

KATRIN DÖRNER  
**Ethnische Minderheiten im  
niederländischen Schulwesen**

**Strukturen und Bedingungen des niederländischen Bildungswesens**

Das wesentliche Charakteristikum des niederländischen Schulwesens ist die Freiheit des Unterrichts und beinhaltet die „vrijheid in stichting, richting und inrichting“ (Gründung, Richtung und Einrichtung) von Schulen. Sie wurde 1917 in Artikel 23 der niederländischen Verfassung festgeschrieben und beendete einen seit Mitte des 19. Jahrhunderts währenden Streit zwischen den verschiedenen Konfessionen und dem Staat um das Recht auf Gründung und Unterhaltung eigener Schulen. Diese, aus den historischen Bedingungen des Ausgleichs zwischen widerstreitenden Kräften gewachsene Situation hat als Ergebnis eine Bildungslandschaft, die zu zwei Dritteln aus privaten (bijzonderen) und nur einem Drittel öffentlichen Schulen besteht (vgl. Skiera 1991). Dabei kommt der Staat gleichmäßig für die Finanzierung aller Schulen auf. Das ist einzigartig in Europa (vgl. Dronkers 1995). Obwohl das niederländische Schulwesen zu 100 Prozent vom Staat finanziert wird, hat dieser nicht die Befugnis, sich in Inhalte, pädagogische oder organisatorische Formen der privaten Schulen einzumischen. So gibt es neben den katholischen und protestantischen Privatschulen z.B. auch Basisschulen in jüdischer, muslimischer oder hinduistischer Trägerschaft. Fase (1993) beurteilt daher die niederländische als die radikalste Lösung für Pluralismus in der Erziehung.

Wegen dieses ausgeprägten Privatschulwesens kann die niederländische Regierung nur unter großen Schwierigkeiten Bildungsreformen in die Wege leiten und eine konstruktive Schulpolitik durchführen. So muß der Staat bei gewünschten Erneuerungen vor allem gegenüber den Privatschulen in Fragen der Inhalte und Methoden im Unterricht äußerste Zurückhaltung üben und die Balance zwischen Anregung und Eingriff in die Schulfreiheit wahren (vgl. Kroon/Sturm 1994). Weitreichende Änderungen können nur unter Beteiligung der verschiedenen Schulträger und einem unter diesen ausgehandelten Konsens erreicht werden. So gab es 1994 alleine 6300 verschiedene Schulträger (vgl. Karsten 1994). Schon die Reform der Basischule hat aus diesem Grund mehr als zehn Jahre bis zu ihrer gesetzlichen Umsetzung gebraucht (vgl. Lumer-Henneböhle/Nyssen 1988). Reformen werden deshalb zunächst häufig an einzelnen öffentlichen Schulen als Pilotprojekte eingeführt und „ausprobiert“. Aufgrund dieser eingeschränkten zentralen Realisierungsmöglichkeiten besteht zwischen bildungspolitischen Programmen und der Umsetzung an den Schulen daher oft eine beträchtliche Kluft, sie sind eigentlich eher als Anregungen zu verstehen.

Eine Folge dieser gesetzlich verankerten Zurückhaltung des Staates ist aber auch, daß die Lösung inhaltlicher und organisatorischer Probleme zum Beispiel im Zusammenhang mit der Aufnahme von Kindern nicht-nieder-

ländischer Herkunft weitgehend den Schulen selbst überlassen ist. Dafür stehen diesen bei entsprechender Schülerpopulation allerdings zusätzliche personelle Mittel zur Verfügung (vgl. Mulder/Vierke 1998). Insgesamt kann man also finanziell von einer verstärkten Förderung, wenn nicht sogar positiver Diskriminierung von Kindern ethnischer Minderheiten sprechen, wenngleich die Verwendung der Mittel durch die einzelne Schule nicht staatlich vorgegeben ist.

Daneben können Schulen in den Niederlanden, auch zur Umsetzung pädagogischer Reformen, auf ein Netzwerk von Einrichtungen zurückgreifen, wie die Schulbegleitungsdienste, pädagogische Zentren, Institute zur Weiterbildung von Lehrern und für Curriculum- und Testentwicklung (CITO). Auch diese sollen die Reformsfähigkeit des Schulwesens verbessern. Gerade letzteren kommt trotz freier Schulmittelwahl besondere Bedeutung für die Vereinheitlichung schulischer Inhalte und Anforderungs niveaus zu.

Aufgrund der nur groben staatlichen Vorgaben bezüglich der Fächer und Stundenanteile und der fehlenden Bestimmungen über Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien hat jede Schule unabhängig von ihrer Trägerschaft das Recht und die Pflicht, ein eigenes Profil zu entwickeln. Unterschieden werden muß dabei zwischen Basis- und Sekundarschulen.

Die Basisschule ist angehalten, ihr gewähltes Profil mit seinen Zielen, Inhalten und pädagogischen Methoden im sogenannten „Schularbeitsplan“ (schoolwerkplan) detailliert zu dokumentieren. Auf dieser Grundlage kann intern und extern evaluiert werden (vgl. Lumer-Henneböhl/Nyssen 1988). Dies bietet der Schule die Möglichkeit, ihre eigene Qualität zu überprüfen und dementsprechende Veränderungen vorzunehmen. So kann das Schulprogramm auf die besonderen Bedürfnisse der Klientel abgestimmt werden. Der Schularbeitsplan stellt also ein indirektes Mittel staatlicher Steuerung und öffentlicher Transparenz dar, reicht als Mittel der Innovation und Kontrolle offenbar aber nicht aus (vgl. Kroon/Sturm 1994). Die inhaltliche Freiheit wird in der Basisschule bisher nur durch national entwickelte (CITO-)Tests im letzten Schuljahr eingeschränkt. Die Teilnahme daran ist für die Grundschulen zwar nicht verpflichtend, jedoch benötigen Kinder für den Zugang zu einer höheren Sekundarschule neben einer entsprechenden Empfehlung auch ein durch den Test nachgewiesenes Leistungsniveau in Sprache, Rechnen und Informationsverarbeitung. Der Test gibt daher implizit ein Anforderungsniveau für Kenntnisse in den getesteten Fächern vor. Manche Basisschulen, vor allem solche mit einem hohen Anteil an al-lochthonen und Arbeiterkindern, nehmen allerdings nicht an dem CITO-Test teil. Man kann daraus schließen, daß sie die dafür notwendigen Inhalte gar nicht anbieten (vgl. Jungbluth 1994a).

In der Sekundarschule ist dagegen seit 1993 mit Einführung der „basis-vorming“, einer Art „allgemeinen Grundbildung“, die aus einem Kerncurriculum aus 15 Fächern mit festgelegten Kernzielen besteht und 80 % der Unterrichtsstunden in den ersten Jahren der Sekundarstufe für alle Schulen

umfaßt, eine inhaltliche Vereinheitlichung verwirklicht worden (vgl. Meijer 1994). Allerdings können die Schulen selbst entscheiden, ob sie die basisvorming auf 2, 3 oder 4 Jahre ausrichten wollen (vgl. MOCW 1993: 4). Zudem kann sie auf zwei verschiedenen Niveaus abgeschlossen werden. Auch die staatlichen Abschlußprüfungen am Ende der Sekundarschule, die neben der schuleigenen Prüfung abgenommen werden, stellen eine Form der Lenkung und Qualitätskontrolle dar.

Das Profil der Schulen ist der Öffentlichkeit zugänglich und bildet die Basis für Vergleiche zwischen Schulen und die letztendliche Wahl der gewünschten Schule für das eigene Kind. Die Schulen sind verpflichtet, einen Schulführer herauszugeben, aus dem für die Eltern u.a. die Wahl der Lehrmittel sowie die erzielten Unterrichtsergebnisse ersichtlich sind (vgl. MOCW 1998a: 2). Inzwischen werden sogenannte „Qualitätskarten“ der Schulen erstellt, die deren diesbezüglichen Resultate beinhalten. Sie sind in einem von der Schulinspektion erstellten Qualitätsleitfaden veröffentlicht und auch im Internet (<http://www.owinsp.nl>) zugänglich. Den Eltern ermöglichen sie einen Qualitätsvergleich zwischen den für ihre Kinder geeigneten weiterführenden Schulen (vgl. MOCW 1998c: 3). Allerdings kann sich durch die Veröffentlichung der Schülerleistungen die Position von benachteiligten Kindern, dazu zählen auch die Minderheiten, verschlechtern und diese Praxis die ethnische Segregation (s.u.) fördern (vgl. Driessen 2000). Die Verantwortung für die Qualität der Leistungen liegt somit sehr stark bei der einzelnen Schule, sie muß sich mit ihren Ergebnissen dem Markt stellen. Aus der vielfältigen Bildungslandschaft können sich Eltern dann eine Schule für ihr Kind aussuchen. Sie sind nicht verpflichtet, die Schule in ihrem Wohnbezirk zu wählen.

Die Freiheit der Schulwahl wird im Hinblick auf ihre Konsequenzen für ethnische Minderheiten nicht nur negativ bewertet. Sie wird dagegen gera-de als Möglichkeit einer Verbesserung der Schulqualität gesehen (vgl. Ritzen u.a. 1997), die in der Folge auch das Ausbildungsniveau von Migrantenkindern erhöhen kann. Weiterhin bleibt der Zugang zu gleichen Bildungschancen durch die freie Schulwahl gewährleistet (vgl. Rutten 1996).

### Ethnische Segregation im niederländischen Schulalltag

Für die segregativen Tendenzen im niederländischen Bildungswesen wird häufig die Möglichkeit der freien Schulwahl und der damit verbundene so genannte „white flight“, worunter die Meidung von Schulen mit vielen allochthonen Kindern durch autochthone niederländische Eltern<sup>13</sup> verstanden wird, verantwortlich gemacht. Nach Angabe vieler Schulleitungen geschieht dies vor allem dann, wenn der Anteil an Minderheitenkindern die 50-60 Prozentmarke überschreitet (vgl. Karsten 1994). Diese Tendenz ver-

13 Als authochthon wird in der Migrationsforschung der Teil der Bevölkerung bezeichnet, der ‚alteingesessen‘ ist, als allochthon derjenige Teil, der nicht aus dem Land selbst stammt [die Hg.].

stärkt die ethnische Segregation der Schüler unterschiedlicher Herkunft und mündet, vor allem in den großen Städten, im Entstehen von sogenannten „schwarzen“ und „weißen“ Schulen. Die Hälfte der Kinder und Jugendlichen in Amsterdam beispielsweise gehört heute schon zu den ethnischen Minderheiten (vgl. Tesser u.a. 1999). 90 % der Segregation nach ethnischer Herkunft in den Grundschulen Amsterdams ist allerdings der Wohnsegregation zuzuschreiben (vgl. Teunissen 1996). An 40 % der Basisschulen in den großen Städten kommen die Kinder zu mehr als der Hälfte aus Migrantenfamilien, allerdings gibt es dort auch noch 4-8 % rein „weiße“ Basis-schulen (vgl. Rutten 1996).

Neben ethnischen bestimmen jedoch vorwiegend soziale Präferenzen die Schulwahl der Eltern (vgl. Fase 1993). Wegen des meist niedrigen Sozialstatus ethnischer Minderheiten lässt sich hieraus ein Grund für ihre Konzentration an bestimmten Schulen ablesen und erklärt, warum die niederländischen Kinder auf „schwarzen“ Schulen größtenteils auch aus sozial benachteiligten Verhältnissen kommen.

Obwohl bereits seit 1977 Schulen mit einem Prozentsatz von 60 bis 90 % allochthoner Kinder bestehen (vgl. Teunissen 1988), hat das Problem der Segregation im Schulwesen erst seit einer Fülle von Presseberichten über „Apartheid in der Schule“ im Jahre 1986 und sich daran anschließenden Diskussionen breite öffentliche Aufmerksamkeit erlangt.

Der Zusammenhang zwischen einer hohen Konzentration allochthoner Schüler und schlechten Schulleistungen, eine Befürchtung vieler Eltern, die für den „white flight“ mitverantwortlich gemacht wird, ist jedoch uneindeutig (vgl. Leiprecht/Lutz 1996), zumal auch der Anteil autochthoner Schüler auf Konzentrationsschulen nicht repräsentativ ist und diese häufig ebenfalls aus schwachen sozio-ökonomischen Verhältnissen stammen (s.o.) (vgl. Karsten 1994).

Auch Schulen in islamischer oder hinduistischer Trägerschaft sind von ihrer Schülerpopulation her „schwarze“ Schulen. Sie beruhen auf der bewußten Entscheidung allochthoner Eltern, ihre Kinder auf einer Schule entsprechend ihres religiösen und kulturellen Hintergrunds unterrichten zu lassen. Dabei wird die Trennung von niederländischen Schülern bewußt in Kauf genommen, verbunden mit der Hoffnung, das dortige Angebot sei besser auf die Bedürfnisse der eigenen Kinder zugeschnitten. Sie nutzen die Möglichkeit, die das niederländische Schulsystem bietet, nämlich eigene Schulen nach eigenen weltanschaulichen Vorstellungen zu gründen. Insgesamt gibt es heute 28 islamische Schulen, die ca. 6800 der Migrantenkinder versammeln (vgl. Inspectie van het Onderwijs 1999). Man könnte hier von Emanzipation einzelner Migranten in und durch eine segregierte Situation sprechen. Dabei existiert, so wie im übrigen Schulwesen auch, nicht eine islamische „Musterschule“, sondern die einzelnen Schulen unterscheiden sich in ihrer religiösen Orthodoxie und Unterrichtsweise stark voneinander. Allgemein verfolgen die islamischen Schulen das Ziel, eine Verbesserung der Schülerleistungen bis zum Niveau des durchschnittlichen autochthonen

Altersgenossen zu erreichen. Dies soll besonders durch Abstimmung auf den eigenen kulturellen Hintergrund erzielt werden. Auch die Integration in die niederländische Gesellschaft unter Erhalt der eigenen islamisch-religiösen Identität wird von diesen Schulen angestrebt (ebd.). Bedenken muß man jedoch, daß auch auf islamischen Schulen die Lehrerschaft zum überwiegenden Teil aus autochthonen „weißen“ niederländischen Lehrern besteht. Durchschnittlich 70 % des Kollegiums haben nach Angaben von Driessen (1996) keinen islamischen Hintergrund und sprechen ausschließlich Niederländisch.

Das niederländische Bildungsministerium beurteilt den dortigen Unterricht nicht schlechter als an anderen Schulen mit mehr als 70 % Zuwandererkindern. Die Qualität des Lehrangebotes und die Zahl der Unterrichtsstunden seien sogar höher. Allerdings würden die Kinder an islamischen Schulen weniger zu Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit angeregt (MOCW 1999: 2). Auch die Schulaufsicht kommt zu dem Ergebnis, daß die Schüler dort nicht schlechter abschneiden als an Schulen mit einer ähnlichen Zusammensetzung der Schülerschaft, also anderen „schwarzen“ Schulen. Die Rechenleistungen waren im Durchschnitt sogar höher (Inspectie van het Onderwijs 1999).

Von offizieller Seite werden daher islamische und andere „schwarze“ Schulen nicht als bildungspolitisches Problem gesehen. Es wird allerdings auf die qualitativen Unterschiede zwischen verschiedenen Basisschulen, die Migrantenkinder unterrichten, hingewiesen (Inspectie van het Onderwijs 1997). Schon 1988 hat Teunissen in seiner Studie über „witte“ (weiße) en „zwarte“ (schwarze) basisscholen festgestellt, daß dies erst bei einem Anteil von unter 20 % der niederländischen Schüler nachteilig für diese ist, wohingegen die Migrantenkinder von einem höheren Anteil an Schülern der gleichen Herkunft durch Prozesse der ethnischen Gruppenbildung profitieren. In „weißen“ Schulen würden sie hingegen sozial ausgeschlossen und kulturell marginalisiert. Es war generell kein oder nur ein geringer statistischer Zusammenhang zwischen der ethnischen Zusammensetzung und den Schulleistungen von Grundschülern feststellbar. Dieser verschwand völlig, wenn auch Faktoren des Ausbildungsniveaus der Eltern miteinbezogen wurden (vgl. Teunissen 1996). Auch zahlreiche andere statistische Daten weisen per se keine schlechteren Unterrichtsresultate für Schüler mit vergleichbarem Hintergrund an „schwarzen“ Schulen auf, es scheint ebenso gute wie schlechte Basisschulen unabhängig von der Zusammensetzung der Schülerschaft zu geben (vgl. Driessen 1990; Tesser/Mulder 1990).

### Resümee

Das niederländische Bildungsministerium beurteilt die deutlich unter dem Durchschnitt liegenden Leistungen von Schülern aus Migrantengruppen als besorgniserregend (vgl. MOCW 1998b: 2). Ob dies allerdings als Folge der segregativen Tendenzen im niederländischen Bildungswesen zu sehen ist,

bleibt umstritten. Schon Jungbluth (1994b) sah gerade in der freien Schulwahl der Eltern zwischen unterschiedlich effizienten Schulen die Möglichkeit, die Bildungschancen auch von Migrantenkindern zu erhöhen, die aufgrund ihrer Schichtzugehörigkeit seiner Meinung nach durch die bisherige ständische Orientierung des Bildungswesens benachteiligt sind. Dazu müssen Eltern ausreichend über die Schule und deren Qualität u.a. anhand der Leistungen ihrer Schüler im Verhältnis zu denen vergleichbarer Schüler auf anderen Schulen informiert sein. Inzwischen wurde diese Möglichkeit über sogenannte Qualitätskarten (s.o.), eine Art Schulqualitätskontrolle, realisiert. Die Schule befindet sich durch diese Entwicklung generell verstärkt unter (Konkurrenz-)Druck, ihre Angebote auch auf die Bedürfnisse von Migrantenkindern abzustimmen. Jungbluth (1994b) sieht darin die Chance einer emanzipatorischen Bewegung der Migranten. Aber auch andere niederländische Autoren bewerten die freie Schulwahl gerade im Hinblick auf die Bildungsposition der Minderheiten eher positiv (vgl. Karsten 1994). Sie ermöglicht den Eltern, am Schulleben zu partizipieren und ihren erzieherischen Vorstellungen Ausdruck zu verleihen. Daraus könne eine Qualitätsverbesserung resultieren. Fraglich ist, ob die ethnischen Minderheiten in den Niederlanden bereits solchen Einfluß haben, um eine Veränderung der Schulen zu bewirken. Vielleicht muß die Lage aber auch so bewertet werden, daß die Emanzipation der ethnischen Minderheiten auch in einer segregierten Situation eine Vorbedingung für eine gleichberechtigtere Partizipation in der niederländischen Gesellschaft darstellt.

Die finanzielle Basis und Ausstattung von Schulen zur Bekämpfung von Bildungsrückständen auch bei Kindern allochthoner Herkunft ist in den Niederlanden jedenfalls günstig. Umso erstaunlicher ist für den ausländischen Betrachter, daß dies nicht auf breiter Basis zu entsprechenden Bildungserfolgen von ethnischen Minderheiten geführt hat. Besonders die Situation von Türken und Marokkanern ist trotz des langen Aufenthaltes dieser Bevölkerungsgruppen in den Niederlanden noch immer bescheiden. Unverständlich ist auch die im Vergleich zu den autochthonen Niederländern schlechtere Bildungsposition der in der niederländischen Sprache aufgewachsenen Surinamer, Antillianer und Molukker. Dagegen haben die ehemaligen Arbeitsmigranten aus Italien, Spanien und Portugal trotz der ursprünglich ähnlichen Migrationsbedingungen und einer mit den Migranten aus der Türkei und Marokko vergleichbaren sozio-ökonomischen Lage und Sprachproblematik in ihrem Bildungsniveau Anschluß an die autochthone niederländische Bevölkerung gefunden.

Dies wirft die Frage auf, ob Status und Ansehen der Migranten nicht in stärkerem Maße über Bildungserfolge entscheiden als familiäre und schulische Bedingungen. Auch wenn manche ethnische Minderheiten unter einer Kumulation ungünstiger sozio-ökonomischer und sprachlicher Voraussetzungen zu leiden haben, ist damit ihre nachteilige Bildungssituation nicht abschließend erklärt.

Ein Grund für den scheinbar geringen Einfluß der finanziell verstärkten Zuwendungen für Migrantenkinder mag darin liegen, daß die Schulen über die Art der Verwendung der Mittel selbst entscheiden dürfen und diese nicht immer effektiv für die Belange allochthoner Schüler ist. Auf der anderen Seite kann diese Finanzautonomie der Schulen aber auch von Vorteil sein, da die besonderen Bedürfnisse vor Ort eine angepaßte Strategie erfordern. So konnten auf der Basis der liberalen niederländischen Schulverfassung interessante unterschiedliche (Pilot-)Projekte verwirklicht werden, die zu zahlreichen praktischen Erkenntnissen geführt und Eingang in die Empfehlungen und neuesten Maßnahmen der Regierung gefunden haben. Diese werden nun in großem Maßstab an den betreffenden Schulen eingeführt und durch ein Netzwerk von Einrichtungen und Experten begleitet (siehe MOCW 2000).

Es scheint also, daß die niederländische Regierung ihre zurückhaltende Rolle als Financier und Verbreiter von Empfehlungen aufgibt und sich aktiver auch in das Schulleben vor Ort einmischt. Dies ist bei dem sonst vor allem von den privaten Schulträgern betonten Recht auf Unterrichtsfreiheit verwunderlich. Denn die Übernahme gemeinsamer Verantwortung von Staat, Gemeinde und Schulträgern für die Verbesserung der Schulleistungen von „achterstandsleerlingen“ (das sind Schüler, die von Leistungsrückständen betroffen sind), die sich auch in gegenseitigen Verpflichtungen ausdrückt, beschneidet dieses niederländische Verfassungsrecht erheblich.

## Literatur

- Driessen, Geert (1990). De onderwijspositie van allochtone leerlingen: de rol van sociaal-economische en etnisch-culturele factoren, met speciale aandacht voor het Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur. Nijmegen: ITS.
- Driessen, Geert (1996). Prestaties, gedrag en houding van leerlingen op islamitische basisscholen. In: Migrantenstudies, 12, S. 136-151.
- Driessen, Geert (2000). The limits of educational policy and practice? The case of ethnic minorities in the Netherlands. In: Comparative education, 36, 1, S. 55-72.
- Dronkers, Jaap (1995). The existence of parental choice in the Netherlands. In: Educational Policy, 9, 3, S. 227-243.
- Fase, Willem (1993). Ethnic claims in the debate of public versus private education in the Netherlands. In: International Perspectives on Education and Society, 3, S. 227-240.
- Inspectie van het Onderwijs (1997). Zicht op resultaat. De kwaliteit van het onderwijs aan achterstandsleerlingen. Utrecht.
- Inspectie van het Onderwijs (1999). Islamitische Basisscholen in Nederland. In: URL: <http://www.owinsp.nl/producten/ibin/index.html>.
- Jungbluth, Paul (1994a). An den Grenzen der schulischen und schulpolitischen Kompetenz: Migrantenbildungspolitik in den Niederlanden. In: Ingrid Gogolin (Hg.): Das nationale Selbstverständnis der Bildung. Münster, New York, S. 235-254.
- Jungbluth, Paul (1994b). Lehrererwartungen und Ethnizität. Innerschulische Chancendeterminanten bei Migrantenschülern in den Niederlanden. In: Zeitschrift für Pädagogik, 40, 1, S. 113-125.

- Karsten, Sjoerd (1994). Policy on ethnic segregation in a system of choice: the case of the Netherlands. In: *Journal of Education Policy*, 9, 3, 1994, S. 211-225.
- Kroon, Sjaak & Sturm, Jan (1994). Eine Schule in den Niederlanden. In: *Pädagogik*, 7-8, S. 70-75.
- Leiprecht, Rudolf; Helma Lutz (1996). The Dutch Way: Mythos und Realität der interkulturellen Pädagogik in den Niederlanden. In: Georg Auernheimer; Peter Gstettner (Hg.): *Jahrbuch für Pädagogik 1996. Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften*, Frankfurt a.M., S. 239-262.
- Lumer-Henneböhle, Beatrix; Elke Nyssen (1988). *Basisschulen in den Niederlanden*. Köln, Wien: Böhlau.
- Meijer, Wilna A. J. (1994). Allgemeine Bildung: Balance zwischen Gemeinsamkeit und Diversität. In: Rudolf Lassahn; Birgit Ofenbach (Hg.): *Bildung in Europa*. Frankfurt a.M.: Lang, S. 87-96.
- MOCW (1993, 4). Mitteilung des niederländischen Ministeriums für Unterricht und Wissenschaft, April 1993, Nr. 50-D.
- MOCW (1998a). Informationsblatt des Ministeriums für Bildung, Kultur und Wissenschaft über Niederländische Bildungspolitik, Februar 1998, Nr. 1-D.
- MOCW (1998b). Informationsblatt des Ministeriums für Bildung, Kultur und Wissenschaft über Niederländische Bildungspolitik, Juni 1998, Nr. 4-D.
- MOCW (1998c). Informationsblatt des Ministeriums für Bildung, Kultur und Wissenschaft über Niederländische Bildungspolitik, Oktober 1998, Nr. 6-D.
- MOCW (1999). Informationsblatt des Ministeriums für Bildung, Kultur und Wissenschaft über Niederländische Bildungspolitik, Mai 1999, Nr. 3-D.
- MOCW (2000). *Aan de slag met onderwijskansen. Gerichte aanpak onderwijsachterstanden*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Mulder, L.; H. Vierke (1998). Onderwijsachterstanden in het basisonderwijs. De gewichtenregeling en mono-etnische scholen nader bekeken. Nijmegen: ITS.
- Ritzen, Jozef M. M.; Jan van Dommelen; Frans J. de Vijlder (1997). School Finance and School Choice in the Netherlands. In: *Economics of Education Review*, 16, 3, S. 329-335.
- Rutten, J. J. G. M. (1996). Kleurrijke scholen, kleurenblind beleid. Het beleid ten aanzien van witte en zwarte scholen. In: C. A. Tazelaar, u.a. (Hg.): *Kleur van de school. Etnische segregatie in het onderwijs*. Houten, S. 44-72.
- Skiera, Ehrenhard (1991). Das Bildungswesen der Niederlande. Geschichte, Struktur und Reform. 2. Aufl., Gießen.
- Tesser, P.; L. Mulder (1990). Concentratie en prestaties van allochtone leerlingen in het basisonderwijs. In: *Migrantenstudies*, 6, 2, S. 31-45.
- Tesser, P.; J.G.F. Merens; C.S. van Praag (1999). Rapportage minderheden 1999: positie in het onderwijs en op de arbeidsmarkt. Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Teunissen, Joop (1988). Etnische relaties in het basisonderwijs. „Witte“ en „zwarte“ scholen in de grote steden. Wageningen.
- Teunissen, J. (1996). Etnische segregatie in het basisonderwijs: een onderwijskundige benadering. In: C. A. Tazelaar u.a. (Hg.): *Kleur van de school. Etnische segregatie in het onderwijs*, Houten, S. 23-43.