

Rezensionen

Benholz, Claudia; Frank, Magnus & Niederhaus, Constanze (Hrsg.). (2016). *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis* (Sprach-Vermittlungen, Bd. 16). Münster: Waxmann, 372 S., 37,90 €.

Inhaltliche Angaben

Die Universität Duisburg-Essen, namentlich insbesondere vertreten durch Claudia Benholz, hat im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung 2010 das Projekt *ProDaZ – Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern* auf den Weg gebracht und bietet seitdem Lehramtsstudierenden die Möglichkeit einer Zusatzqualifikation zum fachlichen und sprachlichen Lernen unter den Bedingungen der Mehrsprachigkeit. Der Sammelband geht aus einer zum Projekt konzipierten Tagung *„SeiteneinsteigerInnen: eine Schülergruppe mit besonderen Potentialen. Zu rechtlichen Rahmenbedingungen, schulorganisatorischen Herausforderungen und Konzepten zur Sprachbildung“* hervor. Er stellt eine Reaktion auf die zunehmende Anzahl an neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern in deutschen Klassenzimmern dar, obgleich, wie die Herausgeberinnen und der Herausgeber zu Beginn herausstellen (S. 11 f.), das Phänomen von multikulturellen Klassen entgegen der gegenwärtigen media-

len Berichterstattung kein neues ist. Da die unterrichtlichen wie außerunterrichtlichen Herausforderungen dennoch für alle an der Institution Schule Beteiligten zu wachsen scheinen, geht der Sammelband in drei Teilbereichen den Fragen nach, wie die pluralen sprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler verstärkt eingebunden und gefördert werden können, welche Erfahrungswerte bereits vorliegen und wie (angehende) Lehrkräfte pädagogisch für die multikulturelle und polyglotte Schülerschaft qualifiziert werden können.

Der erste Teil (S. 19–147) besteht aus der Darstellung von acht *best-practice* Beispielen aus Schulen in Nordrhein-Westfalen. Das berufliche Profil der Autorinnen und Autoren ist dabei genauso heterogen wie die inhaltliche Schwerpunktsetzung in den einzelnen Berichten. So schildert beispielsweise Beate Frenzel in dem ersten Beitrag die Herausforderungen im Schulalltag an einem Berufskolleg in Dortmund aus der Perspektive als bereits langjährig tätige Lehrerin und nimmt die neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler ganzheitlich in den Blick. Eine erfolgreiche Beschulung hänge auch davon ab, dass die individuellen Lebenssituationen der Kinder und Jugendlichen Beachtung finden. Sie verweist auf die bürokratischen Hürden bei der Gesundheitsversorgung, der Behandlung von psychosomatischen Problemen und auch bei Problemen die Wohn- und Finanzsituationen

betreffend (S. 20–23). Neben dem stetigen Ausbau binnendifferenzierter und sprachsensiblen Unterrichts, der allen Praxisbeispielen zugrunde liegt, werden weitere schulorganisatorische und unterrichtsdidaktische Wege angesprochen, mit den Herausforderungen umzugehen. Anika Wüstenberg, seit einem Jahr Integrationsfachkraft in Vorbereitungsklassen an einer Hauptschule in Dorsten, erläutert das Erstellen von Schülerdatenblättern und betont die hohe Bedeutung von Kooperationen – in und außerhalb des Schulkollegiums. Sie gibt ausgewählte Literaturempfehlungen sowie Unterrichtsmaterialien zum direkten fächerübergreifenden Einsatz in der Schule (S. 49 f.).

Schule als Agitationsraum zu sehen, in dem Personen unterschiedlicher Professionen aufeinandertreffen und ein multiprofessionelles Team bilden, sei wesentliches Scharnier in einem holistischen Integrationsprozess (S. 66). Dazu gehöre auch, dass die Eltern und Familien der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler einbezogen und entsprechende Partizipationsmöglichkeiten geschaffen würden (S. 116).

Der zweite Teil des Sammelbands (S. 151–281) fokussiert sich auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Wurden in den Praxisbeiträgen bereits Forderungen nach einer strukturierten Vorbereitung deutlich (S. 63), erhalten Leserinnen und Leser in diesem Teil einen Einblick in laufende Qualifizierungsmaßnahmen an den Universitäten Wien (Khakpour, S. 151–170), Duis-

burg-Essen (Mavruk, S. 217–244; Gerhardt, S. 245–260; Niederhaus & Schmidt, S. 261–281) und Köln (Masumi, S. 197–216). Zudem werden als Ergebnis einer Interviewstudie (Frenzel, Niederhaus, Peschel & Rüter, S. 171–196) die Besonderheiten des Unterrichtens neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler dargelegt, die die Notwendigkeit von speziell abgestimmten Qualifizierungsmaßnahmen unterstreichen. So ist einhelliger Tenor der Befragten, dass neben den strukturellen Problematiken (z.B. fehlende personelle und finanzielle Ressourcen) ebenso die persönliche Überlastung der Lehrkräfte den Schulalltag bestimme und das Angebot an Aus-, Fort- und Weiterbildung im Bereich von DaZ/DaF umgehend erweitert werden müsse. Natascha Khakpour stellt hingegen kritisch „die Rolle der Schule für die Produktion und Reproduktion von Normalität, Differenz und damit korrespondierend (natio-ethno-kultureller) Zugehörigkeit“ (S. 160) heraus, indem eine stetige Fokussierung auf eine bestimmte Herkunft von Schülergruppen stattfindet.

Anhand der Beiträge aus dem universitären Bereich werden unterschiedliche Möglichkeiten für Lehramtsstudierende und Lehrkräfte aufgezeigt, sich auf Diversität im Schulalltag vorzubereiten. Hervorzuheben ist das teils seit mehreren Dekaden bestehende Angebot an der Universität Duisburg-Essen. Eine Theorie-Praxis-Verzahnung findet dadurch statt, als dass so-

wohl für Schülerinnen und Schüler als auch für Lehrkräfte Kooperationsprojekte mit der Universität initiiert worden sind, die Förderunterricht beinhalten bzw. modulierte Qualifizierungsmaßnahmen anbieten.

Im dritten Teil (S. 285–368), der betitelt ist mit *Methodisch-Didaktisches*, werden in vier Beiträgen bewährte wie konkrete methodische und didaktische Ansätze zur sprachlichen Förderung von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern vorgestellt. Im Fokus stehen in allen Beiträgen selbstgesteuerte Lernprozesse und die Förderung eigenverantwortlichen Lernens.

Bewertung

Der Sammelband gibt fächer- und schulformübergreifend einen authentischen Einblick in die Arbeit mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern auf mehreren Ebenen. Zum einen verdeutlichen die Beiträge aus der Schulpraxis die vielschichtigen Herausforderungen in den täglichen Begegnungen im schulischen Kontext, zum anderen werden aktuelle Ausbildungs- und Weiterbildungsoptionen in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung aufgezeigt, die sich auf die Vermittlung von fachlicher wie sprachlicher Bildung fokussieren. Damit bietet der Sammelband eine große Bandbreite an interdisziplinären Forschungs- und Praxisansätzen. Letztere sind auch deshalb vonnöten, weil sich bei der Beschulung (nicht nur) von neu zugewan-

erten Schülerinnen und Schülern verstärkt der Bedarf und der Wunsch nach dem Ausbau von Kooperationsnetzwerken herausbildet. Neben der fachlichen Ausbildung von Lehrkräften sind unterstützende Maßnahmen durch Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter, Schulpsychologinnen und -psychologen, NGO's etc. zielführend, da erst durch eine Vielzahl an differenzierender Expertise die unterschiedlichen Belange im Schulalltag abgedeckt und somit die Schülerinnen und Schüler in ihrem individuellen Bildungsweg begleitet werden können. Die Beiträge aller 24 Autorinnen und Autoren machen deutlich, dass die zunehmende kulturelle und sprachliche Vielfalt an deutschen Schulen an die eigentliche Berufung von Lehrkräften appelliert: die Schülerinnen und Schüler *in persona* im Mittelpunkt des täglichen Agierens wahrzunehmen, individuell zu fördern und zu offenen Weltbürgern zu erziehen.

Den Herausgeberinnen und dem Herausgeber des Bands ist es somit durchaus gelungen, die Herausforderungen und Schwierigkeiten abzubilden, diese zugleich aber als Motivation für das weitere schulische und forschungswissenschaftliche Schaffen anzuerkennen und daraus konkrete Handlungsoptionen abzuleiten.

Der Sammelband stellt die bis dato letzte Veröffentlichung der im November 2016 verstorbenen Claudia Benholz dar, die als Koryphäe auf dem Gebiet DaZ/DaF gilt. Das wissenschaftliche

Ceuvre, das sie hinterlässt, ist inhaltlich beeindruckend, wirkte sie doch seit mehr als vier Jahrzehnten mit einer feinfühligem Voraussicht und hohem Engagement für die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungsgeschichte. Ihr Schaffen, so auch in diesem Sammelband, war stets durch einen hohen Praxisbezug gekennzeichnet, welches eine effiziente Zusammenarbeit zwischen den Institutionen erst ermöglichte.

Empfehlung

Durch die Beiträge aus Schulpraxis und Forschung spricht der Sammelband unterschiedliche Zielgruppen an.

Lehrkräfte finden insbesondere im dritten Teil des Bands Hinweise zu hilfreichen und erprobten Unterrichtsmethoden im Umgang mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern und erhalten Hinweise für eine gezielte Förderung der Autonomie der Schülerinnen und Schüler. Ferner werden Unterrichtsmaterialien und Kontaktmöglichkeiten für den Auf- und Ausbau von Kooperationen aufgezeigt.

Für Lehramtsstudierende besteht die Möglichkeit, sich über laufende Qualifizierungsmaßnahmen zu informieren. Sie erhalten durch die Darstellungen der Lehrkräfte eine zuverlässige Perspektive aus der Praxis für die (künftige) Praxis.

In der Lehramtsausbildung Beschäftigte gewinnen Anregungen für die Konzeptionierung von Ausbildungsmodulen im Bereich von DaF/DaZ und

können somit von der bereits vorhandenen Expertise an anderen Universitätsstandorten profitieren. Einzig durch den starken Bezug zum Bundesland Nordrhein-Westfalen müssten potenzielle Übertragbarkeiten überprüft und zu erstellende Modelle gegebenenfalls curricular angepasst werden.

Julia Egbers

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Pilz, Matthias (Hrsg.). (2016). *India: Preparation for the world of work. Education system and school to work transition*. Wiesbaden: Springer VS, 355 S., 59,99 €.

Im Mittelpunkt des Sammelbands steht die berufliche Bildung in Indien (genauer Vocational Education and Training, abgekürzt VET).¹ Es geht um eine ausführliche Bestandsaufnahme durch die Institutionen – was gibt es wo? –, um die (Dys-)Funktionalität des Angebots sowie um die Frage, wie man den keineswegs als akzeptabel oder zufriedenstellend wahrgenommenen Ist-Zustand verbessern könnte. Mit der immer wieder zitierten Prognose der *Boston Consulting Group*, dass 2020 der Rest der Welt ein Defizit von 47 Millionen Arbeitskräften haben wird, während man Indien 56 Millionen überschüssige Arbeitskräfte prophezeit (Kumar; Khare), wird dem Leser so gleich der globale Bezug vor Augen ge-

führt und die Frage gestreift, warum sich etwa ein europäischer Leser dem Werk zuwenden sollte.

Bildung in Indien

Für Indien selbst ist die Frage nach der beruflichen Bildung wie der nach Bildung allgemein elementar: 63 % der Bevölkerung sind zwischen 15 und 59 Jahre alt (Gupta, Raman & Krisanthan), 2020 wird das Durchschnittsalter in Indien 29 Jahre betragen. Zum Vergleich: in China wird es 37 Jahre sein, in Europa 45. Indien muss es also gelingen, diese demografische Herausforderung im wahrsten Sinne des Wortes produktiv zu gestalten. Die Zahlen sind dem indischen Subkontinent entsprechend beeindruckend: In Indien leben 1,2 Milliarden Menschen und damit mehr als 500 Millionen potenzielle Arbeitskräfte (Majumdar). Es gibt 659 Universitäten, 33.023 Colleges und 12.748 andere tertiäre Bildungsinstitutionen (Venkatram, S. 84). Die Zahl dieser Institutionen hat sich zwischen 2006 und 2007 und zwischen 2011 und 2012 um mehr als ein Drittel erhöht. Und doch zum Vergleich: Würde Indien eine vergleichbare Dichte an Universitäten pro Einwohner anstreben wie sie in Deutschland mit seinen 107 Universitäten vorhanden ist, müssten fast 1.000 Universitäten neu gegründet werden. Man steht also vor großen Herausforderungen.

Man kann stark vereinfachend in den Beiträgen zwei Strategien und Argumentationen beobachten, wie in Indien – und im Übrigen auch allgemein

global in den Bildungssystemen – mit den Transformationen im Zuge der Globalisierung und damit einhergehender Veränderungen umgegangen wird bzw. werden soll, wobei beide häufig interrelativ bzw. additiv gedacht werden. Zum einen geht es um Expansion: mehr Bildungsinstitutionen sollten mehr Menschen aller Altersstufen in mehr Bildungswegen ausbilden. Die andere Strategie besteht darin, mit Qualität zu argumentieren und mehr Arbeitsmarktanpassung (Stichwort *Employability*) zu fordern. Es geht dann im Sinne der Humankapitaldebatte vor allem darum, Bildung anzubieten, die mehr oder weniger direkt Anstellungsfähigkeit herstellt. Die Weltbank steht hier als Ideengeber Pate (z.B. Khare). Bislang, so der Tenor der Beiträge, produziert das Bildungssystem viele Absolventen, die keine adäquate Position im Arbeitsmarkt finden.

Die Beiträge

Der Sammelband besteht neben dem etwas sehr enthusiastisch anmutenden Vorwort von Shyamal Majumdar, was unter Umständen seiner Position als Leiter der UNESCO-UNEVOC (International Centre for TVET) geschuldet ist, aus 14 Beiträgen indischer Experten aus dem Bildungssektor (ein Beitrag mit der Koautorin Wessels). Eingeraht sind die Beiträge am Anfang und am Ende von zwei Stellungnahmen des Herausgebers Matthias Pilz. Das Thema berufliche Bildung in Indien wird zunächst am Leitfaden der Bildungs-

institutionen abgearbeitet: von der Grundschule (Tara & Kumar), der Sekundarstufe (Gutpa, Raman & Krisanthan), den Industrial Training Institutes und Industrial Training Centers (Kumar), den Technischen und anderen Colleges (Venkatram) zu den Hochschulen (Khare) und anderen Regierungsprogrammen (Palanithurai). Immer geht es darum, ob und inwiefern es berufsbezogene Bildungsanteile in den jeweiligen Institutionen gibt. Ajithkumar gewährt später noch Einblicke in die Lehrerfortbildung mit Blick auf berufliche Bildung und Mehrotra analysiert Bestrebungen der Vereinheitlichung von VET auf der Lehrplanebene. Die darauffolgenden Autoren wenden sich auch nicht staatlichen Akteuren zu, z.B. Firmen (Ramasamy & Mani) und deren Trainingsprogrammen (Badri-nath), NGO's (Gengaiyah), dem informellen Sektor (Sodhi & Wessels), oder Themen wie der Beschäftigungsfähigkeit von Ingenieurstudienabsolventen (Agarwal, Rao & Venkatesh) oder der allgemeinen Attraktivität der beruflichen Bildung (Ahmed). Mit letzterem ist auch bereits eines der Grundprobleme der beruflichen Bildung in Indien benannt: sie ist (wenn überhaupt) die zweite Wahl und zudem durch private (und damit zumeist teurere) Institutionen geprägt, wie Ahmed zeigt. Stärker noch als in anderen Ländern haben handwerkliche Berufe und allgemein solche, die nicht am Schreibtisch ausgeübt werden (sogenannte white-collar Berufe), in Indien ein niedriges Presti-

ge, weshalb die VET ein unbeliebter Bildungszweig ist und dringend der Aufwertung bedarf, beispielsweise durch Sensibilisierung der Eltern und Schüler (Tara & Kumar).

Bildung und der Entwicklungsgedanke der Moderne

Sollte man eine Gemeinsamkeit der einzelnen Beiträge benennen, dann fällt auf, dass sie von einem doch recht ungebrochenen Entwicklungsgedanken im Modus des modernen Fortschrittsglaubens durchzogen sind. Der Glaube an gesellschaftliche Entwicklung durch klassisches ökonomisches Wachstum als Heilsbringer im lokalen wie globalen Markt ist ungebrochen und VET soll dazu beitragen, wie Kumar zeigt: „Filling the skill gaps in both the domestic and the global arena is crucial to sustain the economic growth“ (S. 65, auch z.B. Pilz, S. 344). Dazu passt, dass ganz selbstverständlich der heute zu Recht umstrittene Begriff der sogenannten Entwicklungsländer verwendet wird (z.B. Sodhi & Wessels, S. 261). Dieselbe Haltung findet sich auch hinsichtlich der zunehmenden Privatisierung von Bildung in Indien. Der Anteil privat finanzierter Bildungsinstitutionen hat sich von 2006–2014 in Tamil Nadu beispielsweise auf 64 % erhöht (Venkatram, S. 85). Trotz der breiten Problematisierung dieser Entwicklung weltweit (vgl. Verger, Lubienski & Steiner-Khamsi, 2016) wird dies zwar von einigen Autoren angesprochen (z.B. Venkatram), die Einschätzung

von Pilz (S. 351) in seiner abschließenden Zusammenfassung kann hier aber als paradigmatisch gesehen werden. Die Argumentation der Humankapital-These, nach der Bildung ein Investment ist, das sich später im Arbeitsmarkt auszahlt, wird wie selbstverständlich übernommen, und damit scheint auch Privatisierung und Ökonomisierung legitimiert. Als Beweis für die Gültigkeit der These im indischen Kontext wird angeführt, dass indische Mitarbeiter eine geringe Loyalität zu ihrem Arbeitgeber zeigen und häufig die Stelle wechseln. Diese Argumentation erstaunt, zumal wenn sie in den Zusammenhang damit gestellt wird, dass indische Arbeitgeber z.B. nicht in Form von Weiterbildung in ihre Angestellten investieren und mangelnde Loyalität daher eine konsequente Antwort der Angestellten ist. Warum aber mangelnde Loyalität der Angestellten an sich ein Beweis dafür sein soll, dass sich die Bildungsinvestition für indische Angestellte auszahlt, wird nicht erklärt. Immerhin könnten sie von einer unvoreilhaftesten Stelle zur nächsten wechseln in der sich letztlich nicht erfüllenden Hoffnung, dort vielleicht bessere Bedingungen vorzufinden.² In dem Buch wird ebenfalls wiederholt auf die generell oft schlechten und unsicheren Arbeitsbedingungen in Indien hingewiesen. Viele Absolventen der prestigeträchtigen und auch international hoch angesehenen Bildungsinstitutionen wie den IIT's (Indian Institute of Technology) verlassen das Land, um bei führen-

den internationalen Konzernen vor allem in den USA zu arbeiten (Khare, S. 132), und viele indische Ärzte unterstützen das *britische* Gesundheitswesen seit Dekaden, so Khare. Dass dies unter der Überschrift *Licht am Horizont* vermeldet wird, hinterlässt den Leser rätselnd.

Entscheidender ist jedoch zweierlei: Zum einen muss überhaupt die Möglichkeit bestehen, von einer Stelle zur anderen zu wechseln. Dagegen sprechen die enormen Arbeitslosenzahlen von Akademikern mit bestimmten Abschlüssen in Indien, auf die ebenfalls im Sammelband wiederholt verwiesen wird und weshalb gerade berufliche Bildung überhaupt in den Fokus gestellt wird. Schon hier offenbart sich ein großer Widerspruch in der generellen Argumentation, denn angesichts dessen kann nicht nachvollzogen werden, wieso pauschal für eine Ausweitung eines offensichtlich problematischen Bildungssystems votiert wird und Alternativen nicht in den Blick geraten. Zum anderen ist die Rentabilität von hohen Bildungskosten gerade für sozioökonomisch nicht gut gestellte Familien mehr als fraglich, und zwar in Indien wie, dank der unter dem Begriff der Bildungsinflation diskutierten Entwicklung, auch global, wie pointiert an der sogenannten Bildungs-Blase in den USA abzulesen ist.³ Für Indien kommt erschwerend hinzu, dass der soziale Status (z.B. Kaste und andere Herkunftsformen) nach wie vor bei der Arbeitssuche entscheidend ist (für

die vorgeblich im Rekrutierungsverhalten egalitäre IT-Branche vgl. z.B. Upadhy, 2007). Ausgerechnet für die finanzschwachen Familien zahlt sich also die oft enorme Investition in Bildung häufig gerade *nicht* aus, während gleichzeitig die Sozialisation der jungen Menschen im formalen Bildungssystem die Gemeinschaften vor neue existentielle Probleme stellt, wenn sie sich etwa nicht mehr in diese und deren traditionelle Subsistenzwirtschaft einfügen können (etwa Jeffrey, Jeffery & Jeffery, 2005), weshalb u.a. ein Rückzug in religiöse Bildungseinrichtungen wie Madrasas zu verzeichnen ist. Diese Dysfunktionalität des Bildungssystems wird nicht weiter behandelt.

Der klassische Entwicklungsgedanke der Moderne, dem gefolgt wird, zeigt sich als soziale Mobilität allenfalls in einer kleinen, zumal in Indien elitären, urbanen Bevölkerungsgruppe, die unausgesprochen im Fokus des Sammelbands zu stehen scheint, wenn allgemeine Aussagen getroffen werden. So heißt es in Indien „youth aspirations are riding high on higher education and high-class life style“ (Khare, S. 106). Gleichzeitig sterben laut Unicef⁴ nach wie vor in Indien jedes Jahr 1,2 Millionen Kinder, bevor sie fünf Jahre alt sind. Würden etwa Frauen im ländlichen Raum die gleichen Möglichkeiten der Einflussnahme und Bildung haben wie Männer, könnten sie ihre Ernteerträge um 20 bis 30 % erhöhen und in einigen Ländern könnte die landwirtschaftliche Produktion soweit steigen,

dass die Zahl der Hungernden um 12 bis 17 % sinken könnte, so der Report *The state of food and agriculture* der Welternährungsorganisation FAO.⁵ Hier aber, in eben diesem informellen Sektor, wird – darauf weist der Sammelband selbst immer wieder explizit hin (z.B. Pilz, S. 16) – 60 % des Wirtschaftsertrages des Landes generiert, und mehr als 90 % (auch Gupta et al., S 46, Palanithurai, S. 145 etc.) aller Arbeiter arbeiten hier. Angesichts dieser Zahl ist die Frage legitim, von welcher ‚Welt der Arbeit‘ in Indien der Buchtitel eigentlich spricht.

Indien kann allen Wünschen und Aspirationen hinsichtlich einer digitalen Nation insbesondere auch der derzeitigen Regierung unter Ministerpräsident Moody zum Trotz jedoch weiterhin als agrar-kulturell geprägtes Land gelten, mit fast 70 % der Bevölkerung in ländlichen Gebieten (Majumdar, S. 10), in denen 57 % der arbeitenden Männer und 62 % der arbeitenden Frauen darüber hinaus selbstständig sind (Palanithurai, S. 145). Gleichzeitig wird noch immer 60 % des Wirtschaftsvolumens im informellen Sektor erwirtschaftet (ebd., S. 146). Auch Khare selbst gibt nur wenige Zeilen nach ihrer allein auf eine kleine Elite zutreffende Beschreibung des Wunschs der Jugend nach hochklassigem Lebensstil zu bedenken, dass mit 11 Millionen Studierenden nicht einmal 20 % der 17-Jährigen in höhere Bildungsinstitutionen inkludiert sind, davon ca. 8 % mit einem Collegeabschluss oder

Ähnlichem. Pilz' Beschreibung der Massen an Jugendlichen, die in das Bildungssystem strömen (S. 345), ist damit wohl nur in absoluten, nicht aber in prozentualen Zahlen zu verstehen und deutet einmal mehr den eher programmatischen Impetus des Buchs an. Viele Perspektiven und Beschreibungen der Beiträge sind ganz der Entwicklungssemantik folgend in *eine* mögliche Zukunft gerichtet. So auch die oben erwähnte Gleichung des globalen Arbeitskräftemangels einerseits und des Überschusses in Indien andererseits. Dabei stellt der Sammelband selbst akribisch die Zahlen zusammen, die die Absurdität solcher Aufrechnungen vor Augen führen, da sie die mangelnde Anschlussfähigkeit des Bildungssystems an weite Teile der Bevölkerung und ihre Lebenssituationen offenbaren, von einer globalen Einsetzbarkeit dieses zweifelhaften Humankapitals ganz zu schweigen, wenn nicht einmal ein Prozent der Absolventen der Ingenieurstudien als ‚readily employable‘ (Khare, S. 110) eingestuft werden. Es ist gerade die Stärke des Bands, viele solcher Zahlen und Informationen über das formale indische Bildungssystem zur Verfügung zu stellen.

Formal betrachtet hätte dem Sammelband eine redaktionelle Überarbeitung gutgetan. So differieren die Beiträge teilweise in ihrem Aufbau erheblich (mal gibt es beispielsweise Abstracts, mal nicht), und es wird in den Kapiteln auf andere Kapitel anhand von Nummern verwiesen, ohne dass

klar ist, welcher Beitrag gemeint ist, da die Beiträge selbst nicht im Inhaltsverzeichnis nummeriert sind. Auch zahlreiche inhaltliche Wiederholungen wären so vermeidbar gewesen.

In den Beiträgen des Bands sind viele Daten und Informationen über das indische Bildungswesen zusammengetragen worden. Insofern lässt sich der Sammelband als ‚Steinbruch‘ aktueller Zahlen, Daten, relevanter Institutionen und Programme insbesondere für Leser nutzen, die einen spezifischen Informationsbedarf haben. So gesehen fasst der Untertitel richtig zusammen, dass es sich eher um eine Beschreibung des indischen Bildungssystems und eingeschränkt des Übergangs in die Arbeitswelt handelt. Eingeschränkt deshalb, weil der bei weitem größte Teil der indischen Arbeitswelt – der informelle, rurale, von Subsistenzwirtschaft geprägte Sektor – wie oben dargestellt im Buch gar nicht behandelt wird. Das entwertet bedauerlicherweise Praktiken und Wissensressourcen eines großen Teils der Bevölkerung, was unter Aspekten der Nachhaltigkeit, pluralen Modernen und alternativen gesellschaftlichen Transformationen problematisch gesehen werden kann.

Literatur

- Jeffrey, C., Jeffery, P. & Jeffery, R. (2005). When schooling fails: Young men, education and low-caste politics in rural north India. *Contributions to Indian Sociology*, 39 (1), 1–38.
- Upadhyaya, C. (2007, May 19). Employment, exclusion and ‚merit‘ in the Indian IT indus-

try. *Economic and Political Weekly*, pp. 1863–1868.

Verger, A., Lubienski, C. & Steiner-Khamsi, G. (2016). (Eds.). *The global education industry*. (World yearbook of education 2016). London: Routledge.

Anmerkungen

1. Ich nutze im Folgenden zumeist den Ausdruck berufliche Bildung, auch wenn diese Übersetzung unvollständig ist und VET nicht vollständig gerecht wird. Die Entscheidung ist der Sprachgewohnheit deutschsprachiger Leser geschuldet.
2. Nicht umsonst hat sich in Indien für die sehr belastenden und unterbezahlten Stellen im IT- und sogenannten Servicesektor der Begriff der ‚IT-coolies‘ etabliert.
3. Auch in deutschen Medien wird vermehrt über die hohe Verschuldung amerikanischer Absolventen Dank sogenannter Bildungskredite berichtet, die teilweise sogar die Generation der Großeltern der Absolventen in finanzielle Not bringt.
4. <https://www.unicef.de/blob/87046/620b106860f29eb81e1f56101e88f2d7/kindersterblichkeit-2015-faktenblatt-data.pdf>
5. <http://www.fao.org/publications/sofa/en/>

Prof. Dr. Iris Clemens
Universität Bayreuth

Gerhards, Jürgen; Hans, Silke & Carlson, Sören (2016). *Klassenlage und transnationales Humankapital. Wie Eltern der mittleren und oberen Klassen ihre Kinder auf die Globalisierung vorbereiten*. Wiesbaden: Springer VS, 283 S., 34,99 €.

Derzeit mehren sich die Forschungsergebnisse von Studien zu ‚Eliten‘ oder

der mittleren oder gehobenen Mittelklassen im deutschen Bildungssystem, um soziale Ungleichheit im Bildungssystem nicht, wie es schon als gut erforscht gilt, ‚von unten‘ (also den Bildungsverlieren) zu erforschen, sondern ‚von oben‘. Aus der Perspektive derjenigen, die quasi ‚neue Trends‘ in der Bildung setzen, um sich von unteren sozialen Klassen zu distinguieren, liegen bislang vergleichsweise wenige Forschungserkenntnisse vor. In eben diesen Kontext ordnet sich die wissenschaftliche Studie von Jürgen Gerhards, Silke Hans und Sören Carlson ein und beschäftigt sich dabei mit dem Untersuchungsgegenstand des Auslandschuljahrs. Dieses wird von Eltern der mittleren und oberen Mittelschicht einerseits als Distinktionsstrategie, andererseits als Maßnahme, sich auf das spätere akademische und berufliche Leben in der globalisierten beruflichen Welt vorzubereiten genutzt. In dieser ist es insbesondere in höher qualifizierten Stellungen quasi zum „Normalfall“ (S. 211) geworden, als Einstellungs voraussetzung mehrere Fremdsprachen zu sprechen sowie über eine ‚kosmopolitische Einstellung‘ zu verfügen. Vom Erwerb dieser Kompetenzen wird somit später eine hohe Rendite erwartet. Ausgegangen wird dabei von der intensiven Wirkung dieser Auslandsschuljahre. Jugendliche erhalten während ihrer Zeit im Ausland die Möglichkeit, durch ‚Immersion‘ eine Fremdsprache zu erlernen sowie zu lernen, sich in fremden sozialen, kulturellen und administrati-

ven Strukturen zu orientieren. Dieses gesamte Bündel an Kompetenzen, welches Jugendliche durch das ‚Eintauchen‘ in fremde Kulturen (interkulturelle Sensibilisierung, kosmopolitische Einstellung, Kenntnisse über fremde Länder etc.) und den Erwerb von Fremdsprachen erlangen, definiert die Autorengruppe als ‚transnationales Humankapital‘ (S. 10 f.). Dass aber deren spätere Erwerbsmöglichkeiten in Abhängigkeit zur Klassenlage stehen, wird in diesem vorliegenden Buch eindrucksvoll rekonstruiert und folgt der zentralen Fragestellung, „inwieweit der Zugang zu transnationalem Humankapital von der sozialen Klassenposition der Eltern abhängt und wie dieser Zusammenhang durch das Handeln von Familien hervorgebracht wird“ (S. 3).

Die theoretische Rahmung der Untersuchung bildet die Bourdieu'sche Klassen- und Kapitaltheorie sowie die Feld- und Raumtheorie (S. 16 ff.). Zur analytischen Präzisierung wurden diese Ansätze modifiziert und erweitert, um den diesen Ansätzen inhärenten Klassendeterminismus konzeptionell zu überwinden. Die Autorengruppe erweitert somit Bourdieus Ansätze im vierten Kapitel mit Annett Lareaus bipolarem Konzept des *concerted cultivation* versus *natural growth*. Dieser Schritt erlaubt es, die unterschiedlichen elterlichen Erziehungsstile zu untersuchen, die zum einen die Möglichkeit zu einem solchen Auslandsaufenthalt ihres Kindes begünstigen können oder aber diesen eher verhindern. Im Folgenden

soll dies in knapper Form zusammengefasst diskutiert werden.

Das in sieben Kapitel gegliederte Werk beginnt mit einem Prolog, in dem zunächst der Forschungsstand bilanziert wird. Ein zentrales Ergebnis hierbei ist, dass eine europaweite Verschärfung von Einkommensunterschieden mit der Zunahme von Internationalisierungs- und Globalisierungsprozessen einhergeht.

Im zweiten Kapitel steht die Frage nach der praktischen Relevanz und realen Verwertbarkeit von transnationalem Humankapital im Zentrum der Überlegungen. Ausgangsthesen sind ‚veränderte Kontexte‘ sowie ‚die wachsende Nachfrage nach transnationalem Humankapital‘ auf dem Arbeitsmarkt. Anhand der Analyse der Stellenanzeigen in Tageszeitungen konnte die Autorengruppe Indizien dafür liefern, dass die gegenwärtige Nachfrage nach transnationalem Humankapital einhergeht mit einer Nachfrage nach einem höheren Qualifikationsniveau von Tätigkeiten. Allerdings ist das deutsche staatliche Bildungswesen nur in geringem Umfang dem internationalen Druck nachgekommen, im Schulsystem internationale Perspektiven zu implementieren. Während im europäischen Ausland bereits Grundschulkinder im Fachunterricht in Fremdsprachen unterwiesen und damit, wie etwa im Spitzenreiterland Luxemburg, mit einem Umfang von etwa 400 Stunden pro Jahr in einer Fremdsprache unterrichtet werden, sind es in Deutschland nur ca.

30 Stunden (S. 230). Es erscheint nun kaum überraschend, dass sich bildungsnahe Eltern nach Alternativen umsehen, um dieses Defizit zu kompensieren.

Dass aber die Herkunft den Unterschied ausmacht (S. 51), diskutiert das dritte Kapitel in dezidierter Weise, entlang herangezogener Sekundäranalysen. Neben dem Auslandsschuljahr wird hier auch der Besuch einer internationalen Kindertagesstätte als ein weiteres Fallbeispiel untersucht. Fakt ist, „dass Kinder umso mehr ins Ausland gehen, je höher der Bildungsabschluss der Eltern ist“ (S. 61). Allein von den Eltern, die einen Universitätsabschluss haben, sind es 14,7 %. Ferner spielt soziales Kapital bildungsnaher Haushalte eine nicht unerhebliche Rolle, indem es den informativen Austausch unter ‚Gleichgesinnten‘ über diese Vorhaben ermöglicht (S. 62). Auch avisieren die Programme der Austauschagenturen vorwiegend Gymnasiasten, die in der Regel Kinder bildungsnaher Haushalte sind und gleichzeitig über die nötigen vorausgesetzten Fremdsprachenkenntnisse verfügen. Jugendliche mit hohem sozialem Kapital, die z.B. ehrenamtlich engagiert sind, oder Kinder von Privatschulen, also Jugendliche, deren Eltern generell viel in die Ausbildung ihrer Kinder investieren, zählen auch zu denen, die häufiger ins Ausland gehen. Abgesehen von der Kapitalausstattung der Familien wurden noch zwei weitere Gruppen von Schülerinnen und Schülern

herausgearbeitet, die vermehrt Auslandsschuljahre wahrnehmen: Zum einen handelt es sich um Jugendliche, die häufig innerfamiliären Spannungen ausgesetzt sind (S. 78) und zum anderen um Mädchen (S. 74).

Leider bleibt dieser Genderaspekt von der Autorgruppe vollkommen unkommentiert, obwohl dieser im Diskurs zur Bildungsungleichheit gleichwohl von Bedeutung ist. Es scheint, dass sich dieser als ein weiteres Indiz dazu deuten ließe, dass sich Mädchen in ihrer schulischen Ausbildung, wie aktuelle Erhebungen und Studien belegen, im Zuge der Bildungsexpansion auf der ‚Überholspur‘ befinden (Becker & Müller, 2011). Auslandsschuljahre könnten eine Möglichkeit darstellen, den schulischen Werdegang von Mädchen zu optimieren, so die Vermutung der Rezensentin.

Folgt man also dem hier belegten Faktum, dass die Auslandsschuljahre Kindern der mittleren und oberen Mittelschicht dazu dienen, bestehende Mängel in der Schulbildung in Eigeninitiative zu kompensieren, so stimmt man der These der Autorengruppe zu, dass durch diese Maßnahme soziale Unterschiede verschärft werden (S. 101). Diesen Tatbestand belegen die Auswertungen qualitativer Interviews, auf welche im vierten Kapitel eingegangen wird; ausführliche Schilderungen der Methodik lassen sich im Anhang der Studie finden. Entlang der Bourdieuschen Kapitaltheorie erarbeitet die Autorengruppe dabei den Zu-

sammenhang zwischen der sozialen Klassenlage der Eltern und dem Erwerb von transnationalem Humankapital durch ihre Kinder. Diese Auswertungen basieren sowohl auf Interviews mit den Eltern, deren Kinder ein Auslandsjahr absolvierten, als auch kontrastierend mit denen, deren Kindern keinerlei Erfahrungen dieser Art gesammelt haben. Analysedimensionen sind das ökonomische und das kulturelle Kapital der Eltern, die sie abgeleitet von diesen Kapitalien in drei Kategorien schlüssig eingeteilt haben: 1.) die transnational Versierten; 2.) die Exkludierten, welche den Gegenpol zu den Versierten bilden; 3.) die Ambitionierten, die so gesehen dazwischen liegen. Eltern, die über ein hohes Maß an transnationalem Humankapital verfügen und selber während ihrer Schulzeit ein Jahr im Ausland verbracht haben, weisen eine ‚habituelle Nähe‘ gegenüber dieser Praxis auf und verhalten sich somit ‚habituell anschlussfähiger‘ an die Idee, ihrem Kind gleiches zu bieten, im Vergleich zu Eltern, die auf keine eigenen derartigen Erfahrungen zurückblicken können (S. 107). Der Auslandsaufenthalt entspringt einem habituellen Ursprung und vollzieht sich in der Familie gleichsam als ein ‚natürlicher Prozess‘ transgenerationaler Vererbung kulturellen Kapitals (S. 108).

Anders ist es im Fall der ‚Ambitionierten‘, für die der Auslandsaustausch finanziell oft eine große Hürde in der Realisierung darstellt, teils ist er auch mit einigen finanziellen Risiken ver-

bunden, wenn beispielsweise das Kind den Aufenthalt plötzlich abbrechen möchte. Dennoch versuchen ‚ambitionierte Eltern‘ im Stil der *concerted cultivation*, das Auslandsschuljahr ‚strategisch‘ einzusetzen, um dem ‚Determinismus der Klassenlage‘ zu entkommen (S. 108).

Dieses Streben ‚nach oben‘ bleibt allerdings bei den Eltern der unteren sozialen Klassen aus. ‚Exkludierte‘ Eltern belassen es dabei, wenn das Kind selber keine Motivation hegt, ins Ausland gehen zu wollen. Ihre Kinder von dieser Maßnahme zu überzeugen, birgt für sie zu hohe Risiken, die sich dann quasi im finanziellen Verlust ohnehin knapper Haushaltskassen auswirken könnten. So wird die Persönlichkeit des Kindes argumentativ dazu genutzt, um zu begründen, warum von dieser Maßnahme abgesehen wird (S. 156). Anhand dieser erläuterten Unterschiede lässt sich die schlussendliche Umsetzung des Auslandsschuljahrs auf unterschiedliche elterliche Erziehungsstile zurückführen (S. 159).

Im fünften Kapitel wird das Feld der ‚Broker‘ anhand von Experteninterviews untersucht, also der Organisationen, die den Auslandsaufenthalt vermitteln. Zunächst wird kursorisch die Entwicklung dieses Felds von Austauschorganisationen historisch rekonstruiert. Dieses hat sich in den 1960er-Jahren peu à peu im Nachkriegsdeutschland und mit starkem Westbezug zu den USA, als ehemaliger Besatzungsmacht, entwickelt. So gab es

anfänglich überwiegend gemeinnützige Organisationen, die vorwiegend in die USA vermittelten. In den 1990er-Jahren expandierte das Feld, und es traten zunehmend private, kommerzielle Anbieter hinzu, die Kinder quasi in die ganze Welt vermitteln und neben Auslandsschuljahren auch andere Programme wie Feriencamps oder dergleichen anbieten. Unterscheiden lassen sich die kommerziellen Anbieter von den ‚traditionellen‘ gemeinnützigen Anbietern dadurch, dass diese sich vom gesamtgesellschaftlichen Mehrwert von Austauschprojekten, die also der Völkerverständigung dienen und des interkulturellen Austauschs, wegbewegt haben und ihre Programme vordergründig mit eher hedonistischen Motiven wie ‚Spaßfaktor‘, dem Erwerb von Kompetenzen, die vorwiegend dem Schüler selber nutzen, bewerben (S. 174). Doch auch hier passen sich Anbieterorganisationen dem Habitus und der Kaufkraft interessierter Eltern an. Während sich einige Organisationen darauf spezialisiert haben, an hochpreisige elitäre Internate nach Großbritannien zu vermitteln, konzentrieren sich andere auf eine breitere Klientel und bieten Programme des mittleren oder auch unteren Preissegments an.

Abschließende Reflexionen, kontrastiert an Sekundärstudien, bilanzieren im sechsten Kapitel, inwieweit sich Auslandsaufenthalte in Bezug auf die spätere berufliche und akademische Karriere *individuell* rentieren. Dem sogenannten Matthäus-Effekt zufolge

können nur diejenigen weiter transnationales Humankapital akkumulieren, die über bereits vorausgesetzte Kompetenzen verfügen (S. 202) – also „einmal mobil, immer mobil“ (S. 200). Das heißt, dass diejenigen, die während ihres Studiums eine Zeit lang im Ausland verbracht haben, eine um 18 % höhere Wahrscheinlichkeit besitzen, eine Eli-teposition in einer international agierenden Firma zu erreichen (S. 210) – gleichzeitig spiegelt sich dies auch in einem höheren Gehalt wider. Gesamtgesellschaftlich betrachtet drückt sich der Besitz von transnationalem Humankapital in einem *aggregierten* Mehrwert aus, indem von denjenigen, die über ein gewisses Maß an transnationalem Humankapital verfügen weniger Euroskeptizismus geäußert wird und sie auch eine positive Einstellung gegenüber Einwanderern haben.

Um aber die sozialen Unterschiede einzuebennen, die nach wie vor mit dem Erwerb transnationalen Humankapitals klassenabhängig verbunden sind, muss es – schließt man sich dem durchaus schlüssigen Fazit der Studie im Kapitel sieben an – zur Aufgabe staatlicher Bildungseinrichtungen gemacht werden, dieses Kapital für alle sozialen Klassen in gleicher Weise zugänglich zu machen. Nur so kann es auch einen aggregierten Mehrwert für die Gesellschaft erzielen und verringert gleichsam die Anzahl von Globalisierungsverlierern (S. 232). Angesichts des derzeit viel diskutierten Zulaufs, den hiesige national-konservative Parteien

und insbesondere jüngst in den USA verzeichnen, kann man dieser These nur zustimmen. So deuten diese gesellschaftspolitischen Entwicklungen eben auf ein Versäumnis nationaler Bildungspolitik hin, ihre Schülerinnen und Schüler ausreichend auf die globalisierte Arbeitswelt und quasi auf eine ‚Weltgesellschaft‘ vorzubereiten. Untersuchungen über die Anhängerschaft national-konservativer Parteien zufolge sind diese mehrheitlich die ‚Verliererinnen und Verlierer‘ der Globalisierung, also schlichtweg diejenigen, die über wenig bis hin zu gar keinem transnationalen Humankapital verfügen.

Insgesamt betrachtet die Autorengruppe mit dem Erwerb transnationalen Humankapitals ein aktuelles Phänomen im Kontext von Internationalisierungsprozessen in Bildungssystemen, wobei sie solide argumentiert und entlang kritisch angewandeter Forschungsmethoden fundierte empirische Ergebnisse multiperspektivisch diskutiert. Allerdings wäre im Rahmen der theoretischen Einordnung der Studie eine theoretische und begriffliche Erläuterung zum ‚transnationalen Humankapital‘ wünschenswert gewesen. Für den Lesenden bleibt daher leider nur die relativ intuitive begriffliche Erschließung des Präfixes ‚trans‘ im Sinne von ‚grenzüberschreitend‘. Einige Grundgedanken lassen sich aber in der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Literatur zu Transnationalisierungsprozessen finden (z.B. bei Adick, 2005 &

2008; Pries, 2008). Adick beispielsweise differenziert Transnationalisierung im Bildungsbereich im Sinne von grenz- und nationenüberschreitend, von Internationalisierung (im Sinne von inter-gouvernemental) sowie von Nationalisierung. Demgemäß, so kann man der Autorgruppe nun wieder folgen, lässt sich transnationales Humankapital als akkumulierbares Kapital betrachten, das zu nationenübergreifenden Kommunikations- und Handlungsmöglichkeiten im beruflichen Alltag verhelfen soll. Nationenübergreifend insofern, als dieses Handlungsvermögen abgeleitet wird vom universalen Leitbild der Menschenrechte, einer ‚humanity‘ und eines supra-nationalen Bewusstseins (S. 30).

Abschließend lässt sich bilanzieren, dass die Frage nach der Relevanz transnationalen Humankapitals angesichts sich intensivierender Globalisierungsprozesse in eindrucksvoller Weise und überzeugend beantwortet werden konnte. So ist ein zentrales Ergebnis dieser Studie, dass das Schulsystem die soziale Spreizung zusätzlich verstärkt, indem der Zugang etwa zu transnationalem Humankapital im Grunde nur durch besondere, externe Bildungsmaßnahmen und Investitionen, insbesondere von bildungsnahen Eltern für ihre Kinder, ermöglicht wird. Im Fall des Auslandsschuljahrs setzen Eltern schon im vergleichsweise *frühen* Stadium für ihre Kinder Maßnahmen ein, um sie für den positionalen Wettbewerb auf dem globalisierten Arbeits-

markt mit ausreichend Kompetenzen vorzubereiten (S. 60).

Ferner eröffnet die Studie wertvolle Perspektiven zur weiteren Forschung. Diese können sich einerseits im Kontext von Familiensozialisation beispielsweise mit Fragen zur Kapitalreproduktion im Kontext des „Transnationalen“ beschäftigen (zB. Fürstenau, 2004), andererseits mit Blick auf die Schulsozialisation, spezifisch die schulischen vorbereitenden Maßnahmen für den globalisierten Arbeitsmarkt untersuchen (z.B. Adick, 2008).

Vor diesem Hintergrund ist die Lektüre dieses Buches für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die sich im Kontext bildungssoziologischer Forschung für Fragen der sozialen Ungleichheit interessieren, sowie für jene, die im Bereich vergleichender und internationaler erziehungswissenschaftlicher Studien sich mit Fragen der Transnationalität in Bildungs- und Erziehungssystemen beschäftigen, nachdrücklich zu empfehlen.

Literatur

- Adick, C. (2005). Transnationalisierung als Herausforderung für die International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. *Tertium Comparationis*, 11 (2), 243–269.
- Adick, C. (2008). Transnationale Bildungsorganisationen in transnationalen Bildungsräumen: Begriffsdefinitionen und Vorschlag für eine Typologie. *Tertium Comparationis*, 14 (2), 168–197.
- Becker, R. & Müller, W. (2011). Bildungungleichheiten nach Geschlecht und Herkunft im Wandel. In A. Hadjar (Hrsg.), *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten* (S. 55–75). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fürstenau, S. (2004). Transnationale (Aus-)Bildungs- und Zukunftsorientierungen. Ergebnisse einer Untersuchung unter zugewanderten Jugendlichen portugiesischer Herkunft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7 (1), 33–57.
- Pries, L. (2008). *Die Transnationalisierung der sozialen Welt – Sozialräume jenseits von Nationalgesellschaften*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Dr. Ina Gankam Tambo
Ruhr-Universität Bochum