl dies

¹³Die Prozentzahlen habe ich mit Hilfe der PX-Web-Datenbank vom finnischen Statistikzentrum (Tilastokeskus 2011a) errechnet. Auf der Vorderseite habe ich zuerst die Bevölkerung (*Väestö*) und die Beschäftigung (*Työssäkäynti*) gewählt, dann mithilfe des Programms die Anzahlen der beschäftigten Frauen (*Työlliset, Naiset*) in den drei genannten Provinzen und in ganz Finnland im Jahr 2008 nachgeschaut. Um die Prozentzahlen zu bekommen, habe ich die Anzahlen mit der gesamten weiblichen Arbeitskraft (*Työvoima, Naiset*) in den betreffenden Provinzen und in ganz Land verglichen.

¹⁴Suominen, Sakari; Välimaa, Raili; Tynjälä, Jorma & Kannas, Lasse 2000. Minority status and perceived health: a comparative study of Finnish- and Swedish-speaking schoolchildren in Finland. *Scandinavian journal of public health*. 28(3), S. 179-187.

auch für die Schwedischsprachigen gilt, ist die Anzahl der Bauern unter ihnen etwas weniger zurückgegangen als in der ganzen Bevölkerung. Im Jahr 2004 arbeiteten 6,8 % der Schwedischsprachigen in der Landwirtschaft, in ganz Finnland nur 4 %. Zu erwähnen ist die Altersstruktur der Bauern, denn von den unter 35-Jährigen haben nur sehr wenige diesen Beruf ergriffen. (Finnäs 2007, 27.)

Viele Finnen denken stereotypisch, dass die Schwedischsprachigen in Finnland einen höheren Lebensstandard und bessere Bildungsmöglichkeiten haben und dass sie leichter Arbeit bekommen als die Hauptbevölkerung. Obwohl die Statistiken diese Behauptungen teilweise unterstützen, muss man berücksichtigen, dass die heutigen Schwedischsprachigen eine heterogene Gruppe sind: zwischen Uusimaa und Ostbottnien z. B. gibt es große Unterschiede. Dies behauptet Susan Sundback, eine Professorin an der schwedischsprachigen Universität in Turku (*Åbo Akademi*), die kürzlich die schwedischsprachige Bevölkerung in Finnland untersucht hat. Außerdem sagt sie, dass die generelle Vorstellung von den reichen Finnlandschweden auf einer kleinen Clique in der Helsinki-Region beruht. Auch nach Orre (2006, 10) leben in Südfinnland einige vermögende schwedischsprachige Familien, die aus den Adelsfamilien in der Zeit der schwedisch-finnischen Allianz vor hunderten Jahren stammen. Laut Sundback soll man außerdem die bessere Beschäftigungslage der Schwedischsprachigen nicht überbetonen. Z. B. wird auch für die Schwedischsprachigen eine gute Beherrschung der finnischen Sprache immer wichtiger, um überhaupt Arbeit zu bekommen, da das Arbeitsleben „immer finnischer geworden ist“. (Kangasniemi 2010.)

4.2.3 Freundschaften, Vereinstätigkeit, Religiosität und Bewahrung der eigenen Kultur

Laut Hyypä (2002, 120) fühlen sich die Schwedischsprachigen glücklicher und haben ein festeres Freundesnetz als die Finnischsprachigen. Nur 6 % von ihnen sagen, dass sie keine guten Freunde haben, während jeder vierte Finnischsprachige das berichtet. Als ein Charakteristikum für die Schwedischsprachigen kann auch die Vereinstätigkeit genannt werden. Nach dem Vereinsregister gehören sie zu mehr Vereinen als die Finnischsprachigen und dominieren besonders in den Kultur-, Erziehungs- und religiösen Organisationen so wie auch in Familien- und Heimatverbänden. Außerdem

seien die Schwedischsprachigen, besonders die an der Küste, religiös beachtlich aktiver als die Hauptbevölkerung. Die Forscherin Susan Sundback hat die religiöse Aktivität als einen wichtigen Faktor genannt, der die Gesundheit, den Wohlstand und das soziale Kapital vermehrt, da sie u. a. die Identifizierung mit der eigenen Kultur und das Zugehörigkeitsgefühl verstärkt. (Ebd. 123, 146, 147.)

Die Vereine dienen nicht nur als Quelle des sozialen Kapitals, sondern spielen eine wichtige Rolle in der Bewahrung der finnlandswedischen Kultur und in ihrer Überlieferung an die folgenden Generationen. In Hinsicht darauf sind nämlich Erziehung, Kunst, Wissenschaft und verschiedene Organisationen äußerst wichtig. Vor allem sind die schwedischsprachigen Schulen und Hochschulen für die Sprachminderheit von großer Bedeutung. (Hyypä 2002, 121, 122.) Die ganze Zeit nimmt aber die Bedeutung der schwedischen Sprache in Finnland ab, was besonders die Menschen im Kulturbereich alarmiert hat, die Verkümmern der finnlandswedischen Kultur zu verhindern. Wesentlich dabei sei, die schwedischsprachige Ausbildung so zu entwickeln, dass sie auch die Finnischsprachigen interessieren würde. (YLE 3/2010.)

4.2.4 Familien und ihre Bedeutung

Die Beziehungen und die Umgebung der frühen Kindheit integrieren die Kinder in die Gesellschaft und regeln die Entwicklung des sozialen Kapitals (zur Definition des Begriffs s. S. 39). Es gibt viele Untersuchungen darüber, dass die Ausbildung den Wohlstand und die Gesundheit verbessert, aber es ist auch dargelegt worden, dass sie viel weniger Bedeutung hat, wenn das soziale Kapital standardisiert worden ist. Es gibt Bevölkerungsuntersuchungen, nach denen das soziale Kapital der Familie nach der Armut der zweitwichtigste Faktor ist, der das Leben der Kinder beeinflusst und ihnen noch im Erwachsenenalter Wohlbefinden bringt. In Bezug auf den Wohlstand, die Gesundheit und den Schulerfolg der Kinder sind die vertrauensvollen menschlichen Beziehungen der Eltern wichtig, die ein wichtiges Merkmal für das soziale Kapital der Familie sind. (Hyypä 2002, 162, 163.)

Im Gegensatz zu den Finnischsprachigen erinnern die Schwedischsprachigen nach Hyypä (2002, 120) an die anderen nordischen Länder u. a. in ihren persönlichen Beziehungen und Kindheitserfahrungen, die beide wichtig sind, was das soziale Kapital angeht. Fast alle berichten, dass sie vertraute Freunde haben. In den

finnlandschwedischen Familien gerät man nur selten miteinander in Widerspruch: man muss vor den anderen Familienmitgliedern keine Angst haben. Generell haben die Schwedischsprachigen enge Kontakte mit Freunden und Verwandten und ihre Familienbeziehungen sind eng. Außerdem untermauern Familienuntersuchungen die Behauptung, dass die finnlandschwedische Kultur die alte, traditionelle Vorstellung von einer Familie unterstützt, zu der die beiden Elternteile und die Kinder gehören. In den schwedischsprachigen Regionen Finnlands kommen relativ selten Ehescheidungen vor, daher gibt es auch verhältnismäßig wenig Alleinerziehende. Während sich ca. 20 % der 50-jährigen finnischsprachigen Frauen und 18 % der Männer scheiden lassen, sind die entsprechenden Anteile unter den Schwedischsprachigen knapp 15 % und 12 % (Finnäs 2007, 14). Die Schwedischsprachigen scheinen mehr an die Stabilität der persönlichen Beziehungen und der Familie zu glauben als die Finnischsprachigen, sie sind mit ihrem Leben zufriedener und schätzen ihre Traditionen sehr, wie z. B. Familienfeste und den Lucia-Tag im Dezember. Ferner hätten die schwedischsprachigen Kinder eine unkompliziertere Beziehung zu ihren Eltern, mehr Freunde, viel mehr Kameradschaftsgeist und sie seien auch gesünder: sie erleben Müdigkeit, Stress und Depression nicht so oft wie die Finnischsprachigen. Die schwedischsprachigen Jugendlichen essen mehr Süßigkeiten und trinken sogar mehr Alkohol, sind aber nicht so oft betrunken wie die Finnischsprachigen. (Hyypä 2002, 163-165.)

Es wird behauptet, dass das soziale Kapital der schwedischsprachigen Kinder und Jugendlichen in ihren Familienverhältnissen, der Hauserziehung, den engen Beziehungen und dem Gemeinschaftsgefühl in den Elternhäusern liege. In den schwedischsprachigen Familien werden die Kinder sehr respektiert. (Ebd. 165, 166.) Ferner spricht Hyypä (2002, 128-130) über das Vertrauen und die Treue, die sich schon in der frühen Kindheit infolge der Erziehung und Behandlung der Kinder entwickeln. In der ganzen schwedischsprachigen Gemeinschaft wird der soziale Aspekt des Lebens viel mehr betont als bei der Hauptbevölkerung. Vergleichbar mit den Bayern seien für sie die menschlichen Beziehungen und das gemeine Wohl am wichtigsten, während die herrschende finnische Kultur den individuellen Erfolg und individuelle Leistungen in ganz anderem Maß hervorhebe. Sowohl in den schwedischsprachigen Teilen Finnlands als auch in Bayern in Deutschland gehören die Familie, enge soziale Kontakte (z. B. auch mit den Nachbarn) und das Zusammensein mit den Anderen zu den wichtigsten Lebensbereichen. Gemeinsam bezüglich der Familie sind für die beiden Regionen vor allem die Seltenheit von Ehescheidungen und die Stabilität der Familie. (Vgl. 4.1.3).

5 Material und Vorgehensweisen

Ziel einer qualitativen Untersuchung ist, das wahre Leben in seiner komplexen Wirklichkeit zu beschreiben. Deswegen wird in der qualitativen Forschung versucht, das Forschungsziel holistisch zu untersuchen. Der Forscher strebt danach, Realien herauszufinden, aber eine qualitative Untersuchung kann nie ganz objektiv sein. Die Stimme des Forschers ist immer zu hören: er setzt die Interessenpunkte und Prioritäten, und seine Werte und Vorstellungen beeinflussen sowohl die Durchführung der Untersuchung als auch die Darstellung der Resultate. In der qualitativen Forschung werden die Menschen als Informationsquellen bevorzugt und als Untersuchungsmethode häufig das Interview, die Beobachtung oder die Analyse von unterschiedlichen Dokumenten und Texten benutzt. (S. Hirsjärvi et al. 2009, 161, 164.) Diese Pro Gradu Arbeit ist eine qualitative Untersuchung, der nicht nur eine Untersuchungsmethode zugrunde liegt. Sie beruht auf Statistiken und anderen Publikationen zum Abschneiden Bayerns und der schwedischsprachigen Teile Finnlands bei der PISA-Studie, auf Bevölkerungsstatistiken- undangaben zu beiden Gesellschaften bzw. ihren Lebensweisen und auf Expertenkontaktaufnahmen. Dabei konzentriert sich die Untersuchung besonders auf den familiären und sozialen Hintergrund der Schüler, d. h. auf die Situation der Familienhaushalte, den Status der Eltern und auf das Leben innerhalb der Familie.

Das Ausgangsmaterial dieser Untersuchung sind die PISA-Ergebnisse aus dem Jahr 2003, wo Mathematik eingehender untersucht wurde. Die Ergebnisse Bayerns von diesem Jahr habe ich schon vor vier Jahren in meiner Bacherlorarbeit untersucht, außerdem ist in dem PISA-Test der Anteil der untersuchten schwedischsprachigen Schüler in Finnland deutlich größer als in den Tests der anderen Jahre. Nur im Jahr 2003 ist der Anteil der getesteten schwedischsprachigen Schüler groß genug, um verlässliche Schlussfolgerungen aus ihrem Abschneiden und den in dieser Hinsicht wichtigen Faktoren zu ziehen. Die PISA-Ergebnisse der finnischen Schüler im Jahr 2003 sind im Buch „Osaaminen kestävällä pohjalla: PISA 2003 Suomessa“ (2005) vorgestellt und analysiert worden. Während man in Deutschland an den PISA-Ergebnissen der einzelnen Bundesländer interessiert ist, hat man in Finnland die schwedischsprachigen Schüler getrennt von den Finnischsprachigen untersucht. Dabei ist festgestellt worden, dass die Leistungen der schwedischsprachigen 15-Jährigen bei jedem PISA-Test schlechter gewesen sind als die der Finnischsprachigen, was mich überrascht und

angeregt hat, mich mit den möglichen Erklärungen dafür auseinanderzusetzen. Am finnischen Bildungsforschungsinstitut von Jyväskylä (*Koulutuksen Tutkimuslaitos*) hat vor allem Viking Brunell darüber geforscht, welche familiären und gesellschaftlichen Faktoren die Unterschiede in den Lernergebnissen der schwedisch- und finnischsprachigen 15-Jährigen erklären könnten. (S. Brunell 2004, 2005 & 2007.) In Anbetracht Bayerns liegt dieser Arbeit das Buch "PISA 2003: Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland - Was wissen und können Jugendliche?" (2005) zugrunde, zusammengestellt von dem PISA-Konsortium Deutschland, das aus neun Wissenschaftlern aus verschiedenen Städten bzw. Universitäten besteht und dessen Federführung am Leibniz-Institut für Pädagogik der Naturwissenschaften in Kiel liegt. Dieses nationale Konsortium hat die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (KMK) mit der Durchführung des PISA-2003-Ländervergleichs beauftragt. (PISA-Konsortium 2005, 41.)

Da ich in dieser Untersuchung im Grunde von den PISA-Ergebnissen zweier Regionen in zwei verschiedenen Ländern ausgehe, soll hier betont werden, dass diese immer kritisch betrachtet werden müssen, besonders wenn Bildungssysteme von verschiedenen Ländern miteinander verglichen werden. Darüber hinaus, dass laut PISA-Kritikern die Stichproben nicht einmal innerhalb der einzelnen PISA-Länder ganz repräsentativ sind, sind die Schulsysteme in den OECD-Ländern alles andere als gleich. Dies bedeutet, dass die Jugendlichen aus verschiedenen Ländern, die bei PISA mit einem gleichen Test getestet werden, tatsächlich unterschiedliche Bildungswege durchgelaufen haben. Die Lernziele und -pläne variieren zwischen den Ländern, weswegen die Lern- und kognitiven Prozesse kulturell und kontextuell relativiert werden sollten. Außerdem werden bei PISA oft Zusammenhänge zwischen einzelnen Hintergrundfaktoren analysiert, auch wenn man faktisch weiß, wie kompliziert die unterschiedlichen sozialen und familiären Faktoren *alle* zusammen die Schülerleistungen beeinflussen. (Uljen 2009, 10-16.) Artelt (2007) zufolge variieren die Erklärungsversuche „zwischen Makroindikatoren zum Schulsystem, über Kontextfaktoren, wie das Bruttosozialprodukt, über Unterrichtsqualität, die vermuteten Unterschiede in der Wertschätzung von Bildung, Disziplin und die Anspruchssetzung“. Außerdem bemerkt sie, dass die Erklärung von Länderunterschieden in den Schülerleistungen überhaupt nicht die Stärke der PISA-Studie ist, sondern dass man dabei darauf angewiesen ist, auf andere Quellen zurück zu greifen. In dieser Arbeit habe ich diesen Rat befolgt.

Schon im November 2007, als ich mich in meiner Bachelorarbeit für das Thema PISA entschieden hatte, hat eine Lehrerin am Germanistischen Institut mir empfohlen, die Ergebnisse Bayerns genauer zu betrachten. Sie hat mich darauf aufmerksam gemacht, dass Bayern in den beiden zu der Zeit durchgeführten PISA-Tests im Vergleich zu anderen Bundesländern erheblich besser abgeschnitten hatte. Da ich selber zehn Monate als Austauschstudentin gerade in Bayern verbracht habe, habe ich mich sofort dafür interessiert, was hinter den Daten steckt. Erstens informierte ich mich über die ganze PISA-Geschichte, die Tests selber, deren Umfang, Durchführung und Zweck, und konzentrierte mich besonders darauf, was über Bayern geschrieben worden war. Es gibt im Internet eine Menge Artikel (z. B. von Klaus Klemm, einem Bildungsforscher der Universität Essen) darüber, dass die Stichprobe Bayerns nicht repräsentativ gewesen sei, denn Bayern habe die Ergebnisse zu seinen eigenen Gunsten beeinflusst. In Bayern seien z. B. für die Tests nur sehr wenige Berufsschulen einbezogen worden, die man für umfassende und zuverlässige Ergebnisse einer so großen und vielfältigen Region wie Bayern bei der Analyse faktisch viel gebraucht hätte. Ich wollte aber auch nach anderen Erklärungen für Bayerns PISA-Erfolg suchen. Zweitens kontaktierte ich im Herbst 2007 einige bei der PISA mitbeteiligte deutsche Professoren bzw. Wissenschaftler über das gute Abschneiden Bayerns und dessen mögliche Gründe. Ihre E-Mail-Adressen hatte ich entweder von einer Lehrerin des Spracheninstitutes oder vom Bildungsforschungsinstitut Jyväskylä bekommen. Zu meiner Freude antworteten sie mir alle, und einige gingen sogar ziemlich gründlich auf das Thema ein, obwohl die ihnen gestellte Frage recht komplex war. In dieser Arbeit werden Dr. Wendelin Sroka (wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Berlin), Prof. Dr. Eckhard Klieme (Direktor des DIPF), Prof. Rainer Lehmann (Mitarbeiter der Humboldt-Universität zu Berlin), Dr. Cordula Artelt (PISA-Forscherin am Berliner Max-Planck-Institut für Bildungsforschung) und Dr. Mareike Kunter (eine Mitarbeiterin von Jürgen Baumert, dem Projektleiter am MPI für Bildungsforschung) zitiert.

Zu den Hauptquellen dieser Arbeit zählen die Interviews mit zwei Bildungsexperten, Rainer Domisch, Unterrichtsrat im finnischen Unterrichtsministerium (*Opetusministeriö*), und Jari Metsämuuronen, Forscher im Zentralamt für das finnische Bildungswesen (*Opetushallitus*). Das eineinhalbstündige Interview mit Domisch wurde am 8. Februar 2008 im Unterrichtsministerium in Helsinki durchgeführt und auf Band aufgenommen, denn ich habe mich schon in meiner Bachelorarbeit mit den

Schülerleistungen der Bayern beschäftigt. Metsämuuronen interviewte ich auf dieselbe Weise im November 2010 im Zentralamt für Bildungswesen. Ihn habe ich im Oktober 2010 kontaktiert, als ich in der Zeitung *Keskisuomalainen* über die neueste Untersuchung seiner Arbeitsgruppe gelesen hatte, die die Leistungsunterschiede der finnisch- und schwedischsprachigen Gemeinschaftsschulschüler in Mathematik bekräftigt. Die Interviewfragen sowohl an Rainer Domisch als auch an Jari Metsämuuronen habe ich zum Anhang hinzugefügt. Als Untersuchungsmethode wird das Interview nicht als ebenbürtige Diskussion, sondern als systematische Datensammelungsform betrachtet, die in Untergruppen eingeteilt worden ist. In dieser Untersuchung ist das Themainterview benutzt worden, das eine Zwischenform des strukturierten und des offenen Interviews ist. Für das Themainterview ist typisch, dass der Interviewer die Themenbereiche vorher wählt, die Fragen aber nicht genau formuliert und organisiert. Häufig wird das Themainterview gerade in der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Forschung verwendet. Allgemein gilt das Interview in der qualitativen Forschung als die wichtigste Untersuchungsmethode. Es bringt jedoch sowohl Vor- als auch Nachteile mit sich. Der größte Vorteil des Interviews liegt in der Flexibilität: beispielsweise kann man je nach Situation die Interviewfragen noch ändern und das Thema vertiefen. Das Interview ist also eine geeignete Methode auch wenn der Forscher vorher nicht besonders viel über das Untersuchungsthema weiß und damit die Antworten des Befragten gar nicht erraten kann. Ferner ist der Befragte in der Interviewsituation ein aktives Subjekt, das seine Meinungen möglichst frei ausdrücken kann. Nachteile des Interviews sind wiederum, dass es von dem Interviewer u. a. viel Zeit und Mühe verlangt; die Interviewsituation muss vorher sorgfältig geplant werden. Außerdem kann man nie ganz sicher sein, ob der Befragte auf alle Fragen ehrlich antwortet, wenn er z. B. ein bestimmtes Bild von sich geben möchte und daher gewisse Meinungen nicht verraten will. (S. Hirsjärvi et al. 2009, 204-209.)

Eine Herausforderung in meiner Arbeit waren die Schwierigkeiten mit den Statistiken über die Schwedischsprachigen in Finnland. Es hat mich überrascht, dass sie als eine Minoritätsgruppe so wenig statistisch erfasst worden sind. Andererseits bilden sie, wie früher erwähnt, keine einheitliche Gruppe in Finnland, also ist es meistens sinnvoll, Statistiken eher nach anderen Kriterien anzulegen als nach der Sprache. Bei den Bayern hatte ich dieses Problem nicht, da die Bundesländer in Deutschland in dem Maß unterschiedlich und auch selbstständig sind, dass es meistens von Interesse ist, verschiedene Phänomene in ihnen getrennt zu betrachten. Des Weiteren war ein

zentraler Punkt meiner Untersuchung, eine spezifische Formulierung der Zielkriterien der Untersuchung zu setzen und dann anhand der oben genannten Materialien und Quellen herauszuarbeiten, welche Faktoren möglicherweise eine Rolle zur Erklärung von Schülerleistungsunterschieden bei PISA spielen. Beim genaueren Betrachten der Statistiken über die soziale Herkunft der Jugendlichen entdeckte ich mehrere interessante Faktoren, die zum schulischen Erfolg der bayerischen Schüler in Deutschland und der Schwedischsprachigen in Finnland beitragen können. In dieser Arbeit versuche ich, diese Faktoren mit Hilfe der Bevölkerungsangaben und Expertenaussagen näher zu erklären und zu interpretieren. Jedoch muss bei Schülervergleichen zum einen differenziert werden, was unter Bildungserfolg und Kompetenzen überhaupt zu verstehen ist: die Definierungen, die in meiner Arbeit gelten, werden in der Einleitung und im Anhang 1 gegeben. Zum anderen ist es unbekannt, wo und wie die Kompetenzen erworben werden und zu welchem Anteil in der Schule. Es ist klar, dass der Schulunterricht in der Entwicklung der Kompetenzen eine zentrale Rolle spielt. In dieser Arbeit gehe ich aber davon aus, dass man von einem Bündel von sozialen und familiären Faktoren sprechen kann, woraus die Rahmenbedingungen für eine lernunterstützende Umgebung Zuhause entstehen, die (fast) genauso wichtig ist wie der formale Unterricht. Dafür spricht das vielfältige Material, das ich für diese Arbeit gesammelt habe und das für meine Untersuchungsziele gut geeignet ist.

6 Ergebnisse und Analyse

6.1 Die soziale Gerechtigkeit in Bayern und in den schwedischsprachigen Teilen Finnlands

6.1.1 Überblick über die heutige soziale Situation in Deutschland und in Finnland

Die soziale Ungleichheit wächst sowohl in Deutschland als auch in Finnland. In einer aktuellen Studie der Bertelsmann Stiftung über die soziale Gerechtigkeit liegt Deutschland unter den 31 OECD-Staaten mit Platz 15 im Mittelfeld. Berücksichtigt

wurden „die Politikfelder Armutsvermeidung, Bildungszugang, Arbeitsmarkt, sozialer Zusammenhalt und Gleichheit sowie Generationengerechtigkeit“. Wichtige Problemfelder sind vor allem Ungleichheit der Bildung und Langzeitarbeitslosigkeit - zunehmend auch Einkommens- und Kinderarmut. In 20 von den 31 untersuchten OECD-Ländern bekommen Kinder von Eltern mit niedrigem Schulabschluss wahrscheinlicher eine höhere Bildung als in Deutschland, und bezüglich der Anzahl der Langzeitarbeitslosen liegt Deutschland nach der Slowakei sogar auf dem vorletzten Platz. (Bertelsmann Stiftung 2011; Baer 2011.) Bemerkenswert ist aber, dass die Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland doch relativ niedrig ist, und innerhalb Deutschlands besonders in Bayern. Bezogen auf alle Erwerbspersonen lag die Jugendarbeitslosigkeit im Jahr 2009 in Bayern bei 4,9 %: in ganz Deutschland bei 7,8 % (Bayerisches Staatsministerium für Wirtschaft, Infrastruktur, Verkehr und Technologie 2010, 6). Die verhältnismäßig niedrige Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland hat man z. B. damit erklärt, dass die Berufsbildung dort hoch geschätzt wird und dass das Lehrvertragssystem gut funktioniert. (Pasanen 2011.)

In der oben genannten Studie der Bertelsmann Stiftung gehören die nordeuropäischen Länder zu den Spitzenreitern: der Gerechtigkeitsindex wird von Island, Schweden, Dänemark, Norwegen und Finnland angeführt. Kürzlich hat die bekannte Wirtschaftsveröffentlichung Forbes Finnland als eins der glücklichsten Länder aufgelistet; glücklicher als Finnen seien nur Norweger und Dänen. Das Glück der Finnen garantieren vor allem die Freiheit und die Ruhe sowie die Gesundheitsfürsorge und die Bildung von hoher Qualität. Dennoch vererbt sich die Armut auch in Finnland immer deutlicher. Außerdem ist die Jugendarbeitslosigkeit hoch: es kommt darauf an, wie man es rechnet, aber ungefähr jeder fünfte der unter 24-Jährigen in Finnland ist unbeschäftigt (Pasanen 2011). Beachtenswert ist jedoch der Unterschied in der Arbeitslosigkeit der finnisch- und schwedischsprachigen Jugendlichen in den am stärksten schwedischsprachigen Provinzen Ostbottnien, Uusimaa und Turunmaa. Einem persönlichen Gespräch mit Jaana Huhta vom Statistikzentrum (Tilastokeskus 2011b) folgend gibt es in allen diesen Regionen deutlich - in Ostbottnien sogar über die Hälfte - weniger unbeschäftigte schwedischsprachige 18-24 -Jährige als finnischsprachige. Nach den Kenntnissen aus dem Jahr 2009 waren dann 15,7 % der finnischsprachigen gegenüber 7,2 % der schwedischsprachigen Jugendlichen in Ostbottnien unbeschäftigt. In Uusimaa beläuft sich der Arbeitslosigkeitsgrad der finnischsprachigen Jugend auf 7,8 % - der der schwedischsprachigen hingegen nur auf 4,9 % und ist damit mit dem der

bayerischen Jugend vergleichbar. In Ost-Uusimaa (damals noch eine eigene Provinz) und in Turunmaa war die Situation gleich: in Ost-Uusimaa waren 12,9 % der finnischsprachigen gegenüber 6,7 % der schwedischsprachigen Jugendlichen unbeschäftigt, in Turunmaa 15,9 % gegenüber 10,4 %.

Es ist nichts Neues mehr, dass der Familienhintergrund neben der Schullaufbahn darauf Einfluss hat, welchen Platz das Kind in der Gesellschaft findet. Wichtig ist aber insbesondere die Entdeckung vom Institut der Gesundheit und des Wohlstands in Finnland (*THL=Terveysten- ja hyvinvoinnin laitos*), dass Eltern die benachteiligte Stellung und Armut vor allem als unzureichende psychische, soziale und materielle Ressourcen an ihre Nachkommen weitergeben. In einer Studie, in der THL unlängst das Leben der im Jahr 1987 geborenen finnischen Jugendlichen über einen Zeitraum von 20 Jahren untersucht hat, ist dargelegt worden, dass u. a. psychische Probleme, ungenügende Bildung und unsichere Existenz bei dem Nachwuchs der benachteiligten Eltern viel häufiger vorkommen als im Durchschnitt. Doch beweist die Studie auch, dass das Problem bei Jugendlichen mit ungenügender Bildung in Finnland allgemein größer ist als gedacht. Im Alter von 21 Jahren hat sich sogar jeder sechste von den im Jahr 1987 geborenen Jugendlichen nach der Gemeinschaftsschule nicht weitergebildet. Ferner leidet so gut wie die Hälfte dieser jungen Menschen an psychischen Problemen. Dabei fragt man sich auch in Finnland, worin es liegt, dass der (materielle) Wohlstand der Familie zurzeit so beträchtlich die Zukunft der Kinder prägt: früher haben Kleider, Sachen und Hobbys die Kinder nicht auf die Weise unterschieden wie heutzutage. Eine Forschung der Universität Lappland hat überdies aufgewiesen, dass den Kindern aus ärmeren Familien nicht nur zweckmäßige Kleider, Freizeitaktivitäten und elektrische Geräte fehlen, sondern dass sie in der Regel auch keine oder nur wenig Ermunterung zu Hause und in der Schule bekommen. Das heißt nicht, dass Lehrer mit Absicht diese in vielen Fällen unaufdringlichen Kinder unberücksichtigt lassen, sondern dass sie halt das Erreichen der Lernziele normalerweise für wichtiger halten als die Entwirrung des sozialen Netzes der großen Klasse. (Pentikäinen 2011.) Die Ressourcen, die man für das Verhindern der Vernachlässigung investiert, sieht man auch nicht in den PISA- oder Schulvergleichsstatistiken, dennoch könnten gerade diese das Leben eines benachteiligten Kindes und später die Zukunft seiner Kinder und seiner Enkelkinder retten (Meriläinen 2011).

6.1.2 Gerechtigkeit und Bildung in Bayern und in den schwedischsprachigen Teilen Finnlands

Wie schon erwähnt, hängt die Bildung in Deutschland stark von der sozialen Herkunft ab. In der letzten Zeit ist diese Abhängigkeit sogar noch gewachsen. Besonders ausgeprägt ist die Sozialauslese in den südlichen Ländern Bayern und Baden-Württemberg: im Vergleich zu dem deutschen Durchschnitt von 4,5 haben Kinder von Akademikern dort 6,5-mal so gute Chancen, ins Gymnasium zu kommen, wie Kinder von Facharbeitern. Traditionell schneiden gerade diese zwei Bundesländer bei den innerdeutschen wie internationalen Schülerleistungstests am besten ab. Für die hervorragenden Schülerleistungen ist dem Ministerpräsidenten Horst Seehofer zufolge das traditionelle, intelligent vernetzte dreigliedrige Schulsystem mit Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien ein eindeutiger Grund. (Leffers 2010.)

Was speziell die Kompetenzentwicklung ohne Rücksicht auf die besuchte Schule und die Schulart angeht, gilt für alle Bundesländer, dass sich die sozioökonomische Stellung der Eltern darauf auswirkt, welches Kompetenzniveau ihre Kinder erzielen. Dies ist genau das Gegenteil zu der wünschenswerten Situation, wo bei allgemein hohem Kompetenzniveau der Jugendlichen der soziale Hintergrund sich als schwache Vorhersage für den Kompetenzerwerb auswirken sollte. Dennoch ist dieser Zusammenhang in einigen Bundesländern beträchtlich schwächer ausgeprägt als in anderen. Was die Kompetenzen der Jugendlichen betrifft, erreicht unter den deutschen Bundesländern Bayern mit Sachsen und Thüringen (vergleichbar mit Finnland, Japan und Kanada in der OECD) ein hohes Niveau, ohne dass die erworbenen Kompetenzen stark durch die soziale Herkunft erklärt werden können. (PISA-Konsortium 2005, 254-258; s. 2.1.2.) Dass in Bayern nicht nur die stärksten, sondern auch die schwächsten Schüler leistungsstärker sind als im übrigen Deutschland, wird durch die Statistiken von PISA 2003 bestätigt, die die Anteile der Schüler unter oder auf Kompetenzstufe I (die also zu der so genannten Risikogruppe zählen) bzw. auf Kompetenzstufe VI (als Spitzengruppe geltend) in Mathematik nach Ländern darstellen. Auf Stufe VI befinden sich 7,1 % der getesteten bayerischen 15-Jährigen, während 13,1 % zu der Risikogruppe zählen. In ganz Deutschland sind die entsprechenden Anteile 4,1 und 21,6 %. (s. Abbildung 1, S. 14.)

Es sind in der Regel die Hauptschüler, die bei den Schülerleistungsuntersuchungen am schlechtesten abschneiden und aus denen die Risikogruppe hervorgeht. Zu dem im

Vergleich mit den anderen Bundesländern besseren Abschneiden der bayerischen Hauptschüler meint ein ehemaliger wissenschaftlicher Mitarbeiter im DIPF (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung), Wendelin Sroka (2007), selbst Bayer, dass die sogenannte Selektion, d. h. die Aufteilung der Kinder in verschiedene Schularten, nicht als solche ursächlich für hohe durchschnittliche Schulleistungen in Bayern sei, sondern eher die Förderung des Lernens der Schüler. Als Beispiel nennt er die bayerischen Hauptschulen auf dem Lande, die sich bei der Förderung der Schüler auch heute noch leichter tun mögen, als manche Gesamtschule im Nordwesten. Der ehemalige Unterrichtsrat im finnischen Unterrichtsministerium (*Opetusministeriö*) Rainer Domisch (2008), der aus Baden-Württemberg stammt, betont seinerseits die Bedeutung der frühen Aufteilung. Wenn es unter den Hauptschülern, die schon sehr früh gewählt worden sind, auch solche gibt, die aufgrund ihrer Kompetenzen auch die Realschule oder das Gymnasium besuchen könnten, erzielen diese natürlich relativ gute Ergebnisse in den Schülerleistungstests.

Zu der niedrigen Abiturientenquote Bayerns, d. h. die Quote derer, die jährlich die Hochschulreife bekommen, bemerkt Rainer Domisch (2008), dass die Hälfte der bayerischen Hochschulen ohne Studenten aus den anderen Bundesländern leer wäre. So muss Bayern begabte junge Menschen von anderswoher anlocken, um das Know-how und die Prosperität zu bewahren. Andererseits kann darüber diskutiert werden, welche Konsequenzen eine hohe Abiturientenquote für eine Region hat und eine wie hohe Quote als Ziel gesetzt werden soll. Das PISA-Konsortium (2005, 361) hat nämlich festgestellt, dass die durchschnittlichen Schulleistungen mit steigenden Abiturientenquoten tendenziell sinken. Dies liege an den Kosten (z. B. Änderungen der Rekrutierungsmuster der einzelnen Schulformen), die die Veränderung der Bildungsbeteiligung mit sich bringt. Daran scheinen unter den verschiedenen Schularten besonders die Gymnasien zu leiden. So kann man schließen, dass sich die guten Leistungen bayerischer Schüler u. a. aus dem traditionellen dreigliedrigen Bildungssystem ergeben, das die Schüler ressourcenmäßig vernünftig einordnet und somit die Kosten und Belastungen verschiedener Schulformen ausgleicht. Man kann vermuten, dass die verschiedenen bayerischen Schulen und Schularten in der Regel bessere Ressourcen zur Verfügung haben als manche überlastete Schule in den anderen Bundesländern. (Vgl. den Kommentar von Horst Seehofer oben.) In diesem Zusammenhang kann man auch von der so genannten Qualifikationsfunktion der Schule sprechen, wohinter das Streben des Staates steckt, die Verteilung der Qualifikationen so

zu kontrollieren, dass die Kompetenzen der Bevölkerung den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes möglichst gut entsprechen (Antikainen et al. 2000, 140, 141). In der Praxis heißt das z. B. ganz einfach, dass eine funktionierende Gesellschaft sowohl Akademiker als auch Handwerker braucht – in welchem Verhältnis, ist dann eine Frage des Wirtschaftsgefüges. Nach Rainer Domisch (2008) ist die Wirtschaft in Bayern und auch in Baden-Württemberg stark mittelständisch geprägt, d. h., es gibt viele kleine und mittlere Unternehmen, die traditionell viele Ausbildungsplätze in ihren Betrieben bereit stellen und die Handwerker, Einzelhändler usw. brauchen. Dies ist ein klares Argument dafür, dass die Berufsausbildung für die bayerische Gesellschaft von großer Bedeutung ist und erklärt bestimmt seinerseits die beachtenswert niedrige Jugendarbeitslosigkeit in Bayern. Außerdem kann man vermuten, dass die gesellschaftliche Wertschätzung der Facharbeit das Selbstbewusstsein und die Kompetenzentwicklung sowohl der Schüler in der Berufsausbildung als auch der Kinder, die aus Facharbeiterfamilien stammen, stützt.

Da der Zusammenhang zwischen der sozioökonomischen Stellung und dem Kompetenzniveau bayerischer Schüler klein ist, aber der soziale Hintergrund der Jugendlichen sich trotzdem stark auf die gewählte Schulform auswirkt, zeigt das Beispiel Bayern, dass hohe primäre Disparitäten nicht unbedingt mit hohen sekundären Disparitäten einhergehen (zu den Begriffen s. Kapitel 2.3). Anders ist die Situation in Finnland und auch in den schwedischsprachigen Teilen Finnlands. In Finnland sollten die Talentunterschiede der 15-jährigen Schüler nach der neunjährigen Gemeinschaftsschule kleiner sein als in Deutschland mit einem Bildungssystem mit verschiedenen Bildungsgängen. D. h. in Finnland sind die primären Ungleichheiten der Bildung niedriger als in Deutschland. Ziel der finnischen Gemeinschaftsschule ist nach Räsänen et al. (2010, 165), allen Schülern wichtige und nützliche Kenntnisse sowie Fähigkeiten zu geben, die das Teilnehmen an der weiteren Bildung und die Selbstentwicklung ermöglichen. Jedoch gelingt es nicht allen in gleicher Weise, die Lernziele zu erreichen, die im nationalen Unterrichtsplan definiert worden sind. Dies kommt bei den schwedischsprachigen Schülern deutlicher zum Vorschein als bei den finnischsprachigen. Auch wenn die Schwedischsprachigen in einer neuen Studie vom Zentralamt für das finnische Bildungswesen in der 6. Klasse ein allgemein niedrigeres Leistungsniveau in Mathematik gezeigt haben als die Finnischsprachigen und die schwedischsprachigen Schulen unter den leistungsschwächsten Schulen überrepräsentiert sind, zählen wiederum die leistungsstärksten schwedischsprachigen Schulen zu den besten Schulen in Finnland (Niemi & Metsämuuronen 2010, 8).

Außerdem ist in den schwedischsprachigen Schulen in den ländlichen Regionen Westfinnlands die innere Korrelation der Lernresultate der Schüler bemerkenswert (sogar 3-mal grösser als die der finnischsprachigen Schulen in derselben Region), d. h. es gibt ganz klar die Schulen, wo die Schülerschaft fähig ist und die, wo die Schüler nicht so gut zu lernen scheinen. In den leistungsschwachen schwedischsprachigen Schulen sind die Lernergebnisse der besten Schüler auch verhältnismäßig schlecht, wobei gefragt werden kann, ob das Lehrbuch nicht effizient genug benutzt wird, ob man darin z. B. nur die Grundaufgaben macht, und ob das Anforderungsniveau bei dem Lernen allgemein niedriger ist. (Metsämuuronen 2010a.)

Am besten haben also die schwedischsprachigen Schulen in den urbanen Gemeinden abgeschnitten, am schlechtesten die in den Landkommunen (Niemi 2010, 54). Die Lern- und Motivationsunterschiede zwischen den südlichen und westlichen Provinzen müssen aber auch berücksichtigt werden: im Süden sind die schwedischsprachigen Schüler nicht einmal in den Landkommunen so leistungsschwach wie im Westen (Metsämuuronen 2010b, 113). Darüber hinaus haben sich die Kenntnisse der schwedischsprachigen Schüler im Westen zwischen den letzten Untersuchungen deutlich weniger verbessert als im Süden, und die Einstellungen gegenüber Mathematik sind negativer geworden (ebd. 101). So kann festgestellt werden, dass es unter den schwedischsprachigen Schülern erheblichere Talentunterschiede gibt als unter den finnischsprachigen, die größtenteils auf regionale Rahmenbedingungen zurückzuführen sind. Es kann behauptet werden, dass, obwohl die primären und sekundären Ungleichheiten der Bildung in ganz Finnland - auch im schwedischsprachigen Finnland - relativ niedrig sind, die beiden gleichwohl höher in den schwedischsprachigen Teilen Finnlands als unter der Hauptbevölkerung sind. Dabei fällt es mir aber schwer zwischen den primären und sekundären Ungleichheiten zu unterscheiden: Wenn die schwedischsprachigen Schulen unterschiedliche Leistungen zeigen, handelt es sich dann um das Talent der Schüler, um deren soziale Herkunft, um die Struktur und Qualität des schwedischsprachigen Schulsystems, oder um etwas ganz anderes? Aufgrund der neuesten Untersuchung vom Zentralamt für das finnische Bildungswesen (*Opetushallitus*) scheinen die logisch-kognitiven Kenntnisse, d. h. das abstrakte Denken, unter den schwedischsprachigen Schülern in den am leistungsschwächsten ländlichen Regionen Westfinnlands etwas unterentwickelt zu sein (Metsämuuronen 2010b, 113). Aber wo kommt das denn an? Mit den Kenntnissen bisheriger Forschung kann diese Frage nicht vollständig beantwortet werden, höchstwahrscheinlich aber hat

man es hier mit einem Bündel von sozialen, kulturellen und schulstrukturellen Faktoren zu tun, die alle zusammen die schwedischsprachige Bildung in Finnland formen. Den sozialen, familiären und kulturellen Faktoren wird in den folgenden Kapiteln nachgegangen.

Man sagt, in Finnland bestimme die besuchte Gemeinschaftsschule nicht die Laufbahn des Kindes. Es sei in jeder Schule möglich, eine solche Grundbildung zu bekommen, die die Voraussetzungen für die erwünschte weitere Ausbildung bietet (Niemi 2010, 38). Deshalb besuchen die finnischen Kinder in der Regel die ihnen nächstliegende Schule (die nahe Schule, auf Finnisch *lähikoulu*), womit auch die meisten Eltern einverstanden sind. Auf Grund der Untersuchung vom Zentralamt für das finnische Bildungswesen scheint es aber, dass zumindest die Schwedischsprachigen in Finnland nach der Gemeinschaftsschule einigermaßen unterschiedliche Voraussetzungen haben, sich weiter zu bilden. Im schwedischsprachigen Finnland ist die Bildungssituation doch in der Hinsicht gut, dass, wie in 3.2.2 berichtet wird, ca. 96 % der schwedischsprachigen Jugendlichen nach der Gemeinschaftsschule einen Platz in der weiterführenden Ausbildung bekommen. Bei den Finnischsprachigen ist dieser Anteil deutlich geringer. Was aber die Anteile schwedischsprachiger Gymnasiasten bzw. Fachschüler angeht, sind sowohl der Geschlechtsunterschied als auch der Unterschied zwischen Stadt und Land auffallend: viele Jugendliche, besonders aber die Jungen, auf dem Lande wählen die Fachschule, während in der Stadt die gymnasiale Oberstufe, vor allem von den Mädchen, bevorzugt wird. Eine Erklärung für das Interesse der Jungen an der beruflichen Bildung wird Ende des nächsten Abschnitts (6.1.3) vorgeschlagen.

Es kann gefragt werden, ob die sogenannte Vererbung der Bildung im schwedischsprachigen Finnland etwas stärker ausgeprägt ist als in der Hauptbevölkerung. Die Hochgebildeten wohnen vor allem in den Städten und ihr Nachwuchs bildet sich aus, während viele von denjenigen mit niedrigem Schulabschluss auf dem Land bleiben und/oder ihre Kinder zumeist einen praktischen Beruf ergreifen. Andererseits müssen hier die niedrige Arbeitslosigkeit und besonders der niedrige Anteil an jungen Arbeitslosen in den schwedischsprachigen Teilen Finnlands diskutiert werden. Wie in Beziehung zu der Gerechtigkeit der Bildung in Bayern erwähnt, besteht die Hauptfunktion der Schule darin, die Bevölkerung so auszubilden, dass ihre Kompetenzen den Bedürfnissen der Gesellschaft entsprechen. Es ist klar, dass nicht alle Akademiker werden müssen/können, denn Facharbeiter, Handwerker, Bautechniker,

Elektriker und Krankenschwestern sind für die Gesellschaft unersetzlich. Obwohl man im heutigen Finnland fragt, woher man genug Facharbeiter bekommt, um das Wirtschaftswachstum zu unterstützen, und sich Gedanken darüber macht, dass es vor allem in der Industrie und in der Baubranche an Arbeitskraft mangelt, wollen natürlich viele immer noch praktische Berufe ergreifen. Dies scheint insbesondere bei den schwedischsprachigen Jungen in den ländlichen Regionen Westfinnlands der Fall zu sein.

Dabei muss man aber auch darüber nachdenken, ob alle tatsächlich gleiche Voraussetzungen und Chancen haben, selber über ihre Zukunft zu entscheiden, oder ob sie sich eher der Ordnung der sie umgebenden Gesellschaft anpassen. In Bayern sind die Bildungschancen sowohl sozial als auch geografisch enger verkettet als in allen anderen Bundesländern, wobei die Mädchen auf dem Lande die größten Bildungsverlierer sind. Dort herrscht immer noch das traditionelle Rollenverständnis: die Berufsorientierung der Mütter, die eine niedrige Schulbildung und eine praktische, „schlechtere“ Arbeit haben, vererbt sich sozusagen, und den Landmädchen wird nicht empfohlen, sich zu bilden, also in der Praxis aufs Gymnasium zu gehen. Nur 22 % der Mädchen auf dem Lande (von den Jungen etwas mehr) wechseln auf das Gymnasium, in der Stadt dagegen 44 %. (Hägler 2007; s. Abschnitt 2.1.2.) Darüber hinaus ist in diesem Kapitel über die soziale Benachteiligung bei der Bildung in Bayern, d. h. über die Kopplung zwischen der gewählten Schulform und der sozialen Klasse der Schüler, berichtet worden.

Finnland wiederum gehört neben den anderen nordischen Ländern zu den Spitzenreitern, was sowohl die Gleichberechtigung der Bildung als auch die Gleichheit der Frauen und Männer angeht. Dennoch hat sich gezeigt, dass, obwohl die Gleichberechtigung der Bildung in Finnland allgemein als gut bezeichnet werden kann, es doch bemerkenswerte Unterschiede in den Lernergebnissen insbesondere zwischen den einzelnen schwedischsprachigen Schulen gibt. Während sich die Unterschiede in den mathematischen Kenntnissen der 6-Klässler in den finnischsprachigen Gemeinschaftsschulen in den letzten drei Jahren verringert haben, sind sie in den schwedischsprachigen Schulen sogar gewachsen (Niemi & Metsämuuronen 2010, 8). In Bezug auf die weitere Ausbildung scheint sich das Bildungsstreben und damit die Bildung immer noch zu vererben. Diesbezüglich sind die regionalen Unterschiede bzw. geographischen Ungleichheiten in den schwedischsprachigen Teilen Finnlands ausgeprägter als im ganzen Land: Insgesamt gibt es unter den Schwedischsprachigen

mehr Gymnasiasten als Fachschüler, - diese sind aber auf Helsinki und Umgebung konzentriert. Was den Geschlechtsunterschied betrifft, zählen zu den Gymnasiasten beachtlich mehr Mädchen als Jungen. (S. Abschnitt 3.2.2.) Dies gilt für ganz Finnland, wo die Mädchen seit den 50er Jahren in den gymnasialen Oberstufen in der Mehrheit sind: seit Jahrzehnten beträgt ihr Anteil ungefähr 57 %, der deutlich höher liegt als der Anteil bayerischer Mädchen, die eine Oberschule besuchen (s. oben). Auch von den finnischen Universitätsstudenten sind sogar 56 % Frauen.¹⁵ (Internet 12.) Zu der Bildung der schwedischsprachigen Frauen bzw. Mütter in Finnland und die der bayerischen in Deutschland, zu ihrer Teilnahme am Arbeitsleben und deren Einfluss auf die Kompetenzentwicklung der Kinder komme ich im Abschnitt 6.2.2 zurück.

6.1.3 Sozioökonomischer Status und Erwerbstätigkeit der Elternhäuser

Auch wenn die besuchte Schule offensichtlich von besonderer Bedeutung für die Kompetenzentwicklung ist, da z. B. mathematische Operationen in der Regel nur in der Schule gelernt werden, ist schwierig zu sagen, wie groß die Rolle ist, die die Schule in der Gesamtentwicklung des Individuums spielt (Metsämuuronen 2010b, 93). Kompetenzentwicklung und Schulleistungen können als Ergebnis sowohl gesellschaftlicher, schulischer und unterrichtlicher Ausgangsbedingungen als auch vielfältiger häuslicher und individueller Faktoren gesehen werden (Bos et al 2008, 26). In diesem Kapitel liegt der Schwerpunkt auf der Bedeutung des sozioökonomischen Status der Elternhäuser für die Kompetenzentwicklung und den Bildungserfolg der bayerischen Jugendlichen in Deutschland sowie der schwedischsprachigen Jugendlichen in Finnland. Die Bedeutung der elterlichen Bildung wird im nächsten Kapitel (6.2) behandelt, wo durch das elterliche kulturelle Kapital weiter auf die häuslichen und individuellen Faktoren eingegangen wird.

Nach Schauenberg (2007, 152) gibt es in der Fachliteratur nicht nur eine einzige Definition für Armut. Jedenfalls wird meistens das (Pro-Kopf- und Haushalts-) Einkommen als zentrale Bezugsgröße für die Definierung von Armut benutzt.

¹⁵ Trotz der hohen Bildung verdienen aber finnische Frauen im Arbeitsleben immer noch deutlich weniger als Männer und nur wenige befinden sich in leitender Stellung. Auch die schwedischsprachigen Frauen in Finnland sind meist in dem normalerweise nicht so gut bezahlten Dienstleistungsbereich tätig (s. 4.2.2). Dieser Widerspruch zwischen der Bildung und dem beruflichen Status der finnischen Frauen gehört jedoch nicht zum Themenbereich dieser Arbeit.

Demgegenüber ist der Einfluss der Armut auf den Bildungserfolg der Kinder evident: U. a. die Analysen von Schauenberg (2007, 153) zeigen, dass Kinder aus armen Familien in Klassestufe drei und vier in den Leistungstests weniger Punkte und in der Schule schlechtere Noten bekommen als ihre Mitschüler aus wohlhabenden Familien. Darüber hinaus werden Kinder mit knappen finanziellen Ressourcen von Lehrern deutlich seltener für ein Gymnasium empfohlen, dafür besuchen sie doppelt so häufig die Hauptschule wie Kinder aus nicht armen Familien. Bemerkenswert ist aber zunächst, dass auch bei gleichem Bildungsstatus der Eltern und sogar bei gleichen Testleistungen arme Kinder schlechtere Noten erhalten als Kinder aus Familien mit besseren ökonomischen Ressourcen, was darauf beruht, dass Lehrer tatsächlich die Sprache, den Stil und die Fähigkeiten von Kindern aus ärmeren Familien unterschätzen (ebd. 157).

Im Rahmen der PISA-Studien spricht man nicht direkt von Armut, stattdessen dient zur Beschreibung der beruflichen Stellung und der sozioökonomischen Lebensverhältnisse der Familien der Index namens ISEI (*International Socio-Economic Index*; vgl. *International Socio-Economic Index of Occupational Status* in Kapitel 2.3), der einen Wertebereich von 16 bis 90 Punkten hat. HISEI (*highest ISEI*) wiederum weist auf den höheren ISEI der beiden Eltern hin: in der Familie von 15-jährigen Deutschen liegt dieser im Schnitt bei 49,2 Punkten und somit auf dem OECD-Durchschnittsniveau. (PISA-Konsortium 2005, 239.) Der Wert Bayerns (48,6 Punkte; ebd. 240), der unter dem deutschen Mittelwert liegt, ist besonders im Verhältnis zu der niedrigen Arbeitslosenquote Bayerns überraschend. Eine Erklärung dafür könnte die Wirtschaftsstruktur Süddeutschlands sein, worüber Rainer Domisch (2008) gesprochen hat. In Bayern und auch in Baden-Württemberg gibt es nämlich viele kleine und mittlere Unternehmen, die Facharbeiter, Handwerker, Mechaniker, Autofahrer usw. brauchen, die ihren Lebensunterhalt zwar gut verdienen, meistens aber nicht zu den Wohlhabendsten zählen. Andererseits muss berücksichtigt werden, dass der in PISA definierte berufliche Status der Eltern und ihr tatsächliches Einkommen und ihr Lebensstandard nicht unbedingt miteinander korrelieren: Selbstständige Handwerker und auch z. B. Autofahrer können mehr verdienen als Lehrer oder sogar mehr als Professoren. Dafür spricht auch, dass Bayern wieder eine sehr günstige Position einnimmt, wenn man den beruflichen Status der Eltern unberücksichtigt lässt und bloß das Einkommen der Haushalte betrachtet. Wie im Abschnitt 4.1.2 erwähnt, ist das Pro-Kopf-Einkommen in Bayern höher als im deutschen Durchschnitt. Ferner sind die

Bayern im regionalen Vergleich von IFB (3/2003, 68) mit ihrem Haushaltseinkommen (Mittelwert 6,8 auf einer Skala von 0 bis 10) zufriedener als die Deutschen insgesamt (Mittelwert 6,5). Dies liegt aber natürlich auch an der geringen Arbeitslosigkeit in Bayern. Insbesondere zu bemerken ist die Zufriedenheit der Alleinerziehenden: in Bayern beträgt der Zufriedenheitsmittelwert der Alleinerziehenden mit 2 oder mehr Kindern 6,2, in allen Bundesländern insgesamt hingegen nur 5,5.

So kann man schließen, dass viele bayerische Schüler im Vergleich zu den Schülern in den anderen Bundesländern einen relativ guten sozioökonomischen Hintergrund haben. Doch in PISA hat man festgestellt, dass, - eher als das Vermögen der Eltern -, die Vollzeiterwerbstätigkeit des Vaters nach der beruflichen Stellung und dem elterlichen Bildungsniveau am stärksten mit dem Kompetenzerwerb der Kinder zusammenzuhängen scheint (PISA-Konsortium 2005, 249.) Der Ländervergleich in Deutschland zeigt, dass Jugendliche, deren Väter in Vollzeit arbeiten, für die Mathematik deutlich höhere Kompetenzwerte erreichen als Jugendliche, deren Väter derzeit arbeitslos oder in Teilzeit erwerbstätig sind. In ganz Deutschland arbeitet eine deutliche Mehrheit der Väter der 15-Jährigen in Vollzeit, während die in Teilzeit beschäftigten Väter in der Minderheit sind. In den westlichen Bundesländern beträgt auch der Anteil der Arbeit suchenden Väter nur 3 bis 6 %, in den östlichen Bundesländern und in Berlin aber etwa doppelt so viel. Wie im Abschnitt 4.1.2 berichtet, ist Bayern in der Vollzeitbeschäftigung der Väter mit 88 % der Spitzenreiter in Deutschland, gefolgt von Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz mit etwa 85 %. An den letzten Stellen rangieren Bremen mit 76,4 % und Berlin mit 73 %. Dagegen sind nur 23,6 % der allgemein relativ gut gebildeten bayerischen Mütter in Vollzeit erwerbstätig, während die Mehrheit der Mütter, 47,6 %, in Teilzeit beschäftigt ist. (PISA-Konsortium 2005, 241-244.) Darauf, und auf mögliche Erklärungen dafür, komme ich noch später zurück.

Was die Arbeitslosenquoten der deutschen Länder insgesamt betrifft, ist nur Baden-Württemberg mit 4,7 % mit Bayern vergleichbar. Nach der Bundesagentur für Arbeit (2011) beträgt die Arbeitslosenquote in Bayern 4,8 %, womit sie weitaus geringer ist als die gesamtdeutsche Quote (7,9 %) oder insbesondere als z. B. der bremische Wert (12,1 %). Darüber hinaus steht Bayern in dieser Hinsicht auf einem ganz anderen Niveau als die östlichen Länder (vgl. z. B. 13 % Arbeitslose in Sachsen-Anhalt und 13,9 % in Berlin), was mit dem Strukturwandel Ostdeutschlands nach der

Wiedervereinigung zusammenhängt, der zu den allgemein großen Lebensstandardunterschieden zwischen Ost- und West-Deutschland wesentlich beigetragen hat. Diese werden aber in dieser Arbeit nicht näher betrachtet. Jedenfalls hat die niedrige Erwerbslosigkeit in Bayern natürlich einen großen Einfluss auf den allgemeinen Wohlstand und die Zufriedenheit der Bayern. Wie Wendelin Sroka (2007) festgestellt hat, ist „Bayern im innerdeutschen Vergleich ein wirtschaftlich erfolgreiches Land, und Vergleichsstudien (auch innerdeutsch) verweisen auf den Zusammenhang von wirtschaftlichem Erfolg und Höhe der durchschnittlichen Schulleistungen.“ Es ist klar, dass eine gute und stabile wirtschaftliche Situation sowie eine niedrige Arbeitslosigkeit die Jugendlichen auf die Zukunft bauen lassen und zum Lernen motivieren, da sie sich keine großen Sorgen um ihre Berufsaussichten oder um das künftige Auskommen machen müssen.

Relativ niedrig ist die Arbeitslosigkeit auch unter der schwedischsprachigen Bevölkerung in Finnland. Finnäs (2003, 97, 98) bringt an, dass ihre Zweisprachigkeit hier eine Rolle spielen kann, da sie ihnen weitere Möglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt eröffnet. Ferner können laut Höckerstedt (2000, 186) und Finnäs (2003, 100) die engen sozialen Netze, - die auf der geringen Anzahl der Schwedischsprachigen in Finnland, auf der regionalen Nähe zueinander und auf ihrer Geschichte beruhen, - ihnen u. a. ökonomische Vorteile bringen. Insbesondere gilt dies für Helsinki und Umgebung, wo es Höckerstedt zufolge immer noch eine kleine schwedischsprachige Elite gibt, die fest zusammenhält. Auch Hyypä (2002, 120, 121) spricht über die soziale Integration der Schwedischsprachigen in Finnland, und laut ihm fällt die Arbeitslosigkeit unter den Schwedischsprachigen in Ostbottnien beträchtlich niedriger aus als unter den Finnischsprachigen. Weiter fällt die Beschäftigungslage der Frauen insbesondere in den am stärksten schwedischsprachigen Regionen Finnlands (Uusimaa, Turunmaa und Ostbottnien) auf, wo der Anteil der arbeitenden Frauen sogar 95 % der gesamten weiblichen Arbeitskraft beträgt, auch wenn der Beschäftigungsgrad der finnischen Frauen allgemein sehr hoch ist. (S. Abschnitt 4.2.2.)

Was wiederum den beruflichen und sozioökonomischen Status der Schwedischsprachigen in Finnland angeht, unterscheiden sie sich dadurch von vielen anderen Minderheitsgruppen: die Schwedischsprachigen sind gut in die Gesellschaft integriert und sie haben eine starke Stellung auf dem Arbeitsmarkt (Finnäs 2003, 99). Sie sind häufiger als Bauern beschäftigt als die Finnischsprachigen, unter denen es

wiederum schon seit der Industrialisierung mehr Industriearbeiter gibt, da die Hauptbevölkerung in größerem Maße auf die Landwirtschaft verzichtet hat als die Schwedischsprachigen. Die Schwedischsprachigen sind häufiger in höheren beruflichen Positionen tätig (z. B. als Jurist, Arzt, Betriebsleiter, Beamter), in denen man normalerweise ein überdurchschnittlich gutes Einkommen hat. Im Allgemeinen verdient ein schwedischsprachiger Mann durchschnittlich mehr als ein Finne, aber im Einkommen der Frauen gibt es keinen so deutlichen Unterschied zwischen den Sprachgruppen. Wichtig zu bemerken sind außerdem die regionalen Unterschiede in der Gewerbestruktur und im sozioökonomischen Status der Schwedischsprachigen. In der Hauptstadtregion und in Turku haben sie allgemein einen höheren Status als die Finnischsprachigen: in der Hauptstadtregion verdienen die schwedischsprachigen Männer sogar 17 % mehr als die finnischsprachigen. Erklärungen für das höhere Einkommen der schwedischsprachigen Männer sind ihre Altersstruktur, höhere Bildung und vor allem ihre soziale Integration. (Ebd. 95-97; Saarela & Finnäs 2004, 38, 44.) Auch Unternehmertum ist unter den Schwedischsprachigen häufiger als bei der Hauptbevölkerung (Saarela 2004, 80). Unternehmer gibt es vielerlei: einige sind sehr erfolgreich und verdienen ganz gut, andere müssen kämpfen, um ihren Lebensunterhalt zu verdienen. Jedenfalls verlangt einem das Unternehmertum Mut, Glaube an sich selbst, Zutrauen zu anderen und Zukunftsoptimismus ab.

Aus der höheren Anzahl Schwedischsprachiger in der landwirtschaftlichen Arbeit kann man folgern, dass ein relativ größerer Anteil von ihnen im Vergleich zur Hauptbevölkerung immer noch Landbewohner sind. Da in diesem Kapitel neben der Erwerbstätigkeit der sozioökonomische Status der Eltern von Interesse ist, sollte noch die ökonomische Situation der Schwedisch- und Finnischsprachigen regional verglichen werden. Im Gegensatz zu den Helsinki- und Turku-Regionen haben (etwas überraschend) die zugezogenen Finnischsprachigen im übrigen Uusimaa und in Ostbottnien ein durchschnittlich höheres Einkommen als die Schwedischsprachigen (das auch höher ist als das der aus der Region stammenden Finnischsprachigen). Jedoch korreliert das Einkommen nicht unbedingt mit dem gesamten Vermögen eines Haushalts. In den Vermögensstatistiken liegt nämlich die schwedischsprachige Bevölkerung allgemein unabhängig von ihrem Einkommen über den Finnischsprachigen. Außerdem gibt es unter den Schwedischsprachigen mehr Wohnungseigentümer. Dies deutet darauf hin, dass viele Schwedischsprachige in (den ländlichen Regionen von) Uusimaa und in Ostbottnien z. B. als Bauern und

Kleinunternehmer arbeiten und nicht bemerkenswert gut verdienen, aber vielleicht schon seit Generationen Vermögen, z. B. Landgut oder Familienunternehmen, in der Familie haben. Daraus kann man schließen, dass die Schwedischsprachigen unter den besser Gestellten überrepräsentiert sind, soweit man das Vermögen und Wohnungseigentum als Indikatoren für den ökonomischen Wohlstand betrachtet. Dies gilt auch für die Regionen, wo die (zugezogenen) Finnischsprachigen im Allgemeinen besser verdienen, und scheint damit zusammenzuhängen, dass die Schwedischsprachigen häufiger dort wohnen, wo sie geboren sind (95 % kontra 55 % der Finnischsprachigen; Saarela 2004, 85). Die Beständigkeit des Wohnsitzes fördert den Erhalt des liegenden Vermögens. (S. Saarela 2004, 88-95.)

In ganz Finnland betragen die durchschnittlichen Geldeinnahmen, die ein Haushalt zur Verfügung hatte, im Jahr 2009 34 883 €¹⁶ 95 % der Schwedischsprachigen leben in den schwedisch- oder zweisprachigen Gemeinden Finnlands (Finnäs 2003, 94), die vorwiegend in Uusimaa, Ostbottnien und Turunmaa liegen. In Uusimaa betragen die durchschnittlichen Geldeinnahmen im Schnitt 40 114 € in Ostbottnien 35 661 € und in Turunmaa 35 616 € (S. Tabelle 2.) Wegen der Konzentration des Wirtschaftslebens in den südlichen Teilen Finnlands, ist der Lebensstandard dort allgemein höher. Aber wie Tabelle 2 zeigt, sind die durchschnittlichen Geldeinnahmen eines Haushalts im südlichen Finnland besonders hoch z. B. in den zweisprachigen Gemeinden Kauniainen, Espoo, und Sipoo, an der westlichen Küste wiederum u. a. in den stark schwedischsprachigen Gemeinden Luoto und Pedersöre. Dies bedeutet aber nicht, dass man in den finnischsprachigen Gemeinden in den betreffenden Regionen einen niedrigeren Lebensstandard hätte (vgl. z. B. das durchschnittliche Haushaltseinkommen in den finnischsprachigen Gemeinden Laihia und Vähäkyrö), sondern der Zweck dieses Vergleichs ist darauf hinzuweisen, dass die Regionen, wo die Schwedischsprachigen leben, im Allgemeinen relativ wohlhabend sind. Zum Vergleich habe ich mir das durchschnittliche Haushaltseinkommen in den einsprachig finnischsprachigen Provinzen angeschaut und festgestellt, dass es in *allen* niedriger ist als in den Provinzen,

¹⁶Um auch selber den sozioökonomischen Status der Schwedischsprachigen in Finnland zu betrachten, habe ich mir in der Datenbank vom finnischen Statistikzentrum (März 2011) die Einkommensstatistiken der Familienhaushalte in verschiedenen finnischen Provinzen angeschaut. Die Statistiken sind in der PX-Web-Datenbank vom Statistikzentrum (Tilastokeskus 2011a) erhältlich. Auf der Vorderseite habe ich zuerst das Einkommen und Konsum (*Tulot ja kulutus*) und die Gesamtstatistik der Einkommensverteilung (*Tulonjaon kokonaistilasto*) gewählt, dann mithilfe des Programms die Geldeinnahmen, die ein Haushalt im Durchschnitt zur Verfügung hat (= Nettoeinkommen, € *Asuntokunnan käytettävissä oleva rahatulo, keskiarvo*, €), in den betreffenden Provinzen, Gemeinden und in ganz Finnland im Jahr 2009 nachgeschaut.

wo die meisten Schwedischsprachigen wohnen. Die durchschnittlichen Geldeinnahmen eines Haushalts in einigen ausgewählten Provinzen und Gemeinden werden in Tabelle 2 vorgestellt.

Finnland	34 883
UUSIMAA	40 114
Kauniainen	76 647
Espoo	47 830
Sipoo	47 813
TURUNMAA	35 616
OSTBOTNIEN	35 661
Luoto	43 810
Pedersöre	41 456
Laihia	37 406
Vähäkyrö	37 623
KYMENLAAKSO	31 851
Pyhtää	36 271
Kouvola	32 173
Kotka	30 913
VARSINAIS-SUOMI	34 111
Länsi-Turunmaa	37 267
KAINUU	30 601
MITTELFINNLAND	31 949
PIRKANMAA	33 641

Tabelle 2. Die durchschnittlichen Geldeinnahmen (€), die ein Haushalt zur Verfügung hat, in ausgewählten finnischen Provinzen und Gemeinden im Jahr 2009

Laut Finnäs (2003, 95) beschäftigen die Fischerei und der Seetransport mehr Schwedisch- als Finnischsprachige, was verständlich ist, da sie überwiegend an der Küste leben. Interessant zu bemerken ist z. B., dass das durchschnittliche Haushaltseinkommen in der Provinz Kymenlaakso in der schwedischsprachigen Küstengemeinde Pyhtää deutlich höher ist als das der ganzen Provinz. Dasselbe gilt für das überwiegend finnischsprachige Varsinais-Suomi, wenn man das durchschnittliche Einkommen in der stark zweisprachigen Küstenstadt Länsi-Turunmaa mit dem der ganzen Provinz vergleicht. (S. Tab. 2.) Eine Erklärung für den Wohlstand vieler

Küstenstädte ist bestimmt, dass das Meer Arbeit gibt (die oben genannten Fischerei und Seetransport, Sommertourismus und -bewohner, Schiffbau z. B. in Luoto usw.).

Wie in Bayern kann man annehmen, dass die günstige Arbeitssituation und die allgemein gute sozioökonomische Situation der Haushalte im schwedischsprachigen Finnland einen positiven Einfluss auf die Einstellungen und dadurch auf die Kompetenzentwicklung der Jugend haben. Daneben kann angeführt werden, dass das relativ gute Angebot an praktischen Arbeitsplätzen insbesondere die jungen Männer ermutigt, sich beruflich auszubilden. Was die günstige ökonomische Situation der Familien angeht, sind die Menschen sowohl in Bayern als auch in den schwedischsprachigen Teilen Finnlands tiefer verwurzelt als die Hauptbevölkerung, was nach Saarela (2004, 85-87) z. B. durch enge soziale Netze und Erben mit besserem Vermögen zusammenhängt. Ein Unterschied ist jedoch, dass die Schwedischsprachigen in Finnland immer noch in größerem Maß ihr Einkommen aus der Landwirtschaft bekommen und somit in ländlichen Verhältnissen leben als die Bayern. Andererseits muss man hier damit vorsichtig sein, den Ausdruck „auf dem Lande wohnen“ zu eng zu definieren. Auch die meisten Bayern leben nämlich nicht in Großstädten, sondern in kleinen Dörfern, auch wenn heutzutage ein relativ kleiner Anteil der Bayern Landwirtschaft betreibt. Wie die Wohngegend, die Umgebung und die zum großen Teil damit zusammenhängende Lebenseinstellung und das Weltbild der Eltern die Kompetenzentwicklung der Kinder beeinflussen können, wird in Kapitel 6.3 behandelt.

6.2 Der familiäre Hintergrund der Schüler in Bayern und im schwedischsprachigen Finnland

Schauenberg (2007, 155) legt den Zusammenhang zwischen Bildung und Wohlbefinden dar, indem sie berichtet, dass die elterliche Schulbildung mit der der Kinder in direktem Zusammenhang steht und dass in der Regel die Bildung und die Bildungsaspirationen der Eltern (zum Begriff s. Anhang 1) in wohlhabenden Familien höher sind als in einkommensschwachen Familien. Neben der sogenannten Vererbung der Bildung stellt sie also entsprechend mehreren anderen Studien fest, dass der Lebensstandard der Eltern oftmals mit der Bildung zusammenhängt und damit auch an die Kinder weitergegeben wird. Bezüglich gleicher Kompetenzentwicklung aller Kinder weist UNICEF deswegen der Förderung der Eltern und der Familie eine besondere Rolle zu: der Bildungsstand

der Eltern sollte nicht über den Schulerfolg der Kinder entscheiden, was aber inzwischen meistens der Fall ist, besonders in Deutschland (Leffers 2002). Auch in Finnland korreliert Metsämuuronen (2010a) zufolge die elterliche Ausbildung in den Städten, wo die meisten Hochgebildeten wohnen, sogar über 90-prozentig mit dem Bildungserfolg des Kindes. In diesem Kapitel handelt es sich um die Lebensverhältnisse und die kulturelle Praxis in den bayerischen Familien in Deutschland und in den schwedischsprachigen in Finnland. Diese werden erst in Bezug auf die Bildung, die Bildungsaspirationen, das Weltbild und das Erziehungsengagement der Eltern, dann in Bezug auf die Rolle der Mutter, die bildungsfreundliche Atmosphäre zu Hause, die Familienstruktur und die Wichtigkeit der Familie betrachtet.

6.2.1 Kulturelles Kapital und Weltbild der Eltern

Schon in den 80er Jahren hat Bourdieu (1983) verschiedene Formen von kulturellem Kapital unterschieden, die Einfluss auf das parentale Engagement haben können. Zum einen kann kulturelles Kapital „in verinnerlichtem, inkorporiertem Zustand existieren“, worunter z. B. die Fähigkeit zu verstehen ist, ein künstlerisches Gemälde, ein literarisches Werk oder ein Theaterstück zu interpretieren und zu schätzen. Des Weiteren kann es „in Form von kulturellen Gütern in objektiviertem Zustand, sowie in institutionalisiertem Zustand z. B. durch schulische Titel vorliegen“. Bourdieu bezeichnet kulturelles Kapital als eine Determinante für den Erfolg in Bildungsinstitutionen, wo „es stark gefördert und gefordert wird“. Jedoch werden die Voraussetzungen, sich kulturelles Kapital anzueignen, nicht direkt in den Bildungsinstitutionen, sondern eher durch die Erziehung und oftmals unbewusst vermittelt. Somit wird das kulturelle Kapital der Eltern an die Kinder durch Erziehung weitergegeben, und es fällt den Kindern von Eltern mit hohem kulturellem Kapital z. B. leichter, selber in der Schule Zugang zu kulturellem Kapital zu finden. Des weiteren betont Bourdieu (1976), dass „die Fraktionen, die das meiste kulturelle Kapital haben, [...] eher in die Erziehung ihrer Kinder [...]“ investieren. So „sollte ein positiver Zusammenhang zwischen kulturellem Kapital und der Häufigkeit von Eltern-Kind-Interaktionen bestehen“. (Klein & Biedinger 2009, 8, 9.)

Der positive Einfluss der Bildung und der Erwerbstätigkeit der Eltern auf ihr Engagement mit den Kindern wird wiederum in der internationalen Literatur kontrovers

diskutiert, aber in der Analyse von Klein & Biedinger (2009, 17, 18) haben sie in erster Linie positive Auswirkungen. Laut ihrer Studie beeinflussen daneben sowohl die Bildungsaspirationen als auch das kulturelle Kapital der Eltern die Eltern-Kind-Interaktionen besonders positiv. Das elterliche kulturelle Kapital erwähnen sie sogar als stärkste Determinante für das elterliche Engagement, während die elterliche Bildung keinen eigenständigen Effekt auf die Eltern-Kind-Aktivitäten habe. Doch lehnen sie die Bedeutung der Bildung der Eltern nicht ab, sondern sie gehen davon aus, dass „das kulturelle Kapital und die Bildungsaspirationen der Eltern den Einfluss von Bildung auf das elterliche Erziehungsengagement vermitteln.“ Also sollten das kulturelle Kapital und die Aspirationen der Eltern vor allem durch die Bildung und so das parentale Engagement indirekt von der Bildung der Eltern beeinflusst werden. Die Bildung ist also alleine keine Determinante für das Erziehungsengagement, sondern viel wesentlicher ist die Bedeutung der Bildung für das Weltbild, das Denken, den Lebensstil und die Einstellungen der Eltern.

Auch Metsämuuronen (2010a) hat gemeint, dass die elterliche Bildung *alleine* weder die Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen noch die Bildungsaspirationen der Eltern erklärt. Z. B. in Finnland besuchen alle eine 9-jährige Gemeinschaftsschule und haben damit im Prinzip gleiche Grundfähigkeiten, ihren Kindern bei den Schulaufgaben zu helfen. Zunächst handelt es sich aber um die Einstellungen und den Willen der Eltern, ihren Nachwuchs zu unterstützen, wobei die (akademisch) gebildeten Eltern oft eifriger sind. Daraus folgt dann die wichtige Frage, wie die hohe Bildung der Eltern den Kindern eigentlich nützen kann. Neben dem Willen und Können, die Kinder zu unterstützen, hat Metsämuuronen (ebd.) über den Einfluss des Weltbildes von gebildeten Eltern auf die Entwicklung des abstrakten Denkens und den Willen ihrer Kinder gesprochen, die Welt zu verstehen und zu kritisieren. Ferner führt die Wertschätzung der Bildung dazu, dass die Eltern ihre Kinder ermutigen, sich in der Schule anzustrengen, Literatur zu lesen, kritische Diskussionen zu führen, usw. Letztendlich haben das Weltbild und die Einstellungen der Eltern Einfluss auch darauf, was für Freundeskreise die Kinder haben, da man normalerweise die Gesellschaft Gleichgesinnter sucht.

6.2.2 Erziehungsengagement der Eltern und die Rolle der Mutter

Nach Klein und Biedinger (2009, 1, 2) beeinflussen die gemeinsamen Aktivitäten von

Eltern und Kindern stark die Entwicklung der Kinder. In ihrer Studie über den Einfluss von Bildungsaspirationen und kulturellem Kapital auf die elterlichen Aktivitäten mit Vorschulkindern konzentrieren sie sich auf ziemlich wenig untersuchte, nicht pflegerische, entwicklungsfördernde elterliche Aktivitäten, wie z. B. das Erzählen von Geschichten oder Spielen mit dem Kind. Dabei sprechen sie über das elterliche Engagement. Wichtig ist nicht nur die Menge der Eltern-Kind-Interaktion, sondern auch, was für Interaktionen es sind.

Klein und Biedinger (ebd.) erwähnen frühere Studien, in denen ein starker Zusammenhang zwischen den elterlichen Bildungsaspirationen und den Schullaufbahnentscheidungen der Kinder festgestellt worden ist, und vermuten, dass solche Aspirationen schon vor dem Schulbeginn das Erziehungsverhalten der Eltern sowie die Eltern-Kind-Aktivitäten mitbestimmen. Etwas überraschend zeigen mehrere Studien sogar einen positiven Zusammenhang zwischen der Bildung und der absoluten Betreuungszeit der Eltern, aber noch interessanter sind die von Klein und Biedinger (2009, 4) erwähnten Ergebnisse von Craig (2006), Kitterod (2002) und Yeung (2001), dass hoch gebildete Eltern einen besonders hohen Anteil dieser gesamten Betreuungszeit für entwicklungsfördernde Aktivitäten benutzen. Dies gilt für beide Elternteile, besonders aber für die Mütter. Wiederum ist der Einfluss der Erwerbstätigkeit (insbesondere die der Mütter), die in der Regel mit der Bildung zusammenhängt, gar nicht eindeutig. Man könnte vermuten, dass erwerbstätige Mütter nicht so viel Zeit mit den Kindern verbringen können wie Hausfrauen, aber Studien zeigen, dass gerade die Zeit für entwicklungsfördernde Aktivitäten mit den Kindern der arbeitenden Mütter insgesamt nicht geringer ist. Es kann gut sein, dass die arbeitenden Mütter entsprechend weniger Zeit für Hausarbeit und persönliche Freizeit verwenden, um Zeit für ihre Kinder zu haben; doch wahrscheinlich ist eine Erhöhung der väterlichen Betreuungszeit auch eine Erklärung hierfür.

Aufgrund dieser Untersuchungsergebnisse ist es interessant, die Bildungs- und Arbeitssituation der bayerischen Mütter in Deutschland und die der schwedischsprachigen Mütter in Finnland miteinander zu vergleichen. Wie früher berichtet, arbeitet in Bayern die Mehrheit der Mütter, 48 %, in Teilzeit. Obwohl ein doppeltes Einkommen eine bessere materielle Unterstützung der Kinder ermöglicht, bedeutet oft eine vollzeitige Erwerbstätigkeit beider Elternteile zumindest zeitlich weniger lernbegleitende Unterstützung. Daher könnte man die bayerische Situation

eigentlich als ideal bezeichnen: dort sind nur 24 % der allgemein ganz gut gebildeten Mütter in Vollzeit erwerbstätig, während die Mehrheit der Mütter in Teilzeit beschäftigt ist. Indem sie am Arbeitsleben teilnehmen, erweitern sie ihre berufliche, soziale und gesellschaftliche Perspektive, was die Unterstützung der Kinder begünstigt. Außerdem bringen sie etwas Geld in die Familie, aber haben auch Zeit für gemeinsame Aktivitäten innerhalb der Familie. Obwohl dies zwar die Lage in allen westlichen Ländern ist, ist sie in Bayern und auch in Baden-Württemberg besonders auffallend. Dies entspricht meiner vorgefassten Meinung, dass Deutschland – und besonders Bayern und die anderen westlichen Länder – bezüglich der (finanziellen) Unabhängigkeit der Frauen noch weit hinter Finnland liegt. Auch Rainer Domisch (2008) hat bemerkt, dass die Gesellschaft eine Menge potentieller Arbeitskraft verliert, wenn die Frauen zuhause bleiben. Auf der anderen Seite kann man aber vermuten, dass in Teilzeit arbeitende Mütter und Hausfrauen ihren Kindern bei den Schulaufgaben sehr viel helfen können - sogar teilweise die Rolle der Schule übernehmen - da sie relativ gut gebildet sind und Zeit dafür haben. Dies fördert natürlich die Entwicklung der Kompetenzen der Kinder. Jedoch spricht Rainer Domisch vom „Menschenrecht der Frauen zu arbeiten“, was in Finnland gar keine Frage mehr sei, in Deutschland dagegen hochaktuell.

Wie früher erwähnt, arbeitet im schwedischsprachigen Finnland, und in Finnland allgemein, eine deutliche Mehrheit der Frauen, und zwar in Vollzeit, da Teilzeitarbeit in Finnland ziemlich ungewöhnlich ist. Hier schließe ich mich aber der Vermutung von Klein und Biedinger (2009, 1, 2) an, dass die Zeit für nicht pflegerische, entwicklungsfördernde Aktivitäten mit den Kindern der arbeitenden Mütter insgesamt nicht geringer ist. Außerdem vermute ich, dass die Erhöhung der Betreuungszeit der Väter mit dem Arbeiten der finnischen Mütter, und in diesem Fall insbesondere mit dem der schwedischsprachigen Mütter in Finnland, korreliert. Darüber hinaus ist der Einfluss der Erwerbstätigkeit auf die verwendete Zeit und besonders auf die Qualität der Aktivitäten mit dem Kind gar nicht eindeutig, während viele Studien einen positiven Zusammenhang zwischen der Bildung und der absoluten Betreuungszeit der Eltern zeigen (ebd.). Auch die für meine Untersuchung interviewten Rainer Domisch (2008) und Jari Metsämuuronen (2010a) haben beide darüber gesprochen, dass die Bildung der Mutter für die Zukunft und die Bildung des Kindes entscheidend ist, dagegen haben sie keine negativen Auswirkungen des Arbeitens der Mutter erwähnt. Metsämuuronen, der gemeint hat, dass insbesondere der Bildungsabschluss der Mutter mit dem Schulerfolg der Kinder korreliert (doch nur etwas mehr als der des Vaters), hat als Erklärung dafür

vorgeschlagen, dass die Mutter normalerweise mehr mit dem Kind kommuniziert, vor allem anfangs, und dass Frauen oft auch verbal begabter sind als Männer.

Man kann schließen, dass hochgebildete Eltern sowohl in Bayern als auch im schwedischsprachigen Finnland, die in den betreffenden Regionen relativ viele sind, ihren Kindern wahrscheinlich entwicklungsfördernde Aktivitäten anbieten, z. B. mit ihnen spielen und ihnen vorlesen. Was die Rolle der Mutter in der Kompetenzentwicklung der Kinder betrifft, kann man also die bayerische Situation in dem Sinn als günstig bezeichnen, dass dort viele vergleichsweise gut gebildete Mütter nur in Teilzeit arbeiten oder sogar zuhause bleiben und damit für die Unterstützung ihrer Kinder Zeit haben. In dem schwedischsprachigen Finnland wiederum arbeiten die meisten Mütter, und zwar vermutlich in Vollzeit, wie es in Finnland üblich ist. Andererseits sind sie auch höher gebildet als die bayerischen Mütter, und nach mehreren Studien korreliert gerade die elterliche Bildung - mehr als die Erwerbstätigkeit der Eltern - mit der Kompetenzentwicklung und dem Kompetenzniveau der Kinder in der Schule. Was ihre Bildung betrifft können die Mütter im schwedischsprachigen Finnland sicher ihre Kinder unterstützen und besonders für die Mädchen als Vorbilder wirken. Warum aber innerhalb Finnlands die finnisch- den schwedischsprachigen Schülern gegenüber trotzdem einen Leistungsvorsprung zu haben scheinen, wird im Folgenden behandelt.

6.2.3 Die Kopplung zwischen der familiären Herkunft und dem Kompetenzniveau

Für die Kinder sind die Eltern Vorbilder, die ihnen Einstellungen und Qualifikationen vermitteln. In der Regel sind Familientraditionen, Routinen und gemeinsame Aktivitäten mit den Eltern sehr wichtig für die Kinder. Dabei spricht man auch in den PISA-Studien über das familiäre kulturelle Kapital, wofür der oben behandelte elterliche Bildungsabschluss der wichtigste Indikator ist. (PISA-Konsortium 2005, 244.) Das kulturelle Kapital der Familie ist bei PISA ein Indiz z. B. dafür, wie viel Kulturgüter wie Bücher, Musik und Filme die Familie besitzt, ob sie einen Computer und entsprechendes Zubehör hat und wie oft sie Kino, Theater, Museen usw. besucht. Dazu gehört auch, ob man in der Familie über Politik und andere aktuelle gesellschaftliche Themen diskutiert und ob das Kind zu Hause gute Bildungsressourcen

(ein eigenes Zimmer, einen Schreibtisch, einen Rechner) hat. In diesem Abschnitt wird die familiäre Herkunft der bayerischen Schüler in Deutschland und die der Schwedischsprachigen in Finnland in Hinsicht auf das elterliche kulturelle Kapital behandelt, das hier zunächst in Bezug auf die kulturelle und kommunikative Praxis in der Familie, die Lesekompetenz und -motivation der Kinder und die Anzahl der Bücher, bzw. das Angebot an klassischer Literatur zu Hause, betrachtet wird. Weiter wird diskutiert, wie diese möglicherweise mit der elterlichen Unterstützung der Kinder zu Hause und folglich mit ihrem schulischen Kompetenzniveau zusammenhängt. Hier soll auch an die Definierung des kulturellen Kapitals von Bourdieu (1983) erinnert werden, nach der es „in verinnerlichtem, inkorporiertem Zustand“ existiert und „in Form von kulturellen Gütern in objektiviertem Zustand, sowie in institutionalisiertem Zustand z. B. durch schulische Titel vorliegen“ kann. (S. 6.2.2.)

Die PISA-Studien zeigen, dass die Schüler, die nach eigener Angabe nicht zum Vergnügen lesen, gegenüber ihren freiwillig lesenden Mitschülern im Kompetenzerwerb einen Nachteil haben. Im internationalen Vergleich ist der Anteil der deutschen nichtlesenden Schüler sehr hoch, nämlich 42 %, was fast 10 % mehr ist als der OECD-Durchschnitt. In Bayern aber liegt der Anteil an Nichtlesern bei 33 %, womit nur Baden-Württemberg (unter 35 %) und Schüler aus Großstädten (34 %) vergleichbar sind. (Baumert et al. 2002, 21, 22.) Interessant dabei ist, dass es innerhalb Deutschlands gerade in Bayern relativ wenige Großstädte gibt, das heißt, dass der im innerdeutschen Vergleich festgestellte Unterschied zwischen dem Lesevergnügen der Schüler in den Großstädten und dem der anderen wahrscheinlich nicht so stark für Bayern gilt. Auch die Leseleistungen, die in der Regel mit dem Lesevergnügen zusammenhängen, sind bei den Schülern in Bayern am Ende der Grundschule vergleichsweise gut. In der IGLU-E-Studie¹⁷ (2006), in der fünf Lesekompetenzstufen differenziert worden sind, um die Leseleistungen der Schüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe zu untersuchen, hat Bayern (mit 15,3 % der getesteten Schüler) mit Thüringen (14,9 %) den größten Anteil an Spitzenlesern. Dieser bayerische Anteil ist deutlich höher als der gesamtdeutsche Durchschnitt 10,8 %, der als unbefriedigend eingeschätzt wird. Wenn der Texttyp berücksichtigt wird, liegt Bayern wieder mit Thüringen im Lesen von

¹⁷„An der *Internationalen Grundschule-Lese-Untersuchung* sind international und national zahlreiche Personen, Arbeitsgruppen und Institutionen beteiligt. IGLU-E 2006 wird anteilmäßig finanziert durch die 16 Länder der Bundesrepublik Deutschland. International nahmen 45 Staaten bzw. Regionen an IGLU 2006 teil. An IGLU-E 2006 haben alle 16 Länder der Bundesrepublik Deutschland teilgenommen.“ (Bos et al. 2008, 2.)

literarischen und insbesondere von informierenden Texten deutlich über dem deutschen Mittelwert. Dies liegt möglicherweise daran, dass die Bayern - wie ich auch selber während meines 10-monatigen Studentenaustausches dort erfahren habe - in der Regel an gesellschaftlichen Ereignissen sehr interessiert sind und darüber gerne diskutieren, was wahrscheinlich auch innerhalb der Familien der Fall ist. Und dies würde natürlich zu den Leseleistungen bayerischer Kinder beitragen: bei Leistungen im Textverständnis führen Bayern und Thüringen sogar die internationale Rangreihe an. (S. Bos et al. 2008, 10-14.)

Ferner ist bei IGLU 2006 die Koppelung zwischen sozialer Herkunft und Schülerleistung in der Hinsicht betrachtet worden, inwieweit Schüler aus Familien mit mehr als 100 Büchern einen Leistungsvorsprung vor denen aus Familien mit weniger als 100 Büchern haben. Wie die PISA-Studien zeigt auch diese Studie, dass diese Koppelung in Bayern beachtenswert unter dem deutschen Mittel liegt¹⁸: in Deutschland beträgt der Leistungsunterschied zwischen den zwei aussortierten Schülergruppen durchschnittlich 40 Punkte, in Berlin sogar 70 und in Hamburg 63 - in Bayern hingegen nur 25 Punkte. Trotzdem unterscheidet sich der Index der Lesesozialisation, d. h. die leseförderliche Atmosphäre in Elternhäusern in Bayern, nicht vom deutschen Mittelwert. (Ebd. 20, 23.) Dies spricht dafür, dass man in den bayerischen Schulen für den Erwerb von Lesekompetenz ziemlich gleichwertige Möglichkeiten hat, oder auch dafür, dass die bayerischen Kinder allgemein gerne selbst lesen. Die letztere Vermutung bestätigt auch die IGLU 2006 -Studie, in der die Indexwerte für Lesemotivation und -verhalten besonders in Bayern vergleichsweise hoch sind, doch ist die Geschlechterdifferenz bezüglich des Lesens zum Vergnügen zum Vorteil von den Mädchen relativ stark ausgeprägt (ebd. 26; s. Abschnitt 3.1.3). Der tatsächliche Leistungsvorsprung der bayerischen Mädchen in der Lesekompetenz liegt aber nicht höher als im deutschen Durchschnitt (ebd. 17). So deuten die Resultate darauf hin, dass das Lesen zum Vergnügen immer noch mehr eine „Mädchensache“ ist. Die traditionelle Neigung der Mädchen zum Lesen und die der Jungen zur „mehr Aktion“ versucht man oft in den Elternhäusern und auch in der Schule nicht zu ändern. Trotzdem scheinen die bayerischen Kinder allgemein und unabhängig von der familiären Herkunft eine vergleichsweise gute Lesemotivation und -kompetenz zu haben, was allem Anschein

¹⁸Hier soll aber daran erinnert werden, dass sich der geringe Zusammenhang zwischen dem Kompetenzniveau und der sozialen Herkunft gerade im Fall Bayern nicht auf gleiche Bildungschancen aller bezieht (s. 2.1.2 & 6.1.2).

nach mit dem relativ guten kulturellen Kapital, mit der elterlichen Unterstützung und mit dem Elternwillen in bayerischen Elternhäusern zusammenhängt. Auf das letztere komme ich noch in 6.3.2 zurück.

In Finnland zählt der Geschlechtsunterschied in der Lesekompetenz zu den größten in den OECD-Ländern, auch wenn er sich seit dem Jahr 2000 verkleinert hat. Besonders gut lesen die finnischsprachigen Mädchen, was natürlich auch in Finnland mit dem Lesen zum Vergnügen zusammenhängt. Die Jungen lesen in der Freizeit nicht so gern, bei den Mädchen ist das umgekehrt. (Linnakylä et al. 2005, 106, 107.) Was wiederum den Vergleich zwischen den schwedisch- und finnischsprachigen Schülern angeht, lesen die Schwedischsprachigen laut den Schülerangaben im Zusammenhang mit den PISA-Tests im Durchschnitt wenig und nicht so gern wie die Finnischsprachigen, vor allem nicht Sachliteratur. Außerdem haben sie zu Hause weniger klassische Literatur zur Verfügung, sie sind in der Schule nicht so ehrgeizig wie die Finnischsprachigen, sie diskutieren weniger mit ihren Eltern, und sie essen seltener mit ihnen zusammen, was bei PISA als Indiz für die Familienzusammengehörigkeit und das kulturelle und soziale Kapital der Familie gilt. (Brunell 2004, 142; Brunell 2005, 134; Brunell 2007, 106.) Diese Resultate sind überraschend, wenn man an die allgemeine Vorstellung von den schwedischsprachigen Familien mit einem guten sozialen Kapital und engen, unkomplizierteren Familienbeziehungen denkt (s. 4.2.4).

Metsämuuronen (2010a) aber malt diese Resultate der PISA- und anderen Schülerleistungsstudien nicht so schwarzweiß. Da es unter den leistungsschwächsten Schulen im Schnitt viele schwedischsprachige Schulen gibt (in einer Untersuchung vom finnischen Zentralamt für Bildungswesen sogar ein Drittel, was im Verhältnis zur totalen Anzahl der schwedischsprachigen Schulen eine große Menge ist), müssen die leistungsstarken schwedischsprachigen Schüler hingegen vergleichsweise gut lernen und ganz gute Kompetenzen haben. Wenn es nämlich unter den Schwedischsprachigen diese leistungsfähigen Schüler nicht gäbe, wäre der Leistungsunterschied zwischen den zwei Sprachgruppen in Finnland noch bedeutender. So kann laut Metsämuuronen (ebd.) spekuliert werden, ob die schwedischsprachigen gebildeten Eltern ihre Kinder sogar stärker unterstützen als die finnischsprachigen, ob sie mit ihnen sogar mehr kulturelle Aktivitäten unternehmen und ob ihre Kinder im Verhältnis zu den finnischsprachigen sehr viel klassische Literatur und ähnliches zur Verfügung haben. Hier spricht er über eine Zweiteilung der schwedischsprachigen Gemeinschaft in Finnland, die unbedingt

berücksichtigt werden müsse, wenn es um die Kompetenzen der schwedischsprachigen Schüler in Finnland geht. Das nicht zu tun wäre nämlich irreführend und unfair den Schwedischsprachigen gegenüber. Zunächst handelt es sich um eine Zweiteilung zwischen den ländlichen und städtischen schwedischsprachigen Regionen, aber wie im Abschnitt 6.1.2 berichtet, sind die Lernresultate schlecht insbesondere in den ländlichen schwedischsprachigen Regionen Westfinnlands - also auch im Vergleich zu den ländlichen schwedischsprachigen Regionen im Süden. Außerdem ist im Westen die innere Korrelation der Schülerleistungen bemerkenswert. Eine Erklärung dafür könnte die Behauptung von Höckerstedt (2000, 41) bieten, wonach die Schwedischsprachigen in Ostbottnien eine homogenere Gruppe bilden als die im Süden, wo es ganz deutlich eine Ober- und Unterschicht gibt. So könnte man vermuten, dass diese sog. Oberschicht (zu der vermutlich viele Hochgebildete zählen) in den südlichen schwedischsprachigen Teilen Finnlands auch das allgemeine Schülerleistungsniveau in diesen Regionen erhöht.

Ferner soll hier die Bedeutung des Kulturangebots und dessen Erreichbarkeit erwähnt werden. Diese stehen in einer klaren Verbindung zu dem Kulturverhalten der Menschen, das wiederum zum kulturellen Kapital der Familie zählt. Logischerweise fördert die Nähe von Kulturzentren und -veranstaltungen das kulturelle Engagement der Menschen. (vgl. Ståhlberg 1995, 55) Metsämuuronen (2010a) meint, dass dies insbesondere im Fall der Inselbewohner Westfinnlands zu berücksichtigen sei, da diese faktisch Probleme mit der Erreichbarkeit des Kulturangebots haben. Auch von den Dörfern auf dem Lande liegt das meiste Kulturangebot normalerweise weit weg; außerdem leben viele finnische Landbewohner sogar vom nächsten Dorf ziemlich weit entfernt, sozusagen mitten im Wald. So kann angenommen werden, dass die Kinder der Land- und Inselbewohner, die häufiger im Westen als im Süden leben, vom Kulturangebot nicht in gleicher Weise profitieren können wie die Kinder in den städtischen Regionen. Und da der Anteil der Land- und Inselbewohner im Verhältnis zur ganzen schwedischsprachigen Bevölkerung in Finnland deutlich höher ist als der entsprechende Anteil der Finnischsprachigen, kann man vermuten, dass ihre relativ geringe Beteiligung an kulturellen Veranstaltungen die durchschnittliche kulturelle Aktivität der ganzen schwedischsprachigen Bevölkerung in Finnland senkt. Dagegen müssen andere Schwedischsprachige - vermutlich größtenteils die in der Hauptstadt- und Turku-Region - aktiv Kino, Theater, Museen, Konzerte, Sportveranstaltungen usw. besuchen, da die durchschnittliche Teilnahme an Kulturveranstaltungen unter den Schwedischsprachigen insgesamt trotzdem höher ist

als unter den Finnischsprachigen (Brunell 2004, 141; s. 2.2.2).

Was wiederum die kulturelle Aktivität der Menschen in Bayern angeht, würde ich vermuten, dass es dort - wie bei der Lesekompetenz der Kinder - keinen so großen Unterschied zwischen Stadt und Land bei der Aktivität selbst gibt, eher in der Art der kulturellen Veranstaltungen. Selber habe ich gesehen, wie sich die bayerischen Dorfbewohner auf verschiedene Weise kulturell engagieren: es gibt Dorffeste und Festzüge, Filmabende und Diskussionskreise. Darüber hinaus, dass Kultur und Traditionen in Bayern hochgeschätzt werden (s. 4.1.1) und dass dort in vielen Fällen ein vergleichsweise hoher Wohlstand herrscht, sprechen die Angaben über die familiären Lebensverhältnisse in den deutschen Bundesländern dafür, dass manche bayerische Familie den Kindern ein kulturell und gesellschaftlich engagiertes, lernunterstützendes Zuhause bietet. Allem Anschein nach ist dies ein wichtiger Grund für das allgemein hohe Kompetenzniveau der bayerischen Schüler. Das schwedischsprachige Finnland wiederum scheint sich sozusagen in zwei Teile zu gliedern. Einerseits gibt es Familien, in denen die kulturellen, lernstützenden Ressourcen als sehr gut einzuschätzen sind, andererseits sind diese in einigen schwedischsprachigen Elternhäusern in Finnland erheblich schlechter als im Durchschnitt. Ich vermute, dass das durchschnittlich niedrigere Leistungsniveau unter den schwedischsprachigen Schülern zum Teil daraus folgt. Dabei sollen noch durchaus die elterlichen Einstellungen und deren „Vererbung“ berücksichtigt werden, worauf wahrscheinlich die unterschiedlichen Leistungen der Schüler sowohl in Bayern als auch im schwedischsprachigen Finnland größtenteils beruhen. Darüber wird in Kapitel 6.3 berichtet.

6.2.4 Familienstruktur und Familienorientierung

Ein zentrales Merkmal der Lebensbedingungen einer Familie ist die Familienstruktur. Sie bestimmt, auf welche Weise die Familienmitglieder miteinander in Beziehung stehen. Auch wenn nicht behauptet werden kann, dass Familien gleicher Familienform (z. B. Kernfamilie, Einelternfamilie) alle zu einer homogenen Gruppe zählen, können oft Zusammenhänge zwischen der Familienform und den familiären Lebensbedingungen festgestellt werden, beispielsweise bezüglich erlebter Herausforderungen im alltäglichen Leben. (Schauenberg 2007, 145.)

Für eine positive Entwicklung des Kindes wird in erster Linie die Stabilität der Familiensituation hervorgehoben: ein Strukturwandel in der Familie dagegen erfordert immer viel Ressourcen und beschädigt normalerweise die Interaktion mit dem Kind, was wiederum u. a. zu schlechterem Schulerfolg führen kann (ebd., zitiert nach Grundmann 1992¹⁹). Bei ihrer Analyse der Daten bayrischer Grundschüler der dritten und vierten Klassenstufe stellt Schauenberg (2007, 146, 147) fest, dass Schüler aus Stieffamilien bzw. Patchwork-Familien in mathematischen Leistungstests schlechter abschneiden als Kinder aus anderen Familienformen. Dagegen fallen in ihrer Studie die oftmals als problematisch bezeichneten Einelternfamilien nicht auf. Jedoch bemerkt sie, dass Alleinerziehende häufig finanzielle Probleme haben, die die schulische Entwicklung der Kinder negativ beeinflussen. Auch wenn dies in ihrer Stichprobe nicht zu sehen war, weisen mehrere andere Studien deutlich darauf hin. Die Geschiedenen und Getrennten (zu denen Alleinerziehende häufig zählen) geraten nicht selten in ökonomische Schwierigkeiten, doch besonders gilt dies für die Frauen, da sie üblicherweise nicht die Hauptverdiener der Familie sind. Andererseits haben viele Frauen nach der Trennung bessere Möglichkeiten, ihre Wünsche bezüglich der Arbeit zu verwirklichen. Den Männern wiederum kann es nach der Scheidung finanziell sogar besser gehen, auch wenn sie die Mutter und die Kinder finanziell unterstützen soll. Doch sind es nicht nur die ökonomischen Veränderungen, die die individuelle Wohlfahrt nach der Scheidung bzw. Trennung beeinflussen, sondern normalerweise erleben Getrennte in der neuen Lebenssituation vielerlei psychische Belastungen. Auch wenn Geschiedene bzw. Getrennte oft zufriedener mit ihrem Leben scheinen als vor der Trennung, sind sie weitgehend unzufriedener als Verheiratete. (IFB 4/2000, 29, 30, 36-41.)

Wie in 4.1.3 und 4.2.4 berichtet, kommen sowohl in Bayern als auch im schwedischsprachigen Finnland relativ wenige Ehescheidungen vor. Außer der Tatsache, dass eine stabile Familiensituation die positive Entwicklung des Kindes fördert, sieht Finnäs (2003, 100) im stabilen Eheleben der Schwedischsprachigen einen Grund dafür, dass die schwedischsprachige Minorität in Finnland länger lebt, gesünder bleibt und in höherem Alter in Pension geht als die Hauptbevölkerung. Das lange, aktive Leben und das allgemeine Wohlfühl der Schwedischsprachigen, die sicher positive Auswirkungen auch auf die Qualität des Familienlebens haben, werden oft durch ihr

¹⁹Grundmann, Matthias 1992. Familienstruktur und Lebensverlauf. Historische und gesellschaftliche Bedingungen individueller Entwicklung. Frankfurt a. M. (Campus).

soziales Kapital erklärt (zum Begriff s. Kapitel 4.2, Seite 38). Heli Orre (2006) wiederum hat die Bedeutung der Zugehörigkeit zu der schwedischsprachigen Minorität in Finnland und des finnlandschwedischen Gemeinschaftsgefühls für die Erziehung der Kinder untersucht. Erstens stellt sie fest, dass die Familienorientierung bei den Schwedischsprachigen sehr ausgeprägt ist. Ich würde dies so interpretieren, dass die Familie für einen sehr wichtigen Stützpfiler gehalten wird und dass darin viele Zeit und Mühe investiert wird. Nach Befragungen schwedischsprachiger Familien in der westlichen Küstenstadt Vaasa, die Orre (ebd. 78) durchgeführt hat, bietet außerdem nicht nur die eigene Familie, sondern auch die ganze schwedischsprachige Gemeinschaft dem Kind eine sichere Umgebung aufzuwachsen. Die Familien fühlen sich sicher: man hat das Gefühl, dass man zu einer Gruppe gehört und von ihr Unterstützung bekommt. Eine besonders wichtige Rolle für das Zusammengehörigkeitsgefühl spielt laut den Befragten die schwedische Sprache, die nach Meinung der Eltern außerdem die künftigen Berufsaussichten der Kinder verbessert (ebd. 55, 91). Auf die Bedeutung der Sprache für die Schwedischsprachigen in Finnland komme ich im nächsten Kapitel zurück.

In ganz Deutschland werden nach wie vor Familie und Partnerschaft als die wichtigsten Lebensbereiche betrachtet (IFB 4/2003, 8). Insbesondere in Bayern ist die Familienorientierung stark: 95 % der Bayern meinen, dass die Familie zu den wichtigsten Bereichen im Leben zählt (s. Abschnitt 4.1.3). In derselben Studie stuften die Bayern auch Religion und Kirche, Nachbarschaft sowie Beruf und Arbeit als wichtiger ein, als man das in dem übrigen Bundesgebiet West im Durchschnitt tut (IFB 4/2003, 15, 19). Neben der starken Familienorientierung hat die Wertschätzung von Beruf und Arbeit wahrscheinlich Auswirkungen auf die Erziehung der Kinder in Bayern und stellt insbesondere an die Frauen die Herausforderung, Familie und Beruf erfolgreich zu vereinbaren. Möglicherweise bietet dies eine Erklärung dafür, dass viele bayerische Mütter nur höchstens in Teilzeit arbeiten: es kann sein, dass die Eltern denken, dass sie durch die mütterliche Betreuungszeit die Kompetenzentwicklung und die Berufsaussichten der Kinder am besten unterstützen können. Auch die relativ große Bedeutung der Religion und der Kirche für die Bayern spricht dafür, dass dort noch weitgehend das traditionelle, man könnte auch sagen konservative, Rollenverständnis vorherrscht.

Es kann behauptet werden, dass in Bayern die Familienorientierung etwas anders

aussieht als im schwedischsprachigen Finnland, wo die Frauen für die Qualität des Familienlebens und für die Unterstützung der Kinder meistens nicht zuhause bleiben. Wie in den früheren Kapiteln berichtet, weisen Studien nicht darauf hin, dass die Erwerbstätigkeit der Mutter die Entwicklung des Kindes schädigt. Wichtig hier ist auch die Bemerkung, die u. a. Rainer Domisch (2008) gemacht hat, dass die Eltern für die Kinder immer als Vorbilder wirken. Sie beeinflussen stark die Entscheidungen, die Kinder treffen, und meistens pflegen Eltern und Kinder gleiche Lebensstile. Dabei kann darüber nachgedacht werden, ob es zu wünschen ist, dass sich viele bayerische Mädchen an dem Vorbild ihrer höchstens teilzeitig arbeitenden Mutter orientieren, oder ob sich die Qualität des Familienlebens und die Unterstützung der Kinder vielleicht nicht zwangsläufig dadurch verringern, dass die Mütter arbeiten und sich günstigstenfalls dadurch verwirklichen können. Als gemeinsam für die bayerischen Elternhäuser in Deutschland und für die Schwedischsprachigen in Finnland können jedenfalls die stabile Situation der meisten Familien und eine starke Familienorientierung betrachtet werden, die jeweils die positive Kompetenzentwicklung und die schulischen Leistungen der Kinder fördern.

6.3 Wohlstand und Gemeinschaftsgefühl

Wie früher berichtet, kann ein Zusammenhang zwischen dem Wohlstand der Gesellschaft und den Schulleistungen von Jugendlichen festgestellt werden: der Wohlstand gibt den Jugendlichen Zukunftsoptimismus und lässt sie an die Zukunft glauben (vgl. 6.1.3, S. 61). Dagegen kann nicht behauptet werden, dass das Gemeinschaftsgefühl allein bessere Schulleistungen erklärt, weil damit nicht unbedingt Strebsamkeit, Ambitionen oder gute Schülerleistungen zusammenhängen (Metsämuuronen 2010a). Das Gemeinschaftsgefühl gibt aber oft mehr Sicherheit, z. B. eine Arbeit zu bekommen, und Vertrauen in die Zukunft. Das motiviert zu Schulleistungen und zur Ausbildung - in Bayern und im schwedischsprachigen Finnland scheinbar insbesondere zur Berufsausbildung. Metsämuuronen (ebd.) findet, dass es für die Klärung dieses Zusammenhangs interessant wäre, das Vorkommen des Gemeinschaftsgefühls z. B. bei den Schwedischsprachigen in der Stadt und auf dem Lande demographisch zu untersuchen. Von Interesse dabei wäre u. a. die Bedeutung der Bildung für das Gemeinschaftsgefühl bzw. das soziale Kapital, das sich mit höherer Bildung zu verbessern scheint. Dies hat man damit erklärt, dass sich durch die Bildung

kognitive und kommunikative Kompetenzen entwickeln, die man zum Aufbau sozialer Netze benötigt, und dass viele soziale Netze außerdem in den Bildungsinstitutionen entstehen. (Bäck 2008, 55, 56.)

Was den Wohlstand in Bayern angeht, ist es im innerdeutschen Vergleich ein wirtschaftlich sehr erfolgreiches Bundesland (u. a. Sroka 2007). Den Zusammenhang zwischen Wohlstand und guten Schulleistungen bestätigt auch Professor Eckhard Klieme, der Leiter der Arbeitseinheit Bildungsqualität und Evaluation im DIPF. Für die guten Lernresultate der bayerischen Schüler haben nach seiner persönlichen Angabe (2007) „die nach wie vor vergleichsweise traditionelle Wertorientierung in der Gesellschaft bei gleichzeitig hoher Modernität z. B. der Industrie und der Forschung und hohem Wohlstand und Lebensstandard (wenig Arbeitslosigkeit usw.) sowie das gut organisierte, hoch professionelle Bildungswesen in Bayern“ Bedeutung. Auch Professor Rainer Lehmann (2008), ein Mitarbeiter der Humboldt-Universität Berlin, „würde vor allem im Bereich ökonomischer Faktoren nach einer Erklärung [für die bayerischen Lernleistungen] suchen, nicht zuletzt deshalb, weil die starke bayrische Wirtschaft (und in Ostdeutschland die relative Stärke Sachsens) im Verbund mit Aspekten der Lebensqualität (Sportmöglichkeiten in den Alpen etc.) zu einem beträchtlichen innerdeutschen brain drain geführt [hätten], der sich z. B. auch in den IQ-Messungen [sic] bei Wehrdienstmusterungen belegen [lasse].“ Er bemerkt auch, dass die PISA-Ergebnisse in Deutschland in die Mitte parteipolitischer Kontroversen geraten seien, da die leistungsstarken Bundesländer Bayern und Sachsen als konservativ gälten, während z. B. die leistungsschwächeren Mecklenburg-Vorpommern und Brandenburg relativ links stünden und immer gestanden hätten.

Ferner ist die Bevölkerungsentwicklung in Bayern positiv, was nach dem PISA Konsortium (2005, 334) mit der Wirtschaftsstärke und dem Bildungsstand der Region zusammenhängt. Doch neben dem allgemein hohen Wohlstand haben die Bayern Rainer Domisch (2008) zufolge nach wie vor ein festes Welt- und Menschenbild. Begabung und Fähigkeiten seien angeboren, beispielsweise seien nicht alle dazu geeignet, lange zu studieren, sondern sie sollen in der Gesellschaft andere Aufgaben erfüllen. Die Bayern denken, bei ihnen sei „die Welt noch in Ordnung“, da z. B. die bayerische Wirtschaft Handwerker und auch Bauern brauche, nicht nur Akademiker. Domisch aber sieht Bayerns (Bildungs-)Weg eher an der Vergangenheit orientiert als an der Zukunft und schließt nicht aus, dass diese „von Gott gegebene gesellschaftliche Ordnung“ in Zukunft

zu größeren gesellschaftlichen Problemen führen könne. Er betont die Bedeutung der Allgemeinbildung, womit er nicht meint, dass jeder unbedingt studieren soll, sondern hält es für wichtig, dass jeder ein bestimmtes, für alle gemeinsames Bildungsniveau erreicht. Die akademische Bildung bzw. die Anzahl der akademisch Gebildeten darf man also nicht mit einer guten Allgemeinbildung - dem im Vergleich hohen Bildungsstand *aller* - verwechseln. Als gutes Vorbild sieht er da Finnland, wo die in der für alle gemeinsamen Gemeinschaftsschule gelernten Grundfähigkeiten die Effektivität und Entwicklung der ganzen Gesellschaft fördern. In Bayern hingegen sehe man zum Beispiel die wissenschaftliche Begabung als angeboren - wie von Gott gegeben - und die Autorität der Kirche, der Schule - sozusagen des „Oberen“ - sei noch sehr stark ausgeprägt. Dort ändere man die gesellschaftliche Ordnung nicht, solange alles funktioniert: „so ist es, so war es und so wird es in Zukunft nicht schlecht sein“. Interessant ist aber, wie lange sich dieses Denken noch hält. Domisch bemerkt beispielsweise, dass nur mit bayerischen Abiturienten – mit der Elite von 18 % – die Hälfte der dortigen Hochschulen leer wäre, die also aus den anderen Bundesländern viele Studierende bekämen. Die Frage ist, ob die Wirtschaft, die Kultur und der Wohlstand Bayerns in Zukunft nur mit den Ressourcen der kleinen Elite auf dem heutigen Niveau bleiben können. (Andererseits vgl. die Überlegung über eine angemessene Abiturientenquote für eine Region, S. 52, 53.)

Die bildungspolitische Chancengleichheit in ganz Finnland, die Domisch (ebd.) bemerkt hat, wird nach Sarjala (2008) am besten durch eine starke Kommunalverwaltung sichergestellt, die für die meisten Leistungen des Wohlfahrtwesens verantwortlich ist. Neben der Grund-, gymnasialen und beruflichen Ausbildung tragen nämlich die Gemeinden in Finnland beispielsweise auch für die Kindertagesbetreuung Verantwortung. Anders als in Deutschland gibt es also keine großen Stiftungen, die an der Bildung Interesse haben, sondern die Kommunen erhalten vom Staat Mittel für die Bildungsaufgaben. Weil die finnischen Schulen so stark kommunal verwaltet werden, kann man sich vorstellen, dass die schwedischsprachige Bildung (in den schwedischsprachigen Gemeinden) äußerst wichtig für den Wohlstand der Schwedischsprachigen, für ihr Gemeinschaftsgefühl und für die Bewahrung ihrer Gemeinschaft und Kultur in Finnland ist (s. z. B. Orre 2006, 59). Warum aber der im Abschnitt 6.1.3 berichtete relative Wohlstand und das Gemeinschaftsgefühl der Schwedischsprachigen - im Gegenteil zu dem der Bayern in Deutschland - nicht dazu beitragen, dass die Lernresultate der schwedischsprachigen Jugendlichen in der Schule

zumindest ebenso gut sind wie die der Finnischsprachigen, scheint u. a. auf ihrer Solidarität unter einander, auf der allgemeinen Lebenseinstellung, auf der schwedischsprachigen Unterrichtskultur und auch auf der Zerteilung der schwedischsprachigen Gemeinschaft in Finnland zu beruhen, die in den nächsten Kapiteln behandelt werden.

6.3.1 Bedeutung des Zusammenhalts

Vor allem wegen der langen, mächtigen Geschichte und der starken Traditionen kann behauptet werden, dass sich bei den Bayern ein sogenanntes „Wir Bayern -Gefühl“ entwickelt hat. Neben der Geschichte und den Traditionen verbinden die Bayern ein gewisser Stolz auf die eigene Heimat sowie die eigene Mundart. (Vgl. Abschnitt 4.1.1.) In Finnland wiederum verstärkt sich das schon vorher relativ starke Wir-Gefühl der Schwedischsprachigen durch die unsichere Stellung der schwedischsprachigen Kultur im heutigen Finnland. In ihrer Bewahrung spielt die schwedische Sprache eine äußerst wichtige Rolle: sie trennt die Schwedischsprachigen von der Hauptbevölkerung und verstärkt ihr Zusammengehörigkeitsgefühl im überwiegend finnischsprachigen Finnland. (S. Orre 2006, 75-77.) Die Sprache wird neben den guten sozialen Kompetenzen, der Aufgeschlossenheit und der Berücksichtigung der Anderen für den stärksten, das Gemeinschaftsgefühl der Schwedischsprachigen kräftigenden Faktor gehalten (ebd. 74, 91). Und das Gemeinschaftsgefühl, - das soziale Kapital, die „für andere da sein“ -Mentalität -, verstärkt wiederum die gemeinsame Identität der Schwedischsprachigen (Bäck 2008, 56), die die Eltern auch an die Kinder weitergeben wollen. Für die Zusammengehörigkeit der Bayern hat der eigene Dialekt sicher auch Bedeutung. Heutzutage werden die bayerischen Mundarten vor allem in den Dörfern und öfters von den Älteren und denen mit niedrigem Schulabschluss gesprochen, in den Städten und von den Hochgebildeten eher weniger. Vermutlich hängt die Anwendung der Dialekte auch mit der erlebten Zusammengehörigkeit zusammen: nach Gruber (2010, 23; s. Abschnitt 4.1.1) wird sozialer Zusammenhalt in deutlich größerem Maß als ein wichtiges Charaktermerkmal für Bayern (gegenüber anderen Bundesländern) von den niedrig gebildeten Bayern genannt als von denjenigen mit höherem Schulabschluss, die meistens in den Städten wohnen. Ferner wird nach ihm die Behauptung, dass die bayerischen Menschen eng zusammenhalten, mit zunehmendem Alter immer häufiger gestützt.

Vergleichbar haben Ståhlberg zufolge (1995, 43) im schwedischsprachigen Finnland besonders die Bauern eine starke finnlandschwedische Identitåt, was darauf hindeutet, dass die Schwedischsprachigen auf dem Lande enger zusammenhalten als die in der Stadt. Wenn man aber die Schülerleistungen der Schwedischsprachigen in Finnland betrachtet, bemerkt man, dass sie gerade in den ländlichen schwedischsprachigen Regionen Westfinnlands schwach sind. Dies unterstützt meine Hypothese, dass mit dem Gemeinschaftsgefühl (in dem der Zusammenhalt einen sehr bedeutenden Teil ausmacht) nicht unbedingt eine größere Motivation zu Schulleistungen zusammenhängt. Wichtig zu bemerken ist aber, dass der Begriff Gemeinschaftsgefühl bzw. soziales Kapital sehr komplex ist. Weiter oben (S. 79) habe ich festgestellt, dass sich das Gemeinschaftsgefühl mit der Bildung zu intensivieren scheint, was vermutlich mit der Verbesserung der sozialen, kommunikativen Kompetenzen durch die Bildung zu erklären ist. Hier lege ich jedoch dar, dass das Gemeinschaftsgefühl auf dem Lande stärker ist, wo die Menschen normalerweise nicht so hoch gebildet sind wie in der Stadt. Also kommt die vermutete Stärke des Gemeinschaftsgefühls meiner Meinung nach sehr darauf an, wie man den Begriff definiert. Ich glaube, in den ländlichen Regionen sowohl im schwedischsprachigen Finnland als auch in Bayern bedeutet das vor allem Kontaktnahme zu den Anderen, Aufrichtigkeit von Freund- und Bekanntschaften, Vertrauen zu den Anderen, Sensibilität dem Leben gegenüber und starke Identifizierung mit der eigenen Sprache und Heimat. (Vgl. Definition des Begriffs S. 39 & Anhang 1.)

Andererseits bedeutet sozialer Zusammenhalt öfters auch mehr soziale Kontrolle, was die Schulleistungen beeinflussen kann. Wie oben berichtet, herrscht nach Domisch (2008) in Bayern ein festes soziales Gefüge - die gesellschaftliche Ordnung ist sozusagen von Gott gegeben -, was die Leute nicht viel nachdenken lässt. Dies betrifft z. B. die Aufteilung der Bildungsplätze. Neben der Stellung der Familie spielt die Kirche immer noch eine große Rolle im Leben der Bayern (vgl. auch 4.1.1). Ein interessanter Aspekt bezüglich der sozialen Kontrolle ist auch der Verstädterungsgrad. Trotz der Bevölkerungszunahme in Bayern verläuft die Verstädterung dort im Vergleich zu anderen Bundesländern langsam: statt Großstädten gibt es in Bayern immer noch viele kleine Städte und Dörfer (vgl. Kapitel 4.1). Weil laut dem PISA-Konsortium (2005, 334) soziale Probleme sich oft in Städten konzentrieren (z. B. erhöhte Arbeitslosen- und Sozialhilfeempfängerquoten), könnte man sich vorstellen, dass es in Bayern durchschnittlich weniger davon gibt. Aber auch wenn das Wohnen in einem Dorf oder in einer kleinen Stadt oft größere Geborgenheit und Sicherheit gibt, soll man

die Kehrseite davon nicht vergessen. Dass alle sich kennen, bedeutet üblicherweise mehr Kontrolle, nicht nur durch das Elternhaus, sondern auch durch Nachbarn, Bekannte, die Gemeinschaft, die oben genannte Kirche, usw. Allem Anschein nach gibt diese soziale Kontrolle sowohl den Schülern als auch den Eltern mehr Motivation zu Schulleistungen, während sie jedoch auch oft gewisse Menschen zu gewissen Rollen in der Gesellschaft zwingt (vgl. Benachteiligung der Unterschichtkinder in der Bildung).

Interessanterweise bewerten Orre zufolge (2006, 57) die Schwedischsprachigen in Finnland die soziale Kontrolle eher als positives Charaktermerkmal ihrer Gesellschaft, denn sie signalisiere, dass man sich um die Anderen kümmert. Etwas Negatives darüber wird nicht berichtet. Vielleicht kommt dies u. a. daher, dass die evangelisch-lutherische Religion das Leben der Schwedischsprachigen in Finnland normalerweise nicht so stark beeinflusst (oder begrenzt) wie das katholische Christentum das Leben in Bayern. Zwar werden die Schwedischsprachigen als religiöser eingestuft als die Finnischsprachigen, aber wie im Abschnitt 4.2.3 festgestellt, hat diese religiöse Aktivität im Grunde nur positive Auswirkungen auf ihr Leben, indem sie z. B. das Zusammengehörigkeitsgefühl der Schwedischsprachigen in Finnland verstärkt.

Wenn man schließlich daran denkt, wie sich der Zusammenhalt und die Solidarität der Schwedischsprachigen einander gegenüber in ihrer schulischen Kultur zeigen, kann spekuliert werden, ob der im Vergleich zu den finnischsprachigen geringe Sonderunterricht in den schwedischsprachigen Schulen damit zu tun hat. Wenn man keinen benachteiligen will, werden möglichst wenige Schüler in den Sonderunterricht ausgesondert, was sich negativ auf die durchschnittlichen Schulleistungen auswirken kann. (Vgl. Abschnitt 3.2.2.) Allerdings gilt dies nicht für Bayern, auch wenn die Sonderschüleranzahl dort deutlich geringer ist als die im schwedischsprachigen Finnland (4,5 % gegenüber 7,1 %; s. 3.1.2 und 3.2.2). Es scheint aber, dass die Praxis des Sonderunterrichts in Deutschland ganz anders ist als in Finnland, da dort im Allgemeinen nur 4,5 % der Schülerschaft zu den Sonderschülern zählen (s. 3.1.2). Also ist die Anzahl der Sonderschüler in den schwedischsprachigen Schulen in Finnland und die in Bayern nicht miteinander vergleichbar. Ob und wie die Anzahl der Sonderschüler die Lernergebnisse in den bayerischen Schulen beeinflusst, werde ich in dieser Arbeit nicht behandeln. Außer der möglichen Bedeutung des geringen Sonderunterrichts in den schwedischsprachigen Schulen Finnlands kann man die besseren Lernresultate der bayerischen Jugendlichen gegenüber den Schülern in ganz Deutschland und die

schlechteren der Schwedischsprachigen gegenüber den Finnischsprachigen in Finnland mit der großen Wichtigkeit des Zusammenhalts und der Solidarität überhaupt nur schlecht erklären. Da diese größtenteils nur positive Auswirkungen auf die Kompetenzentwicklung und den schulischen Erfolg der Kinder haben, muss man noch nach anderen Erklärungen suchen. Als nächstes werden die Schülerleistungen dieser beiden Regionen unter dem Lebenseinstellungsaspekt behandelt.

6.3.2 Lebenseinstellung und Leistungsorientierung

Abschließend werden sowohl die allgemeine Lebenseinstellung der Bayern in Deutschland und die der Schwedischsprachigen in Finnland als auch die Einstellungen der Eltern und der Lehrer zu den Schulleistungen der Jugendlichen betrachtet. In Bayern ist nach Wendelin Sroka (2007) die schulische Leistungskultur innerhalb des Schulsystems (in der Schulverwaltung, an den Schulen) und tendenziell auch bei den Eltern vergleichsweise ausgeprägt. Er meint, das hängt u. a. mit der Wirtschafts- und Kulturgeschichte Bayerns nach dem zweiten Weltkrieg zusammen: Bildung wurde als Mittel zum sozialen Aufstieg und zur Erzeugung von Wohlstand gesehen – „laptop und Lederhosen“ hieß es. In den schwedischsprachigen Schulen in Finnland wiederum scheint das allgemeine Anforderungsniveau nicht so hoch zu sein wie in den finnischsprachigen, dagegen wirkt dort aber die Kommunikationskultur ganz anders als im finnischsprachigen Unterricht. Hier muss aber wieder die Zweiteilung der schwedischsprachigen Gemeinschaft in Finnland berücksichtigt werden – sowohl in Bezug auf den Schulunterricht und die Lehrereinstellungen als auch auf die Einstellungen der Eltern.

Außer dass Bayern schulpolitisch alles richtig macht (vor allem indem es die Schüler schon früh in homogene Lerngruppen aufteilt; vgl. 6.1.2, S. 52-54), werden die bayerische Lehrerbildung sowie die Unterrichtsqualität als gut und die Leistungsorientierung (vgl. Sroka oben) als hoch bezeichnet. Außerdem bekommen die Schüler in Bayern während der gesamten Schulzeit mehr Unterrichtsstunden als in anderen Bundesländern (vgl. 3.1.3). Diese Leistungskultur könnte auch „gesunde Härte“ genannt werden. Dass die Lehrpläne strenger sind und dass von den bayerischen Schülern mehr verlangt wird, steigert natürlich den Druck auf Schüler und Eltern (die

dann allerdings die Härte des Übergangs von der Grundschule zur weiterführende Bildung nicht unbedingt für gesund halten), andererseits sind dies offenbar Gründe für den guten Lernerfolg in Bayern – besonders für den der leistungsstarken Schüler. (Trenkamp 2010.) Doch im Großen und Ganzen wirken zumindest die Eltern in Bayern zufrieden mit dem dortigen Schulsystem: nach Baumert et al. (2002, 70, 71) gibt in Bayern mit Baden-Württemberg, Brandenburg und Sachsen weit mehr als die Hälfte der Eltern an, mit der Schule insgesamt „eher zufrieden“ oder „sehr zufrieden“ zu sein.

Laut dem Frankfurter Schulforscher Eckhard Klieme ist ein Erfolgsgeheimnis allen PISA-Siegerländern wie Finnland und Korea gemeinsam: das Prinzip Verantwortung. Damit meint er, dass es klare Leistungsanforderungen an den Unterricht gibt und dass auch klar ist, wer die Verantwortung trägt, deren Erfüllung zu überwachen. Wesentlich ist dabei eine konsequente Erfolgskontrolle, die alle Schulen betrifft. Das Ziel der Arbeit soll nämlich Lehrern und Schülern klar sein, aber in der Regel können die Schulen sich selber nicht kontrollieren. In Finnland wird ein nationaler Bildungsplan aufgestellt, und in der gymnasialen Oberstufe wie in der Gemeinschaftsschule (in der 9. Klasse) werden die Schüler abschließend mit staatlichen Prüfungen getestet (vgl. 3.2.1). Zur deutschen Bildungstradition gehöre wiederum nicht, dass die Schulen Verantwortung für schlechte Noten einzelner Schüler übernehmen: die Schulen kommen für die Überwachung der Einhaltung der Lehrpläne auf, aber wenn die Schüler schlecht lernen, liege das hauptsächlich in ihrer eigenen Verantwortung. Doch in den südlichen Bundesländern Bayern und Baden-Württemberg gibt es schon seit Jahrzehnten das Zentralabitur, das als ein Erfolgsrezept für die Schülerleistungen betrachtet werden kann. „Je strikter die Leistungsziele definiert werden, und je pingeliger ihre Einhaltung überprüft wird, desto größer offenbar der Erfolg.“ (Darnstädt et al. 2002.)

Lernerfolg entsteht aber nicht nur im Unterricht, sondern genauso wichtig sind das familiäre und das soziale Umfeld, wo das Kind aufwächst. Nach Ansicht eines Schulforschers herrscht in Bayern eine leistungsfreundliche Stimmung. Ferner schätzen laut ihm z. B. auch die Schweden die Leistung hoch, definieren sie aber nicht so eng wie die Bayern: in Schweden gelten auch soziale Kompetenzen als Leistungen. (Darnstädt et al. 2002.) Für diese Arbeit ist das eine sehr interessante Bemerkung; darauf komme ich gleich zurück. Jedenfalls wird die bayerische Leistungskultur auch der Ungerechtigkeit beschuldigt: es heißt, dass Bayern Leistungsdruck und Ungerechtigkeit kombiniert, indem dort der Elternwille so äußerst bedeutend für den

Übergang in die weiterführenden Schulen nach der nur 4-jährigen Grundschule ist. Eltern mit niedriger Bildung versuchen oft gar nicht, ihre Kinder ins Gymnasium oder in die Realschule zu bringen, da sie es für zu schwer und kompliziert halten (vgl. 4.1.2, S. 36). Nach wie vor wird in Bayern eine längere gemeinsame Schulzeit gefordert. (Trenkamp 2009.)

Genauso wie die Bayern sind nach Jukka Sarjala (2008) die Finnen seit langem äußerst motiviert sich zu bilden. Die Bildung wird - und wurde besonders früher - als Mittel zum sozialen Aufstieg gesehen. Deswegen ermunterten die Eltern ihre Kinder, ein Studium aufzunehmen, und haben dafür sogar Geld gespart. Heutzutage müssen die finnischen Eltern nicht mehr für die Bildung ihrer Kinder bezahlen²⁰, aber im Hinblick auf die guten Lernergebnisse der finnischen Schüler soll die Bedeutung der Motivation trotzdem nicht vergessen werden.

Doch insbesondere in den ländlichen schwedischsprachigen Regionen Westfinnlands (im Süden ist der Unterschied zwischen Stadt und Land kleiner; s. Metsämuuronen 2010b, 133) haben sich die Schulen und Schüler leistungsschwach gezeigt. Woran kann das liegen? Typisch für die Regionen ist, dass nicht einmal die besten Schüler Topleistungen zeigen. Es kann spekuliert werden, ob das Unterrichtsniveau dort auf die schwächeren Schüler ausgerichtet ist, worunter die Kompetenzentwicklung der Fähigen leidet. Dies könnte auf den Gemeingeist der Finnlandsschweden (s. Hyypä 2002) zurückzuführen sein: man will den Kumpel nicht im Stich lassen, sondern alle sollen im gleichen Boot sitzen. Dafür spricht auch, dass in den schwedischsprachigen Schulen zweimal mehr sehr leistungsschwache Schüler am Normalunterricht teilnehmen als in den finnischsprachigen, auch wenn die meisten von diesen in der Tat Sonderunterricht bräuchten. (Vgl. 3.2.2.) Es wird häufig für peinlich gehalten, dass das eigene Kind Sonderunterricht bekommt, so wollen vielleicht die Schulen weder Schüler noch Eltern dadurch in Verruf bringen. Höckerstedt zufolge (2000, 165) ist Vermeidung der Konflikte unter den Schwedischsprachigen ausgeprägt. Oder vielleicht handelt es sich hier einfach um das Prinzip der sozialen Chancengleichheit: man will allen Schülern gleiche Chancen bieten, ohne dass sie schon früh irgendwie kategorisiert werden. Man könnte sich vorstellen, dass dies besonders für die ländlichen Regionen gilt, wo alle sich kennen.

²⁰ Doch muss hier bemerkt werden, dass die Lehrbücher der gymnasialen Oberstufe sehr viel kosten. Ich würde vermuten, dass sich einige Familien das wirklich nicht leisten können, oder zumindest große Probleme damit haben, woher sie das Geld dafür bekommen.

Außerdem können die oben berichtete Bedeutung der Motivation und die Einstellung der Eltern gegenüber der Schule teils die Lernunterschiede zwischen den ländlichen und städtischen schwedischsprachigen Regionen erklären. Eltern auf dem Lande wollen manchmal ihre Kinder glauben machen, dass die Schulbildung nicht so wichtig ist, um im Leben zurechtzukommen; sie sind auch selber ohne eine hohe Bildung gut durchgekommen. Außerdem kann der lässige, sanfte Lebensstil auf dem Land darauf Einfluss haben, dass sich weder die Jugendlichen noch ihre Eltern wegen der Schule stressen. (S. Metsämuuronen 2010b, 114; Metsämuuronen 2010a.) In den Städten wiederum sind die Einstellungen der schwedischsprachigen Eltern allem Anschein nach ganz anders: sie ermuntern wahrscheinlich ihre Kinder sehr stark, in der Schule gute Leistungen zu vollbringen, - vielleicht u. a. damit diese in dem überwiegend finnischsprachigen Finnland zurecht kommen. In der neuesten Untersuchung vom Zentralamt für Bildungswesen wurde nämlich konstatiert, dass die leistungsstärksten schwedischsprachigen Schulen in Südfinnland und in den Städten zu den besten Schulen in ganz Finnland zählen (Metsämuuronen 2010b, 133). Außerdem sind die Schwedischsprachigen allgemein höher gebildet als die Hauptbevölkerung (s. 4.2.1), also muss es in Südfinnland und in den Städten schwedischsprachige Gelehrsamkeit und auch Leistungsorientierung geben.

Dennoch scheint sich die ganze schwedischsprachige Bildungskultur einigermaßen von der finnischsprachigen zu unterscheiden. In der finnischen Leistungskultur, worüber u. a. Hyypä (2002, 128) geschrieben hat, wird vor allem geschätzt, dass man Fakten kennt: Sprechen und Diskutieren alleine bringen nichts, sondern man muss immer Tatsachen vorbringen können. Doch in den schwedischsprachigen Schulen in Finnland herrscht Metsämuuronen (2010a) zufolge eher eine schwedische Kommunikationskultur und auch eine sogenannte „pro Schweden -Stimmung“. Viele Lehrer in den schwedischsprachigen Schulen in Finnland haben die Ausbildung zum Lehramt in Schweden gemacht, was ihren Unterrichtsstil natürlich beeinflusst. Wie oben gesagt, betrachte man in Schweden auch soziale, kommunikative Kompetenzen als Leistungen. Daraus kann man schließen, dass in den schwedischen Schulen und in den schwedischsprachigen Schulen in Finnland sicher darauf mehr Wert gelegt wird als im finnischsprachigen Unterricht. Und aller Wahrscheinlichkeit nach ist dies ein wichtiger Grund für das in Schülerbefragungen festgestellte Zusammengehörigkeitsgefühl bei den schwedischsprachigen Schülern in Finnland, doch wahrscheinlich auch für die in PISA und anderen Schülerleistungsuntersuchungen festgestellten unterschiedlichen

Lernergebnisse der schwedisch- und finnischsprachigen Schüler in Finnland (vgl. 3.2.2). Allerdings darf nicht angenommen werden, dass in der leistungsorientierten finnischsprachigen Schule ausschließlich gute Schülerleistungen für wichtig gelten. Lehrer und Erziehungswissenschaftler aus der ganzen Welt, die Finnland besucht haben, berichten, dass sie die finnische Schule häuslich und offen (z. B. sind die Türen nicht abgeschlossen) und die finnischen Schüler gehorsam und selbständig finden. In der finnischen Schule herrsche eine zärtliche (weiche) Disziplin: die Lehrer schreien nicht, sondern sie halten mit anderen Mitteln die Kinder unter Kontrolle. (Tiede-Magazin 2010, 58.)

Anscheinend beruht das vermutete durchschnittlich niedrigere Anforderungsniveau in der schwedischsprachigen Schule auf den ländlichen schwedischsprachigen Schulen Westfinnlands, die in den PISA- und anderen Schülerleistungstests schlecht abgeschnitten haben. Metsämuuronen zufolge (2010a) verwenden die Lehrer im Unterricht der finnischen Sprache in der Stadt und auf dem Lande sogar unterschiedliche Bewertungsskalen (in Bezug auf Mathematik, die der Schwerpunkt der PISA 2003 war, hat man die Bewertungsskalen bisher nicht untersucht). Eine Untersuchung vom Zentralamt für Bildungswesen (Frühling 2009), wo 2700 schwedischsprachige Schüler aus 40 Schulen getestet wurden, zeigt, dass die 15-Jährigen im westlichen Finnland tatsächlich die finnische Sprache erheblich schlechter beherrschen als im südlichen Finnland²¹. Außerdem gibt es auch nach dieser Untersuchung Unterschiede in der Benotung: im Süden wird von den Schülern mehr verlangt als im Westen. Im Allgemeinen soll das Lehrmaterial für die finnische Sprache in den schwedischsprachigen Schulen modernisiert werden. (Liiten 2010a.) Außer dass das Lehrmaterial oft etwas veraltet ist, gibt es in den schwedischsprachigen Schulen nach dem neuesten Bericht vom Zentralamt für Bildungswesen über die Qualifikation der finnischen Lehrer im Schnitt mehr jüngere, aber unqualifizierte Lehrer als in den finnischsprachigen - und in Uusimaa mehr als in Ostbottnien (Liiten 2011). Dieses Ergebnis ist in Hinsicht auf die besseren Schülerleistungen der Schwedischsprachigen in Uusimaa sehr überraschend, kann aber im Rahmen dieser Arbeit nicht erklärt werden. Doch unterstützt es die vorher dargelegte Hypothese (s. 2.2.2, S. 19), dass die Befähigung der schwedischsprachigen Lehrer nicht die Leistungsunterschiede erklärt,

²¹ Hier muss bemerkt werden, die schwedische Sprache im Westen dominanter ist als im Süden und dass die Schwedischsprachigen im westlichen Finnland mehr Kontakt zu den Schweden haben, was dieses Schülerleistungsergebnis sicher beeinflusst.

und das gilt angeblich sowohl für die Unterschiede zwischen den schwedisch- und finnischsprachigen Schülern als auch für diejenigen zwischen den verschiedenen schwedischsprachigen Regionen in Finnland. Also kann hier wieder festgestellt werden, dass man eher in den Eltern- und Lehrereinstellungen, in der Bildungsorganisation und in der schulischen (Leistungs-)Kultur nach Erklärungen für die unterschiedlichen Lernergebnisse suchen soll.

Höckerstedt zufolge (2000, 165) haben die Schwedischsprachigen in Finnland eine positive Lebenseinstellung: sie sind auf positive Weise genussüchtige Menschen, d. h. sie können und wollen das Leben genießen. Das spiegelt sich beispielsweise in der Bedeutung des Meeres, des Segelns und der Sommerhäuschen für die Schwedischsprachigen in Finnland wider (ebd. 66). Vermutlich sind sie im Allgemeinen nicht so gestresst (vor allem auf dem Lande), in dem Fall wahrscheinlich auch nicht wegen der Schule, was auch für die Eltern und Lehrer gilt (Metsämuuronen 2010a). Nach Hyypä (2002, 120) fühlen sich die Schwedischsprachigen auch glücklicher als die Hauptbevölkerung. Was also gemeinsam für die Lebenseinstellung der Bayern in Deutschland und der Schwedischsprachigen in Finnland aussieht, ist das Glück, die Fröhlichkeit und eine gewisse Beschaulichkeit dem Leben gegenüber (s. Kapitel 4.1 & 4.2). Unterschiedlich ist aber die Leistungskultur, die in Bayern vor allem wegen des dortigen Schulsystems ganz ausgeprägt ist, und die sich dann natürlich in den Elterneinstellung zu der Wichtigkeit der Kompetenzentwicklung und des schulischen Erfolgs der Kinder widerspiegelt. In dem schwedischsprachigen Finnland wiederum, und im finnischen Bildungssystem allgemein, muss man weder so stark noch so früh um Weiterbildungsplätze kämpfen. Außerdem scheint der schwedischsprachige Unterricht etwas weniger leistungsorientiert, dafür aber kommunikativer zu sein als der finnischsprachige, was mit den unterschiedlichen Lernergebnissen der Sprachgruppen innerhalb Finnlands zusammenhängen kann. Doch mit Deutschland und Bayern kann man hier keinen Vergleich machen, da die deutsche Unterrichtskultur allgemein in ganz anderem Maß kommunikativ ist als die finnische, aber der Unterschied gehört nicht zum Themenbereich dieser Arbeit. Stattdessen fasse ich noch in der Schlussbetrachtung die in dieser Arbeit vorgestellte Ansicht zu der Aufteilung der Schüler in verschiedene Schularten, zur Gerechtigkeit der Bildungsbeteiligung und zu deren Einfluss auf die Kompetenzentwicklung mit Rücksicht auf die Bedeutung des Elternhauses der Jugendlichen in Bayern und in den schwedischsprachigen Teilen Finnlands zusammen.

7 Schlussbetrachtung

Traditionell können in der Bildungsforschung oft keine eindeutigen, einfachen Antworten gefunden werden (Trenkamp 2010). Wie in dieser Untersuchung erläutert, wirken sich normalerweise so viele Faktoren auf ein Phänomen aus, dass ein Forscher in diesem Gebiet unbedingt klare Zielkriterien für seine Untersuchung setzen muss. Meine Forschungsfragen, warum einerseits Bayern innerhalb Deutschlands bei den PISA- und anderen Schülerleistungstests so gut und andererseits die schwedischsprachigen Schüler in Finnland schlechter als die Finnischsprachigen abgeschnitten haben, sind natürlich hoch kompliziert und können im Rahmen einer Pro Gradu -Arbeit nicht vollständig beantwortet werden – wenn das überhaupt angesichts komplexer gesellschaftlicher Zusammenhänge möglich ist. Wie Wendelin Sroka (2007) festgestellt hat, sind Fragen dieser Art auch für einen Erziehungswissenschaftler nicht einfach und werden „sowohl politisch als auch von Bildungsexperten sehr kontrovers diskutiert“. Jedenfalls ist es von großer Bedeutung über Schülerleistungsunterschiede und mögliche Gründe dafür zu forschen, um die Chancengleichheit der Bildung zu fördern.

In der vorliegenden Arbeit wurde der Frage nachgegangen, inwieweit die familiäre Herkunft unter Berücksichtigung des jeweiligen Bildungssystems und der Gesellschaft mit der Kompetenzentwicklung und den (Bildungs-)Erfolg von Jugendlichen in Bayern und im schwedischsprachigen Finnland zusammenhängt. An Hand von relevanter wissenschaftlicher Literatur, Statistiken und Expertenaussagen habe ich versucht, diesen Zusammenhang darzustellen. Ziel der Arbeit war, Gemeinsamkeiten aber auch Unterschiede zwischen der bayerischen Gesellschaft und den bayerischen Familien in Deutschland und den schwedischsprachigen in Finnland zu finden, um die in PISA festgestellten unterschiedlichen Lernergebnisse der Jugendlichen dieser Regionen im Verhältnis zu den Ergebnissen des jeweiligen ganzen Landes zu erklären.

Aufgrund dieser Untersuchung kann bestätigt werden, dass sowohl in Bayern als auch in den schwedischsprachigen Teilen Finnlands ein vergleichsweise hoher Wohlstand herrscht und dass es in beiden Regionen wenige Arbeitslose gibt - auch unter den Jugendlichen. Aller Voraussicht nach geben diese Umstände den jungen Menschen Zukunftsoptimismus und auch Motivation zu Schulleistungen. Ferner ist Bayern ein altes Bundesland mit einer mächtigen Geschichte, was dazu beiträgt, dass dort das

kulturelle Erbe gepflegt wird und dass sich viele Bayern für Kultur und kulturelle Veranstaltungen interessieren. Es ist zu vermuten, dass viele bayrische Elternhäuser im Vergleich zu anderen Bundesländern ein hohes kulturelles Kapital besitzen. Außerdem lesen die Jugendlichen in Bayern in ihrer Freizeit mehr als in den anderen Bundesländern (s. 6.2.3, S. 71).

Die schwedischsprachigen Elternhäuser in Finnland wiederum besitzen nach den PISA-Angaben durchschnittlich weniger klassische Literatur und Poesie und die schwedischsprachigen Schüler lesen nicht so gerne freiwillig wie die finnischsprachigen. Jedoch unternehmen sie kulturelle Aktivitäten häufiger als die Finnischsprachigen. (S. S. 19, 20.) Allem Anschein nach beruht die kulturelle Aktivität der Schwedischsprachigen darauf, dass eigene Veranstaltungen, Organisationen und Vereine sowie die schwedischsprachige Kunst und Wissenschaft eine äußerst wichtige Rolle in der Bewahrung der schwedischsprachigen Kultur in Finnland spielen. Außerdem überliefern sie die Kultur und die Traditionen an die folgenden Generationen. Was das kulturelle Kapital der Schwedischsprachigen in Finnland angeht, spricht Metsämuuronen (2010a) über eine Zweiteilung der schwedischsprachigen Gesellschaft in Finnland, die unbedingt berücksichtigt werden müsse, wenn die Kompetenzen der schwedischsprachigen Schüler betrachtet werden. Nach ihm kann nämlich spekuliert werden, ob die gebildeten schwedischsprachigen Eltern ihre Kinder sogar stärker unterstützen als die finnischsprachigen, ob sie mit ihnen mehr kulturelle Aktivitäten unternehmen und ob ihre Kinder im Verhältnis zu den finnischsprachigen sehr viel klassische Literatur und ähnliches zur Verfügung haben, während andere schwedischsprachige Elternhäuser – anscheinend vor allem in den ländlichen Regionen Westfinlands – relativ geringe kulturelle Ressourcen haben. Beispielsweise haben sie wegen großer Entfernungen Probleme mit der Erreichbarkeit des Kulturangebots. Man muss zwar wegen der PISA-Resultate auf die allgemeine Vorstellung von den schwedischsprachigen Familien mit einem guten kulturellen Kapital nicht verzichten, aber man sollte die Schwedischsprachigen in Finnland nicht für eine vollkommen homogene Gruppe halten.

Weiterhin sprechen die Angaben über die familiären Lebensverhältnisse in den deutschen Bundesländern meiner Ansicht nach dafür, dass die Familie in Bayern immer noch für sehr wichtig gehalten wird und dass manche bayerische Familie den Kindern ein sicheres, heimatliches und lernunterstützendes Zuhause bietet. Bemerkenswert ist,

dass in Bayern auch die leistungsschwächsten Schüler bessere Lernergebnisse erreichen als die in anderen Bundesländern. Dies deutet darauf hin, dass die bayerischen Jugendlichen zu Hause ein relativ hohes geistiges Kapital mitbekommen, und auch darauf, dass das bayerische dreigliedrige Bildungssystem mit Gymnasien, Realschulen und Haupt-/Mittelschulen nicht schlecht funktioniert (s. 3.1.3). Also erweist sich in Bayern die frühe Selektion im Prinzip als positiv. Wenn man aber an die Gerechtigkeit der Aufteilung der Jugendlichen auf diese drei Schulformen denkt, müsste in Bayern bildungspolitisch etwas getan werden, um die Chancengleichheit aller Kinder zu verbessern. Indem in den südlichen Bundesländern Bayern und Baden-Württemberg die Kinder von akademisch gebildeten Eltern 6,5-mal (im Vergleich zu dem deutschen Durchschnitt von 4,5) so gute Chancen für einen Gymnasialbesuch haben als Kinder von Facharbeiterfamilien (s. 6.1.2), ist die soziale Ungleichheit der Bildung dort innerhalb Deutschlands am stärksten und ohne weiteres zu hoch.

Es ist klar, dass das finnische Einheitsschulsystem, die 9-jährige Gemeinschaftsschule (auf Finnisch *peruskoulu*) von großer Bedeutung ist, wenn es sich um die Allgemeinbildung und die Gerechtigkeit der Bildungsbeteiligung handelt. Jedoch zeigen viele Untersuchungen, dass auch in Finnland die Schullaufbahn der Kinder mit der Sozialschicht und der Bildung der Eltern in Zusammenhang steht (s. z. B. Antikainen et al. 2000, 339), wobei es noch im 21. Jahrhundert wohlbegründet ist, über eine sogenannte Erbllichkeit der Bildung zu sprechen (ebd. 113). Im schwedischsprachigen Finnland wirkt diese „Vererbung der Bildung“ stärker als bei der Hauptbevölkerung. Unter den schwedischsprachigen Jugendlichen gibt es mehr Gymnasiasten als Fachschüler (unter den Finnischsprachigen umgekehrt), aber häufig wählt der Nachwuchs der hochgebildeten Stadtbewohner die gymnasiale Oberstufe (in der Hauptstadtregion sogar 80 % eines Jahrgangs), während Jugendliche im schwedischsprachigen Ostbottnien die Berufsschule bevorzugen, vor allem die Jungen auf dem Lande (Geber & Lojander-Visapää 2007; s. S. 30). Darüber hinaus gibt es relativ große Leistungsunterschiede zwischen den Schülern in verschiedenen schwedischsprachigen Gemeinschaftsschulen, was bei den Finnischsprachigen nicht der Fall ist. Insbesondere die Schüler in den ländlichen Regionen Westfinlands haben in den neuesten Untersuchungen vom Zentralamt für das finnische Bildungswesen schwache logisch-kognitive Fähigkeiten gezeigt (s. z. B. S. 31, 55). Dafür werden in dieser Untersuchung u. a. die dortige, stressfreiere Lebenseinstellung, niedrigere Bildungsaspirationen der Eltern - verglichen mit den Finnischsprachigen und besonders

mit den Bayern - und die überhaupt weniger leistungsorientierte Unterrichtskultur in den schwedischsprachigen Schulen als Erklärungen vorgeschlagen. Doch soll die Rolle der Sprache nicht vergessen werden: wegen der starken Stellung der schwedischen Sprache im westlichen Finnland beherrscht dort mancher Schüler Finnisch nur schlecht. Dies kann die Lernergebnisse beeinflussen, auch wenn der Unterricht größtenteils auf Schwedisch stattfindet. Weil aber die besten schwedischsprachigen Schulen und Schüler (vorwiegend in der Hauptstadt- und Turku-Region) hingegen immer bessere Leistungen zeigen, ist der Leistungsunterschied zwischen den zwei Sprachgruppen in Finnland nicht so groß, wie man vermuten könnte. In den letzten Jahren hat sich die Bildungsungleichheit bei den Schwedischsprachigen sogar verstärkt (Metsämuuronen 2010b, 114). Also gilt die allgemeine Vorstellung über eine schwedischsprachige Bevölkerung, der es in jeder Hinsicht gut gehe, nicht für alle Schwedischsprachigen in Finnland, wenn sie auch trotz der sogenannten Zweiteilung ihrer Gesellschaft im Schnitt glücklicher und auch als Gemeinschaft zusammengehöriger wirken als die finnische Hauptbevölkerung.

In Deutschland ist also die soziale Ungleichheit der Bildung gerade im Süden am stärksten, und in Finnland wächst die Bildungsungleichheit in den schwedischsprachigen Schulen. Sowohl in Bayern als auch in den schwedischsprachigen Teilen Finnlands scheinen die Bildungschancen sowohl sozial als auch geografisch an die Herkunft gekettet zu sein, doch meiner Ansicht nach ist das im schwedischsprachigen Finnland ausgeprägter wirtschaftsgeografisch (nämlich in den ländlichen Gebieten in Ostbottanien), in Bayern stärker sozial. Diese beiden - sozial und geografisch verketteten Bildungsungleichheiten - zeigen sich jedoch auf die gleiche Weise im durchschnittlichen Bildungsgrad der Bevölkerung und in der Wirtschaftsstruktur der Gesellschaft. Der durchschnittliche Bildungsgrad ist hoch, aber es gibt verhältnismäßig große Bildungsunterschiede innerhalb der Bevölkerung. Dennoch ist die Arbeitslosigkeit (auch unter den jungen Menschen) niedrig, da die Akademisch- und Beruflich gebildeten in richtiger Proportion zu einander stehen und ihre Ausbildung und ihr Können den wirtschaftlichen Bedürfnissen der Gesellschaft entsprechen. Darüber hinaus scheint aufgrund dieser Untersuchung ein gemeinsames kulturelles Erbe, eine Art Gemeinschaftsgefühl, sowohl in Bayern als auch im schwedischsprachigen Finnland den Jugendlichen so viel Identität und Sicherheit zu geben, dass sie sich trotz Bildungsungleichheit nicht zurückgesetzt fühlen und sich in die Gesellschaft gut integrieren – in der Regel sogar besser als im übrigen Deutschland

und Finnland.

In Finnland sind zwar wegen der 9-jährigen Gemeinschaftsschule die sekundären sozialen Ungleichheiten (zum Begriff s. Kapitel 2.3 & Anhang 1) überhaupt nicht so hoch wie in Deutschland, weswegen hier vielleicht von einer natürlicheren Aufteilung der Bildungsplätze gesprochen werden kann. 15-jährig sind die Schüler schon reifer, selber über ihre Zukunft zu entscheiden, auch wenn die Einstellungen der Eltern die Jugendlichen auch in dem Alter noch stark beeinflussen. Diese Behauptung über einen großen Elterneinfluss unterstützt meine Untersuchung sowie die PISA- und anderen nationalen und internationalen Studien über die Schülerleistungen und die Bildungsbeteiligung. Im Hinblick auf die Chancengleichheit der Bildung in Finnland wäre es interessant näher zu untersuchen, inwieweit die Befunde über die Bedeutung des familiären Hintergrunds und der Wohnumgebung auch für den Kompetenzerwerb und den Bildungserfolg von finnischsprachigen Jugendlichen gelten. Angesichts sowohl Bayerns als auch (des schwedischsprachigen) Finnlands könnte die Bedeutung des sozialen Kapitals des Elternhauses und der Gesellschaft einerseits für die Kompetenzentwicklung und den schulischen Erfolg, andererseits aber für ein erfolgreiches, glückliches Leben außerhalb der Schule sowie nach der Schulzeit untersucht werden. Es wäre auch angebracht, das Elternhaus, die Gesellschaft, das Bildungssystem und die Unterrichtskultur getrennt zu betrachten, da unter Berücksichtigung all dieser so viele Faktoren den Kompetenzerwerb und die Schulleistungen der Jugendlichen beeinflussen. Es wäre natürlich sehr interessant, einzelne Schulen und Eltern in die Untersuchung einzubeziehen, aber in derartiger Forschung bringt es gewisse Schwierigkeiten mit sich, wenn Einzelwesen untersucht werden. Vor allem müsste über die Untersuchungsmethode sorgfältig nachgedacht werden, denn wahrscheinlich wäre z. B. das Interview (mit den Eltern und mit dem Schulpersonal) dafür nicht geeignet.

Literaturverzeichnis

PRIMÄRQUELLEN

PISA-, andere Schülerleistungs- und Bevölkerungsstatistiken

Baumert, Jürgen; Artelt, Cordula; Klieme, Eckhard; Neubrand, Michael; Prenzel Manfred; Schiefele, Ulrich; Schneider, Wolfgang; Tillmann, Klaus-Jürgen & Weiß, Manfred (Hg.) 2002. PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Zusammenfassung zentraler Befunde online unter: http://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/PISA_E_Zusammenfassung2.pdf. (Zuletzt aufgerufen am 29.3.2011.)

Bos, Wilfried; Hornberg, Sabine; Arnold, Karl-Heinz; Faust, Gabriele; Fried, Lilian; Lankes, Eva-Maria; Schwippert, Knut & Valtin, Renate (Hg.) 2008. IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster: Waxmann. Zusammenfassung online unter: http://www.wib-potsdam.de/upload/dateien/IGLU_E_2006.pdf. (Zuletzt aufgerufen am 30.3.2011.)

Bundesagentur für Arbeit 2011. Statistik: Arbeitslosenquoten im Januar 2011. Online unter: http://www.pub.arbeitsagentur.de/hst/services/statistik/000000/html/start/karten/aloq_kreis.html. (Zuletzt aufgerufen am 28.2.2011.)

Finnäs, Fjalar 2007. Finlandssvenskarna 2005: en statistisk rapport. Helsingfors: Svenska Finlands folkting (Universitetstryckeriet).

Finnäs, Fjalar & Saarela, Jan 2002. Utbildningsbenägenheten i Svenskfinland. Vasa: Institutet för finlandsvensk samhällsforskning.

Kupari, Pekka & Välijärvi, Jouni (Hg.). Osaaminen kestäväällä pohjalla: PISA 2003 Suomessa. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Gummerus Oy.

PISA-Konsortium Deutschland: Prenzel, Manfred; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Lehmann, Rainer; Leutner, Detlev; Neubrand, Michael; Pekrun, Reinhard; Rost, Jürgen & Schiefele, Ulrich (Hg.) 2005. PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche? Münster: Waxmann Verlag.

Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2007. Landwirtschaft – Betriebe, Arbeitskräfte, Bodennutzung. Online unter: http://www.statistik-portal.de/Statistik-Portal/de_jb11_jahrtab20.asp. (Zuletzt aufgerufen am 8.2.2011.)

Tilastokeskus (Das finnische Statistikzentrum) 2011a. Tilastotietokannat (Datenbank). Online unter: http://pxweb2.stat.fi/database/StatFin/databasetree_fi.asp. (Zuletzt aufgerufen am 1.3.2011.)

Interviews/persönliche Kontaktaufnahmen

Artelt, Cordula 2007. MIP (Max-Planck-Institut) für Bildungsforschung. E-Mail vom 3.12.2007.

Domisch, Rainer 2008. Opetusministeriö (Das finnische Unterrichtsministerium) Helsinki. Interview am 8.2.2008.

Klieme, Eckhard 2007. DIPF (Das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung). E-Mail vom 3.12.2007.

Kunter, Mareike 2007. MPI für Bildungsforschung. E-Mail vom 27.11.2007.

Lehmann, Rainer 2008. Humboldt-Universität zu Berlin. E-Mail vom 4.9.2008.

Metsämuuronen, Jari 2010a. Opetushallitus (Zentralamt für das finnische Bildungswesen) Helsinki. Interview am 12.11.2010.

Sroka, Wendelin 2007. DIPF. E-Mail vom 29.11.2007.

Tilastokeskus (Das finnische Statistikzentrum) 2011b. Persönliche Kontaktaufnahme zu Jaana Huhta am 8.1.2011.

SEKUNDÄRLITERATUR

Altmann, Lothar 2004. Bayern – Land im Herzen Europas. Regensburg: Erhard Druck GmbH.

Antikainen, Ari; Rinne, Risto & Koski, Leena 2000. Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY.

Bäck, Maria 2008. Socialt förtroende och deltagande i frivilliga föreningar – det sociala kapitalet i Svenskfinland. In: Herberts, Kjell (Hg.) 2008. Opinioner och trender i Svenskfinland: barometern/01-07. Institutet för finlandssvensk samhällsforskning, Åbo Akademi. Vasa: AB Fram Oy. S. 37-57.

Baer, Katarina 2011. Rikas Saksa on köyhien maa. In: Helsingin Sanomat (HS) 10.1.2011. Online unter: <http://www.hs.fi/paakirjoitus/artikkeli/Rikas+Saksa+on+k%C3%B6yhien+maa/HS20110110SIIMA01gu8>. (Zuletzt aufgerufen am 4.2.2011.)

Baumert, Jürgen; Artelt, Cordula; Klieme, Eckhard; Neubrand, Michael; Prenzel Manfred; Schiefele, Ulrich; Schneider, Wolfgang; Tillmann, Klaus-Jürgen & Weiß, Manfred (Hg.) 2002. PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Zusammenfassung zentraler Befunde online unter: http://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/PISA_E_Zusammenfassung2.pdf. (Zuletzt aufgerufen am 15.5.2011.)

Bayerische Staatsregierung 2011. Freistaat Bayern. Online unter: <http://www.bayern.de/Freistaat-Bayern-.202/index.htm>. (Zuletzt aufgerufen am 3.1.2011.)

Bayerisches Staatsministerium für Umwelt und Gesundheit 2010. Umwelt-Lexikon: Verstädterung. Online unter: <http://www.stmug.bayern.de/service/lexikon/v.htm>. (Zuletzt aufgerufen am 15.1.2011.)

Bayerisches Staatsministerium für Wirtschaft, Infrastruktur, Verkehr und Technologie 2010. Wirtschaftsstandort Bayern – Kraftzentrum in der Mitte Europas. Ausgabe September 2010. Online unter: http://www.stmwivt.bayern.de/fileadmin/Web-Dateien/Dokumente/wirtschaft/Wirtschaftsstandort_Bayern.pdf. (Zuletzt aufgerufen am 8.2.2011.)

Bertelsmann Stiftung 2011. Nachrichten. Pressemeldung 3.1.2011: Nachholbedarf in Sachen soziale Gerechtigkeit. Online unter: http://www.bertelsmannstiftung.de/cps/rde/xchg/SID-5777971A-31123CCE/bst/hs.xsl/nachrichten_104942.htm. (Zuletzt aufgerufen am 4.2.2011.)

Brunell, Viking 2004. Varför håller läsförståelsen i den finlandsvenska grundskolan inte samma klass som på finskspråkigt håll? In: Linnakylä, Pirjo; Sulkunen, Sari & Arffman, Inka (Hg.) 2004. Tulevaisuuden lukijat: Suomalaisnuorten lukijaprofiileja PISA 2000. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy. S. 133–164.

Brunell, Viking 2005. Goda möjligheter till ännu bättre resultat i den finlandssvenska och nordiska grundskolan. In: Kupari, Pekka & Välijärvi, Jouni (Hg.). Osaaminen kestävällä pohjalla: PISA 2003 Suomessa. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Gummerus Oy. S. 127–140.

Brunell, Viking 2007. Klimat och resultat i den finlandssvenska grundskolan - en fördjupad analys av Pisa 2003. Helsingfors: Svenska kulturfonden.

Darnstädt, Thomas; Koch, Julia & Winter, Steffen 2002. PISA: Lustgefühl beim Lernen. In: Spiegel Online (Spiegel Special 3/2002) 1.8.2002. Online unter: <http://www.spiegel.de/spiegel/spiegelspecial/d-24251115.html>. (Zuletzt aufgerufen am 15.5.2011.)

Finnäs, Fjalar 2003. The Swedish-Speaking Population on the Finnish Labor Market. In: Yearbook of Population Research in Finland 39 (2003). Väestöliitto. S. 91–101. Online unter: http://www.vaestoliitto.fi/@Bin/362859/YB+03_Finnas_91-101.pdf. (Zuletzt aufgerufen am 23.5.2011.)

Folktinget – Svenska Finlands folkting 2010. Online unter: <http://www.folktinget.fi/suomeksi/ruotsinkielisenasuomessa/>. (Zuletzt aufgerufen am 27.3.2011.)

Geber, Erik & Lojander-Visapää, Catharina 2007. De svenska gymnasierna i Finland- En lägesanalys. Utbildningsstyrelsen. Helsingfors: Edita Prima Oy.

Gruber, Thomas 2010. Ansichtssache Bayern: Annäherungen an eine Heimat. Frankfurt am Main: Societäts-Verlag.

Hägler, Max 2007. Bayrische Landmädels immer noch Bildungsverlierer. In: Die Tageszeitung (TAZ) 5.9.2007. Online unter: <http://www.taz.de/1/archiv/archiv/?dig=2007/09/05/a0141>. (Zuletzt aufgerufen am 24.11.2010.)

Heikkinen, Kirsi 2010. PISA testaa nuorten järjenjuoksun. In: Tiede 11/2010. Sanomamagazines Finland Oy. Vantaa: Hansaprint. S. 24–27.

Hirsjärvi, Sirkka; Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2009. Tutki ja kirjoita. 15., uudistettu painos. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.

Höckerstedt, Leif 2000. Fuskfinnar eller östsvenskar?: En debattbok om finlandssvenskhet. Helsingfors: Söderström.

Hovestadt, Getrud 2001. Länderprofile - PISA: 16 deutsche Schulsysteme auf dem Prüfstand. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hg.): PISA...und was in Deutschland anders ist – Ergebnisse - Analysen - Konsequenzen. Frankfurt/Main: Werbeagentur Zimmermann. S. 67-83. Online unter: http://www.gew.de/Binaries/Binary34599/pisa_broschuere.pdf. (Zuletzt aufgerufen am 15.12.2010.)

Húsen, Torsten & Postlethwaite, Neville T. (Hg.) 1994. The international Encyclopedia of Education, Volume 5. Second edition. Exeter: BPC Wheatons Ltd.

Hyypä, Markku T. 2002. Elinvoimaa yhteisöstä: Sosiaalinen pääoma ja terveys. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

IFB. Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg (Hg.) 2000. Nr. 4/2000: Die wirtschaftlichen Folgen von Trennung und Scheidung für Familien: Erwerbstätigkeit, Einkommen und Lebenszufriedenheit. Expertise Johannes Schwarze und Jens Härpfer. Bamberg. Online unter: http://www.ifb.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifb/materialien/mat_2000_4.pdf. (Zuletzt aufgerufen am 17.4.2011.)

IFB. Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg (Hg.) 2003. Nr. 3/2003: IFB-Familienreport Bayern 2003. Bamberg. Online unter: http://www.ifb.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifb/materialien/mat_2003_2.pdf. (Zuletzt aufgerufen am 28.2.2011.)

IFB. Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg (Hg.) 2003. Nr. 4/2003: Wertschätzung der Aufgaben und Leistungen von Familie und Bewertung familienpolitischer Maßnahmen. Bamberg. Online unter: http://www.ifb.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifb/materialien/mat_2003_4.pdf. (Zuletzt aufgerufen am 5.11.2010.)

IFB. Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg (Hg.) 2007. Nr. 5/2007: Wie informieren sich bayerische Eltern über erziehungs- und familienbezogene Themen? Ergebnisse der ifb-Elternbefragung zur Familienbildung 2006. Online unter: http://www.ifb.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifb/materialien/mat_2007_5.pdf. (Zuletzt aufgerufen am 23.11.2010.)

Kangasniemi, Tomi 2010. „Pappa betalar“ on tuttua suomenruotsalaisille opiskelijoille. In: Turkulainen 31.3.2010. Online unter: <http://www.turkulainen.fi/Uutiset/Puheenaihe/Pappa-betalar-on-tuttua-suomenruotsalaisille-opiskelijoille>. (Zuletzt aufgerufen am 14.12.2010.)

Klein, Oliver & Biedinger, Nicole 2009. Determinanten elterlicher Aktivitäten mit Vorschulkindern - Der Einfluss von Bildungsaspirationen und kulturellem Kapital. Arbeitspapiere – Working Papers, Nr. 121, 2009. Mannheimer Zentrum für europäische Sozialforschung (MZES). Online unter: <http://www.mzes.uni->

mannheim.de/publications/wp/wp-121.pdf. (Zuletzt aufgerufen am 1.2.2011.)

Kleine, Lydia; Birnbaum, Nicole; Zielonka, Markus; Doll, Jörg & Blossfeld, Hans-Peter 2010. Auswirkungen institutioneller Rahmenbedingungen auf das Bildungsstreben der Eltern und die Bedeutung der Lehrerempfehlung. In: Journal für Bildungsforschung Online. Volume 2 (2010), No. 1. Waxmann. S. 72–93.

Koulutuksen tutkimuslaitos (KTL) 2011. Pisa lyhyesti. Online unter: <http://ktl.jyu.fi/ktl/pisa/mika>. (Zuletzt aufgerufen am 3.2.2011.)

Kovero, Camilla & Monica Londen 2009. Språk, identitet och skola: en undersökning i svenska skolor i huvudstadsregionen. Helsingfors: Universitetsstryckeriet.

Kumpulainen, Timo (Hg.); Backman, Heidi; Hagman, Åke; Karhu, Pirjo; Kivipelto, Outi; Kyrö, Matti; Männikkö, Katariina; Portin, Marianne & Tiese, Vesa 2009. Koulutuksen määrälliset indikaattorit 2009. Opetushallitus. Tampere: Esa Print Oy.

Kupari, Pekka 2005. Kotitausta näkyy matematiikan oppimistuloksissa. In: Kupari, Pekka & Välijärvi, Jouni (Hg.). Osaaminen kestäväällä pohjalla: PISA 2003 Suomessa. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Gummerus Oy. S. 115–126.

Kupari, Pekka & Törnroos, Jukka 2005. Matematiikan opiskelua tukevat asenteet ja oppimisstrategiat. In: Kupari, Pekka & Välijärvi, Jouni (Hg.). Osaaminen kestäväällä pohjalla: PISA 2003 Suomessa. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Gummerus Oy. S. 151–172.

Kupari, Pekka & Välijärvi, Jouni 2005. Suomalaisen osaamisen perusta säilynyt vahvana. In: Kupari, Pekka & Välijärvi, Jouni (Hg.). Osaaminen kestäväällä pohjalla: PISA 2003 Suomessa. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Gummerus Oy. S. 223–233.

Leffers, Jochen 2002. Neuer Unicef-Bildungsvergleich: “Schwächere Schüler werden in Deutschland einfach abgehängt“. In: Spiegel Online - Schulspiegel 26.11.2002. Online unter: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/0,1518,224443,00.html>. (Zuletzt aufgerufen am 6.4.2011.)

Leffers, Jochen 2010. Süd-Sieg Schultest: Wir können alles - sogar Hochdeutsch. In: Spiegel Online - Schulspiegel 23.6.2010. Online unter: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/0,1518,702372,00.html>. (Zuletzt aufgerufen am 19.2.2011.)

Liiten, Marjukka 2010a. Ruotsinkielisten koululaisten suomen taidoissa on isoja eroja. In: Helsingin Sanomat (HS) 4.12.2010.

Liiten, Marjukka 2010b. Suomalaiskoululaisilla pysyy kynä kädessä. In: HS Teema 4/2010. Sanoma News Oy, Helsingin Sanomat. Turku: Hansaprint. S. 26–29.

Liiten, Marjukka 2011. Valtaosa koulujen opettajista on päteviä. In: Helsingin Sanomat (HS) 11.3.2011.

Lindqvist, Ursa 2001. Kulturell tvåspråkighet och egna strategier. In: Åström, Anna-Maria; Lönnqvist, Bo & Lindqvist, Ursa. Gränsfolkets barn - finlandssvensk marginalitet och självhävdelse i kulturanalytiskt perspektiv. Lovisa: Östra Nylands Tryckeri Ab. S. 355-440.

Linnakylä, Pirjo; Kupari, Pekka, Törnroos, Jukka & Reinikainen, Pasi 2005. Sukupuolierot lukutaidossa, matematiikan ja luonnontieteiden osaamisessa sekä ongelmanratkaisussa. In: Kupari, Pekka & Välijärvi, Jouni (Hg.). Osaaminen kestäväällä pohjalla: PISA 2003 Suomessa. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Gummerus Oy. S. 105–114.

Meriläinen, Reetta 2011. Pääkirjoitus (Leitartikel): Perintö, josta ei synny taistelua. In: Helsingin Sanomat (HS) 2.2.2011. Online unter: <http://www.hs.fi/paakirjoitus/artikkeli/Perint%C3%B6+josta+ei+synny+taistelua/1135263483569>. (Zuletzt aufgerufen am 17.2.2011.)

Metsämuuronen, Jari 2010b. Osaamisen ja asenteiden muutos peruskoulun 3-5 luokilla. In: Niemi, Eero K. & Metsämuuronen, Jari (Hg.). Miten matematiikan taidot kehittyvät? Matematiikan oppimistulokset peruskoulun viidennen vuosiluokan jälkeen vuonna 2008. Opetushallitus, Koulutuksen seurantaraportit 2010:2. Helsinki: Edita Prima Oy. S. 93–136.

Niemi, Eero K. 2010. Matematiikan oppimistulokset 6. vuosiluokan alussa. In: Niemi, Eero K. & Metsämuuronen, Jari (Hg.). Miten matematiikan taidot kehittyvät? Matematiikan oppimistulokset peruskoulun viidennen vuosiluokan jälkeen vuonna 2008. Opetushallitus, Koulutuksen seurantaraportit 2010:2. Helsinki: Edita Prima Oy. S. 17–70.

Niemi, Eero K. & Metsämuuronen, Jari (Hg.) 2010. Miten matematiikan taidot kehittyvät? Matematiikan oppimistulokset peruskoulun viidennen vuosiluokan jälkeen vuonna 2008. Opetushallitus, Koulutuksen seurantaraportit 2010:2. Helsinki: Edita Prima Oy.

Niemi, Hannele 2010. Luottamus rakentuu koulussa. In: Opettaja 34/2010. OAJ ry. Forssa: Forssan Kirjapaino Oy.

Nyman, Peter 2007. Ankkalammikko. Helsinki: WSOY.

OECD 2004. Learning for Tomorrow's World - First Results from PISA 2003. Paris: OECD Publications.

OECD 2007. PISA 2006 – Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen. Kurzusammenfassung online unter: <http://www.oecd.org/dataoecd/59/10/39731064.pdf>. (Zuletzt aufgerufen am 9.11.2010.)

OECD Berlin Centre 2010. Online unter: http://www.oecd.org/document/21/0,3343,de_34968570_39907066_43316757_1_1_1_1_00.html. (Zuletzt aufgerufen am 9.12.2010.)

Opetushallitus (OPH) 2011. Koulutus ja tutkinnot. Online unter: http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot. (Zuletzt aufgerufen am 3.2.2011.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö (Bildungs- und Kulturministerium) 2011. PISA-tutkimus 2009. Online unter: <http://www.minedu.fi/pisa/2009.html?lang=fi>. (Zuletzt aufgerufen am 25.5.2011.)

Orre, Heli 2006. Suomenruotsalaisuus ja yhteisöllisyys suomenruotsalaisten perheiden kasvatustraditiossa Vaasassa huoltajien kertomana. Pro Gradu -Arbeit. Jyväskylä: Universitität Jyväskylä.

Pasanen, Inkeri 2011. Pääkirjoitus (Leitartikel): Nuorille töitä Saksan malliin. In: Keskiuomalainen (KSML) 20.1.2011. Online unter: <http://www.ksml.fi/mielipide/artikkelit/nuorille-t%C3%B6it%C3%A4-saksan-malliin/638318>. (Zuletzt aufgerufen am 8.2.2011.)

Pentikäinen, Mikael 2011. Pääkirjoitus (Leitartikel): Köyhyys periytyy yhä näkyvämmiin. In: Helsingin Sanomat (HS) 24.1.2011. Online unter: <http://www.hs.fi/paakirjoitus/artikkeli/K%C3%B6yhyys+periytyy+yh%C3%A4+n%C3%A4kyv%C3%A4mmin/1135263256827>. (Zuletzt aufgerufen am 6.2.2011.)

PISA-Konsortium Deutschland: Prenzel, Manfred; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Lehmann, Rainer; Leutner, Detlev; Neubrand, Michael; Pekrun, Reinhard; Rost, Jürgen & Schiefele, Ulrich (Hg.) 2005. PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche? Münster: Waxmann Verlag.

Räsänen, Pekka; Närhi, Vesa & Aunio, Pirjo 2010. Matematiikassa heikosti suoriutuvat oppilaat perusopetuksen 6. luokan alussa. In: Niemi, Eero K. & Metsämuuronen, Jari (Hg.). Miten matematiikan taidot kehittyvät? Matematiikan oppimistulokset peruskoulun viidennen vuosiluokan jälkeen vuonna 2008. Opetushallitus, Koulutuksen seurantaraportit 2010:2. Helsinki: Edita Prima Oy. S. 165–203.

Saarela, Jan 2004. De förmögna finlandssvenskarna? In: JANUS vol. 12 (1). S. 80-96. Online unter: http://www.sosiaalipoliittinenyhdistys.fi/janus/0104/artikkeli5_0104.pdf. (Zuletzt aufgerufen am 23.5.2011.)

Saarela, Jan & Finnäs, Fjalar 2004. Interethnic Wage Variation in the Helsinki Area. Finnish Economic Papers, 17(1). S. 35–48. Online unter: <http://www.vasa.abo.fi/users/jsaarela/manuscripts/Finnish%20Economic%20Papers,%202004,%2017%281%29,%2035-48.pdf>. (Zuletzt aufgerufen am 18.3.2011.)

Sarjala, Jukka 2008. Die finnische Bildungspolitik. Vortrag über das Buch „Jenseits von PISA, Finnlands Schulsystem und seine neuesten Entwicklungen“ am 17.4.2008. Online unter: <http://www.fes.de/forumpug/inhalt/documents/JukkaSarjalaVortrag17-4-08Deutsch.pdf>. (Zuletzt aufgerufen am 16.5.2011.)

Schauenberg, Magdalena 2007. Familienstruktur, Armut und Erziehung. In: Ditton, Hartmut (Hg.). Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem. Münster: Waxmann. S. 145-169.

Sefrin, Oliver 2010. Interview mit der Soziologin und Stadtforscherin Professor Dr. Martina Löw: "Städte sind Kristallisationspunkte". In: Magazin-Deutschland.de 6/2010. Frankfurt am Main: Frankfurter Societäts-Druckerei GmbH. S. 47.

Tiede (-Magazin) 2010. Ajan merkit - mitä nyt ilmassa: PISA-turistia kummastuttaa:

Koululaiset sukkasillaan, opettajat lempeitä. Nr. 12/2010. Sanomamagazines Finland Oy. Vantaa: Hansaprint.

Trenkamp, Oliver 2009. Schulreförmchen: Bayern entkrampft Schul-Übertritt ein bisschen. In: Spiegel Online – Schulspiegel 2.3.2009. Online unter: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/0,1518,610875,00.html#ref=nldt>. (Zuletzt aufgerufen am 15.5.2011.)

Trenkamp, Oliver 2010. Schultest-Gewinner: Das machen die Bayern besser – und das nicht. In: Spiegel Online - Schulspiegel 24.6.2010. Online unter: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/0,1518,702367,00.html>. (Zuletzt aufgerufen am 15.5.2011.)

Törnroos, Jukka & Kupari, Pekka 2005. Suomalaisnuorten matematiikan osaaminen. In: Kupari, Pekka & Välijärvi, Jouni (Hg.). Osaaminen kestäväällä pohjalla: PISA 2003 Suomessa. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Gummerus Oy. S. 7-36.

Uljens, Michael 2009. Varför diskutera PISA – och hur? In: Uljens, Michael (Hg.). Pisa: pedagogik och politik i Finland. Korsholm: Korsholms tryckeri. S. 9-17.

Ursin, Pii-Kaisa af 2005. Gerechtigkeit von Noten als Kriterien für den Übergang von der Grundschule auf das Gymnasium in Bayern. Pro Gradu -Arbeit. Jyväskylä: Jyväskylän Universität.

Välijärvi, Jouni 2005. Suomalainen peruskoulu kansainvälisessä vertailussa. In: Kupari, Pekka & Välijärvi, Jouni (Hg.). Osaaminen kestäväällä pohjalla: PISA 2003 Suomessa. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Gummerus Oy. S. 1-5.

Välijärvi, Jouni & Malin, Antero 2005. Koulutuspalvelujen laatu jakautuu Suomessa tasaisesti. In: Kupari, Pekka & Välijärvi, Jouni (Hg.). Osaaminen kestäväällä pohjalla: PISA 2003 Suomessa. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Gummerus Oy. S. 141–150.

YLE 2010. Radion kulttuuriuutiset 31.3.2010. Online unter: http://yle.fi/uutiset/kulttuuri/2010/03/suomenruotsalainen_kulttuuri_uhkaa_naivettya_yl_eisopulaan_1575265.html. (Zuletzt aufgerufen am 14.12.2010.)

Internet

Internet 1: DIPF. Was ist PISA?
<http://pisa.dipf.de/de/pisa-de>. (Zuletzt aufgerufen am 8.2.2011.)

Internet 2: DGB (Dachorganisation der Gewerkschaften in Deutschland). Soziale Herkunft bleibt entscheidend: Analyse der stellvertretenden GEW-Vorsitzenden Marianne Demmer zu den Ergebnissen des zweiten PISA-Ländervergleichs (PISA-E 2003).
<http://www.einblick.dgb.de/hintergrund/2005/20/text01/>. (Zuletzt aufgerufen am 8.2.2011.)

Internet 3: Kultusministerkonferenz. Wir über uns - Aufgaben der KMK.
<http://www.kmk.org/wir-ueber-uns/aufgaben-der-kmk.html>. (Zuletzt aufgerufen am 8.2.2011.)

Internet 4: Kultusministerkonferenz. Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland.
http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/dt-2009.pdf. (Zuletzt aufgerufen am 8.2.2011.)

Internet 5: Kultusministerkonferenz. Bildung/Schule – Allgemeine Bildung.
<http://www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung.html>. (Zuletzt aufgerufen am 8.2.2011.)

Internet 6: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. Die Grundschule in Bayern.
<http://www.km.bayern.de/schueler/schularten/grundschule.html>. (Zuletzt aufgerufen am 8.2.2011.)

Internet 7: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. Die Haupt-/ Mittelschule in Bayern.
<http://www.km.bayern.de/schueler/schularten/haupt-mittelschule.html>. & <http://www.mittelschule.bayern.de/>. (Zuletzt aufgerufen am 8.2.2011.)

Internet 8: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. Der qualifizierende Hauptschulabschluss.
<http://www.km.bayern.de/schueler/abschluesse/hauptschulabschluss/qualifizierender-hauptschulabschluss.html>. (Zuletzt aufgerufen am 8.2.2011.)

Internet 9: Bayerisches Realschulnetz (BRN). Allgemeines zur Realschule in Bayern.
http://www.realschule.bayern.de/eltern/realschule_in_bayern/. (Zuletzt aufgerufen am 8.2.2011.)

Internet 10: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. Das Gymnasium in Bayern.
<http://www.km.bayern.de/schueler/schularten/gymnasium.html>. (Zuletzt aufgerufen am 8.2.2011.)

Internet 11: Freistaat Bayern Bundesland. Bayern im Portrait.
<http://www.bundeslaender-in-deutschland.info/Bayern.html>. (Zuletzt aufgerufen am 4.2.2011.)

Internet 12: Talouselämä. Kiltti tyttö saa kympin.
<http://www.talouselama.fi/liitetyt/article163674.ece> (Zuletzt aufgerufen am 5.4.2011.)

Anhang 1: Definition zentraler Begriffe und Abkürzungen

Bildungsaspirationen der Eltern: Weist darauf hin, ob und wie stark sich die Eltern für ihr Kind den Besuch in einer anspruchsvollen Schulform wünschen.

Bildungsbeteiligung: Deutet auf die Möglichkeit der Kinder hin, die erwünschte Schule, - in Deutschland besonders die erwünschte Schulart -, zu besuchen und darauf, wie der Familienhintergrund damit zusammenhängt. Bei den finnischen 15-Jährigen kann nicht über die Bildungsbeteiligung im Sinne unterschiedlicher Schularten gesprochen werden, sondern in ihrem Fall bezieht sich der Begriff einfach auf die gleichen Chancen aller, an der Bildung teilzuhaben.

Bildungserfolg: Bezieht auf gute Testleistungen in nationalen und internationalen (vor allem PISA) Schülerleistungstests und darauf, wie die umgebende Gesellschaft, das Bildungssystem und das Elternhaus den Bildungsweg der Jugendlichen beeinflussen, insbesondere in Bezug auf eine gerechte Bildungsbeteiligung.

Erziehungsengagement: Ein wichtiger Anzeiger dafür sind nicht pflegerische, entwicklungsfördernde elterliche Aktivitäten, wie z. B. das Erzählen von Geschichten oder Spielen mit dem Kind. Wichtig ist nicht nur das Ausmaß der Eltern-Kind-Interaktion, sondern auch, was für Interaktionen es sind.

Gemeinschaftsgefühl bzw. soziales Kapital: Bei diesem Begriff lehnt sich diese Arbeit weitgehend an die Definierung von Hyyppä (2002) an, wonach vor allem Aktivität in der Gemeinschaft und Kontaktnahme zu den Anderen (d. h. soziale Fertigkeiten), Wertschätzung und Aufrichtigkeit der Freund- und Bekanntschaften, Vertrauen zu den Anderen, Sensibilität dem Leben gegenüber und Identifizierung mit der eigenen Sprache und Heimat die Stärke des Gemeinschaftsgefühls bestimmen.

Gemeinschaftsschule: Die für alle gemeinsame 9-jährige Schule in Finnland - auf Finnisch *peruskoulu* -, die die Klassen 1 bis 9 umfasst. Die Finnen sind nicht schulpflichtig, dagegen haben sie aber Lernpflicht, d. h. sie müssen den Lehrstoff der Gemeinschaftsschule irgendwie (z. B. auch zu Hause) lernen.

Grundschule: Das deutsche Bildungswesen gliedert sich in fünf Bereiche: den Elementar-, Primar-, Sekundar- & den tertiären Bereich und den Bereich der Weiterbildung. Der Primarbereich umfasst die für alle Schüler gemeinsame Grundschule, womit die Klassen 1 bis 4, in Brandenburg und Berlin 1 bis 6, eingerechnet sind. Schulpflichtig werden die Kinder in der Regel im Jahr der Vollendung des sechsten Lebensjahres.

HISEI = highest ISEI (s. unten). Weist bei PISA auf den höheren ISEI der beiden Eltern hin.

IGLU = Internationalen Grundschule-Lese-Untersuchung. Daran sind international und national sehr viele Personen, Arbeitsgruppen und Institutionen beteiligt. International nahmen 45 Staaten/Regionen an IGLU 2006 teil.

IGLU-E = IGLU-Erweiterung innerhalb Deutschlands. An IGLU-E 2006 haben alle 16 Länder der Bundesrepublik Deutschland teilgenommen. Da sind fünf Lesekompetenzstufen differenziert worden, um die Leseleistungen der Schüler am Ende der 4. Jahrgangsstufe zu untersuchen.

ISEI = International Socio-Economic Index. Ein Index, der im Rahmen der PISA-Studien zur Beschreibung der beruflichen Stellung und der sozioökonomischen Lebensverhältnisse der Familien dient und einen Wertebereich von 16 bis 90 Punkten hat.

Kompetenzentwicklung bzw. Kompetenzerwerb: Entwicklung solcher Fähigkeiten - egal ob in oder außerhalb der Schule -, die den Zugang zu erwünschten beruflichen und gesellschaftlichen Positionen eröffnen.

Kulturelles Kapital: In der Fachliteratur wird der Begriff vielerlei definiert, u. a. von Bourdieu, der in dieser Arbeit zitiert wird. Bei PISA und in dieser Arbeit ist das kulturelle Kapital der Familie ein Indiz beispielweise dafür, wie viel Kulturgüter die Familie besitzt und ob/wie oft sie kulturelle Veranstaltungen besucht. Dazu gehört auch, ob die Familie über Politik und andere aktuelle gesellschaftliche Themen diskutiert und ob das Kind zu Hause gute Bildungsressourcen hat. Für das familiäre kulturelle Kapital ist der elterliche Bildungsabschluss der wichtigste Indikator.

Primäre soziale Disparitäten bzw. Ungleichheiten in der Bildung: Darunter werden die Talentunterschiede der Schüler, bzw. die Ungleichheiten in den für bestimmte Schullaufbahnen notwendigen Kompetenzen verstanden, deren Entwicklung aber auch von der sozialen Herkunft beeinflusst wird.

Sekundäre soziale Disparitäten bzw. Ungleichheiten in der Bildung: Basieren auf

sozialen Unterschieden (z. B. im Lebensstandard), die unabhängig von der Kompetenz auftreten und damit als Anzeiger für soziale Ungleichheit bei der Verteilung von Bildungs- und davon großenteils abhängigen Lebenschancen betrachtet werden können.

Anhang 2: Das Interview mit Rainer Domisch am 8. Februar 2008

- Es wird öfter behauptet, das Schulsystem in Bayern sei besonders selektiv: Was meinen Sie dazu?
- Die Teilintegration der Jahrgänge 5 und 6: Seit wann gibt es sie in Bayern nicht mehr?
- Warum will man in Bayern so wenig Abiturienten haben?
- Die Wirtschaftsstruktur in Bayern: ist Bayern reich?
- der Lebensstandard der Bayern im Allgemeinen
- Ist es nur schlecht, dass Schüler in gewissem Maß selektiert werden? Z.B in Finnland gibt es ja schon sogar zu viele Akademiker!
- die Kopplung zwischen der sozialen Herkunft und dem Kompetenzerwerb bzw. der Bildungsbeteiligung: wie könnte man das erklären?
- die beträchtliche Rolle der einzelnen Lehrern bei der Selektion der Schüler
- Was meinen Sie dazu, dass in Bayern auch die Hauptschüler relativ leistungsstark sind?
- Welche Rolle könnte die hohe Vollzeitwerbstätigkeit der bayerischen Väter bzw. die niedrige der Mütter beim Kompetenzerwerb der Kinder spielen?
- die Kinder der Akademiker – ist die hohe Bildung bei denen eine Selbstverständlichkeit?
- Förderung der Schüler mit Migrationshintergrund - in welchem Maß findet das in Bayern statt?

Anhang 3: Das Interview mit Jari Metsämuuronen am 12. November 2010 (auf Finnisch)

- Kerro ensin vähän itsestäsi. Kuka olet, millaista tutkimustyötä teet, mitkä ovat viimeisimmät tutkimuksesi jne.
- Monta ruotsinkielistä perus- ja toisen asteen koulua Suomessa on? Mistä saisin tuoreinta virallista tietoa niiden määrästä ja ruotsinkielisestä opetuksesta ylipäänsä?
- Miten itse näet ruotsinkielisen kouluopetuksen eroavan suomenkielisestä, vai onko niiden välillä suurta eroa?
- Viking Brunell: ”*Ruotsinkielisessä koulussa arvostetaan eri asioita kuin suomenkielisessä.*” Tarkoittaako hän tällä mahdollisesti muun muassa sitä, ettei ruotsinkielisessä koulussa korosteta niin paljon suorittamista kuin suomenkielisessä, vaan että tärkeää on myös vuorovaikutus ja se, että opitaan elämään yhdessä toisten kanssa? Millaisia arvoja näet ruotsinkielisillä kouluilla olevan? Voiko koulun arvojen (jotka puolestaan pohjautuvat yhteiskunnan arvoihin) nähdä vaikuttavan vanhempien asenteisiin lastensa koulunkäyntiä

kohtaan?

- Osaatko arvioida, onko kodin ja koulun välinen yhteistyö aktiivisempaa ruotsinkielisissä kouluissa kuin suomenkielisissä?
 - Kodin tuki – viitataan tällä esimerkiksi perheen yhteisiin aktiviteetteihin, ruokailuun yhdessä, keskusteluun lapsen kanssa ja ylipäänsä vanhempien kiinnostukseen lapsen elämää kohtaan? Entä kodin kulttuuriset tuotteet, voiko ne ottaa esille kodin tarjoamasta tuesta puhuttaessa? Tai kodin pedagogiset resurssit kuten sen, että lapsella on oma työpöytä, lukurauha ja koulussa tarvittavia välineitä kuten laskin? Mitä kaikkea tarkoitetaan sillä, että kodin tuki on ruotsinkielisissä perheissä vähäisempää kuin suomenkielisissä?
 - Katsotko sen, että ruotsinkielisten on suhteessa helpompi päästä jatkokoulutukseen kuin suomenkielisten, vaikuttavan vanhempien patistuksiin käydä koulu kunnolla?
 - Eurobarometri-kyselyjen mukaan suomalaiset arvostavat vapaa-aikaa ja ystäviä enemmän kuin perhettä. Arvostetaanko perhettä ja perheen yhdessä viettämää aikaa ruotsinkielisissä kodeissa mahdollisesti suuremmin kuin suomenkielisissä? Entä työtä, hyvää koulutusta ja ammattia?
 - Onko kotiäitien määrässä merkittävää eroa suomen- ja ruotsinkielisten perheiden välillä?
 - *”Ruotsinkielisissä kouluissa oppilaiden keskimääräiset tulokset paranivat selvästi vähemmän kuin suomenkielisissä. Myös koulujen keskiarvojen vaihtelussa oli selkeitä eroja kieliryhmien välillä: ruotsinkielisissä kouluissa keskiarvoltaan heikoimpien ja parhaimpien koulujen tulosten ero oli selvästi lisääntynyt kolmessa vuodessa, kun taas suomenkielisten koulujen keskiarvojen ero oli kaventunut.”* (Koulutuksen seurantaraportit 2010:2. Opetushallitus. Edita Prima Oy, Helsinki 2010)
- Miten selittäisit tulosten eron kasvun ruotsinkielisissä kouluissa? Voisiko se olla yhteydessä oppilaiden sosiaaliseen taustaan vai onko se enemmänkin kouluopetuksen järjestämiseen ja sen laatuun pohjautuva ongelma?
- *”Vaikka kokonaisuutena voi todeta, että oppilaiden oppimistulosten erot eivät ole suuria ja koulutuksellinen tasa-arvo maassamme on hyvä, yksittäisten koulujen väliset erot ovat kuitenkin yllättävän suuria. Erityisesti tällaiset erot korostuvat ruotsinkielisten koulujen kohdalla.”* (ks. edel. lähde)
- Onko ruotsinkielisten koulujen tasossa selkeitä alueellisia eroja? Voisiko niitä mahdollisesti selittää vanhempien sosioekonomisella asemalla, koulutuksella, ammatilla ja varallisuudella?