

Rezensionen

Holzbrecher, Alfred (Hg.) (2011): Interkulturelle Schule. Eine Entwicklungsaufgabe. Schwalbach/Ts., Wochenschau-Verlag 2011, 413 S., ISBN 978-3-899-747201, 32,80€.

Mit der Publikation soll der Frage nachgegangen werden, wie Lehrkräfte ihren Beruf erlernen, wie sie also biographisch relevantes Wissen für ihre pädagogische Professionalität entwickeln können. Dies wird in den Horizont von Interkulturalität als Herausforderung für Pädagogik und Schule des 21. Jahrhunderts gestellt: „Wie entwickeln Sie ihre Professionalität in Auseinandersetzung mit den Widerständigkeiten gesellschaftlicher und schulischer Entwicklungen, etwa der (kulturellen) Heterogenität der Schülerschaft und einer internationalisierten Bildungslandschaft?“ (S. 11). Eigentlich wird mit der Themenstellung die doppelte Herausforderung von Globalisierung und Interkulturalität anmoderiert, was von Beginn an in allen Beiträgen explizit mitschwingt, auch wenn es nicht im Titel der Publikation gewürdigt wird.

Diesem Unterfangen wird in dem Herausgeberwerk in vier Abschnitten nachgegangen. Zunächst werden zentrale Begriffe des Themenfeldes in ihrer Vielschichtigkeit ausführlich dargestellt, um wissenschaftliche und forschungsbezogene Orientierungsoptionen anzubieten und diese als Rahmen der allgemeindidaktischen Betrachtungen vorzubereiten. Dabei wird etwa Globalisierung (I. Clemens/Ch. Wulf) als eigendynamischer Prozess v.a. mit Bezug zu Stichweh als universal und nicht rein westliches Konzept beschrieben, mit dem keine bloße Homogenisierung einhergehen müsse, sondern eher eine Bedingung der Möglichkeit von Vielfalt in den Blick käme. Kultur (M.-Th. Albert/A. Holzbrecher) wird aus der nationalen Verkürzung herausgelöst und als internationaler sowie globaler Referenzpunkt gesellschaftlicher Reflexion platziert. Damit werden Optionen jenseits einer Kulturalisierung angeboten, die darauf verweisen, dass Interkulturelle Pädagogik mehr ist als die Option des Miteinanders von Aus- und Inländern; immerhin „bietet der Kulturbegriff die Chance, die Interkulturelle Pädagogik nicht auf die Anwesenheit von Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte einzuschränken, sondern ein breites Spektrum interkulturell relevanter didaktischer Perspektiven zu erschließen“ (S. 32). Des Weiteren werden Werte (W. Nieke) zwischen Kulturrelativismus und -universalismus mit einem Hang zum Eurozentrismus im interkulturellen Diskurs mit der Chance eines ‚aufgeklärten Kulturzentrismus‘ verortet. Anhand der BürgerGesellschaft (K. Rinke) wird deutlich, wie schwierig die homogen gedachten Kategorien ‚Migrant/in‘, ‚Ausländer/in‘, ‚Kultur‘, ‚Ethnie‘ oder ‚Identität‘ sind. Die Diversität der Lebenswelten (Y. Karakaşoğlu) am Beispiel der ‚türkischen Community‘ in Deutschland eröffnet Chancen auf eine „Wendung des Blicks von Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf Jugendliche in der Migrationsgesellschaft“ (S. 114). Schließlich wird im Beitrag über Kommunikation und Sprache (H.-J. Roth) deutlich, dass eine innovative interkulturelle sprachliche Bildung eine Verbindung der Didaktik des Deutschen als Zweitsprache mit zentralen As-

pekten einer Diversity Education erfordert (S. 140). Die Bearbeitung der Bilder vom Fremden (A. Holzbrecher) eröffnet darüber hinaus verschiedene Optionen, über eigene Vorstellungsbilder zu reflektieren.

In einem zweiten Abschnitt (ausschließlich mit Beiträgen des Herausgebers) wird Unterrichtsentwicklung in den Fokus der Betrachtung gestellt. Dabei geht es darum, das fachliche Querschnittsfeld Interkulturalität in seiner allgemeindidaktischen Bedeutung – zwischen Fachdidaktiken und einer psychologisch motivierten Lehr-Lern-Forschung – zu platzieren und so die im ersten Abschnitt bearbeiteten Themenfelder für schulbezogene Reflexionen zu öffnen. Zunächst wird Identitätsarbeit subjektorientiert auf die interkulturellen Lernleistungen bezogen, um daran anschließend Interkulturalität als didaktisches Prinzip, als Unterrichtsgegenstand sowie außerschulisches Lern- und Handlungsfeld zu platzieren (S. 185). Damit werden die vom Herausgeber publizierten Schriften ‚Wahrnehmung des Anderen‘ und ‚Interkulturelle Pädagogik‘ weitergedacht – etwa im ‚didaktischen Prozessmodell‘ (S. 213 ff.) oder der damit assoziierten ‚subjektorientierten Didaktik‘ (S. 217), in der Interkulturelles Lernen als ‚Suchprozess‘ in den Blick kommen soll. Deutlich wird in diesem Abschnitt, dass Interkulturelles Lernen angesichts der Globalisierung weit über ein Verständnis hinausreicht, „das eng mit der Anwesenheit von Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte im Unterricht verknüpft, teilweise sogar darauf beschränkt ist“ (S. 186).

Der dritte Abschnitt umfasst das Feld der Schulentwicklung im Ganztage. Dabei wird einerseits die Fragestellung der Öffnung von Schule nach außen und innen thematisiert (P. Baquero Torres/A. Holzbrecher) sowie andererseits die Bedeutung der Schule im Kontext ihrer gesellschaftlichen Verortung (Chancengleichheit und -ungleichheit im Bildungssystem!) in den Blick genommen (K. Rinke/A. Holzbrecher).

Schließlich umfasst ein vierter Abschnitt Überlegungen zur Lehrendenprofessionalität als Entwicklungsaufgabe. Es geht zunächst in drei Beiträgen des Herausgebers um die biographische Anlage der Lehrendenbildung, Forschungsbefunde zu interkultureller Kompetenz und pädagogischer Professionalität sowie Optionen für Entwicklungen im Schnittbereich von Interkulturalität und pädagogischer Professionalität. Dabei wird versucht, das Thema möglichst facettenreich zwischen theoretischen und praktischen Überlegungen zu verorten; dies reicht von exkursorisch-detaillierten Ausführungen zum forschenden Lernen (S. 309 ff.) bis zu konfliktanalytischen Überlegungen (S. 327 ff.). Im weiteren Verlauf werden diagnostische Herausforderungen bearbeitet (Y. Decker) und die Potenziale von Lehrkräften mit Zuwanderungsgeschichte ausgelotet (E. Stiller/A. P. Zeoli).

Dem Buch liegt „die Annahme zugrunde, dass professionelles Lehrerhandeln eine (lebenslange) Entwicklungsaufgabe ist, eine aktive und (selbst)bewusste Aneignung bedeutsamer Kompetenzen“ (S. 12), woraus sich bildungspolitische Implikationen ergäben, die aus einer erziehungswissenschaftlichen

Perspektive als Entwicklungsaufgaben in Schule und allen Phasen der Lehrendenbildung Relevanz hätten. Damit sind die Adressat/inne/n einer voraussetzungsreichen Lektüre angesprochen, die bedeutsame Anregungen für kommende Diskurse der Verortung von Schule und Pädagogik in der funktional differenzierten Weltgesellschaft enthält.

Bedauerlicherweise fehlt ein zusammenfassender Schluss, der angesichts der komplexen Themenstellung erwartet werden musste. Zusammen mit der sehr kurz geratenen Einleitung wird so der systematische Blick auf das Gesamtthema erschwert. Wünschenswert wäre auch ein Glossar gewesen, um den Facettenreichtum der gewählten Begriffe und Zusammenhänge in ihrer Ganzheit schnell überblicken zu können. Interessant sind die Kästen mit vielfältigen weiterführenden Informationen und Arbeitsaufträgen in den letzten drei Abschnitten, die von Beginn an vorstellbar gewesen wären.

Der Charme der Publikation liegt darin, Interkulturalität und Globalisierung als zentrale Herausforderungen für Schule und Allgemeine Didaktik ernst zu nehmen. Damit können verschiedene disziplinäre Gräben überwunden und neue erziehungswissenschaftliche Reflexionsoptionen eröffnet werden. Um dies noch stärker als Gesamt herauszustellen, wäre eine metatheoretische Verortung des Themas notwendig gewesen, die leider nicht im Interesse des Herausgebers liegt. Möglicherweise hätte hier die Berücksichtigung des Globalen Lernens oder der Bildung für nachhaltige Entwicklung in eigenständigen Beiträgen neben der Interkulturellen Pädagogik systematische Unterstützung bieten können, die in den Beiträgen von Clemens/Wulf und von Holzbrecher im zweiten und dritten Abschnitt lediglich mit bearbeitet werden. Gerade aber in der historisch-systematischen Würdigung der drei Querschnittskonzeptionen gäbe es viel Neues für Schulpädagogik zu entdecken. Auch hier hätte eine stärkere metatheoretische Trennung von Globalisierung und (Inter)Kultur hilfreich sein können, die Verbindungen und Spannungen der gesellschaftlichen Herausforderungen allgemeindidaktisch und schultheoretisch noch klarer in den Blick zu bekommen.

Gregor Lang-Wojtasik

Nishino, Ryota (2011): *Changing Histories. Japanese and South African Textbooks in Comparison, 1945–1995* (=Eckert. Die Schriftenreihe. Studien des Georg-Eckert-Instituts zur internationalen Bildungsforschung, Bd. 129), V & R unipress, Göttingen, 222 S., ISBN 978-3-89971-816-4, 25,90€.

Historische Vergleichsstudien scheinen immer noch zu den Seltenheiten in der Wissenschaft zu gehören. Hier nun legt ein japanischer Bildungshistoriker eine solche Studie vor. Er hat japanische und südafrikanische Schulbücher analysiert und so weit es möglich war, miteinander unter speziellen Fragestellungen verglichen.

Auch wenn es auf den ersten Blick kaum glaubhaft erscheint, es gibt Ansätze zum Vergleichen. So insbesondere bezüglich der Diskussionen um die im Geschichtsunterricht in den südafrikanischen, wie auch in den japanischen Schulen anhaltenden Kritik über die vielfältigen Versuche in der Vergan-

genheit, die in Öffentlichkeit und Wissenschaft umstrittenen Vermittlungsversuche des Geschichtsunterrichts in den ersten Jahrzehnten nach Beendigung des zweiten Weltkrieges, rigoros aufzuklären. Das trifft in Südafrika auf die Lehrkonzeptionen der Apartheid zu. Hier ist trotz einiger Anstrengungen noch nicht genug getan worden, um das rassistische Geschichtsbild aus den Köpfen der Lehrer, Eltern und Schüler zu verbannen. Auch in Japan gibt es Geschichtsperioden im 20. Jahrhundert, die noch einer kritischen Aufarbeitung harren.

Dieses Buch ist der erste Versuch, einige unklare Vorgänge der Vergangenheit in ihrer geschichtspädagogischen Ausprägung in zwei Ländern systematisch aufzuarbeiten und zu vergleichen. Vor allem wird hinterfragt, in welcher Weise die Bildungsbürokratien in Japan und Südafrika mit der Opposition und den Kritikern der offiziellen Regierungspolitik in der Zeit von ca. 1945 bis 1995 umgegangen sind, als nämlich die Gesellschaften beider Länder durch eine Ein-Parteien-Herrschaft für etwa 50 Jahre dominiert waren. Der Verfasser argumentiert, dass sowohl die südafrikanische als auch die japanische Bildungssystembürokratie sich nicht offen über ihre Ziele und Absichten in den Lehrplanunterlagen oder in den Lehrbüchern geäußert haben, sondern Wege suchten und auch gefunden zu haben glaubten, ihre Autorität in den Schulen durch eine Reihe von subtilen Maßnahmen durchzusetzen.

Insgesamt acht Themen in 60 offiziell anerkannten Standards sechs südafrikanischen und japanischen Mittelschul-Geschichtsbüchern wurden von Nishino ausgewählt, um die Veränderungen und die Kontinuität eines solchen in den Schulen vermittelten Geschichtsbildes aufzuzeigen.

Nach einer gut strukturierten Einleitung zur gewählten Thematik geht der Verfasser im ersten Kapitel auf den Vergleich der Bildungspolitiken Südafrikas und Japans nach Ende des Zweiten Weltkrieges bis Mitte der 1990er Jahre ein.

Im zweiten Kapitel analysiert er anhand einiger konkreter Beispiele der Geschichte Südafrikas – beispielsweise wie die Beziehungen zwischen den ersten europäischen Siedlern und der Khoi-Khoi-Bevölkerung bzw. den San (der im vorliegenden Buch gebrauchte Begriff ‚Bushmen‘ sollte nicht mehr verwendet werden!), der Sklaverei am Kap sowie die Auseinandersetzungen zwischen Zulu und burischen Siedlern – die von rassistischer Überheblichkeit geprägten Beziehungen zwischen ‚Schwarzen‘ und ‚Weißen‘ im Süden Afrikas und zwar anhand der Auswertung von „Standard 6 History Textbooks“. Im folgenden Kapitel untersucht Nishino dann die japanischen Geschichtsbücher der Mittelschule ebenfalls anhand von vier Fallbeispielen.

Das vierte und letzte Kapitel präsentiert sodann die Schlussfolgerungen des Verfassers. Er kommt zur folgend zitierten, nicht gerade überraschenden Ansicht: „The education bureaucracy of both countries avoided explicit commitments to use history education as a vehicle for political indoctrination. However, the regulations and the process that governed the screening and adoption of textbooks subtly operated to limit the range of possible outcomes. These process also had a profound effect on the textbook publishing industry. Both countries developed very similar textbooks screening systems and markets that operated on a semi-private and semi-public basis. A striking result is that this occurred irrespective of the number of education authorities involved“ (S. 186).

In Japan war die Vermittlung des Geschichtsbildes in den Schulen an einer zentralen Autorität, genannt Mombusho, gebunden. In Südafrika hingegen war solche Funktion auf Grund der weit verbreiteten und von der überwiegenden Mehrheit der weißen Bevölkerung mitgetragenen Apartheid verteilt auf mehrere Autoritäten, die sowohl aus institutionellen, als auch aus individuellen Meinungsmachern und -gestaltern bestehen konnten.

Trotz der zuweilen beim Leser auftretenden Skepsis hinsichtlich der Effizienz der Vergleichbarkeit beider Bildungssysteme (immerhin handelt es sich bei der Apartheid um eine unikate Rassenpolitik), handelt es sich bei der Untersuchung um eine nützliche und wertvolle Arbeit, die Anregungen für ähnliche Forschungen geben könnte.

Ulrich van der Heyden

Leewe, Hanne (2010): Lust auf Begegnung mit der Welt Globales Lernen an evangelischen Schulen, Jena, Verlag IKS Garmond, Edition Paideia, 181 S., ISBN 978-3-941854-29-1 16,90€.

Im Verlagsflyer wird diese Softcoverausgabe angekündigt als „grundlegendes ‚Nachschlagewerk‘ für Globales Lernen“. Und tatsächlich habe ich es selbst beim Lesen ähnlich empfunden: Hier sind alle namhaften – und auch unbekanntere – Autor/inn/en aufgeführt, die sich vor allem in den letzten 10–15 Jahren grundsätzlich konzeptionell und auch unterrichtspraktisch mit dem Begriff des Globalen Lernens (GL) auseinandergesetzt haben. Wir finden einen Überblick über die Anfänge, Wurzeln und Ausdifferenzierungen sowie kontroverse Debatten und didaktische Ansätze. Das handliche Büchlein ist dadurch als Einführungslektüre geeignet, um Praktikern eine grundlegende Orientierung für den Unterricht, mit dem Ziel „guter praxisorientierter Theorie“ oder „theorie-reflektierter Praxis“, zu geben.

Dabei ist sich die Autorin wohl bewusst, dass es aufgrund der Literaturlage zu einer Verengung auf die europäisch-nordamerikanische, bzw. deutschsprachige Perspektive kommt – und bei letzterer noch fast ausschließlich der westdeutschen Sichtweise. Deshalb hat sie die lateinamerikanische Pädagogik der Befreiung und den Blick aus der Ex-DDR einbezogen.

Das Interesse der Autorin – selbst Dozentin am Pädagogisch-Theologischen Institut der Evangelischen Kirche in Mitteldeutschland und der Ev. Landeskirche Anhalts – ist klar benannt: „Ich (verfolge) mit dieser Studie das Interesse, Schulen so zu entwickeln, dass in ihnen Demokratie, Partizipation, Verantwortungsübernahme gelernt werden können.“ (S. 11) Als Praxisbeispiel dient das Christliche Spalatin-Gymnasium in Altenburg, das sich auf den Weg gemacht hat, Globales Lernen als profilgebenden Lernbereich zu stärken und sich in seinem Schulentwicklungsprozess begleiten zu lassen.

Das Werk behandelt nach einführenden Bemerkungen über die komplexen, multiperspektivischen Grundbegriffe „Globalisierung“ und „GL“ vielfältige Wurzeln und Quellen sowie Konzepte GLs, dem sich sowohl Ziele und Leitbilder als auch didaktische Eckpfeiler zuordnen. Stets ist das Interesse der Autorin zu spüren, die Denkvoraussetzungen und Zielvor-

stellungen auf das Praxisfeld einer evangelischen Schule zu beziehen, deren Schulentwicklungsprozess das letzte Kapitel gewidmet ist.

Bemerkenswert ist, dass nach grenzüberschreitenden Aspekten gesucht wird, um bei schulrelevanten Schlussfolgerungen den Blick zu weiten. Beispielsweise werden neben den bekannten Wurzeln des GL und deren gemeinsamen interdisziplinären Aufgaben auch das diakonische Lernen, das Ökumenische Lernen, das Service Learning und der Anti-Bias-Ansatz als Quellen einbezogen.

In Bildung für nachhaltige Entwicklung (BnE) sieht Leewe keinen Oberbegriff, wie manche anderen Autor/inn/en, sondern einen gewissen Gegensatz zum GL: Letzteres sei ideologiekritischer und würde stärker die globale Perspektive betonen, während in der BnE häufig – vgl. Agenda21-Prozesse – die globale Ebene hinter der lokalen Handlungsebene verschwinde. Auch seien im GL eher nicht-staatliche Initiativen aktiv.

Bei den Konzepten GL unterscheidet Leewe zwischen zwei Richtungen, nämlich den handlungstheoretischen Entwürfen einerseits, die normative Bildungsziele und Inhalte formulieren und einem evolutionstheoretischen Diskurs, der auf das Leben in einer ungewissen Zukunft verweist. Leewe setzt sich bzgl. der Ziele GLs mit der Frage des Universalismus versus Partikularismus auseinander und geht für sich von einem sich seiner Begrenztheit und Angreifbarkeit bewussten partikularen Ethos aus. Sie warnt aber vor einer Postulats- oder Gesinnungs-Pädagogik. Demgegenüber verteidigt sie die Notwendigkeit utopischer Denkwürfe, die eine Gegenmacht gegen das Faktische darstellen können. „Damit Handeln Sinn und Richtung hat, braucht es eine Zukunfts-Offenheit und Hoffnungsfähigkeit.“ (S. 87) Hier wird von ‚Umkehr‘ bzgl. der aktuellen, die Gegenwart prägenden Werte ausgegangen und das Leitbild von Gerechtigkeit, Frieden und der Bewahrung der Schöpfung postuliert. Es bedarf nach Leewe immer wieder des interkulturellen selbstkritischen Austauschs zur kontextuellen Klärung unterschiedlicher Prioritäten und Konnotationen und darf nicht statisch festgeschrieben werden.

In der didaktischen Umsetzung des Globalen Lernens kann es laut Leewe keinen verbindlichen Themenkanon geben, sondern nur offen formulierte Orientierungen für thematische Lerngelegenheiten. Allerdings widmet sich die Autorin ausführlich den Kriterien für die Auswahl von Themen. Die oben angesprochenen Kompetenzen haben dabei einen zentralen Stellenwert, auch wenn sie nicht durchgängig messbar sind oder sein sollten (vgl. z.B. Bildungsziele wie Empathie oder Hoffnungsfähigkeit). Dem formalen schulischen Lernen stellt sie non-formales und informelles Lernen ergänzend an die Seite, auch wenn solche unplanbaren Lernsituationen von vielen Lehrenden schwer zu akzeptieren und zu integrieren sind. Erfahrungsbezogenes Lernen soll sich bei Leewe vor allem an der Handlungsfähigkeit orientieren. Eine partizipative Schulkultur kann den Schüler/inn/en – beispielsweise in einer Schülerfirma – Kompetenzerwerb und Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglichen, begleitet von Lehrkräften in ihrer neuen Rolle als Moderatoren.

Methodenvielfalt sollte dabei einerseits inklusives Denken, also den Umgang mit Komplexität und Denken in Alternativen (z.B. auch durch Assoziationen, narrative Elemente, Lerntagebücher, unterschiedliche Wahrnehmungs- und Aus-

drucksformen) fördern, aber andererseits angesichts der Fülle möglicher Zusammenhänge und Lösungen die Handlungsfähigkeit nicht vernachlässigen, die eher dem exklusiven Denken zuzuordnen ist.

Auf das Schulleben kann ein solcher Ansatz des GLs eine tiefgreifende Wirkung haben, indem neue Formen der Anerkennungs- und Dialogkultur – auch bzgl. der Leistungsbewertung – entwickelt und außerschulische Partner einbezogen werden.

Bei der Übertragung dieser Gedankengänge auf das Ev. Spalatin-Gymnasium in Altenburg entsteht beim Leser erstmal Verwirrung, denn was zunächst dort unter „Globalem Lernen“ verstanden wurde, war ein Sammelsurium von allen möglichen Inhalten, die in kein bestimmtes Fach passten, also Schulerkundung, Ernährungsfragen, ökologisches und diakonisches Lernen mit Praktika, Bazar für Kamerunprojekt und die Konzentration auf schulrelevantes Methodentraining u.v.a.m. Von globalen Bezügen war kaum etwas sichtbar. Durch die externe Begleitung durch die Autorin vom PTI wurde die Diskussion über eine Arbeitsgruppe neu aufgerollt und der Schulentwicklungsprozess – auch mit Beteiligung des gesamten Kollegiums – konzeptionell neu gefasst.

Nun sind also für alle Jahrgänge von der 5. Klasse an die besonderen fächerübergreifenden Anliegen in einem schulinternen Lehrplan als lokal-globales Beziehungsgeflecht verbunden; Methoden- und Medienkompetenz laufen dabei jeweils mit. GL kommt strukturell sowohl als übergreifendes Unterrichtsprinzip aller Fächer vor, als auch in Projekten und Praktika, als eigenes Lernfeld und vielleicht sogar – das ist noch nicht entschieden – als Profulfach in den 9. und 10. Klassen.

Hürden, die zu nehmen sind, liegen in der Notwendigkeit guter innerschulischer Abstimmung, in der Fortbildung von Lehrkräften, im Umdenken in Richtung Kompetenzorientierung (auch für Lehrkräfte) und die entsprechend veränderte Lehrerrolle sowie die Frage der Leistungsbewertung. Da das Kollegium aber Erfahrung mit reformpädagogischen Modellen hat und eine professionelle Begleitung zugesagt ist, können wir gespannt sein auf die nächsten Schritte.

Leewe hat mit diesen umfassenden Gedankengängen eine Bresche für GL und eine partizipative, auf Anerkennung und Selbstorganisation abzielende Schulkultur und entsprechende Schulentwicklungsprozesse geschlagen, die hoffentlich noch viel Nachahmung finden wird.

Gisela Führung

Berufe Global – Eine Reihe mit Unterrichtsmaterialien zum Globalen Lernen in der beruflichen Bildung. EPIZ – Entwicklungspolitisches Bildungs und Informationszentrum e.V., Berlin. Download unter: <http://www.epiz-berlin.de/?Publikationen/BeruflicheBildung>

Globales Lernen (GL) als Themen- und Kompetenzbereich schulischer Bildung konzentriert sich häufig auf allgemeinbildende Schulen. Dabei hat GL in der beruflichen Bildung besondere Chancen, global verantwortliches Handeln im Arbeitsalltag der angehenden Fachkräfte zu stimulieren. EPIZ Berlin hat sich seit mehr als zehn Jahren auf Angebote des GL für die

berufliche Bildung spezialisiert und im Rahmen verschiedener Projekte, zuletzt in einem EU-Konsortium, gemeinsam mit Baobab Unterrichtsmaterialien für verschiedene Berufsfelder entwickelt und erprobt. Dieses Know-how schlägt sich in der Konzeption der Materialien nieder: Sie können sich an den fachlichen Standards des jeweiligen Berufsfelds messen lassen und sind auf die Zielgruppe der Auszubildenden in fachlich-didaktischem Niveau und Themensetzung zugeschnitten. Beides sind unverzichtbare Voraussetzungen für den Einsatz in der Berufsbildung.

Zehn Materialhefte liegen vor: Berufe Global für angehende Bürokaufleute, Florist/inn/en, Tischler/-innen, Köchinnen und Köche, Bäcker/-innen und Erzieher/-innen sowie für die Bau-, die Mode- und die Tourismusbranche und den Gesundheitsbereich.

Die klischeefrei illustrierten und klar strukturierten Materialhefte sind für Lehrkräfte bestimmt. Für jedes Berufsfeld werden verschiedene Module angeboten. Sie werden eingeführt mit kurzen Informationen zu Relevanz und aktuellem wie beruflichem Bezug der einzelnen Themen sowie ihrer Zuordnung zu entsprechenden beruflichen Kompetenzen, möglichen Fächern oder Lernfeldern.

Den Hauptteil bilden didaktische Themen(-kreise) für Unterrichtseinheiten, jeweils mit Sachinformationen, didaktischer Aufbereitung und detaillierten methodischen Umsetzungsvorschlägen. Arbeitsblätter für Schüler/-innen/Auszubildende sind kopierfähig und liegen nebst ergänzenden Materialien zusätzlich auf einer DVD bei. Häufig werden Vorschläge zur Binnendifferenzierung unterbreitet.

Anlässlich der UN-Dekade Ernährung soll exemplarischer Einblick in „Berufe Global Backen“ (für Bäcker/-innen, Bäckereifachverkäufer/-innen und Konditor/inn/en) gegeben werden. Es ist in drei Module unterteilt: Getreide, Gewürze, Verpackungen.

Zur Illustration der didaktisch-methodischen Vielfalt eine kleine Aufzählung: Ein an Activity angelehntes Wissensspiel zu konventionellem, biologischem und fairem Handel mit farbigem Spielplan stellt eine kreative, im Einsatz die Schüler/-innen stark motivierende, didaktisch reduzierte Themenaufbereitung dar. Als Kundenaufträge oder Beratungsgespräche konzipierte Aufgaben bieten realistischen Handlungsbezug, fördern zugleich kommunikative Kompetenzen oder Englischsprachkenntnisse. Aufgaben zur Untersuchung von im Ausbildungsbetrieb genutzten Verpackungen unter dem Gesichtspunkt der Nachhaltigkeit geben Hintergrundinformationen zu den jeweils enthaltenen Rohstoffen. Kalkulationsaufgaben für Backwaren bieten zur Binnendifferenzierung geeignete Fact-Sheets, wobei insbesondere der Preisunterschied bei Verwendung von herkömmlichen oder fair gehandelten/biologischen Gewürzen für Erkenntnisgewinn sorgt. Eine Einheit zur Nahrungsmittelkrise und ihren Ursachen, methodisch als Gruppenpuzzle angelegt, erreicht hohe Lerneffekte bei diesem komplexen Thema und zeigt, ergänzt um den Film „Essen im Eimer“, Handlungsmöglichkeiten plausibel auf. Zur Überprüfung des Kenntnisstandes vor Beginn der Einheiten werden Quiz angeboten oder Vorher-Nachher-Kompetenzblätter zur Selbsteinschätzung; zur Lernkontrolle gibt es Arbeitsblätter und Fact-Sheets.

Fazit: Inhaltlich leisten die Materialien „Berufe Global“ vielfältige Beiträge zu nachhaltigen und globalen Handlungs-

perspektiven als beruflicher Handlungskompetenz. Gefördert wird u.a. die Bereitschaft, Arbeitsbedingungen in anderen Orten der Welt zu reflektieren. Dies mobilisiert soziale wie affektive Ressourcen-Voraussetzung für die Übernahme einer sonst lediglich abstrakt bleibenden „globalen Verantwortung“. Zielkonflikte und Interessensgegensätze werden dabei nicht verschwiegen, sondern sind Anlass für die Suche nach einer fairen Konfliktbewältigung.

Eine durchdachte Didaktik und ideenreiche methodische Umsetzung mit vielfältigen Lernformen, die die selbstständige Aneignung und Transfer des Gelernten in konkrete berufliche Handlungsvollzüge fördern, zeichnen die Reihe aus. Sie unterstützen die inhaltliche Qualität ebenso wie stringente, wiedererkennbare Anordnung („Leserführung“) von Sachinformation und didaktisch-methodischen Anleitungen.

Die Hefte sind jeweils ca. 80 Seiten stark (DIN A4-Broschur), auf Umweltschutzpapier gedruckt und mit einer DVD versehen. Als E-Learning-Angebote können didaktisch aufbereitete Kurse für acht Berufsfelder (Bäcker/-innen, Bürokaufleute, Florist/inn/en, Köchinnen und Köche, Gesundheits-, Reise- und Textilberufe, Tischler/-innen) kostenfrei unter www.epiz-berlin.de/moodle genutzt werden.

Sabine Jungk

Sun, Jin: (2010): Die Universität als Raum kultureller Differenzenerfahrung. Chinesische Studenten an einer deutschen Hochschule. Frankfurt a.M. et al., Peter Lang, 319 S., ISBN 978-3-631-58546-7, 56,50€.

Die Möglichkeit sein Studium im Ausland durchzuführen, beinhaltet zu gleichen Teilen Attraktivität und Unsicherheit. Attraktion, weil damit interessante Erfahrungen, mögliche Reputation und Expertise eröffnet wird, Unsicherheit, weil man sich in hohem Maße „Fremdheit“ aussetzt und mit den daraus resultierenden Differenzenerfahrungen umzugehen hat. Jin Sun beschreibt mit seiner Dissertation einen spezifischen Bereich dieser Differenzenerfahrungen. Er verfolgt mit der vorliegenden Arbeit den Anspruch, explorativ zu erheben, welche Differenzenerfahrungen chinesische Studierende im deutschen Hochschulstudium erleben. Sein Ziel ist die Ergebnisse zu einem Modell der „Leitdifferenzen“ zuzuspitzen. Hierfür erhebt Sun Daten von chinesischen Studierenden der Ruhr-Universität Bochum mit Interviews und Fragebögen. Die Erhebung fand auf Chinesisch, der Muttersprache der Probanden und des Forschers statt.

Für die theoretische Grundlage der Arbeit bezieht sich Sun in erster Linie auf Bourdieus Kulturverständnis (1987) und ein Verständnis von Differenz, das sich an die Untersuchung von Geert Hofstede anlehnt (1984). Sein Beschreibungshorizont konzentriert sich dabei auf die vier Dimensionen Machtdistanz, Unsicherheit, Kollektivismus/Individualismus und Femininität/Maskulinität (S. 27). Um Leitdifferenzen im deutsch-chinesischen Hochschulalltag herauszuarbeiten, wurden aus 16 Leitfadeninterviews inhaltsanalytisch zehn Bereiche des Hochschulstudiums (u.a. institutionelle Rahmenbedingungen, Prüfungen, Unterrichtsinteraktion, Habitus oder der Dozierenden-Studierenden-Kontakt) abgeleitet. Daraus kons-

truiert der Autor Kategorien für einen quantitativ ausgerichteten Fragebogen, den er von 139 Studierenden ausfüllen ließ. Aufgrund der Auswertung dieser Daten erschließen sich Sun acht Dimensionen, innerhalb derer sich Leitdifferenzen beschreiben lassen. Hierbei handelt es sich um Hochschulzugang und Hochschulabschluss, Organisation und Verwaltung von Studierenden, Studienorganisation, Ausrichtung der Hochschullehre und Kompetenzentwicklung, Leistungsanforderungen und Leistungskontrolle, Gestaltung sozialer Beziehungen und Kontakte, Rollenverständnis von Dozierenden und Rollenverständnis von Studierenden. Er konstruiert daraus ein Modell, welches zur Beschreibung kultureller Differenz an Hochschulen, auch losgelöst vom deutsch-chinesischen Kontext, herangezogen werden soll.

Als Erkenntnisse der Arbeit lassen sich nach Auffassung des Autors a) eine nationaltypische Hochschulkultur in Deutschland und China beschreiben; b) eine sinnvolle Ergänzung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses annehmen; c) eine Ergänzung des wissenschaftlichen Diskurses erhoffen und d) von einem praktischen Nutzen als Informationsgrundlage für deutsche und chinesische Studierende ausgehen.

Hervorzuheben ist, dass Sun seine Arbeit in bemerkenswerter Weise kritisch reflektiert. Viele Fragen an den Text werden so vom Autor selbst aufgegriffen.

Die Würdigung der interessanten Themenstellung wird gleichzeitig durch verschiedene Aspekte herausgefordert. Gerade zu Beginn der Arbeit fallen immer wieder sprachliche Verallgemeinerungen auf (z.B. S. 22 f., 28, 44), mit denen der Autor die Klärung begrifflicher Grundlagen in einem beachtlichen Tempo vorantreibt. Konsequenterweise operiert Sun mit dem Terminus „kulturelle Differenz“, ohne hierbei den Rahmen nationalstaatliche Logik zu überschreiten. Es ist bemerkenswert, dass Sun den Ansatz der interkulturellen Differenz für seine Arbeit in überschaubarem Rahmen zu Rate zieht. Folgerichtig verzichtet er explizit auf mehrdimensionalen Beschreibungsmöglichkeiten polarer Differenzmodelle (S. 26) wie sie bei anderen Autoren (z.B.: Krüger-Potratz/Lutz 2002) zu finden sind. Er verzichtet damit zu Gunsten einer empirischen Operationalisierbarkeit auf die Möglichkeit komplexer Beschreibung. Ebenso verfährt der Autor mit dem Kulturbegriff. Es ist nicht das Interesse des Autors, kulturtheoretischen Diskurse (z.B. Hofmann/Korta/Niekisch 2004) in ihrer Tiefe zur Kenntnis zu nehmen und vor diesem Hintergrund multidimensionale Beschreibungsmöglichkeiten (Stichweh 2010) zu berücksichtigen.

Methodisch ist herausfordernd, wie die durchgeführten Leitfadeninterviews und ihre inhaltsanalytische Auswertung den explorativen Anspruch der Studie ausreizen können, da auf jegliche Darstellung der Ergebnisse dieser ersten Erhebung verzichtet wird. Diese Leerstellen führen zu einem deduktiven Charakter des Forschungsdesigns, was überraschenderweise so nicht benannt wird. Der Horizont der Arbeit deckt dabei, entgegen Suns Selbstverständnis, bei weitem nicht die Möglichkeiten von Exploration und Triangulation ab. Inwieweit die Auswertung der Fragebögen als standardisiert gelten kann, bleibt ebenfalls zu diskutieren, da der Autor offen lässt, in wie weit er dieses Instrument im Rahmen seiner zwei Pretests validieren konnte.

Die Idee Universität als Raum kultureller Differenzenerfahrung zu verstehen bleibt bestechend. Vermeintlich metho-

dische Handhabbarkeit beschneiden. Sogar Beobachtung allerdings mehr als nötig. Besonders die quantitativ gewonnenen Ergebnisse können dennoch für Leser/-innen von Bedeutung sein, die sich für die Situation chinesische Studierende an der Ruhr-Universität Bochum interessieren. Inwieweit sich die Ergebnisse auf andere ausländische Studierende, oder für chinesische Studierende an anderen Hochschulen verallgemeinern lassen, bleibt an dieser Stelle offen. Eine souveräne Auswahl der passenden Forschungsmethoden und ein komplexes Begriffsverständnis könnten dieser Idee nachhaltig nachgehen.

Ralf Schieferdecker

Kallinikidou, D. & Stimm-Armingeon, B. (2010): Der Geschmack der Heimat – mehr als ein Kochbuch, Bd edition, 189 S., ISBN 9783941264069., 16,80€.

Wie schmeckt eigentlich Heimat? Essen und Trinken sind menschliche Grundbedürfnisse und damit für viele Bereiche des Lebens von Bedeutung:

- einflussreiche Werke der Kunstgeschichte widmeten sich diesen wiederkehrenden Motiven – von Leonardo da Vincis ‚Abendmahl‘ zu Édouard Manets und Claude Monets ‚Frühstück im Grünen‘;
- Gesundheit und Krankheit sind eng verbunden mit der menschlichen Nahrungsaufnahme;
- religiöse Überzeugungen oder Weltanschauungen können ein Einflussfaktor sein bei der Wahl von Speisen;
- die Auszeichnung ‚gut kochen zu können‘ ist für Viele ein erstrebenswertes Prädikatssiegel das mittlerweile Mann und Frau gerne von ihrem Umfeld erhalten und unter Umständen anstreben;
- wer, wo, wann und mit wem essen geht kann Ausdruck von Status und gesellschaftlichem Ansehen sein;
- die Essenszeit beeinflusst Familienroutinen, ist meist der Kern jeder Form von Festen und Feierlichkeiten und stellt damit häufig den Rahmen für sozialen Austausch dar.

Die vorliegende Publikation beleuchtet das Thema Essen bzw. Kochen in seiner Verbindung zur Kultur. Denn die menschliche Nahrungsaufnahme kann auch die kulturelle Verbundenheit von Individuen zum Ausdruck bringen.

Die selbstverständliche Verbindung, die zwischen Menschen durch eine gemeinsame Mahlzeit entsteht oder entstehen kann wird von den Autorinnen als ‚tertium comparationis‘ – als zwischenmenschlich verbindendes Glied, das kulturelle Herkunft und Familientraditionen transportiert – genutzt, um dem Lesenden sehr persönliche Einblicke in die Lebenswelt von Menschen aus vielen verschiedenen Ländern zu geben.

Ziel der Publikation ist es die Lesenden auf eine kulinarische Weltreise einzuladen, die „dem Geschmack der Heimat auf der Spur“ ist. Der Titel beschreibt das zentrale Thema des Buches: Umgang mit der Heimat. Der Leser begibt sich auf die Spur nach der großen, oft gestellten Frage danach, was Heimat ist und was Heimat für das Individuum ausmacht. Um dieser Frage nachzugehen wird Kochen bzw. Essen als neutraler Raum der Begegnung verwendet.

Das Buch besteht aus 15 Kurzgeschichten von Menschen, die auf zehn bis 15 Seiten ihre Migrationsgeschichte erzählen und ihre emotionale Bindung zu ihrem Lieblingsrezept erklären und begründen. Jede Geschichte umfasst das beschriebene Rezept und Tipps für dessen Zubereitung. Durch diese Einbettung rücken in dem ‚etwas anderen Kochbuch‘ weniger die Rezepte selbst und mehr die Menschen in den Mittelpunkt, deren Lieblingsrezepte im Buch zu finden sind.

Der Lesende fühlt sich durch die persönlichen Beschreibungen in die Lebenswelt der Personen eingebunden. Bereits das Inhaltsverzeichnis listet 15 Namen und 15 beschreibende Sätze auf, die je eine prägnante Aussage vermitteln (z.B. „Der Idealismus, der hinter unserer Ideologie vom multikulturellen Zusammenleben steckte, war zu romantisch.“; „Als Fremder hier zu sein, bringt mir Freiheit.“). So beschreibt ein Mädchen aus Chile, wie sie auf der einen Seite nicht immer von ihrem Umfeld als die Ausländerin herausgestellt werden will, jedoch auf der anderen Seite ihren Freunden die Besonderheit des chilenischen Essen versucht nahe zu bringen. In den meisten Geschichten erzählen die Individuen ihre familiäre Genese und erlauben dem Lesenden damit einen Einblick in die verschiedensten Gründe, Bedingungen und Schwierigkeiten, die mit Migration verbunden sind. Dabei werden auch kulturelle und religiöse Konflikte und deren Auswirkungen auf ganze Familien thematisiert. Interessant ist es für Lesende wie unterschiedlich die Personen mit der Situation als Migrant/-in in Deutschland umgehen. Die Personen beschreiben intensiv ihre Fremdheitsgefühle gegenüber der alten und neuen Heimat und auch wie sich diese Gefühle im Laufe der Jahre veränderten. Jede Person stellt die Bedeutung heraus, die ihre Lieblingsmahlzeit für ihre sozialen familiären Kontakte hat. Gemeinsam ist allen Personen, dass sie Migrationshintergrund haben und eine erfolgreiche berufliche Laufbahn in der neuen Heimat Deutschland erreichten. In diesen ‚erfolgreichen‘ Integrationslaufbahnen wird Bildung als einer der dafür ausschlaggebenden Faktoren beschrieben.

Das Buch ist eine angenehme Lektüre, die den Leser anregt aber auch nicht schwer im Magen liegt. Es bietet interessierten Kochbegeisterten einen echten Fundus an Originalrezepten aus aller Welt, die (erprobterweise) gut nach zu kochen sind. Guten Appetit!

Sarah Lange