Vol. 15
Nr. 1
2009

TERTIUM COMPARATIONIS

Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft

Knut Schwippert (Ed.)

Carolin Rotter

Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte: von der Politik umworben, von der Forschung vernachlässigt

Antonia Kupfer

Differenzierungspolitik im englischen und deutschen Hochschulbereich. Eine argumentative Einschätzung aus sozialer Ungleichheitsperspektive

Masashi Urabe

Der japanische Diskurs zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft: von Länderberichten zur funktionalen Analyse?

WAXMANN

Waxmann

İnci Dirim,
Paul Mecheril (Hrsg.)

Migration und Bildung

Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter

2009, 292 Seiten, br., 29,90 €, ISBN 978-3-8309-2109-7

Dieser Band möchte den interdisziplinären Austausch zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft stärken und enthält verschiedene Streitfragen des aktuellen theoretischen Diskurses, z.B. die Frage des Umgangs mit sprachlicher Differenz, sowie neuere Forschungsergebnisse aus den involvierten empirischen Feldern. Die Beiträge ermöglichen insgesamt einen Einblick in aktuelle Fragestellungen und Kontroversen in den thematischen Felder „Sprache und Sprachförderung“, „Gesellschaftliche Teilhabe und Diskriminierung“, „Identitäten, Zugehörigkeiten, Selbst- und Fremdverständnisse“ sowie „Schule und andere Bildungsinstitutionen“.

Mit Beiträgen von Dietmar Bolscho, Banu Citlak, İnci Dirim, Ayfer Dost, Olga Frik, Marek Fuchs, Sara Fürstenau, Hartmut M. Griese, Robin Harwood, Katrin Hauenschild, Solvejg Jobst, Birgit Leyendecker, Birgit Lütje-Klose, Paul Mecheril, Arnd-Michael Nohl, Laura Paul, Karin Schittenhelm, Hans-Joachim Schubert, Erika Schulze, Michaela Sixt, Jan Skrobanek, Monika Willenbring, Bilge Yağmurlu, Erol Yıldız, Almut Zwengel.

MÜNSTER · NEW YORK · MÜNCHEN · BERLIN

WAXMANN
VERLAG GMBH
Münster · New York · München · Berlin

Tertium Comparationis
Journal für International und Interkulturell
Vergleichende Erziehungswissenschaft
Jahrgang 15, Heft 1 (2009)

Herausgeber
Knut Schwippert, Universität Hamburg, Koordinator
Marianne Krüger-Potratz, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Koordinatorin
Wilfried Bos, Technische Universität Dortmund
Jürgen Henze, Humboldt-Universität zu Berlin
Sabine Hornberg, Universität Bayreuth
Botho von Kopp, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt
Hans-Georg Kotthoff, Pädagogische Hochschule Freiburg
Dietmar Waterkamp, Technische Universität Dresden
Peter J. Weber, Hochschule für Angewandte Sprachen, München
in Kooperation mit der Sektion für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft vertreten durch die Vorsitzenden: Barbara Asbrand und Mechtild Gomolla.

Verantwortlicher Herausgeber Heft 1, Jahrgang 15: Knut Schwippert, Universität Hamburg, Sektion für Allgemeine, Interkulturelle und International vergleichende Erziehungswissenschaft, Binderstr. 34, D-20146 Hamburg, E-Mail: knut.schwippert@uni-hamburg.de

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

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

Tertium Comparationis erscheint halbjährlich im World Wide Web und als Papierversion.
Die Abstracts sind gebührenfrei abrufbar unter http://www.waxmann.com

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

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

© Waxmann Verlag GmbH, Münster/New York/München/Berlin 2009
Alle Rechte vorbehalten
ISSN 0947-9732

Umschlaggestaltung: Pleßmann Kommunikationsdesign, Ascheberg
Abbildung: Die Erscheinung der Rose im Kolben des Alchimisten, aus Abbé de Vallemont, *Curiositez de la nature et de l'art*, Brüssel, 1715

Tertium Comparationis
Journal für International und Interkulturell
Vergleichende Erziehungswissenschaft
Vol. 15, No. 1 (2009)

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

Chief Editor Vol. 15, No. 1:
Knut Schwippert, Universität Hamburg, Sektion für Allgemeine, Interkulturelle und International vergleichende Erziehungswissenschaft, Binderstr. 34, D-20146 Hamburg,
e-mail: knut.schwippert@uni-hamburg.de

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

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

Tertium Comparationis is published two times a year in the World Wide Web.
A printed version is also available.
Abstracts can be obtained free of charge from: http://www.waxmann.com

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

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

© Waxmann Verlag GmbH, Münster/New York/München/Berlin 2009
All Rights Reserved
ISSN 0947-9732

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

Tertium Comparationis
15, 1 (2009)

Inhalt

Knut Schwippert
Editorial 1

Carolin Rotter
Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte:
von der Politik umworben, von der Forschung vernachlässigt 3

Antonia Kupfer
Differenzierungspolitik im englischen und deutschen Hochschulbereich.
Eine argumentative Einschätzung aus sozialer Ungleichheitsperspektive 21

Masashi Urabe
Der japanische Diskurs zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft:
von Länderberichten zur funktionalen Analyse? 41

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 55

Berichte und Notizen 56

Rezensionen 62

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

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

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

Editorial

Wir schreiben das Jahr 2009 – in Deutschland das Jahr vor der großen Bundestagswahl, international das Jahr zwischen neuen PISA- und IGLU-Befunden. Aber auch wenn uns weder spektakuläre Wahlkämpfe oder Politikversprechen noch skandalöse Befunde aus den internationalen Schulvergleichsstudien erreichen, ist dies noch lange kein Zeichen für Stillstand. Sowohl in der Politik wie auch in der vergleichenden Bildungsforschung wird kräftig (im Hintergrund?) gewirkt. So wie sich die Politiker auf die Landtags- und erst recht auf die Bundestagswahlen vorbereiten, so werden auch im Bereich der Bildungsforschung weiterhin Studien organisiert, durchgeführt und natürlich auch ausgewertet. IGLU als die internationale Vergleichsuntersuchung in der Grundschule wird seit der Datenerhebung 2006 weiterhin vertieft analysiert und steuert schon jetzt zielstrebig der nächsten Erhebung 2011 entgegen. Ein Blick hinter die Kulissen verrät die Geschäftigkeit. Vielerorts werden die vorliegenden Daten analysiert und mit Hinblick auf neue Entwicklungen in Forschung und Praxis zum Anlass genommen, weitergehende bzw. geschärfte Fragestellungen zu entwickeln. Fragebögen mit möglichen neuen Fragen oder modifizierten alten werden entworfen und schon in Kürze zur Pilotierung in die Schulen getragen. Die neuen Komponenten im Leseverständnistest werden schon vor der Pilotierung in ausgewählten Schulen eingesetzt, um Materialien zur Schulung des Personals für die Pilotstudie zur Verfügung zu haben. Genau genommen sind die bei IGLU zwischen den Erhebungswellen liegenden fünf Jahre – betrachtet man all die Arbeit bezüglich der Vorbereitung, der Durchführung, der Auswertung und der Verbreitung der Ergebnisse – nicht gerade viel (von den drei Jahren zwischen den PISA-Zyklen ganz zu schweigen), aber dann doch wieder zu lang, als dass die Befunde den untersuchten Probanden direkt zugutekommen – eine oft schwer zu vermittelnde Gegebenheit. Aber gerade hieran wird nochmals deutlich, dass diese Studien auch als ‚Systemmonitoring Studien' bezeichnet werden. Es geht in diesen Untersuchungen nicht um die einzelne Schülerin oder den einzelnen Schüler (auch wenn viele hierfür persönlich angesprochen werden), – es geht um das Bildungssystem und insbesondere strategische, strukturelle oder politische Steuerungsfragen. Es gilt, in diesen Studien empirische Evidenzen zu finden, anhand derer das Bildungssystem weiterentwickelt werden kann und damit auch die Geduld, tatsächlich initiierte Veränderungen in ihren Wirkungen – oft mit einer langjährigen Verzögerung – wahrzunehmen. Und dies im Einklang mit den Studienzyklen und nicht mit den Legislaturperioden und Wahlterminen. Daher tut die Bildungsforschung auch gut daran, sich ihre Zeit zu nehmen, um Beobachtungen, kritische Resümees und – im Sinne einer Selbstreflexion über das eigene Handeln – gerne auch anti-zyklisch – nachzudenken.

Die in diesem Heft zusammengestellten Beiträge tragen Merkmale dieser Überlegung in sich. In dem ersten Beitrag von *Carolin Rotter* wird das aktuell diskutierte Spannungsverhältnis zwischen politisch motivierten Entscheidungen, Lehrkräfte mit

Zuwanderungsgeschichte verstärkt in das Schulsystem zu integrieren, dem aktuellen Forschungsstand gegenübergestellt. In diesem Beitrag wird deutlich, dass entsprechende Strategien auf den ersten Blick plausibel erscheinen, überzeugend beworben werden und schließlich auch populär sind, aber auf den zweiten Blick letztendlich doch auch fragewürdig erscheinen. Sie basieren auf keinen Fall auf empirischem Erfahrungswissen und sollten daher in Bezug auf die zu erwartenden Effekte durchaus mit Zurückhaltung und, in Abhängigkeit von der jeweiligen Disposition, mit abwartendem Optimismus bzw. Pessimismus auf längere Sicht beobachtet werden.

Grundsätzliche Überlegungen zur sozialen Ungleichheitsperspektive entwickelt *Antonia Kupfer* in dem zweiten Beitrag, in dem sie die Differenzierungspolitiken des englischen und deutschen Hochschulbereiches vorstellt und kritisch in einer konstruktiven Gegenüberstellung kontrastiert. Ein zentrales Anliegen von Frau Kupfer ist in diesem Zusammenhang, sowohl historische als auch aktuelle Überlegungen zum Thema sozialer Ungleichheit darzustellen und mögliche Probleme in die Zukunft zu projizieren und somit auch Perspektiven für zukünftige Entwicklungen zu zeichnen.

In dem dritten Beitrag geht es um eine Darstellung der Entwicklung und des Standes der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in einem Land, das sich sowohl kulturell als auch bezüglich der Wissenschaftstradition deutlich von den uns näher gelegenen (west-)europäischen Systemen unterscheidet. *Masashi Urabe* führt uns in dem Beitrag in den japanischen Diskurs zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft ein und lässt uns an der Entwicklung von der Darstellung von Länderberichten hin zu funktionalen Analysen teilhaben. Diese Betrachtung einer Entwicklung scheint auf den ersten Blick ein Blick von außen zu sein, öffnet aber bei genauerer Betrachtung auch einen vertiefenden Blick nach innen und liefert damit schließlich auch einen wichtigen Beitrag zur Reflexion der Vergleichenden Erziehungswissenschaft über die Grenzen Japans hinaus.

Knut Schwippert
Universität Hamburg

Tertium Comparationis
Journal für International und Interkulturell
Vergleichende Erziehungswissenschaft
Vol. 15, No. 1, pp. 3–20, 2009
Copyright © 2009 Waxmann Verlag GmbH
Printed in Germany. All rights reserved

Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte: von der Politik umworben, von der Forschung vernachlässigt

Carolin Rotter

Ruhr-Universität Bochum

Abstract

In German schools teachers with migration background are so far considerably underrepresented. Education policy strives to change that in the future. This move is initiated by the hope that these teachers are able to contribute to a better integration of pupils with immigration experience. Besides giving an overview of the status quo in Germany the article summarizes theoretical as well as empirical findings of American research and derives starting points for German research.

1. Ausgangslage

Laut amtlicher Statistik lebten 2007 ca. 7,3 Mio. Ausländer, d.h. Personen, die nicht die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, in Deutschland. Ihr Anteil an der Gesamtbevölkerung betrug damit etwa 9 Prozent (Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2008). Mit der ausschließlichen Konzentration auf das Kriterium der Staatsangehörigkeit in der amtlichen Statistik wurde lange Zeit nicht die Zuwanderungsgeschichte einer Person erfasst. Damit wurden so genannte Doppelstaatler, (Spät-)Aussiedler sowie zugewanderte Ausländer, welche die deutsche Staatsangehörigkeit erworben haben, in der Statistik, die nur zwischen Ausländern und Deutschen unterschied, nicht gesondert ausgewiesen. Die Gruppe der Deutschen mit Migrationserfahrung, d.h. Personen, die entweder selbst zugewandert sind oder Personen, die selbst in Deutschland geboren sind, deren Eltern aber zugewandert sind, ist jedoch deutlich größer, als an den Ausländerzahlen in der amtlichen Statistik zu erkennen ist. Erstmals wurde im Mikrozensus 2005 ermittelt, wie groß die Gruppe der Deutschen mit Migrationshintergrund ist. Zu den 7,3 Mio. Ausländern (9 %) kamen 8,2 Mio. Deutsche mit Migrationshintergrund (10 %) hinzu. Bereits fünf Jahre vor dem Mikrozensus ergab die internationale Schulleistungsstudie PISA für das Jahr 2000, dass ungefähr 22 Pro-

zent der 15-Jährigen mindestens einen im Ausland geborenen Elternteil hatten und 14 Prozent selbst zugewandert sind (vgl. Baumert & Schümer, 2002).

Angesichts dieser Zahlen kann die Tatsache, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist, nicht mehr länger geleugnet werden. Im Folgenden sollen vor dem Hintergrund der schlechten Ergebnisse von Schülern[1] mit Migrationshintergrund in Schulleistungstests verschiedene Ansätze zur Behebung der Leistungsdefizite skizziert werden. Im Fokus steht in diesem Artikel der Einsatz von Lehrern mit Zuwanderungsgeschichte, der nicht nur von bildungspolitischer Seite zunehmend forciert wird. Neben einer knappen Kontextualisierung und Konturierung des Themas (Abschnitt 1) sowie einem Überblick über den Status quo bildungspolitischer Maßnahmen (Abschnitt 2) soll vor allem der Frage nachgegangen werden, wie die hinter dem bildungspolitischen Engagement stehende Hypothese zur Wirkung von Lehrkräften mit Zuwanderungsgeschichte aus wissenschaftlicher Sicht begründet werden kann. Es wird auf den Ansatz des *Stereotype Threat* von Claude Steele, die kulturökologische Erklärung von John Ogbu sowie auf Subjektive Theorien von Lehrkräften hinsichtlich Schülern mit Migrationshintergrund zurückgegriffen (Abschnitt 3). Fragen zu Grenzen und Möglichkeiten bildungspolitischer Steuerung und zur Interaktion verschiedener Akteure im Bildungssektor (Bildungsadministration, Schulleitung, Eltern, Lehrkräfte etc.) werden hierbei bewusst nicht berücksichtigt. Nach den theoretischen Ausführungen werden verschiedene Studien und deren Befunde zur Wirkung von Lehrkräften mit Zuwanderungsgeschichte zusammengefasst und bewertet. Dabei können jedoch ausschließlich anglo-amerikanische Untersuchungen herangezogen werden, da in den entsprechenden Ländern schon seit längerem Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte von der Forschung Beachtung finden, was in Deutschland bisher nicht der Fall war (Abschnitt 4). In einem Fazit werden Aspekte für zukünftige Forschungen formuliert, durch die ein umfassenderes Bild über die Rekrutierung und den Einsatz von Lehrkräften mit Zuwanderungsgeschichte erreicht werden kann (Abschnitt 5).

1.1 Schüler mit Migrationshintergrund in Schulleistungsstudien

Kulturelle Vielfalt stellt eine große Bereicherung dar, bringt aber auch zahlreiche Herausforderungen mit sich. Angesichts des schlechten Abschneidens der Schüler mit Migrationshintergrund in der PISA-Untersuchung stehen allerdings eher die Herausforderungen, die mit dieser kulturellen Heterogenität verbunden sind, im Mittelpunkt des bildungspolitischen und öffentlichen Interesses. So zeigt die PISA-Studie ein deutliches Gefälle hinsichtlich der erreichten Kompetenzstufen zwischen Schülern mit und denen ohne Migrationshintergrund. Fast 50 Prozent der Jugendlichen aus zugewanderten Familien überschreiten nicht die elementare Kompetenzstufe I im Lesen, was bedeutet, dass diese am gesellschaftlichen Leben nur unzureichend teilhaben können. Von diesen hat aber mit 70 Prozent der Großteil das deutsche Bildungssystem von Beginn an besucht. Auch die 2003 vorgelegte IGLU-Studie erhärtet den Befund des un-

terschiedlichen Kompetenzerwerbs: Die Viertklässler ohne Migrationshintergrund erreichen im Leseverständnis einen Testwert von 103, wohingegen die Grundschüler, bei denen beide Elternteile im Ausland geboren wurden, einen durchschnittlichen Testwert von 92 erreichen (vgl. Bos et al., 2003, S. 285).[2] Eine Bestätigung der erheblichen Leistungsunterschiede zwischen Schülern in Abhängigkeit von der Migrationsgeschichte liefern ebenfalls die nationalen Leistungsstudien MARKUS (Rheinland-Pfalz) und LAU (Hamburg). Zu diesen Leistungsstudien kommen verschiedene Untersuchungen hinzu, die eine Benachteiligung von Schülern mit Migrationshintergrund an den Gelenkstellen im deutschen Bildungssystem (z.B. Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I) sowie durch die diversen Homogenisierungsmaßnahmen (Zurückstellung bei der Einschulung, Klassenwiederholung, Überweisung in Sonderschulen) belegen (vgl. die Zusammenstellung empirischer Befunde in Diefenbach, 2004, S. 229 f.).

1.2 Ansätze zur Behebung der Leistungsdefizite

Zur Behebung der Leistungsdefizite und zur Reduktion der Benachteiligungen können aktuell drei Ansätze ausgemacht werden:

- Der Einsatz von unterschiedlichen Fördermaßnahmen für diese Zielgruppe;
- Aus- und Weiterbildung von pädagogischem Personal im Umgang mit kultureller Heterogenität;
- Erhöhung der Quote von Lehrkräften mit Zuwanderungsgeschichte.

Auf die längste Tradition können die Fördermaßnahmen zurückblicken. Ausgehend von der Defizitorientierung der so genannten Ausländerpädagogik in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts wurden zunächst die zu behebenden Probleme ausschließlich bei den Migranten selbst gesehen, an die sich dann die entsprechenden Maßnahmen richteten (vgl. Auernheimer, 2007). Dabei konzentrierten sich die Fördermaßnahmen angesichts des ‚monolingualen Habitus' (vgl. Gogolin, 1991) der deutschen Schule vorwiegend auf Deutschkurse, um die Sprachkompetenz der Migranten zu fördern und sie dadurch in das Bildungssystem zu integrieren. Erst mit der interkulturellen Pädagogik wurde die Mehrheitsgesellschaft bzw. das Bildungssystem in den Blick genommen und eine strukturelle Benachteiligung der Schüler mit Migrationshintergrund anerkannt. Auch heute werden noch zahlreiche Programme zur Sprachförderung angeboten wie z.B. das BLK-Modellprogramm FÖRMIG (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund). Deren Notwendigkeit haben nochmals die PISA-Befunde belegt, nach denen der Kompetenzerwerb in der Schule in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften signifikant von Deutsch als Familiensprache abhängt. In Nordrhein-Westfalen beispielsweise sollen mit ‚Delfin 4', einem Sprachtest für Kinder zwei Jahre vor Schuleintritt, frühzeitig Defizite in der Sprachkompetenz diagnostiziert werden, um diese durch eine entsprechende Förderung be-

reits vor Schuleintritt kompensieren zu können. Dieser Test betrifft zwar nicht nur Kinder mit Migrationshintergrund, sensibilisiert angesichts der Erfahrungen mit diesem Instrument jedoch für mögliche Probleme und ungleiche schulische Eingangsvoraussetzungen.[3] Allerdings wurden und werden die Angebote, die sich an die Zielgruppe selbst richten, zunehmend flankiert von Maßnahmen, die das Bildungssystem bzw. insbesondere die Lehrkräfte betreffen.

So forderte die Kultusministerkonferenz im Jahr 1996 in ihrer Empfehlung ‚Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule' einen grundlegenden bildungspolitischen Perspektivenwechsel. Interkulturelle Kompetenz wurde zur „Schlüsselqualifikation für *alle* Kinder und Jugendlichen" (Kultusministerkonferenz, 1996, S. 3) deklariert. Um die Schüler auf das Leben in einer kulturell heterogenen Gesellschaft vorzubereiten und auf die Belange von Schülern mit Migrationshintergrund eingehen zu können, sind jedoch Lehrer notwendig, die selbst über interkulturelle Kompetenz verfügen (vgl. den Nationalen Integrationsplan, Bundesregierung, 2007, S. 27). Dem erweiterten Kompetenzprofil von Lehrkräften angesichts einer kulturell heterogenen Schülerschaft muss in Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften Rechnung getragen werden. In den KMK-Standards Bildungswissenschaften wird im Kompetenzbereich ‚Erziehen' mit der Kompetenz 4 die Kenntnis der sozialen und kulturellen Lebensbedingungen der Schüler festgeschrieben. Im Entwurf des Lehrerausbildungsgesetzes in Nordrhein-Westfalen von 2008 wird diese Anforderung in Artikel 3 § 10 als übergreifende Kompetenz aufgenommen. Dort wird von Grundkompetenzen in der „Förderung in Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte im Zusammenhang interkultureller Bildung" (Gesetz zur Reform der Lehrerausbildung (Entwurf), 2008, S. 22) gesprochen. Im Mittelpunkt steht also die Sprachförderung (s.o.), die in einem Zusammenhang mit interkultureller Bildung stattfinden soll; dieser Zusammenhang wird jedoch nicht näher spezifiziert. Bislang mangelt es allerdings zum einen an der Operationalisierung von interkultureller Kompetenz, d.h. an empirisch überprüften Kriterien, die interkulturell kompetentes Lehrerhandeln auszeichnen (vgl. Bender-Szymanski, 2002, S. 153). Daraus folgen zum anderen Schwierigkeiten für die Konzeption von Lehrerfortbildungen, die schnell Gefahr laufen, in Stereotypisierungen zu verfallen und kulturelle Heterogenität zur einzigen Erklärung konflikthafter Situationen zu überhöhen (vgl. Auernheimer, 2001, S. 15).

Neben der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften zum Umgang mit kultureller Diversität wird insbesondere von politischer Seite auf die Steigerung der Zahl von Lehrern mit Zuwanderungsgeschichte gesetzt (siehe Abschnitt 2). Analog zur Klassifizierung der Schüler mit Migrationshintergrund in der PISA-Studie werden folgende Personen zu der Gruppe der Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte gerechnet:

- Lehrer mit einem im Ausland geborenen Elternteil;
- Lehrer der zweiten Generation: Die Lehrer selbst sind im Inland, beide Elternteile aber im Ausland geboren;

– Lehrer der ersten Generation: Beide Elternteile und der Lehrer sind im Ausland geboren.

Es wird von der Annahme ausgegangen, dass diese Lehrkräfte zu einer besseren Integration von Schülern mit Migrationshintergrund beitragen und damit mittelbar einen positiven Effekt auf den Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund haben. Aufgrund ihrer interkulturellen Erfahrung und Zweisprachigkeit sollen sie eine Mittlerfunktion zwischen Schülern mit Migrationshintergrund und den Lehrern übernehmen sowie Ansprechpartner für Eltern sein. Eine vergrößerte Präsenz von Deutschen mit Zuwanderungsgeschichte im Lehrberuf soll zudem gleichzeitig einen Beitrag zur gesellschaftlichen Integration leisten. Die positive Wirkung dieser Lehrkräfte beruht ausschließlich auf Annahmen und Vermutungen, empirische Befunde dazu fehlen bislang. Bei den Veröffentlichungen zu diesem Thema, handelt es sich ausschließlich um politische Stellungnahmen bzw. Absichtsbekundungen und Pläne.

2. Maßnahmen zur Steigerung der Quote von Lehrern mit Zuwanderungsgeschichte

Die Zuwanderungsgeschichte von Referendaren und Lehrkräften wird bislang nicht erhoben. Statistiken weisen nur ausländische Lehrkräfte aus, also diejenigen, die nicht die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen; der Anteil dieser Lehrkräfte beträgt beispielsweise in Nordrhein-Westfalen nur 0,7 Prozent. Der Anteil von Lehrern mit Zuwanderungsgeschichte dürfte nicht deutlich darüber liegen. Da die Quote bundesweit ebenfalls nicht höher ist, haben im Jahr 2007 im Nationalen Integrationsplan alle Kultusminister eine Steigerung der Zahl von Lehrern mit Zuwanderungsgeschichte vereinbart. Im Nationalen Integrationsplan heißt es:

> Die Länder sind sich bewusst, dass Schulen mit einem hohen Anteil an Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auch einen höheren Aufwand betreiben müssen, um Integrationsarbeit im erforderlichen Umfang leisten zu können. … Diese Schulen benötigen besonders qualifiziertes Personal. Dem kann zum einen durch Kräfte, die über besondere interkulturelle Kompetenzen verfügen (z.B. Integrationslotsen), zum anderen durch eine Erhöhung des Anteils von Lehrkräften, Erzieherinnen und Erziehern oder Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern mit Migrationshintergrund Rechnung getragen werden sowie auch durch eine konsequente Fortbildung (Bundesregierung, 2007, S. 26 f.).

Auf der Ebene der Bundesländer gibt es verschiedene Ansatzpunkte. So berücksichtigen die Stadtstaaten Berlin und Hamburg bei der Vergabe von Referendariatsplätzen eine so genannte ‚Multikulti-Quote'. Auf der Internetseite der Stadt Hamburg wird explizit das Interesse artikuliert, mehr Bewerberinnen und Bewerber mit Migrationshintergrund für den Vorbereitungsdienst zu gewinnen. Diese müssen bei der Bewerbung die Geburt mindestens eines Elternteils im Ausland nachweisen (Behörde für Schule und Berufsbildung, 2009). Auch Stuttgart versucht, mit dem Projekt ‚Migranten machen Schule' Lehrkräfte mit Migrationshintergrund zu gewinnen. In Nordrhein-

Westfalen wird im Zuge einer neuen Integrationspolitik der Landesregierung verstärkt auf Bildung und Erziehung gesetzt. Eine Schlüsselrolle sollen auch hier die Lehrkräfte spielen; neben der Qualifizierung von Lehrkräften im Umgang mit Heterogenität sollen Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte gewonnen werden. Im ‚Aktionsplan Integration' heißt es dazu:

> Die Landesregierung wird verstärkt bei den Schulen dafür werben, dass diese bei der Ausschreibung und Auswahl von Lehrkräften Bewerberinnen und Bewerber mit Zuwanderungsgeschichte ansprechen und zur Bewerbung ermuntern. Sie wird außerdem Abiturientinnen und Abiturienten mit Zuwanderungsgeschichte dazu ermuntern, sich für den Lehrerberuf zu entscheiden (Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen, 2006, S. 9).

Begründet wird dies mit dem „bikulturelle[m] Potenzial" dieser Lehrkräfte, die als „Mittler zwischen den Kulturen" und als „Modell für gelungene Integration und geglückte Bildungskarrieren" fungieren können (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2007, S. 3). Aufbauend auf dem ‚Aktionsplan Integration' wurde ein Handlungskonzept zur Gewinnung von Lehrkräften mit Zuwanderungsgeschichte entwickelt. Durch verschiedene Maßnahmen wie z.B. Informations-Workshops, die Konstituierung des Netzwerks ‚Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte' sowie eines Runden Tisches unter Beteiligung von Lehrkräften, Zuwanderer-Organisationen, Hochschulen etc. als Modell-Projekt im Raum Duisburg-Essen soll die Quote von Lehrkräften mit Zuwanderungsgeschichte an Schulen in Nordrhein-Westfalen gesteigert werden (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2007).

Neben politischen Akteuren wenden sich auch verschiedene Stiftungen an Schüler sowie Studierende mit Migrationserfahrung und versuchen, sie für den Lehrerberuf zu gewinnen. Die Hertie-Stiftung richtet sich in Kooperation mit der Freien Universität Berlin und der Goethe-Universität Frankfurt am Main sowie dem Hessischen Kultusministerium im Rahmen des neuen Förderprogramms ‚Horizonte' mit Lehramtsstipendien an Migranten, d.h., der Bewerber oder die Eltern müssen im Ausland geboren sein. Gefördert werden alle Lehrämter, Fächer und Ausbildungsstufen. Bewerbungsberechtigt sind sowohl Studierende der beiden Kooperationsuniversitäten sowie aller weiteren Berliner Universitäten als auch Referendare der Studienseminare im Rhein-Main-Gebiet und in Berlin. Die Förderung erfolgt zum einen ideell (z.B. Betreuung durch einen Tutor, Teilnahme an der Sommerakademie der Stiftung) und zum anderen finanziell in Form von monatlichen Stipendien und/oder Bücherzuschüssen.[4] Die ZEIT-Stiftung Gerd und Ebelin Bucerius versucht mit ihrem Schülercampus ‚Lehrer mit Migrationshintergrund' Schüler mit Zuwanderungsgeschichte für den Lehrerberuf zu gewinnen. Während eines dreitägigen Workshops sollen die Schüler mit Migrationshintergrund Einblicke in die Theorie und Praxis eines Lehramtsstudiums und des Lehrerberufs erhalten. Die Workshops finden (in Kooperation mit der Gemeinnützigen Hertie-Stiftung) in Hamburg und in Düsseldorf statt.

3. Wirkung von Lehrern mit Zuwanderungsgeschichte: mögliche Erklärungsansätze

Die Aktivitäten zur Erhöhung des Anteils von Lehrkräften mit Zuwanderungsgeschichte basieren auf der Annahme, dass diese Lehrer zur besseren Integration von Schülern mit Migrationsgeschichte und zu einem höheren Bildungserfolg dieser Schüler beitragen. Diese Wirkungs-Hypothese lässt sich aus verschiedenen Ansätzen zur Erklärung der schlechten schulischen Leistungen von Schülern mit Migrationshintergrund ableiten (vgl. Diefenbach, 2007). Zu beachten ist allerdings, dass es sich bei den ersten beiden um theoretische Ansätze aus dem anglo-amerikanischen Raum handelt, die in der deutschen Diskussion bislang noch nicht rezipiert worden sind:

- Schüler mit Migrationshintergrund haben bei Lehrern mit Zuwanderungsgeschichte das Gefühl einer geringeren Bedrohung durch Stereotype (Steele, 1997).
- Schüler aus einer ethnischen Minderheit zeigen gegenüber Lehrern aus der Mehrheitsgruppe mehr Widerstand als gegenüber Lehrern derselben ethnischen Minderheit (‚*thesis of oppositional culture*' – Ogbu, 2004).
- In ihrem Verhalten gegenüber Schülern mit Migrationshintergrund werden Lehrer durch ‚Subjektive Theorien' geprägt, die zu einer Benachteiligung dieser Schülergruppe führen (können).

Im Folgenden sollen diese drei möglichen Erklärungen näher erläutert werden. Des Weiteren biete sich auch eine Betrachtung aus der Perspektive der Anerkennungstheorie (vgl. u.a. Stojanov, 2006) und der Theorie des Modelllernens von Bandura (1976) an, aus deren Sicht der höhere Bildungserfolg mit der Vorbildfunktion der Lehrkraft mit Zuwanderungsgeschichte für Schüler mit Migrationserfahrung und möglicher Identifikation begründet werden könnte. Angesichts des begrenzten Umfangs der Ausführungen soll es hier jedoch bei diesem Hinweis belassen werden.

3.1 Stereotype Threat

Steele geht in seinem Ansatz davon aus, dass in der Gesellschaft Stereotype über Bevölkerungsgruppen existieren, die das intellektuelle Leistungsvermögen und die Entwicklung der Persönlichkeit der betreffenden Gruppe beeinflussen sollen:

> It is the social-psychological threat that arises when one is in a situation or doing something for which a negative stereotype about one's own group applies. This predicament threatens one with being negatively stereotyped, with being judged or treated stereotypically, or with the prospect of conforming to the stereotype (Steele, 1997, S. 614).

In den USA betreffe dies insbesondere die schwarzen Schüler, über die es negative Stereotype hinsichtlich ihrer intellektuellen Fähigkeiten gebe, die in der Schule als „field of stereotype" (Steele, 1997, S. 616) zur Anwendung kommen würden. Nach der Ansicht von Steele löst dies emotionale Reaktionen aus, die einen Rückzug der Schü-

ler und ein Versagen in Leistungstests zur Folge hätten. Voraussetzung dafür sei jedoch eine Identifikation mit der Schule durch den Schüler. Die Bedrohung durch Stereotype führe mittel- und langfristig schließlich zu einer Disidentifikation mit der Schule und damit zu einem Motivationsverlust, was wiederum in schlechten Schulleistungen resultiere. Dabei handelt es sich folglich um eine Form der self-fulfilling prophecy: Die Schüler zeigen aus Angst vor Stereotypisierung in der Schule emotionale Reaktionen, die zu einem Verhalten führen, das die Stereotype bestätigt, nämlich geringe Motivation und schlechte Schulleistungen. Steel konnte seine Annahmen in experimentellen Studien nachweisen; er stellte fest, dass die Testleistungen schwarzer Schüler in Experimenten abhängig von der Präsentation der Testziele (diagnostischer oder nicht-diagnostischer Test) deutlich variieren (vgl. Steele, 1997). In Deutschland findet sich keine so offensichtliche und weit verbreitete Stereotypisierung von Minderheitsangehörigen wie in den USA. Gleichwohl weisen die wenigen, zumeist jedoch weder aktuellen noch repräsentativen Studien, die die Existenz bestimmter Stereotype über Migranten in Deutschland untersuchen, darauf hin, dass zumindest einigen Migranten in Deutschland, insbesondere türkischer Herkunft, negative Stereotype entgegengebracht werden, die sich auch auf die kognitiven Fähigkeiten dieser beziehen (vgl. Alexander & Ward Schofield, 2006. S. 17 f.). Allerdings gibt es keine empirischen Untersuchungen über die Einstellungen von Lehrern gegenüber ihren Schülern mit Migrationshintergrund, die zeigen, ob und inwiefern Stereotype mit Blick auf Intelligenz und Leistungsfähigkeit bestimmter Minderheitengruppen in der Schule eine Rolle spielen. Unabhängig von diesem (ausstehenden) Nachweis bezüglich einer Existenz oder Nicht-Existenz von Stereotypen auf der Seite der Lehrkräfte wäre vor allem die Frage von Interesse, ob Schüler mit Migrationshintergrund Stereotype hinsichtlich ihrer intellektuellen Leistungen wahrnehmen oder nicht. Repräsentative empirische Studien stehen auch hier noch aus. Hinweise auf eine subjektive Wahrnehmung einer Stereotypisierung bei Schülern bzw. Studierenden mit Migrationshintergrund finden sich in einigen qualitativen Studien (vgl. z.B. Terkessidis, 2004).

3.2 Kulturökologische Erklärung von John U. Ogbu

Um einen älteren Erklärungsansatz aus den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts handelt es sich bei der kulturökologischen Erklärung von John U. Ogbu. Er sieht Bildungsinstitutionen als Teil des „status mobility system“ (Ogbu, 1983, S. 177). Wie jedes System der Statusmobilität verlangt auch das Bildungssystem von den Individuen bestimmte Eigenschaften, die in diesem System notwendig sind, um sozial aufzusteigen. Diese Eigenschaften werden in der Schule gefördert, erworben werden sie jedoch zunächst in der Familie. Ogbu sieht jedoch bei schwarzen Amerikanern eine Diskrepanz zwischen der schulischen und der familialen Sozialisation:

> Blacks have learned since slavery that the way to get ahead even within the limited universe open to them in the status-mobility system is not through merit and talent but through white patronage or favoritism (ebd.).

Seiner Ansicht nach würden schwarze amerikanische Eltern ihren Kindern als Vorbereitung auf das Erwachsenenleben nicht vermitteln, dass Engagement in der Schule nützlich sei und sich gute Leistungen in der Schule lohnen würden. Vielmehr lebten sie ihnen Handlungsstrategien vor, die kaum mit einem schulischen Erfolg zu vereinbaren sind, diesem sogar eher widersprechen. Im Sinne einer „oppositional culture" (Ogbu, 2004, S. 1) entwickelten Angehörige einer Minderheitengruppe einen kulturellen Bezugsrahmen, der für diese Gruppe ‚richtiges' bzw. ‚angemessenes' Verhalten definiere, das aber in Opposition zu den Verhaltensweisen von Mehrheitsangehörigen stünde:

> Along with the formation of an oppositional social identity, subordinate minorities also develop an oppositional cultural frame of reference which includes devices for protecting their identity and for maintaining boundaries between them and white Americans (Fordham & Ogbu, 1986, S. 181).

Angesichts verschiedener Kritik an seinem Ansatz in Bezug auf Übertragbarkeit und hinsichtlich der fehlenden Möglichkeit zur Erklärung von Varianzen bei den Schulleistungen schwarzer Schüler hat Ogbu die ursprüngliche Argumentation erweitert, indem er drei Typen von Minderheiten unterscheidet, die jeweils eigene Erfahrungen mit der Mehrheitsgesellschaft machen und ein spezifisches Verhältnis zu dieser ausbilden: autonome Minderheiten, freiwillige Minderheiten und unfreiwillige Minderheiten, zu denen die Schwarzamerikaner zählen (vgl. Ogbu, 2004). Nach Ogbu nehmen die jeweiligen Erfahrungen der Minderheitsangehörigen und ihr Verhältnis zur Mehrheit Einfluss darauf, wie sie ihre Beziehung zum Bildungssystem bzw. zur Schule sehen: Betrachten sie die Bildungsinstitutionen als Chance, Karriere zu machen und sozial aufzusteigen, oder nicht? Diese Erweiterung seiner Vorstellungen ermöglicht es Ogbu, das erfolgreiche schulische Abschneiden einiger Minderheiten in den USA zu erklären. Verschiedene ethnographische Studien konnten Ogbus Argumentationen bestätigen. Hingegen brachten einige qualitative Untersuchungen und vor allem quantitative Erhebungen, die zur Überprüfung von Ogbus Annahmen durchgeführt wurden, negative Befunde (vgl. z.B. Cook & Ludwig, 1997).

3.3 Subjektive Theorien

Denkbar wäre auch, dass Lehrer ohne Zuwanderungsgeschichte über so genannte Subjektive Theorien über Schüler mit Migrationshintergrund, deren Verhaltensweisen und Schulleistungen verfügen. Die Funktionen subjektiver Theorien werden in Analogie zu wissenschaftlichen Theorien gesehen. Sie ermöglichen dem Subjekt, „Phänomene des Selbst und der Welt zu erklären und vorherzusagen sowie Entwürfe oder Orientierungen für Handlungen abzuleiten" (Kunze, 2004, S. 62). Träger subjektiver Theorien

sind einzelne Individuen. Darin unterscheiden sie sich von den oben beschriebenen Stereotypen, die von mehreren Individuen bzw. einer sozialen Gruppe geteilt werden.

Empirische Forschungen zur Erfassung von subjektiven Theorien von Lehrkräften zu Schülern mit Migrationshintergrund stehen allerdings noch aus. Der empirischen Forschung wird bei der Befragung von Lehrkräften vor allem der Aspekt der sozialen Erwünschtheit Schwierigkeiten bereiten. Einen möglichen Hinweis auf das Vorhandensein subjektiver Theorien und deren Handlungsleitung im schulischen Unterrichtsgeschehen liefert die Studie von Taylor, die bereits Ende der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts in den USA durchgeführt wurde. Ziel dieser Studie war es herauszufinden, ob das Lehrerverhalten abhängig von der Hautfarbe der Schüler ist. In der Untersuchungssituation befand sich die Klasse, bestehend aus ausschließlich weißen Schülern, hinter einem Sichtschutz, so dass der Lehrer diese nicht sehen konnte. Den Lehrkräften wurde vorab mitgeteilt, ob es sich um schwarze oder weiße Schüler handle. Mit diesem Erhebungsdesign wurde sichergestellt, dass das Schülerverhalten konstant blieb; nur der Informationsstand der Lehrer variierte, so dass Änderungen im Verhalten der Lehrperson auf mögliche Subjektive Theorien über die Schüler zurückgeführt werden können. Es wurde deutlich, dass Lehrer den vermeintlich schwarzen Schülern weniger Unterstützung und Zuspruch gaben als den vermeintlich weißen (vgl. Taylor, 1979).

3.4 Zusammenfassende Betrachtung der Erklärungsansätze

Die drei dargestellten Ansätze versuchen, die schlechten schulischen Leistungen von Schülern mit Migrationshintergrund zu erklären. Daraus sollen nun mögliche Ansatzpunkte für eine Erklärung der angenommenen Wirkung von Lehrkräften mit Zuwanderungsgeschichte abgleitet werden. Eine Einschätzung in Bezug auf die Erklärungskraft der drei Ansätze soll hier nicht mehr erfolgen; entsprechende Hinweise wurden bereits gegeben. Zunächst fällt ein Unterschied mit Blick auf die eingenommene Perspektive auf: Während die ersten beiden Ansätze aus der Perspektive der Schüler argumentieren, verweist der dritte auf die Lehrperson, die durch ihre Subjektiven Theorien zum geringeren Bildungserfolg beitrage.

Kurz zusammengefasst, geht Steele von der Existenz gesellschaftlicher Stereotype über bestimmte Bevölkerungsgruppen aus, die langfristig durch emotionale Reaktionen bei den Betroffenen zu schlechten Schulleistungen dieser führen. Schließt man sich der Argumentation Steeles an, könnte angenommen werden, dass Schüler aus ethnischen Minderheiten sich weniger stark durch Stereotype bedroht fühlen, wenn der Lehrer ebenfalls der ethnischen Minderheitengruppe angehört und nicht der Mehrheitsgruppe (vgl. Diefenbach, 2007, S. 131).

Vor dem Hintergrund der „oppositional culture“-These (Ogbu, 2004, S. 1) von Ogbu könnte bezogen auf den Einsatz von Lehrkräften mit Zuwanderungsgeschichte in Deutschland argumentiert werden, dass Schüler aus ethnischen Minderheiten Lehrern, die der Mehrheitsgesellschaft angehören, stärkeren Widerstand entgegenbringen,

als einem Lehrer aus derselben ethnischen Minderheit (vgl. Downey & Pribesh, 2004), was sich wiederum negativ auf den Leistungsstand der entsprechenden Schüler auswirkt.

Subjektive Theorien dienen dem Individuum als Entwurf und Orientierung für seine Handlungen. Es könnte daher die Vermutung geäußert werden, dass Lehrer ohne Migrationserfahrung im Hinblick auf Schüler mit einem anderen ethnischen Hintergrund über Subjektive Theorien hinsichtlich erwarteter Verhaltensweisen und des erwarteten Leistungsvermögens verfügen, die dazu führen, dass sie bewusst oder unbewusst diese als schwierige Schüler klassifizieren und deren Leistungsfähigkeit als nicht besonders hoch einschätzen. Daraus könnte vor dem Hintergrund der oben beschrieben empirischen Befunde die vorsichtige Annahme formuliert werden, dass sie diese Schülergruppe daher auch weniger fördern, was schlechtere Schulleistungen zur Folge hat.

Angesichts des Fehlens einer umfassenden theoretisch und methodisch fundierten Forschung liegen keine empirischen Befunde zur Plausibilität der einzelnen Erklärungsansätze vor, so dass diese nur Vermutungen liefern können.

4. Empirische Befunde zur Wirkung von Lehrkräften mit Zuwanderungsgeschichte

Bei der Diskussion über die Notwendigkeit, den Anteil an Lehrkräften mit Zuwanderungsgeschichte an Schulen in der Bundesrepublik Deutschland zu erhöhen, wird, wie bereits oben angesprochen, davon ausgegangen, dass diese Lehrkräfte den Bildungserfolg der Schüler mit Migrationshintergrund positiv beeinflussen. Diefenbach weist darauf hin, dass „bedauerlicherweise … für Deutschland keine Untersuchungen über Effekte von Lehrern aus ethnischen Minderheiten auf Schüler aus Migrantenfamilien oder deutsche Schüler vor[liegen]“ (Diefenbach, 2007, S. 132). Eine Bestätigung eines positiven Zusammenhangs zwischen ethnischen Zugehörigkeiten von Lehrkräften und Schülerleistungen hält sie jedoch für „bildungspolitisch relevant, weil mehr oder weniger direkt umsetzbar: Möglicherweise ließen sich die Schulleistungen von z.B. türkischen Schülern oder Schülern mit türkischem Hintergrund dann dadurch befördern, dass türkische Lehrkräfte oder Lehrkräfte mit einem entsprechenden Migrationshintergrund eingesetzt würden“ (ebd., S. 131 f.). Angesichts des Fehlens von Untersuchungen zur Herkunft des Lehrers und Effekten beim Schüler in Deutschland, werden im Folgenden zur Bereicherung der gegenwärtigen Diskussion Befunde der angloamerikanischen Forschung skizziert, aus denen im abschließenden Kapital Forschungsfragen und -probleme für Studien an deutschen Schulen generiert werden sollen.

Die empirischen Befunde zum Einfluss der Ethnizität der Lehrperson auf die Schülerleistung sind uneinheitlich. Während auf der Basis der Daten der ‚*National Educational Longitudinal Study*‘ (NELS) aus dem Jahr 1988 kein Zusammenhang zwischen

einer Übereinstimmung in der ethnischen Zugehörigkeit von Lehrer und Schüler (‚*race match*') und der erreichten Punktzahl in Mathematik- und Lesetests nachgewiesen werden konnte (vgl. Ehrenberg, Goldhaber & Brewer, 1995), kommt Dee (2004) bei der Analyse der Daten des ‚*Student Teacher Achievement Ratio* (STAR)'-Projektes zu einem positiven Ergebnis. Nach seiner Auswertung zeigen schwarze Schüler bessere Leistungen in Mathematik und im Lesen, wenn sie von einem schwarzen Lehrer unterrichtet werden. Da es sich bei dem im Jahr 1985 in Tennessee begonnenen Projekt um eine Längsschnittuntersuchung handelt, kann Dee auch zeigen, dass sich die positive Wirkung des ‚*race match*' auf die Schulleistungen der schwarzen Schüler über die Jahre kumuliert. Die Leistungen der schwarzen Schüler steigen, je länger sie von einem schwarzen Lehrer unterrichtet werden. Zu beachten ist allerdings, dass das STAR-Projekt auf die Untersuchung des Einflusses der Klassengröße auf die Schülerleistung abzielte; hierfür wurden die Schüler sowie die Lehrer per Zufall auf drei verschiedene Klassengrößen aufgeteilt. Das Erkenntnisinteresse bestand originär nicht in der Analyse des ‚*race match*', so dass die Befragung der Lehrpersonen auch keinerlei Items zu diesen Aspekten enthielt.

Neben diesen Untersuchungen gehen verschiedene amerikanische Studien der Frage nach, inwiefern die Übereinstimmung der ethnischen Zugehörigkeit die Beurteilung von Schülern auf der Grundlage anderer Merkmale als Noten oder Punktzahlen in Leistungstests beeinflusst. Die Befunde dazu sind deutlich einheitlicher. So kommen Downey und Pribesh (2004) auf der Basis einer quantitativen Befragung von Erziehern und Lehrern zu dem Ergebnis, dass schwarze Kindergartenkinder und schwarze Achtklässler mit Blick auf ihr schulisches Verhalten und ihre Einstellungen zum schulischen Lernen im Vergleich zu ihren weißen Mitschülern vor allem von weißen Lehrern schlechter beurteilt werden. Die schwarzen Achtklässler werden von schwarzen Lehrern sogar besser beurteilt als die weißen von weißen Lehrpersonen. Die Daten wurden der ‚*Early Childhood Longitudinal Study*' (ECLS) und der ‚*National Education Longitudinal Study*' (NELS) aus dem Jahr 1988 entnommen und hinsichtlich der Fragestellung ausgewertet. Dabei wurden ausschließlich die Items berücksichtigt, in denen die Erzieher das Verhalten im Kindergarten sowie die Lernbereitschaft und die Lehrer das Verhalten im Klassenraum (z.B. ‚Does the student rarely complete his or her homework?') einschätzen sollten.

Farkas, Grobe und Sheehan (1990) haben Schüler im Schuldistrikt in Dallas untersucht und ebenfalls herausgefunden, dass schwarze Lehrkräfte schwarze Schüler besser beurteilen als ihre weißen Kollegen. Bei der Befragung nennen sie einerseits seltener, dass schwarze Schüler im Unterricht fehlen, und andererseits häufiger, dass sie sich in der Schule engagieren. Sie geben jedoch auch häufiger als weiße Lehrer an, dass schwarze Schüler den Unterricht stören. Zu anderen Befunden kommt hingegen Washington (1982). Sie kann nicht bestätigen, dass schwarze Schüler von schwarzen Lehrern besser beurteilt werden. In ihrer Studie bat sie 64 schwarze und weiße Lehrer,

ausgewählte Schüler ihrer Klassen hinsichtlich verschiedener positiver und negativer Eigenschaft zu klassifizieren. Sowohl die schwarzen als auch die weißen Lehrer ordneten den schwarzen Schülern mehr negative Eigenschaften und den weißen Schülern mehr positive zu.

In einer weiteren Studie beobachtete Casteel (1998) den Unterricht in siebten und achten Klassen von 16 weißen Lehrerinnen und dokumentierte ihre Interaktionen mit schwarzen und weißen Schülern anhand des von ihm entwickelten ‚*Teacher Treatment Inventory Observation System*'. Seine Auswertung des Materials ergab, dass die beobachteten Lehrerinnen schwarze Schüler seltener unterstützten als weiße Schüler, wenn sie falsch auf Lehrerfragen geantwortet hatten, sie für richtige Antworten aber auch seltener lobten. Deutlich wurde auch, dass die Lehrerinnen sich seltener mit komplexen Fragen, die eine argumentative Antwort erforderten, an die schwarzen Schüler wandten.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die verschiedenen empirischen Studien eine schlechtere Beurteilung der schwarzen Schüler durch weiße Lehrer zeigen konnten. Forschungsmethodisch weisen die genannten Studien jedoch einige Schwächen auf. Zur Beschreibung der Lehrpersonen wird in den meisten Untersuchungen lediglich die Ethnizität erhoben, so dass der Faktor Lehrer damit nicht differenziert genug erfasst wird. Zudem bleibt die Frage offen, inwiefern negative Beurteilungen durch Lehrer Einfluss auf die Leistungen der Schüler haben bzw. inwiefern diese negativen Beurteilungen das tatsächliche Verhalten der Lehrer gegenüber den Schülern beispielsweise bei der Notenvergabe oder Collegeüberweisung bestimmen. Auch können die Studien nicht die Frage beantworten, worauf diese schlechteren Beurteilungen zurückgeführt werden können. Zur Beantwortung dieser Fragen wären Interviews mit den an der jeweiligen Untersuchung teilnehmenden Lehrern hilfreich, in denen die Erwartungen der Lehrkräfte, individuelle Begründungen für das gezeigte Verhalten und/oder Mechanismen der bewussten oder unbewussten Diskriminierung, d.h. Subjektive Theorien der Lehrer, aufgedeckt hätten werden können. Auch könnten mittels teilnehmender Beobachtung bzw. Videografie des Unterrichtsgeschehens das Verhalten in der Klasse sowohl von Lehrern als auch Schülern analysiert werden. Ferner wurden auch nicht die schwarzen Schüler bezüglich ihrer Wahrnehmung der Lehrkräfte befragt. Fühlen sie sich von weißen Lehrkräften diskriminiert? Nehmen sie negative Stereotype subjektiv wahr? Fühlen sie sich von schwarzen Lehrern eher unterstützt und sehen diese gar als Vorbild? Erst Kenntnisse zu diesen genannten Aspekten erlauben ein umfassenderes Urteil hinsichtlich der Frage nach dem Einfluss von schwarzen Lehrkräften auf das schulische Verhalten von schwarzen Schülern.

5. Fazit

Sowohl die theoretischen Erklärungsansätze als auch die empirischen Befunde aus den USA werden bislang in der Diskussion um die verstärkte Rekrutierung und den Ein-

satz von Lehrkräften mit Zuwanderungsgeschichte an deutschen Schulen nicht rezipiert. Gleichwohl sollten die US-amerikanischen Untersuchungen Ansatzpunkt sein für eine wissenschaftliche Erforschung des Einsatzes von Lehrern mit Zuwanderungsgeschichte in Deutschland, zumal mit einer Steigerung des Anteils dieser Lehrkräfte von bildungspolitischer Seite große Hoffnungen auf eine verbesserte Integration von Schülern mit Migrationshintergrund verbunden sind. Bei einem Blick auf die anglo-amerikanische Forschung werden jedoch zahlreiche forschungsmethodische Herausforderungen offenkundig.

Eine wissenschaftliche Erforschung kann ausgehend von dem Angebots-Nutzungs-Modell zur Wirksamkeit von Unterricht (vgl. Helmke, 2005) nicht das Ziel haben, die schulischen Leistungen der Schüler mit Migrationshintergrund lediglich in Abhängigkeit von der ethnischen Zugehörigkeit der Lehrkraft zu testen. Bei der ethnischen Zugehörigkeit der Lehrperson handelt es sich um ein Personenmerkmal, das nicht im Studium oder während des Referendariats erworben werden kann. In der bildungspolitischen Diskussion werden z.B. dem türkischen Lehrer – überspitzt formuliert – spezifische Kompetenzen unterstellt, die ihm qua Geburt mitgegeben wurden und von Lehrkräften ohne Zuwanderungsgeschichte nicht oder nur kaum zu erwerben sind. Damit erinnert diese Argumentation stark an das Persönlichkeitsparadigma der 1950er Jahre, vergisst dabei aber, dass vielmehr der Frage nachgegangen werden muss, inwiefern sich diese Persönlichkeitsmerkmale auf Merkmale des Unterrichts auswirken (vgl. Gruehn, 2000; Helmke, 2006). Aus der Unterrichtsqualitäts- und Lehrerprofessionalitätsforschung ist bekannt, dass beispielsweise die Erfassung des Fachwissens einer Lehrkraft über den Abschlussgrad oder die Dauer des Studiums, wie in einigen Studien erfolgt, nicht ausreicht; vielmehr ist zu operationalisieren, inwiefern dieses Fachwissen im Unterricht von der Lehrperson eingesetzt wird (vgl. u.a. Baumert & Kunter, 2006; Lipowski, 2006; Wayne & Youngs, 2006). Für Untersuchungen des Einflusses der ethnischen Zugehörigkeit der Lehrperson müssten daher zunächst Variablen definiert werden, in denen sich der Einfluss des (inter-)kulturellen Hintergrunds der Lehrperson auf seine Unterrichtstätigkeit manifestiert: Verfügt eine Lehrkraft mit Zuwanderungsgeschichte über eine größere Sensibilität für kulturelle Probleme, was sich wiederum in der Unterrichtsführung zeigt? Können Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte aufgrund ihres kulturellen Hintergrundwissens effektiver auf Disziplinprobleme bei Schülern mit Migrationshintergrund reagieren und zeichnen sich daher durch eine bessere Nutzung der Lehr-Lernzeit aus? Zu fragen wäre in diesem Zusammenhang auch, ob Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte durch ihre Art der Unterrichtsgestaltung unmittelbar auf die Schülerleistungen Einfluss nehmen oder ob diese Lehrkräfte nicht mittelbar durch eine Verbesserung des Klassenklimas oder der Lernmotivation bei entsprechenden Schülergruppen wirken. Zur Untersuchung dieser Fragen wären neben Fragebogenerhebungen wie in den anglo-amerikanischen Studien vor allem Unterrichtsbeobachtungen notwendig, um das Verhalten der Lehrkräfte im Un-

terricht erfassen zu können. Im Rahmen von multivariaten Analysen müsste dann untersucht werden, ob die Variable ethnische Zugehörigkeit nicht von anderen Variablen wie z.B. fachdidaktisches Wissen oder Ähnlichem überlagert wird.

Zur Beschreibung der Gruppe der Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte sind diese schließlich selbst in den Blick zu nehmen. Es bietet sich an, die Bildungsbiografie dieser Gruppe zu rekonstruieren, um die Bildungserfahrungen der Lehrer auswerten und mögliche Gemeinsamkeiten herausarbeiten zu können. Zudem wären die Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte bezüglich ihres Selbstkonzepts und ihrer offiziellen wie inoffiziellen Funktionswahrnehmung zu befragen, d.h., es müsste das funktionale Tätigkeitsfeld (z.B. Vertrauenslehrer, Fremdsprachenlehrer etc.) erhoben werden, um einen Eindruck davon zu bekommen, inwiefern der spezifische Migrationshintergrund und damit verbundene Kompetenzen (oder Funktionszuschreibungen) von der Schule tatsächlich zur Integration der Schüler mit Migrationshintergrund genutzt werden bzw. inwiefern diese Lehrer über ihre offizielle Funktion hinaus informell als Vermittler, Vorbild oder Ähnliches ‚genutzt' werden. Bisher existieren dazu nur Zeitungsartikel, in denen Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte zu ihren Erfahrungen an der Schule, im Lehrerkollegium und im Unterricht interviewt werden (vgl. u.a. die Artikel ‚Exoten im Klassenzimmer' in Spiegel online (Ergin & Behrendt, 2006) oder ‚Türken an die Tafel' in ZEIT online (Spiewak, 2007)). Ferner müsste die Wahrnehmung von Lehrkräften mit Zuwanderungsgeschichte durch Schüler mit Migrationshintergrund rekonstruiert werden, um zu einer subjektiv-qualitativen Einschätzung des Einsatzes dieser Lehrkräfte zu gelangen.

Ausgehend von der den Maßnahmen zugrunde liegenden Annahme, dass Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte in spezifischer Weise auf die Schülerklientel mit Migrationshintergrund einzugehen vermögen und damit dieser eine Integration in das deutsche Bildungssystem erleichtern, erlaubt ein solcher Forschungszugang, die Effekte und Wirkungen der verstärkten Rekrutierung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund in den Schulen einzuschätzen.

Anmerkungen

1. Hier und im Folgenden wird ausschließlich das Maskulinum verwendet; selbstverständlich ist die weibliche Form damit eingeschlossen.
2. Der Mittelwert ist auf 100 normiert.
3. Siehe hierzu auch die Informationen für die verschiedenen Zielgruppen (Eltern, Lehrer, Schulleitungen) auf der Homepage des Schulministeriums von Nordrhein-Westfalen unter http://www.schulministerium.nrw.de.
4. Für weitere Informationen vgl. die Internetseite des Förderprogramms der Hertie-Stiftung unter http://www.horizonte.ghst.de.

Literatur

Alexander, K. & Ward Schofield, J. (2006). Stereotype Threat: Wie Reaktionen von SchülerInnen auf wahrgenommene negative Stereotype ihre Leistungen beeinflussen. In J. Ward Schofield (2006), *Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen Entwicklungs- und Sozialpsychologie* (AKI-Forschungsbilanz, Bd. 5) (S. 15–46). Berlin: AKI. Verfügbar unter: http://www.wzb.eu/zkd/aki/files/aki_forschungsbilanz_5.pdf [19.01.08].

Auernheimer, G. (2001). Pädagogische und soziale Institutionen im Zeichen der Migration. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen* (S. 9–16). Opladen: Leske + Budrich.

Auernheimer, G. (2007). *Einführung in die interkulturelle Pädagogik* (5., ergänzte Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Bandura, A. (1976). *Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie*. Stuttgart: Klett.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9* (4), 478–485.

Baumert, J. & Schümer, G. (2002). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich* (S. 159–202). Opladen: Leske + Budrich.

Behörde für Schule und Berufsbildung (2009). *Einstellungschancen in den Vorbereitungsdienst für Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter*. Hamburg: Behörde für Schule und Berufsbildung. Verfügbar unter: http://www.hamburg.de/vorbereitungsdienst/64646/einstellungschancen-referendare.html [01.05.09].

Bender-Szymanski, D. (2002). Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 153–179). Opladen: Leske + Budrich.

Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G. & Valtin, R. (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU – Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

Die Bundesregierung (Hrsg.). (2007). *Nationaler Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen*. Berlin: Presse- und Informationsamt der Bundesregierung.
Verfügbar unter: http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/Anlagen/nationaler-integrationsplan,property=publicationFile.pdf [01.02.09].

Casteel, C.A. (1998). Teacher-student interactions and race in integrated classrooms. *Journal of Educational Research, 92* (2), 115–120.

Cook, P.J. & Ludwig, J. (1997). Weighting the 'burden of acting white'. Are there race differences in attitudes toward education? *Journal of Policy Analysis and Management, 16* (2), 256–278.

Dee, T.S. (2004). The race connection: Are teachers more effective with students who share their ethnicity? *Education Next, 4* (2), 52–59.

Diefenbach, H. (2004). Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 225–249). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Diefenbach, H. (2007). *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Downey, D.B. & Pribesh, S. (2004). When race matters: Teachers' evaluations of students classroom behavior. *Sociology of Education, 77* (4), 267–282.

Ehrenberg, D.R., Goldhaber, D.G. & Brewer, D.J. (1995). Do teachers' race, gender, and ethnicity matter? Evidence from the National Educational Longitudinal Study of 1988. *Industrial and Labor Relations Review, 48* (3), 547–561.

Ergin, Y. & Behrendt, M. (2006, 04. April). Exoten im Klassenzimmer. *Spiegel online*. Verfügbar unter: http://www.spiegel.de/schulspiegel/0,1518,409577,00.html [01.02.09].

Farkas, G., Grobe, R.P., Sheehan, D. & Shuan, Y. (1990). Cultural resources and school success: Gender, ethnicity, and poverty groups within an urban school district. *American Sociological Review, 55* (1), 127–142.

Fordham, S. & Ogbu, J.U. (1986). Black students' school success: Coping with the 'burden of acting white'. *The Urban Review, 18* (3), 176–206.

Gesetz zur Reform der Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen (Entwurf). (2008). Stand 25.06.2008. Verfügbar unter: http://www.ruhr-uni-bochum.de/imperia/md/content/zfl/pdfs/sonstiges_gesetze/entwurflabg08.pdf [01.02.09].

Gogolin, I. (1991). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.

Gruehn, S. (2000). *Unterricht und schulisches Lernen: Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung*. Münster: Waxmann.

Helmke, A. (2005). *Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer.

Helmke, A. (2006). Unterrichtsforschung. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 56–65). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kultusministerkonferenz (1996). *Empfehlung ‚Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule'. Beschluß der KMK vom 25. Oktober 1996*. Bonn: KMK.

Kunze, I. (2004). *Konzepte von Deutschunterricht. Eine Studie zu individuellen didaktischen Theorien von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lipowski, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 51*, 50–52.

Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (2006). *Nordrhein-Westfalen Land der neuen Integrationschancen – Aktionsplan Integration*. Düsseldorf: MGFFI. Verfügbar unter: http://www.mgffi.nrw.de/pdf/integration/aktionsplan-integration.pdf [01.02.09].

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2007). *Mehr Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte. Handlungskonzept, 8. November 2007*. Verfügbar unter: http://www.schulministerium.nrw.de/ZBL/Wege/Zuwanderungsgeschichte/Handlungskonzept.pdf [01.02.09].

Ogbu, J.U. (1983). Minority status and schooling in plural societies. *Comparative Education Review, 27* (2), 168–190.

Ogbu, J.U. (2004). Collective identity and the burden of 'acting white' in black history, community, and education. *The Urban Review, 36* (1), 1–35.

Spiewak, M. (2007, 06. September). Türken an die Tafel. Endlich entdeckt die Politik gut ausgebildete Migranten als Pädagogen. *ZEIT online*, S. 39. Verfügbar unter: http://www.zeit.de/2007/37/B-Migrantenlehrer [01.02.09].

Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2008). *Gebiet und Bevölkerung – Ausländische Bevölkerung*. Verfügbar unter: http://www.statistik-portal.de/Statistik-Portal/de_jb01_jahrtab2.asp [12.01.2009.]

Steele, C.M. (1997). A threat in the air. How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist, 52* (6), 613–629.

Stojanov, K. (2006). *Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Taylor, M.C. (1979). Race, sex, and the expression of self-fulfilling prophecies in a laboratory teaching situation. *Personality and Social Psychology, 6*, 897–912.

Terkessidis, M. (2004). *Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive*. Bielefeld: transcript.

Washington, V. (1982). Racial differences in teacher perceptions of first and fourth grade pupils on selected characteristics. *Journal of Negro Education, 51* (1), 60–72.

Wayne, A.J. & Youngs, P. (2006). Die Art der Ausbildung von Lehrern und die Lerngewinne ihrer Schüler. Eine Übersicht über aktuelle empirische Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 51*, 71–96.

Tertium Comparationis
Journal für International und Interkulturell
Vergleichende Erziehungswissenschaft
Vol. 15, No. 1, pp. 21–40, 2009
Copyright © 2009 Waxmann Verlag GmbH
Printed in Germany. All rights reserved

Differenzierungspolitik im englischen und deutschen Hochschulbereich. Eine argumentative Einschätzung aus sozialer Ungleichheitsperspektive

Antonia Kupfer

Johannes Kepler Universität Linz

Abstract

The object of this study was to analyse the current policies of differentiation in higher education in England and Germany in regard to their consequences for social inequalities. The method consists in a theoretical argumentation based on four basic theoretical conceptions of social inequality in education. The results indicate that the differentiation policies tend to reduce equal opportunity by enforcing social, cultural and economic inequality. This study's conclusion points to further socio-political ramifications of differentiation policy in higher education, such as the increasing significance of secondary education for social stratification, and marketization as a new mode of social stratification in higher education.

Einleitung

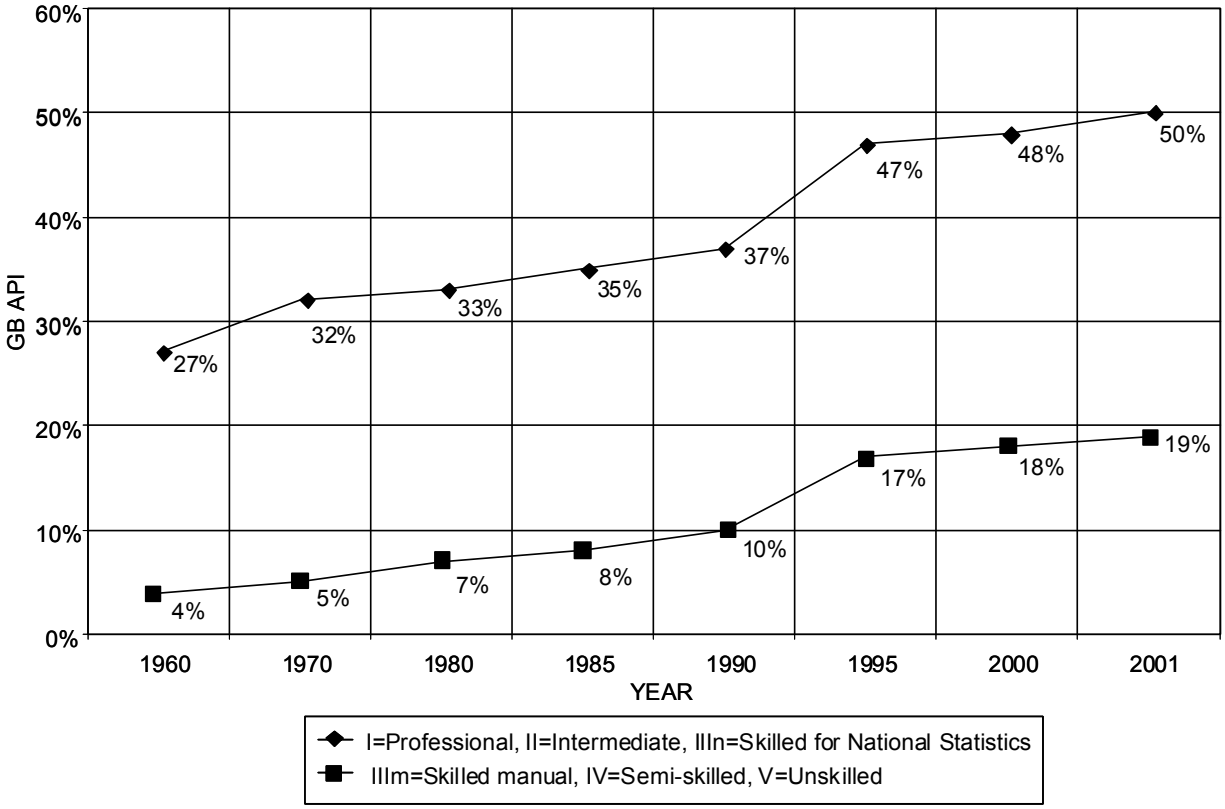
Dieser Beitrag behandelt aktuelle Differenzierungspolitik im Hochschulsystem in England und Deutschland im Hinblick auf ihre soziale Ungleichheitswirkung für Studierende und Lehrende. Soziale Ungleichheit liegt vor, „wenn bestimmte soziale Differenzierungen es mit sich bringen, dass einzelne Individuen oder Gruppen in dauerhafter Weise begünstigt, andere benachteiligt sind" (Kreckel, 1992, S. 16–17). Aufgrund der Beschränkung des Umfangs dieses Beitrags diskutiere ich Fragen der sozialen Ungleichheit ausschließlich in Bezug auf die soziale Herkunft der Studierenden und Lehrenden und lasse andere Unterschiede, wie die nach Geschlecht und ethnischer Zugehörigkeit, – trotz zunehmender Dringlichkeit – beiseite.

Institutionelle Differenzierung im Hochschulsystem setzte mit der Expansion des Hochschulsektors ein, die in England in einem ersten Schub zwischen 1963 und 1970 stattfand (Ross, 2006), während die Expansion in Deutschland im Wesentlichen zu

Beginn bis Mitte der 1970er Jahre einsetzte (Teichler, 2005). Während der Hochschulexpansion wandelten sich die Hochschulen von elitären Bildungseinrichtungen zu Massenbildungseinrichtungen. England und Deutschland wurden für diese Untersuchung ausgewählt, weil sie sich einerseits in ihren hochschulpolitischen Traditionen stark unterscheiden und andererseits durch übereinstimmende Politik ähneln. Damit lassen sich beide Länder vergleichen. Die Politik der Differenzierung bestand in erster Linie in der Gründung neuer Einrichtungen – die *polytechnics* in England und die Fachhochschulen in Deutschland –, die auf die praktische Ausbildung zur Beschäftigungsbefähigung ihrer Absolvent/innen zielten. Damit wurde das vormals in beiden Ländern etablierte einheitliche Hochschulsystem, das aus einer Art von Institutionen, nämlich Grundlagen forschungsorientierten Universitäten, bestand, in ein binäres System aus zwei parallel existierenden Arten von Hochschulen, den traditionellen Universitäten, die fortbestehen, und den neu gegründeten *polytechnics* und Fachhochschulen, verwandelt (Arum, Gamoran & Shavit, 2007, S. 5). In der Debatte um soziale Stratifizierung im Hochschulbereich gibt es zwei markante Positionen hinsichtlich der Einschätzung der Chancengleichheit durch Hochschulexpansion: Einerseits wird die Einführung der neuen berufsbildenden Hochschulen als ein Beitrag zur Hierarchisierung der zwei Arten von Hochschulen gesehen, in der berufsbildende Einrichtungen unterhalb der traditionellen Universitäten angesehen werden und ihre Einrichtung zur Ablenkung Studierender unterer sozialer Herkunft führt (Brint & Karabel, 1989). Auf der anderen Seite wird die Gefahr der Ablenkung Studierender unterer sozialer Herkunft auf berufsbildende *polytechnics* und Fachhochschulen zwar auch eingeräumt, aber als vergleichsweise klein eingeschätzt und die Vielfalt an unterschiedlichen Einrichtungen als Chance für traditionell benachteiligte Schichten angesehen (Arum et al., 2007).

Für England haben Egerton und Halsey (1993) drei Hochschul-Kohorten zwischen Mitte der 1950er und Mitte der 1980er untersucht und festgestellt: „despite absolute increases, the service class has maintained its relative advantage in entry to both universities and polytechnics“ (S. 187). Laut des *Office for National Statistics* steigt sowohl die Partizipation höherer Schichten als auch die Partizipation unterer Schichten im tertiären Bildungsbereich, wobei sich der Abstand zwischen höheren und unteren Schichten vergrößert hat (vgl. Abb. 1).

Abbildung 1: Higher Education (HE) Participation Rates by Social Class Groups 1960 to 2001



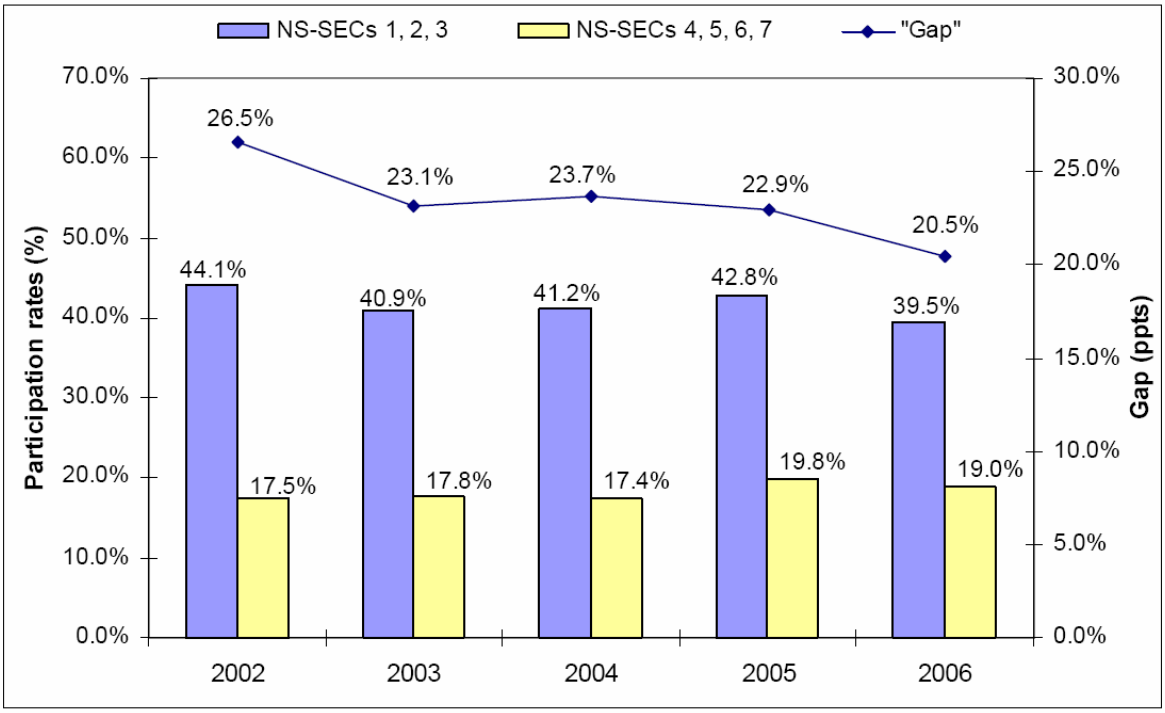
Quelle: Office for National Statistics UK (Daten zugeschickt auf Anfrage).

Mittlerweile wird die erwerbstätige Bevölkerung in sieben Schichten in der nationalen Statistik eingeteilt. Aus Abbildung 2 wird ersichtlich, dass in den letzten Jahren die Differenz zwischen höheren und unteren Schichten in der Partizipation im tertiären Bildungssektor abgenommen hat, was hauptsächlich auf den Rückgang der Partizipation höherer Schichten zurückzuführen ist.

Laut Chevalier und Conlon (2003), die Graduiertenkohorten der Jahre 1985, 1990 und 1995 untersucht haben, studieren Angehörige unterprivilegierter Gruppen weniger häufig an so genannten Eliteuniversitäten. Conlon (2002) stellt für Angehörige unterer sozialer Herkunft des Jahrgangs 1958 (*National Child Development Study*) fest, dass sie eher an berufsorientierten als an akademisch orientierten Studiengänge partizipieren.

Vergleicht man die Partizipation unterrepräsentierter Gruppen im Hochschulbereich nach Hochschule, so liegen für die Jahre 1997/98 und 2007/08 Zahlen vor.

Abbildung 2: HE Participation Rates by Social Class Groups and their gap 2002 to 2006



NS-SECs 1: Higher managerial and professional occupations, 2: Lower managerial and professional occupations, 3: Intermediate occupations, 4: Small employers and own account workers, 5: Lower supervisory and technical occupations, 6: Semi-routine occupations, 7: Routine occupations.

Quelle: Department for Innovation, Universities & Skills, 2008 (auf Anfrage zugeschickt).

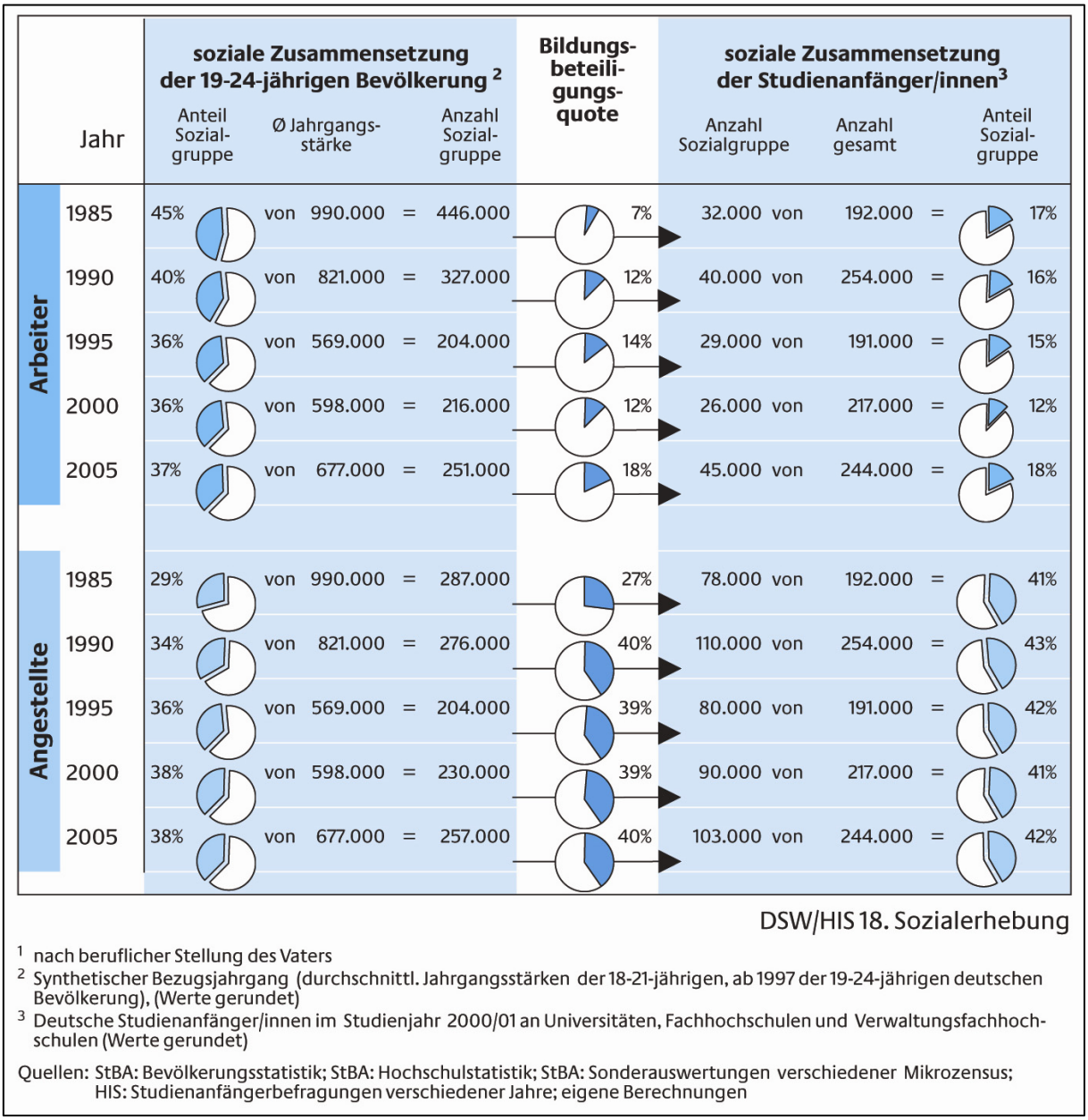
Tabelle 1: Durchschnittlicher Anteil Erstimmatrikulierter (Vollzeit) unterer sozialer Herkunft in First-Degree-Studiengängen nach Hochschulart in Prozent

	1997/80		2007/08	
	from social class IIIM, IV, V	from low participation neighborhoods	NS-SEC classes 4, 5, 6 ,7	from low participation neighborhoods
Post – 1992 Universities	31,9	13,7	38,6	12,2
Russell Group Universities*	14,7	7,2	19,8	5,7

* Die *Russell Group universities* ist ein Zusammenschluss von 20 Universitäten, die vorwiegend forschungsorientiert arbeiten und zusammen über zwei Drittel der Forschungsförderung beziehen. Sie wurde 1994 gegründet.

Quelle: Eigene Berechnungen mit Daten, die von Higher Education Statistics Agency (HESA) zugeschickt wurden.

Abbildung 3: Bildungsbeteiligung und soziale Zusammensetzung im Zeitverlauf am Beispiel von Kindern aus Arbeiter- und Angestelltenfamilien in den alten Ländern[1] – nur Deutsche, alte Länder, absolut und in %



[1] nach beruflicher Stellung des Vaters
[2] Synthetischer Bezugsjahrgang (durchschnittl. Jahrgangsstärken der 18-21-jährigen, ab 1997 der 19-24-jährigen deutschen Bevölkerung), (Werte gerundet)
[3] Deutsche Studienanfänger/innen im Studienjahr 2000/01 an Universitäten, Fachhochschulen und Verwaltungsfachhochschulen (Werte gerundet)

Quellen: StBA: Bevölkerungsstatistik; StBA: Hochschulstatistik; StBA: Sonderauswertungen verschiedener Mikrozensus; HIS: Studienanfängerbefragungen verschiedener Jahre; eigene Berechnungen

Quelle: HIS, 2007, S. 115.

Es fällt auf, dass die Anteile Angehöriger unterer sozialer Herkunft in den früheren *polytechnics* deutlich höher liegen als in den renommierten Russell Group Universitäten, wobei sich auch dort die Anteile vergrößert haben (vgl. Tab. 1). Ein Grund dafür kann in den zahlreichen Förderprogrammen für unterprivilegierte Gruppen, die unter Blair eingeführt wurden, liegen. Eine mögliche Erklärung für den Umstand, dass diese Fördermaßnahmen jedoch die soziale Zusammensetzung der Studierenden an sämtli-

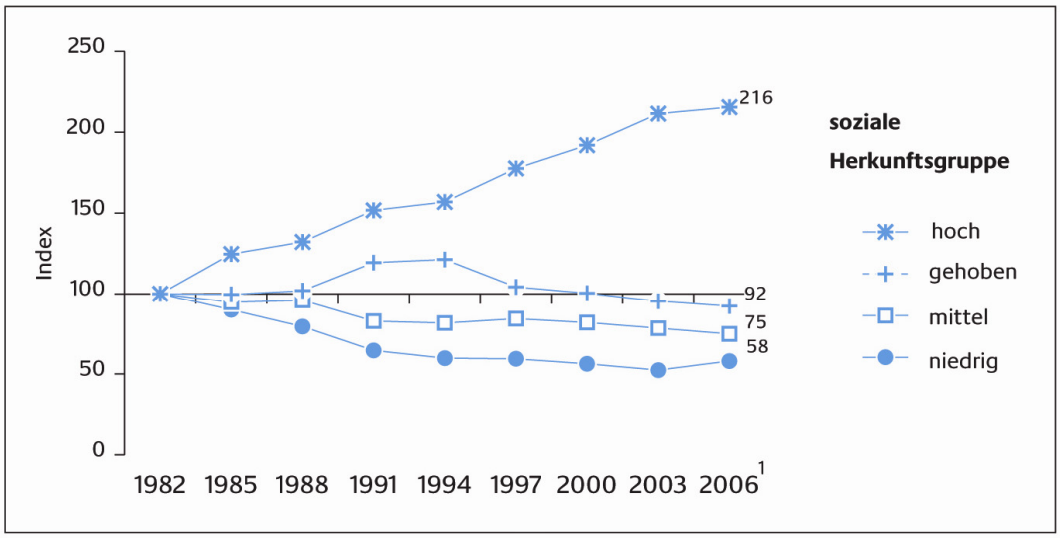
chen Hochschulen nicht zu egalisieren vermögen werde ich mit meiner argumentativen Einschätzung der Differenzierungspolitik anbieten.

Ähnlich wie in England, hat sich auch in Deutschland die Beteiligung Angehöriger unterer und mittlerer bis höherer sozialer Schichten im Hochschulbereich erhöht.

Schaut man sich die Entwicklung der sozialen Zusammensetzung der Studierenden nach sozialer Herkunft an (vgl. Abb. 4), so bleibt festzuhalten:

> Innerhalb eines Vierteljahrhunderts hat sich der Anteil der höchsten Herkunftsgruppe mehr als verdoppelt (Index = 216), der Prozentsatz der niedrigsten Gruppe hingegen fast halbiert (Index 58) (HIS, 2007, S. 137).

Abbildung 4: Entwicklung der sozialen Zusammensetzung der Studierenden nach Herkunftsgruppen 1982–2006 Index (1982 = 100)



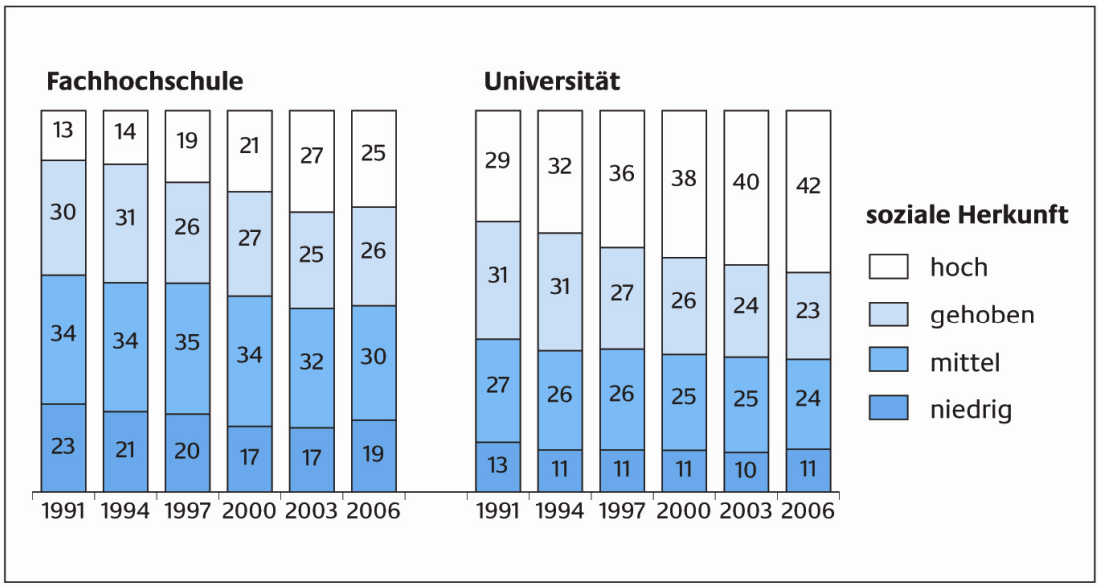
[1] ab 2006 einschließlich Bildungsinländer/innen

Quelle: HIS, 2007, S. 137.

Laut Becker (in Druck) „ist die Bildungsexpansion beim Hochschulzugang mit einer deutlichen Anhebung sozial ungleicher Studienchancen einhergegangen“ (S. 2).

Vergleicht man die Partizipation Angehöriger unterschiedlicher sozialer Herkunft nach Hochschulart, so lässt sich für Deutschland feststellen, dass die Fachhochschulen durchgängig höhere Anteile Angehöriger unterer sozialer Herkunft zugelassen haben als die Universitäten (Duru-Bellat, Kieffer & Reimer, 2008), wobei laut Becker (in Druck) auch der Ausbau der Fachhochschulen für die Arbeiterkinder allenfalls in einem geringfügigen Ausmaß zu besseren Studienchancen geführt hat. Für den Zeitraum 1991 bis 2006 stellt HIS (2007, S. 138) die aus Abbildung 5 ersichtlichen Zahlen bereit.

Abbildung 5: Studierende je Hochschulart nach sozialer Herkunft 1991–2006 in %[1]



[1] Rundungsdifferenzen möglich

Quelle: HIS, 2007, S. 138.

Die Politik der institutionellen Differenzierung hat sich seit der Hochschulexpansion gewandelt (vgl. Teichler, 2008 für einen Überblick). So findet seit den 1990er Jahren in England und Deutschland ein Wandel in der Steuerung von Hochschulen statt, in dem sowohl Politik, die die Vergrößerung der Differenzierung, als auch Politik, die die Verringerung der Differenzierung zwischen den einzelnen Hochschulen deklariert, einen großen Raum einnimmt. Die Politik, die sich explizit für eine Vergrößerung der institutionellen Differenzierung ausspricht, zielt in erster Linie auf die Erhöhung der Effizienz von Hochschulen in der Ausbildung und angewandten Forschung und steht in der Tradition des *New Public Managements* (ebd.). Zu der Politik zur Vergrößerung einer Differenzierung der Hochschulen untereinander gehört in beiden Ländern die Einführung von Studiengebühren, die forschungsleistungsgebundene Mittelvergabe (*Research Assessment Exercise* (RAE) in England und Exzellenzinitiative in Deutschland) sowie Rankingverfahren. Fragen der Chancengleichheit spielen hier keine Rolle. Dagegen wird mit der Politik zur Verringerung der institutionellen Differenzierung zwischen Hochschulen explizit auch eine Erhöhung der Chancengleichheit nach sozialer Herkunft in beiden Ländern verfolgt: In England sollte die Verleihung des Universitätsstatus für *polytechnics* und in Deutschland die Einführung der neuen Studiengänge Bachelor und Master an beiden Hochschularten jeweils die Partizipation Studierender unterer sozialer Herkunft erleichtern (Cheung & Egerton, 2007; David, 2007a; Kerst, Heine & Wolter, 2005).

Da es sich um jüngere politische Maßnahmen handelt, deren soziale Auswirkungen noch nicht umfassend empirisch gemessen werden können, zielt dieser Aufsatz in ers-

ter Linie auf eine argumentative Einschätzung dieser Differenzierungspolitik mit Hilfe theoretischer Konzepte zur Erklärung sozialer Ungleichheit im Bildungswesen (vgl. auch Lenhardt, 2000). Dazu wurden theoretische Konzepte mit verschiedenen Zugängen ausgesucht: konflikttheoretische Ansätze von Collins (1979) und Lucas (2001), ein zentraler handlungsorientierter Ansatz (Bourdieu, 1982) sowie ein *rational choice* Ansatz (Boudon, 1974), die in ihrer Vielfalt den Blick auf unterschiedliche Wirkungsdimensionen in der aktuellen Politik im Bereich der Differenzierung schärfen können, ohne dass sie sich selbst explizit auf den Hochschulbereich oder die Differenzierungspolitik im tertiären Sektor beziehen.[1]

Der Beitrag gliedert sich in vier Teile: Im ersten werden die Kernaussagen der theoretischen Konzepte zur Einschätzung der Differenzierungspolitik hinsichtlich sozialer Ungleichheit knapp erläutert. In einem zweiten Schritt wird die Politik, die die Verringerung institutioneller Differenzierung deklariert, untersucht. In einem dritten Schritt wird die Politik, die die Vergrößerung institutioneller Differenzierung deklariert, untersucht und abschließend werden Schlussfolgerungen zur gesellschaftspolitischen Reichweite der Differenzierungspolitik im Hochschulsystem in England und Deutschland gezogen.

1. Theoretische Konzepte zur Erklärung sozialer Ungleichheit in der Bildung

Ich beginne mit den Kernaussagen konflikttheoretischer Ansätze zur Erklärung sozialer Ungleichheit in der Bildung. Collins (1979) und Lucas (2001) beginnen mit der Annahme, dass soziale Ungleichheit in der Bildung von Angehörigen mittlerer und höherer Schichten intendiert ist, um ihre Privilegien zu sichern. Nach Collins werden Bildungszertifikate in Allokationsprozessen dazu genutzt, Angehörige unterer sozialer Herkunft aus attraktiven Beschäftigungspositionen auszuschließen. Dabei funktioniert der Ausschluss durch Selektionskriterien in der Schule, die außerhalb der Schule existierende soziale Ungleichheiten aufnehmen. Die Selektion führt zur Ablenkung von Schüler/innen und Student/innen in weniger prestigeträchtige Institutionen oder zu niedrigeren Bildungsabschlüssen. Ich verwende Collins Konzept als Hintergrundfolie zur Einschätzung der Politik zur Vergrößerung der Differenzierung von Hochschulen, indem ich kritisch frage, ob diese Politik außerhalb des Hochschulbereichs liegende soziale Ungleichheiten aufgreift, die dann zur Ablenkung Angehöriger unterer sozialer Herkunft in weniger angesehene Hochschulen führen könnte.

Lucas (2001) hat den Gedanken von Raftery & Hout (1993) weiterentwickelt, der besagt, dass höhere Schichten den unteren Schichten Zugang zu Bildungseinrichtungen und -gängen gewähren, wenn sie selbst, die oberen Schichten, ‚versorgt' sind, d.h. wenn ihre Partizipation maximal ausgelastet ist und nicht mehr gesteigert werden kann. Lucas geht einen Schritt weiter, indem er beobachtet, dass sozioökonomisch Privilegierte immer bemüht sind, für sich und ihre Kinder zumindest graduelle Vortei-

le zu sichern, und er nennt sein Modell ‚*efficiently maintained inequality*' (EMI). Mit Hilfe von Lucas untersuche ich die Frage, ob die aktuelle Transformation der Hochschullandschaft in England und Deutschland durch die Politik der Differenzierung Vorteile für höhere Schichten beinhaltet.

Bourdieu (1982) könnte man m.E. auch zu den konflikttheoretischen Ansätzen zählen, da er die Herstellung der Illusion der Chancengleichheit zur Aufrechterhaltung der Privilegien höherer Schichten zeigt. Doch ich halte vor allem seine Beschreibungen der Wahrnehmungen, Einstellungen, Handlungen und Gefühle, die wiederum handlungsbestimmend sind, für wertvolle Beiträge zur Erklärung der alltäglichen Herstellung sozialer Ungleichheit im Bildungsbereich. Bourdieu erweitert den ökonomischen Kapitalbegriff auf soziales und kulturelles Kapital und erklärt, wie sich diese im Habitus der Menschen niederschlagen. Der Habitus ist wiederum ausschlaggebend für Gefühle der Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Bildungsinstitutionen, was die Wahl dieser beeinflusst. Mit Bourdieu können politische Diskurse der institutionellen Differenzierung im Hochschulbereich auf ihre sozialen und kulturellen Distinktionsgehalte hin untersucht werden, die Chancengleichheit beeinträchtigen.

Schließlich eröffnet Boudon (1974) mit seiner Begründung der rationalen Wahl von unterschiedlichen Bildungsinstitutionen nach Schichtzugehörigkeit durch das Abwägen der jeweils damit verbundenen Kosten und Gewinne, die je nach Schicht unterschiedlich (hoch) sind, eine zusätzliche Erklärung sozialer Ungleichheiten im Bildungsbereich. Dabei unterscheidet Boudon primäre Herkunftseffekte, die sich auf das unterschiedliche Lernen in Abhängigkeit der sozialen Herkunft beziehen von sekundären Herkunftseffekten, mit dem unterschiedliche Bildungsentscheidungen, die Angehörige unterschiedlicher sozialer Herkunft treffen, gemeint sind. Vor dem Hintergrund von Boudons Perspektive werde ich die Politik der Differenzierung im Hochschulsystem auf ihre möglichen Kosten und Gewinne für Angehörige unterschiedlicher sozialer Schichten hin untersuchen.

2. Politik zur Verringerung institutioneller Differenzierung

In diesem Abschnitt geht es darum, die politischen Maßnahmen, die mit dem Ziel der Reduzierung institutioneller Differenzierung zwischen *polytechnics* sowie Fachhochschulen und Universitäten in England und Deutschland eingesetzt wurden, auf ihre Bedeutung für soziale Ungleichheit zu untersuchen. Dafür werde ich länderspezifisch diese Politik zunächst kurz beschreiben, um dann die neu geschaffene Situation, die diese Politik herstellt, zu erläutern und in einem dritten Schritt die Partizipationsmöglichkeiten Angehöriger unterschiedlicher sozialer Herkunft einzuschätzen.

Mit der Novellierung des *Further and Higher Education Act* 1992 erhielten die *polytechnics* den vollen Universitätsstatus. Bereits 1988 wurde durch die Reform des Bildungsgesetzes die Steuerung der *polytechnics* von der lokalen Ebene in die Auto-

nomie entlassen. Damit erhielten die *polytechnics* die gleiche Steuerungsautonomie wie die Universitäten (Eurydice, 2006/7).

Welche neue Struktur wird nun durch diese politischen Maßnahmen zur Reduzierung der Differenz zwischen berufsbildenden und forschungsorientierten Hochschulen hergestellt? Die Politik zur Reduzierung der Differenz der Hochschulen hat praktisch eine *stärkere* Hierarchisierung unter den Institutionen ausgelöst. Diese Verstärkung der Hierarchisierung der Hochschulen wird u.a. dadurch erzeugt, dass *polytechnics* nun nicht länger von lokalen Stellen administriert werden, sondern zusammen mit den traditionellen Universitäten zu einem einheitlichen Sektor zählen (Eurydice, 2006/7). Dadurch müssen auch die so genannten *post-1992 universities* mit den traditionellen Universitäten um Forschungsmittel konkurrieren, wobei sie durch ihre schlechtere Ausgangsposition in der Ausstattung und bedingt durch ihre Ausrichtung auf Berufsbildung statt Forschung unterliegen. Einschlägige Literatur beschreibt diese Politik zur Reduzierung der Differenzierung in England als ein reines „reframining". „In practice a hierarchy of prestige can be found within the reformed system" (Cheung & Egerton, 2007, S. 199). Die Hierarchie des unterschiedlichen Prestiges von Hochschulen in England ist ein traditionell typisches Charakteristikum für die englische Hochschullandschaft (Lowe, 1987) und wurde mit der ‚*comprehensive strategy*' nicht reduziert. Im Gegenteil, David (2007a) beschreibt die Hochschullandschaft des 21. Jahrhunderts als „increasingly stratified by forms and content, as well as by types of student, and academic staff or research" (S. 86). Mit Lucas könnte man argumentieren, dass diese kontraintuitive Wirkung dieser Politik zur Reduzierung der Differenzierung zwischen den unterschiedlichen Hochschultypen faktisch die Privilegien der höheren Institutionen und ihrer Angehörigen erhält. Eine verstärkte Hierarchie im Prestige der verschiedenen Hochschulen befördert wiederum – mit Bourdieu gesprochen – eine verstärkte soziale Stratifizierung, da sich Angehörige unterschiedlicher sozialer Herkunft in unterschiedlichem Maß zu den ‚höheren' und ‚niedrigeren' Hochschulen zugehörig fühlen. Schließlich lässt sich vor dem Hintergrund von Boudons Ansatz ergänzen, dass Angehörige unterer sozialer Herkunft, die nichtmonetären Kosten der sozialen Entfremdung und des Schichtwechsels tendenziell meiden und sich daher durch Selbstselektion von der Teilnahme an prestigeträchtigen Hochschulen ausschließen.

In Deutschland wurden 1998 im Zuge der Schaffung eines europäischen Hochschulraumes (EHEA) die neuen Studiengänge Bachelor und Master an Universitäten und an Fachhochschulen eingeführt (zur Diskussion der internationalen Bildungspolitik vgl. Parreira do Amaral, 2007). Die neuen Studiengänge sollen die alten Diplom- und Magisterstudiengänge (bis auf einige Ausnahmen) bis 2010 ersetzen. Im Wintersemester 2008/09 waren 75 Prozent sämtlicher Studiengänge in BA- oder MA-Studiengänge umgewandelt, wobei die Anzahl der Studierenden unter denen der traditionellen Studiengänge lag (BMBF, 2009). BA-Studiengänge sind generell kürzer als die traditionellen Diplom- und Magisterstudiengänge an den Universitäten und

ähnlich lang, wie die Studiengänge an den Fachhochschulen ohne Praktikum. Studierende, die einen MA-Abschluss erwerben möchten, müssen im Allgemeinen ein Jahr länger studieren, als dies für Studierende in den Diplom- und Magisterstudiengängen galt. Wichtig im Hinblick auf die Reduzierung der Differenz zwischen Universitäten und Fachhochschulen ist, dass die BA-Abschlüsse von Fachhochschulen formal gleichen Zugang zu den MA-Studiengängen an Universitäten verschaffen, wie die BA-Abschlüsse an Universitäten, und dass auch die Besoldung im öffentlichen Dienst nicht mehr zwischen Fachhochschul- und Universitätsabschlüssen unterscheidet (IMK & KMK, 2007).

Diese Politik der deklarierten Reduzierung der Differenz zwischen Universitäten und Fachhochschulen in Deutschland trägt einerseits durchaus zur institutionellen Nivellierung dieser Institutionen bei und produziert andererseits eine neue hierarchisierte Stufung, da die Masterstudiengänge nur für Absolvent/innen eines Bachelorstudiengangs offen sind.

Die hierarchisierte Stufung der Studiengänge kann vor dem Hintergrund von Boudon für Studierende unterer sozialer Herkunft, die einen Masterabschluss anstreben, zu höheren Kosten durch die Verlängerung der Studienzeit führen.[2] Becker (2008) argumentiert, dass für den Erwerb des Masterabschlusses eine weitere Bildungsentscheidung nach dem Bachelor verbunden ist, die mit Kosten verbunden ist und dadurch bildungsferne Gruppen eher vom weiteren Studium ablenkt. Mit Bourdieu ist auf die Gefahr der Diskriminierung bei der Auswahl der Studierenden, die von (in der Regel aus der Mittel- und Oberschicht stammenden) Universitäts- und Fachhochschulangehörigen durchgeführt wird, hinzuweisen. Erste empirische Untersuchungen weisen auf weitere Nachteile des Bachelor für Angehörige unterer sozialer Herkunft hin. So hat eine Studie über Einstellungen Studierender unterer sozialer Herkunft zum Bachelor ergeben, dass gerade diese Studierenden von den unsicheren Berufsaussichten, die mit einem Bachelorabschluss verbunden sind, abgeschreckt werden (Kretschmann, 2008). Auch der höhere Grad an Strukturierung von Bachelorstudiengängen im Vergleich zu den traditionellen Studiengängen führt nicht, so eine weitere Studie zu Psychologiestudent/innen (Duriska, 2008), wie ursprünglich angenommen, zu einer Erleichterung für Studierende, sondern im Gegenteil zu einem höheren Stresserleben der Bachelorstudierenden, welches durch Zukunftsängste verstärkt wird.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Politik zur Reduzierung der Differenzierung zwischen den berufsbildenden und den forschungsorientierten Hochschulen bislang weder in England noch in Deutschland zu einer Verringerung der sozialen Stratifizierung der Studierenden in beiden Ländern zu führen scheint.

3. Politik zur Vergrößerung institutioneller Differenzierung

3.1 Die Einführung von Studiengebühren

In England wurde 1998 mit dem *Teaching and Higher Education Act* eine Studiengebühr von £ 1.000 pro Jahr mit Inflationsanpassung für Vollzeitstudierende eingeführt. Ein Jahr darauf wurde die finanzielle Unterstützung Studierender, deren Eltern ein geringes Einkommen haben, durch die Vergabe von Krediten ersetzt (Hutchings, 2003).[3] Mit dem *Higher Education Act* von 2004, der 2006 in Kraft trat, wurde die Höchstgrenze für Studiengebühren auf £ 3.000 pro Jahr festgesetzt. Auch die Studiengebühren bis zum ersten Studienabschluss (*Bachelor on undergraduate level*) sind nach Einkommen differenziert, und den Studierenden mit geringem Einkommen wird erlaubt, die Studiengebühren nach Studienabschluss zu zahlen. Für Teilzeitstudierende gibt es keine allgemeinen Regeln (http://www.direct.gv.uk). Die Studiengebühren werden direkt an die Hochschulen gezahlt. Das englische Hochschulgesetz erlaubt, dass die Hochschulen unterschiedlich hohe Studiengebühren unterhalb der Obergrenze verlangen dürfen. Zurzeit verlangen nahezu alle Hochschulen in England die gleiche Höhe an Studiengebühren. Allerdings erheben die Universitäten Oxford und Cambridge Extragebühren für die Einschreibung an ihren Colleges, die nach Fächern und Colleges unterschiedlich hoch sind und ungefähr £ 2.000 pro Jahr betragen.[4] Die gesetzliche Höchstgrenze für Studiengebühren wird 2010 aufgehoben.

In Deutschland wurde 2005 nach einer längeren umstrittenen Debatte und einem Urteil des Bundesverfassungsgerichts den Ländern die Möglichkeit gegeben, Studiengebühren einzuführen. Bezüglich der Höhe gibt es in Deutschland keine gesetzlichen Vorgaben. Zurzeit verlangen sechs von sechzehn Ländern Studiengebühren nach unterschiedlichen Mustern, wobei kein Land mehr als 500 Euro pro Semester erhebt (Heine, Quast & Spangenberg, 2008). Studierende aus unteren Einkommensschichten können subventionierte Kredite zur Rückzahlung nach Studienabschluss in Anspruch nehmen (Heine, Quast & Spangenberg, 2008).

Interessanterweise haben Studiengebühren in beiden Ländern (abgesehen von den so genannten Eliteuniversitäten in England) bislang keine nennenswerte institutionelle Differenzierung im Hochschulbereich erzeugt, da die Hochschulen bzw. die Länder in Deutschland sich auf einem gleichen Niveau an Gebühren befinden. Die Studiengebühren tragen daher bislang noch nicht zu einer unterschiedlichen Ausstattung der Hochschulen bei, die wiederum die Qualität des Studiums beeinflussen könnte. Dagegen wirken sich Studiengebühren negativ auf die Chancengleichheit zur Partizipation Studierender unterer sozialer Schichten aus, weil sie diese Studierenden vom Studium aufgrund von Verschuldung abschrecken (Connor, 2001; Heine et al., 2008; Tomlinson, 2005). Vor dem Hintergrund von Boudon wissen wir, dass gleiche Studiengebühren durchaus unterschiedlich hohe Kosten für Angehörige unterer, mittlerer und höherer Schichten darstellen, so dass Studiengebühren zu sozial differenziellen Bil-

dungsentscheidungen, in diesem Fall die Entscheidung für oder gegen ein Hochschulstudium, führen können.

3.2 Die Einführung leistungsgebundener Mittelvergabe

Das *Research Assessment Exercise* (RAE) wurde in England bereits 1986 eingeführt, wobei an den ersten zwei Runden nur die Universitäten zur Teilnahme verpflichtet wurden. Seit 2001 können alle Hochschulen auf freiwilliger Basis teilnehmen. Das RAE wird von einem Zusammenschluss der Forschungsförderungsorganisationen durchgeführt, und sowohl die Teilnahme am RAE als auch später die leistungsgebundene Verteilung der Mittel hat existenzielle Folgen in den Fakultäten und Instituten, da Personal zur Antragstellung eingestellt wird und bei schlechter Evaluierung Wissenschaftler/innen entlassen werden. Im Dezember 2008 wurden die Ergebnisse aus der letzten RAE-Periode von Januar 2001 bis Juli 2007 veröffentlicht, und die entsprechenden Mittel werden 2009 und 2010 verteilt. Mit dem RAE 2008 wurden einige Änderungen vorgenommen, so dass nunmehr die frühere Punktvermessung durch eine Graduierung ersetzt wurde, so dass der Unterschied von wenigen Punkten nicht mehr zu derart gravierenden Finanzierungsunterschieden führen kann. Die Ergebnisse von 2008 zeigen, dass 49 von insgesamt 159 Hochschulen, die sich um Forschungsmittel bewarben, 5 Prozent ihrer Forschung in der ersten Kategorie der weltweit führenden Wissenschaft verzeichnet wurde.

In Deutschland markiert das Jahr 2005 mit der Einführung der Exzellenzvereinbarung einen Traditionsbruch in der staatlichen Finanzierung der Hochschulen, die vorher kapazitätsbasierend von der Anzahl der Studierenden abhing.[5] Die Exzellenzinitiative zielt auf die Schaffung so genannter Eliteuniversitäten. Zwischen 2006 und 2011 werden 1,9 Milliarden Euro für Graduiertenkollegs, Exzellenz-Cluster (Einheiten von mindestens 25 Wissenschaftler/innen) sowie institutionelle Strategien zur Förderung von Eliteuniversitäten verteilt. Bisher erhielten neun von 104 traditionellen Universitäten für alle drei Programme Mittel, wobei sich fast ein Drittel aller geförderten Projekte in der Biologie und Medizin befindet (Wissenschaftsrat, 2008) und ansonsten die weite Mehrheit der geförderten Projekte in den Ingenieur- und Naturwissenschaften zu finden ist, während die Geistes- und Sozialwissenschaften zu den „großen Verlierern" (Hartmann, 2006, S. 450) gehören.

In beiden Ländern stellt die leistungsgebundene Mittelvergabe eine institutionelle Differenzierung hinsichtlich der Ausstattung und Reputation dar. Diese Differenzierungspolitik stellt Wettbewerb und Hierarchisierung der Hochschulen her. Die ungleiche Mittelverteilung setzt eine Spirale der ungleichen Weiterentwicklung der Hochschulen in Gang, da Forschungsergebnisse u.a. von finanziellen Ressourcen abhängen, so dass für die Zukunft mit einer Polarisierung der Hochschulen in besser ausgestattete forschungsorientierte einerseits und schlechter ausgestattete lehrorientierte Hochschulen andererseits zu rechnen sein könnte. Allerdings bleibt abzuwarten, ob sich diese

Differenzierung auf der Ebene ganzer Hochschulen oder innerhalb der Hochschulen auf der Ebene einzelner Institute und Studiengänge ereignet, wie der Wissenschaftsrat (2006) das für die Zukunft anrät.

Zur Einschätzung der Konsequenzen bezüglich sozialer Ungleichheit ist es wichtig, die soziale Konstruiertheit von Exzellenz zu erkennen (Hartmann, 2006; Münch, 2007). Münch zeigt auf, dass absoluter Erfolg, wie er bei der Leistungsbeurteilung konstruiert wird, von symbolischem Kapital, das sich wiederum aus sozialem, ökonomischem und kulturellem Kapital zusammen setzt, abhängt. Vor dem Hintergrund Bourdieus theoretischer Perspektive wird deutlich, dass sich die Diskurse über sowie die Parameter von Exzellenz in der Wissenschaft in einem sozialen Raum bewegen, der durch unterschiedliche Positionen und Interessen der Beteiligten strukturiert ist. Maher und Treteault führen dazu aus:

> The use of the term excellence is employed not so much as a mark of quality as a mark of privilege – that is, the power of elites to control the norms of the scholarly enterprise in such a way as to keep new people, new topics, and new methodologies at bay (Maher & Treteault, 2007, zitiert nach David, 2007b, S. 682).

Ein weiterer ausschlaggebender Mechanismus hinsichtlich der Chancengleichheit ist die Akkumulation von Vorteilen für bereits Privilegierte und damit, aus der Perspektive von Lucas, die erneute Herstellung eines Vorteils für Privilegierte durch Differenzierung. Mit Collins, der mit seinem Fokus auf Bildungszertifikate die Verbindung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem betont, kann ein Studium an unterschiedlich prestigeträchtigen Hochschulen zu unterschiedlichen Berufs- und Beschäftigungsaussichten führen, so dass die Differenzierung von Hochschulen zu weiteren ungleichen Lebenschancen führen kann.

3.3 Die Einführung von League Tables und Ranking

In England gibt es, seit die Tageszeitung *The Times* 1992 die ersten *leage tables* einführte, mehrere Rankings, die von unterschiedlichen Zeitungen mit verschiedenen Zielen und in jeweils selbst ausgewählten Institutionen durchgeführt werden. Dabei variiert die Anzahl der Indikatoren zwischen sechs und neun und deren Gewichtung zwischen 5–40 Prozent. Die Daten werden teilweise von offizieller Seite übernommen oder auch von den Tageszeitungen selbst erhoben. Analysen haben gezeigt, dass die RAE-Ergebnisse in hohem Maß mit den Ergebnissen der *league tables* korrelieren. Darüber hinaus gibt es Unterschiede zwischen den traditionellen Universitäten und den früheren *polytechnics:* „the majority of pre-1992 universities will be placed above the majority of the post-1992 universities“ (HEFCE, 2008, S. 53).

In Deutschland initiierte das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) das erste nationale Ranking 1998 (für einen Überblick über Differenzierung nach Rängen und Profilen vgl. Teichler, 2005). Das CHE-Ranking ist das umfassendste Ranking in Deutschland (CHE, 2008). Es zielt nicht, wie die *league tables* in England, auf absolu-

te Positionen, sondern auf eine detaillierte multidimensionale Analyse, in der die Fächer und Hochschulen nach Gruppen differenziert werden. Das CHE-Ranking geht davon aus, dass Studierende eine heterogene Gruppe darstellen und daher Präferenzen weder gleich noch absolut sind. Daher gibt es im CHE-Ranking auch keine Gewichtung von Indikatoren, sondern die Hochschulen werden in drei Gruppen mit unterer, mittlerer und oberster Position eingeteilt. Die Ergebnisse werden jährlich in der Wochenzeitung *Die Zeit* und auf einer interaktiven Internetseite in Deutsch und Englisch veröffentlicht (http://ranking.Zeit.de/che9/CHE_en).

In beiden Ländern differenzieren *league tables* und Rankings die Hochschulen hinsichtlich der Reputation. Englische Studien haben ergeben, dass Rankings einen klar zu erkennenden unterschiedlichen Einfluss auf die verschiedenen sozialen Schichten haben. Ball, Davies, David und Reay (2002) haben die Angemessenheit der Wahrnehmung von *league tables* von jungen Erwachsenen getestet und herausgefunden, dass „those students from families who are previous users of HE and from the schools that 'specialise' in HE entry tend to be the most 'accurate' in their rankings" (S. 62). Folgt man einer Studie von Reay, David und Ball (2005), so waren Angehörige höherer sozialer Herkunft „engaged in sophisticated processes of decoding information which included league table results as part of an array of data to be dissected" (S. 151). Dieser unterschiedliche Umgang mit Rankings von Familien unterschiedlicher sozialer Herkunft geht – laut Bourdieu – mit dem unterschiedlichen Habitus der Arbeiter-, Mittel- und Oberschichtsfamilien einher, der sich im Zugehörigkeitsgefühl zu unterschiedlichen Hochschulen ausdrückt (Ball et al., 2002). Nach Langa Rosado und David (2006) haben Angehörige nichtprivilegierter Familien das Gefühl „that their university involvement is a break with their traditional ethnic and social class identity" (S. 356). Der Abschied vom Herkunftsmilieu, der für Studierende unterer sozialer Herkunft häufig mit einem Hochschulstudium, insbesondere an einer Eliteuniversität verbunden ist (Reay et al., 2005), kann einen hohen Preis darstellen, der die Bildungsentscheidung, wie Boudon aufzeigte, beeinflusst. Daher ist anzunehmen, dass die hohe Reputation einer Hochschule, die mit einem Elitediskurs einhergeht, das Gefühl der Nichtzugehörigkeit und Fremdheit noch verstärkt und daher potenzielle Studierende aus unteren sozialen Schichten abschreckt. Dies ist umso gravierender, da insbesondere in England „the institution attended makes a difference to your life chances" (House of Commons Education and Skills Committee, 2003, zitiert nach Tomlinson, 2005, S. 158). Vor dem Hintergrund von Collins theoretischer Perspektive wird deutlich, dass die Differenzierung der Hochschulen nicht nur für die Möglichkeit der Partizipation oder das Studium an sich, sondern darüber hinausgehend, der Besuch von bestimmten Hochschulen, entscheidend für die späteren Chancen auf dem Arbeitsmarkt in England bereits sind und in Deutschland möglicherweise relevant werden.

Schlussfolgerungen

Mit diesem Beitrag wurde deutlich, dass Differenzierungspolitik im englischen und deutschen Hochschulbereich vielgestaltig ist und dass es unmöglich ist eine Einschätzung hinsichtlich sozialer Ungleichheitswirkungen ohne Betrachtung der sozialen Kontexte, in denen diese Politik implementiert wird vorzunehmen. Die Aufhebung der institutionellen Differenzierung zwischen Universitäten und *polytechnics* in England scheint nicht das Ende sozialer Stratifizierung zu bedeuten, da – unterstützt durch forschungsevaluierte Finanzierung und Hochschulrankings – nunmehr Distinktionsprozesse zwischen den Hochschulen an Bedeutung gewinnen. Dies gilt auch für Deutschland, wo die Einführung neuer Studiengänge an Universitäten und Fachhochschulen laut erster Ergebnisse keine Ermutigung oder Anreiz für Angehörige unterer sozialer Herkunft zum Studium darstellen. Die Einführung von Studiengebühren in beiden Ländern schreckt, trotz finanzieller Unterstützungsmaßnahmen, potenzielle Studierende aus einkommensärmeren Schichten eher vom Studium ab.

Abschließend möchte ich nun den Blick, der bislang auf den Hochschulbereich in England und Deutschland gerichtet war, weiten und drei weitere Dimensionen, die mit der Politik der Differenzierung verbunden sind, mit ersten Überlegungen beleuchten. Diese beziehen sich auf die Frage, was die Politik der Differenzierung im Hochschulbereich zum Ersten für einen Vergleich der Länder, zum Zweiten hinsichtlich der Stellung der Hochschulbildung im gesamten Bildungssystem, insbesondere in ihrer Relation zur Sekundarschule und zum Dritten hinsichtlich des Verhältnisses des Hochschulbereichs mit dem Beschäftigungssystem für Wirkungen entfaltet.

Zum Ersten: Ich habe mit England und Deutschland zwei Länder mit sehr unterschiedlichen Traditionen bei der Ausgestaltung der Universitäten ausgesucht und im Lauf der Untersuchung festgestellt, dass diese Länder – trotz ihrer unterschiedlichen Ausgangsbedingungen – eine ähnliche Politik der Differenzierung in den 1960ern, aber auch seit den 1990er Jahren verfolgen. Auch hinsichtlich der Strukturen, die durch diese Politik erzeugt werden, und ebenfalls hinsichtlich der vermeintlichen sozialen Stratifizierungsfolgen und damit Konsequenzen für soziale Ungleichheit, ähneln sich die Länder. Auf dieser Grundlage könnte es sich möglicherweise um einen Prozess der Konvergenz handeln, wobei die Neuerungen jeweils auf der Basis alter Strukturen stattfinden und diese unterschiedlichen Ausgangslagen wiederum bestimmend auf die Neuerungen wirken, so dass sich daher auch die neuen Ausprägungen bei aller Ähnlichkeit voneinander unterscheiden (Sutherland, 2005).

Zum Zweiten: Der Hochschulbereich ist in beiden Ländern Teil des gesamten Bildungssystems und steht in unmittelbarer Nähe zum Sekundarschulbereich, deren höhere Abschlüsse als Zugangsvoraussetzungen für den tertiären Bereich fungieren.[6] Veränderungen im Hochschulbereich bewirken daher auch Veränderungen in angrenzenden Bereichen. Durch die Zunahme des Wettbewerbs im Hochschulbereich gewinnen die Sekundarschulen als wichtigste Zubringer für Hochschulen an Bedeutung für

soziale Stratifizierung. Die Zunahme der konfessionellen Schulen und Spezialschulen, die den Schulen die Auswahl ihrer Schüler/innen ermöglicht und damit die zunehmende Differenzierung des englischen Gesamtschulsystems sowie die enormen Anstrengungen von Eltern aus der Mittelschicht, ihren Kindern durch Besuch dieser Schulen den Zugang zu renommierten Hochschulen zu erleichtern, scheinen mir Hinweise für die gestiegene Stratifizierungsbedeutung der Sekundarschulen in England zu sein. In Deutschland deuten Bildungsreformen, wie die Einführung des Mittleren Schulabschlusses (MSA), als zusätzliche Zugangsvoraussetzung für die Aufnahme in die Oberstufe in eine ähnliche Richtung: Der verschärfte Wettbewerb im tertiären Bereich bewirkt eine Verlagerung nach unten, so dass bereits im Sekundarbereich zusätzliche Hürden überwunden werden müssen und verstärkte Selektion stattfindet.

Zum Dritten: Bislang wurde die Attraktivität der Hochschulen implizit mit ihrer potenziellen Möglichkeit zu einer gut bezahlten und angesehenen Beschäftigungsposition zu führen, gleichgesetzt. Die sozialen Folgen der Ausdifferenzierung der Hochschulen in England wurden im Hinblick auf die weiteren Lebenschancen, die mit Erwerbsarbeit verbunden sind, diskutiert. Diesen starken Bezug zum Beschäftigungssystem spiegeln die vorherrschenden aktuellen Diskurse um die Hochschulreformen in England und Deutschland wider. In dem Maß, in dem sich Hochschulen jedoch auf den Beschäftigungssektor ausrichten und ihre Ziele sowie Studienangebote und Forschungsvorhaben am Maßstab der Beschäftigungsfähigkeit bzw. Anwendung orientieren, verlieren sie an Autonomie. Durch gleichbleibende Unterfinanzierung von Hochschulen und mittels zusätzlicher Einschränkungen durch einen Abbau wohlfahrtsstaatlicher Politik in England und Deutschland, werden die Hochschulen zunehmend dem Markt ausgesetzt. Die Vermarktlichung von Hochschulen ist ein neuer Modus der sozialen Stratifizierung im tertiären Bildungssektor. Diese Stratifizierungsform besteht darin, dass sich der Staat aus einer konkreten Politik der Differenzierung zurückzieht und per Rahmenbedingungen die Distinktion der Institutionen untereinander und in ihrem Inneren verstärkt. Die bisherige Entwicklung in beiden Ländern deutet dabei auf die Verstärkung sozialer Stratifizierung und nicht auf eine Zunahme an gleichberechtigter Vielfalt im Sinne von *diversity* hin.

Anmerkungen

1. Ich beziehe mich auf die genannten Ansätze und nicht auf aktuelle Forschungsarbeiten (wie beispielsweise Becker & Hecken, 2008), die mit ihnen arbeiten, da sie grundlegende Perspektiven darstellen und auch die aktuellen Arbeiten auf diesen grundlegenden theoretischen Gedanken beruhen.
2. Diese Verlängerung und damit Verteuerung wird sich für Angehörige unterer sozialer Herkunft durch die Verkürzung der Schulzeit eher kaum ausgleichen lassen, da Schüler/innen, die in der Regel bei ihren Eltern wohnen, weniger kosten, als Student/inn/en, die für das Studium ihren Wohnort wechseln. Um Lebenshaltungskosten zu sparen, schränken sich Angehörige unterer sozialer Herkunft möglicherweise in ihrer Mobilität stärker ein, als Angehörige mittlerer und höherer Schichten.

3. Ein Viertel der Kredite differenziert Konditionen nach Einkommen.
4. Mündliche Information von Hubert Ertl, Oxford im August 2008.
5. Schwippert und andere haben den Bereich der Schulevaluationen in England und Deutschland aufgezeigt (Schwippert & Frey, 2004; Goy, van Ackeren & Schwippert, 2008).
6. Auch der Berufsbildungsbereich grenzt an den Hochschulbereich, kann jedoch im Rahmen dieses Aufsatzes nicht näher behandelt werden.

Literatur

Arum, R., Gamoran, A. & Shavit, Y. (2007). More inclusion than diversion: Expansion, differentiation, and market structure in higher education. In Y. Shavit, R. Arum, A. Gamoran & G. Menahem (Eds.), *Stratification in higher education. A comparative study* (pp. 1–35). Stanford: Stanford University Press.

Ball, S.J., Davies, J., David, M. & Reay, D. (2002). 'Classification' and 'judgement': Social class and the 'cognitive structures' of choice of higher education. *British Journal of Sociology of Education, 23*, 51–72.

Becker, R. (2008). *Wie können ‚bildungsferne' Gruppen für ein Hochschulstudium gewonnen werden? Eine empirische Evaluation mit Implikationen für die Steuerung des Bildungswesens*. Unveröffentlichtes Manuskript.

Becker, R. (in Druck). Wie können ‚bildungsferne' Gruppen für ein Hochschulstudium gewonnen werden? Eine empirische Simulation mit Implikationen für die Steuerung des Bildungswesens. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 61*, 3.

Becker, R. & Hecken, A.E. (2008). Warum werden Arbeiterkinder vom Studium an Universitäten abgelenkt? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 60*, 3–29.

BMBF (Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung). (2009). *Der Bologna-Prozess*. Verfügbar unter: http://www.bmbf.de/de/3336.php#stand_umsetzung [15.04.09].

Boudon, R. (1974). *Education opportunity and social inequality: Changing prospects in western society*. New York: Wiley & Sons.

Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Brint, S.G. & Karabel, J. (1989). *The diverted dream: Community colleges and the promise of educational opportunity in America, 1900–1985*. Oxford: Oxford University Press.

CHE (Centrum für Hochschulentwicklung). (2008). *What's so special about the CHE / Die Zeit university ranking?* Verfügbar unter: http://www.daad.de/deutschland/hochschulen/hochschulranking/06544.en.html [15.04.09].

Cheung, S.Y. & Egerton, M. (2007). Great Britain. Higher education expansion and reform – Changing educational inequalities. In Y. Shavit, R. Arum, A. Gamoran & G. Menahem (Eds.), *Stratification in higher education. A comparative study* (pp. 195–219). Stanford: Stanford University Press.

Chevalier, A. & Conlon, G. (2003). *Does it pay to attend a prestigious university?* London: Centre for the Economics of Education, London School of Economics and Political Science. Verfügbar unter: http://cee.lse.ac.uk/cee%20dps/ceedp33.pdf [15.04.09].

Collins, R. (1979). *The credential society. An historical sociology of education and stratification*. New York: Academic Press.

Conlon, G. (2002). *The determinants of undertaking academic and vocational qualifications in the United Kingdom*. London: Centre for the Economics of Education, London School of Economics and Political Science. Verfügbar unter: http://eprints.lse.ac.uk/19529/1/The_Determinants_of_Undertaking_Academic_and_Vocational_Qualifications_in_the_UK.pdf [15.04.09].

Connor, H. (2001). Deciding for or against participation in higher education: The views of young people from lower social class backgrounds. *Higher Education Quarterly, 55*, 204–224.

David, M. (2007a). Markets, diversity and higher education. In M. Gokulsing (Ed.), *The new shape of university education in England. Interdisciplinary essays* (pp. 65–87). Lewiston, NY: The Edwin Mellen Press.

David, M. (2007b). Equity and diversity: Towards sociology of higher education for the twenty-first century? *British Journal of Sociology of Education, 28*, 675–690.

Department for Innovation, Universities & Skills (2008). *Full-time young participation by socio-economic class (FYPSEC) 2008 Update*.

Duriska, M. (2008). *Der Einfluss von Peron-Environment-Fit und Ressourcen auf das Stressempfinden von Studierenden im Bachelor- bzw. Diplomstudiengang Psychologie*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Mannheim.

Duru-Bellat, M., Kieffer, A. & Reimer, D. (2008). Patterns of social inequalities in access to higher education in France and Germany. *International Journal of Comparative Sociology, 49*, 347–368.

Egerton, M. & Halsey, A.H. (1993). Trends by social class and gender in access to higher education in Britain. *Oxford Review of Education, 19*, 183–196.

Eurydice. (2006/07). *The education system in England, Wales, Northern Ireland 2006/07* (Eurybase the information database on education systems in Europe). Brussels: Eurydice. Verfügbar unter: http://www.eurydice.org/ressources/Eurydice/pdf/eurydice/Eurybase_UN_VO.pdf [15.04.09].

Goy, M., van Ackeren, I. & Schwippert, K. (2008). Ein halbes Jahrhundert internationale Schulleistungsstudien. Eine systematisierende Übersicht. *Tertium Comparationis. 14*, 77–107.

Hartmann, M. (2006). Die Exzellenzinitiative – ein Paradigmenwechsel in der deutschen Hochschulpolitik. *Leviathan, 34*, 447–465.

HEFCE (Higher Education Foundation Council in Education). (2008). *Counting what is measured or measuring what counts. League tables and their impact on higher education institutions in England*. Verfügbar unter: http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2008/08_14/08_14.pdf [15.04.09].

Heine, C., Quast, H. & Spangenberg, H. (2008). *Studiengebühren aus der Sicht von Studienberechtigten. Finanzierung und Auswirkungen auf Studienpläne und -strategien* (HIS Forum Hochschule, Bd. 15). Verfügbar unter: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-200815.pdf [15.04.09].

HIS (Hochschul-Informations-System). (2007). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Verfügbar unter: http://www.sozialerhebung.de/pdfs/Soz18_Hauptbericht_internet.pdf [15.04.09].

Hutchings, M. (2003). Financial barriers to participation. In L. Archer, M. Hutchings & A. Ross (Eds.), *Higher education and social class. Issues of exclusion and inclusion* (pp. 155–173). London: Routledge Falmer.

IMK (Innenministerkonferenz) & KMK (Kultusministerkonferenz). (2007). *Vereinbarung „Zugang zu den Laufbahnen des höheren Dienstes durch Masterabschluss an Fachhochschulen“*. Beschluss der Innenministerkonferenz vom 7.12.2007 und der Kultusministerkonferenz vom 20.9.2007. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_20-Vereinbarung-Zugang-hoerer-Dienst-Master.pdf [15.04.09].

Kerst, C., Heine, C. & Wolter, A. (2005). Implementation der neuen Studiengänge – Stand und Auswirkungen auf Studierbereitschaft und Studierchancen. In F. Gützkow & G. Quaißer (Hrsg.),

Jahrbuch Hochschule gestalten 2005. Denkanstöße zum Bologna-Prozess (S. 39–61). Bielefeld: Universitätsverlag Webler.

Kreckel, R. (1992). *Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit*. Frankfurt a.M.: Campus.

Kretschmann, C. (2008). *Studienstrukturreform an deutschen Hochschulen: Soziale Herkunft und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess*. SOFI Working Paper. Verfügbar unter: http://www.sofi-goettingen.de/fileadmin/working_paper/SOFI_Working Paper_Kretschmann_2008_3.pdf [15.04.09].

Langa Rosado, D. & David, M. (2006). 'A massive university or a university for the masses?' Continuity and change in higher education in Spain and England. *Journal of Education Policy, 21,* 343–365.

Lenhardt, G. (2000). *BA/MA – Mogelpackung oder Patentrezept? Studienabschlüsse im internationalen Wettbewerb* (Berliner Hochschuldebatte, Bd. 5). Berlin: Heinrich Böll Stiftung. Verfügbar unter: http://www.hochschuldebatten.de/behode.htm? [15.04.09].

Lowe, R. (1987). Structural change in English higher education, 1870–1920. In D.K. Müller, F. Ringer & B. Simon (Eds.), *The rise of the modern educational system. Structural change and social reproduction 1870–-1920* (pp. 163–178). Cambridge: Cambridge University Press.

Lucas, S.R. (2001). Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology, 106*, 1642–1690.

Münch, R. (2007). *Die akademische Elite*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Parreira do Amaral, M. (2007). Regimeansatz – Annäherung an ein weltweites Bildungsregime. *Tertium Comparationis, 13*, 157–182.

Raftery, A.E. & Hout, M. (1993). Maximally maintained inequality: Expansion, reform and opportunity in Irish education 1921–75. *Sociology of Education, 66*, 41–62.

Reay, D., David, M. & Ball, S.J. (2005). *Degrees of choice. Social class, race and gender in higher education.* Stroke-on-Trent: Trentham.

Ross, A. (2006). Access to higher education: Inclusion for the masses? In L. Archer, M. Hutchings & A. Ross (Eds.), *Higher education and social class. Issues of exclusion and inclusion* (pp. 45–74). London: Routledge Falmer.

Schwippert, K. & Frey, H. (2004). Schulevaluation: ein Beispiel aus England. *Tertium Comparationis. 10*, 64–81.

Sutherland, M.B. (2005). Globalisations, research and policies regarding gender issues. In J. Zajda (Ed.), *International handbook on globalisation, education and policy research* (pp. 337–350). Dordrecht: Springer.

Teichler, U. (2005). *Hochschulsysteme und Hochschulpolitik. Quantitative und strukturelle Dynamiken, Differenzierungen und der Bologna-Prozess*. Münster: Waxmann.

Teichler, U. (2008). Diversification? Trends and explanations of the shape and size of higher education. *Higher Education, 56*, 349–379.

Tomlinson, S. (2005). *Education in a post-welfare society* (2nd Ed.). Maidenhead: Open University Press.

Wissenschaftsrat. (2006). *Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem*. Köln: Wissenschaftsrat. Verfügbar unter: http://www.wissenschaftsrat.de/texte/rolle_universitaeten.pdf [15.04.09].

Wissenschaftsrat. (2008). *Excellence Initiative*. Köln: Wissenschaftsrat. Verfügbar unter: http://www.wissenschaftsrat.de/exini-engl-start.html [15.04.09].

Tertium Comparationis
Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft
Vol. 15, No. 1, pp. 41–54, 2009
Copyright © 2009 Waxmann Verlag GmbH
Printed in Germany. All rights reserved

Der japanische Diskurs zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft: von Länderberichten zur funktionalen Analyse?[1]

Masashi Urabe

Tokuyama University, Japan

Abstract

The discourse of comparative education in Japan is characterized by the adoption of the developments in other countries. For Japanese researchers in comparative education, it has been important to report the facts abroad exactly by using original data and documents. The comparative research consists mostly of the reports on education in other countries, or of the overview reports on a certain issue on the basis of the data from each country. Because of the difficulties of foreign languages and intercultural communication, the comparative education in Japan usually focuses on introduction or reproduction of a discourse abroad instead of its interpretation. This perspective implies an interpretation without discussing its blind spot. Although this perspective was criticized by three Japanese comparative researchers in the 1990s, the introduction or reproduction of a discourse abroad still remains the most important element of the Japanese comparative research. This paper follows the methodological discourse in Japanese comparative education, and proposes another methodology in comparative education showing an example of the author's own research, which analyzes German school reports from the viewpoint of systems theory.

Einleitung

In diesem Beitrag wird der Diskurs der komparatistischen Erziehungswissenschaft in Japan skizziert. In der japanischen vergleichenden bzw. komparatistischen Erziehungswissenschaft standen lange Zeit Berichte über die Erziehungssituation im Ausland im Mittelpunkt. Durch die Entwicklung der Auslandsforschung sowohl in anderen erziehungswissenschaftlichen Subdisziplinen als auch in den Sozialwissenschaften wird die Aussagekraft und der Stellenwert einer so verstandenen Vergleichenden Erziehungswissenschaft allerdings immer geringer. In dieser Situation ist es angebracht, über die Leistungsfähigkeit und die Zugänge Vergleichender Erziehungswissenschaft

– und damit über die Zukunft dieser Disziplin – nachzudenken. Mit diesem Beitrag sollen der japanische Diskurs über die Methodologie Vergleichender Erziehungswissenschaft dargestellt und einige der Probleme der japanischen Komparatistik benannt werden. Abschließend wird reflektiert, inwiefern ein stärker funktional orientierter methodologischer Zugang der japanischen Komparatistik eine Möglichkeit der Weiterentwicklung bieten könnte.

1. Der methodologische Diskurs der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in Japan

In Japan wird die komparatistische Erziehungswissenschaft als eine vergleichende Forschung über Gegenstände sowie Probleme von Erziehung in verschiedenen Ländern bzw. Regionen verstanden. Diese vergleichende Forschung zielt darauf ab, die internationalen bzw. interkulturellen Ähnlichkeiten sowie die Unterschiede zwischen Erziehungssystemen herauszuarbeiten (vgl. Yoshida, 1990, S. 11). Als die Japanische Gesellschaft für Vergleichende Erziehungswissenschaft (JCES: *Japan Comparative Education Society*) im Jahr 1965 gegründet wurde, begann die japanische Komparatistik zunächst mit der Übersetzung ausländischer komparatistischer Theorien (vgl. Ishii & Umakoshi, 1990, S. 57–59); so z.B. die Theorien von Kandel (1955, 1933), von Hans (1949) oder von Schneider (1961, 1947). Neben der Beschäftigung mit den in den USA sowie in Westeuropa diskutierten Theorien wurden Arbeiten über ausländische Bildungssysteme, insbesondere über Bildungsreformen im Ausland, vorgelegt. Japanische Komparatisten stellten „Dokumente der bildungspolitischen Verwaltung sowie Bücher bzw. Aufsätze von westeuropäischen oder amerikanischen Wissenschaftlern über das öffentliche Bildungssystem in ihren jeweiligen Ländern vor dem Hintergrund der zeitgenössischen Diskussion zusammenfassend vor …“ (Umakoshi, 1992, S. 23).[2] Damals ging es im komparatistischen Diskurs in Japan überwiegend darum, Theorien bzw. Tatsachen aus dem Ausland mit möglichst originalen Daten bzw. Dokumenten fehlerlos zu übersetzen oder über Entwicklungen im Ausland zu berichten.

Der methodologische Diskurs in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft begann in Japan zu Beginn der 1990er Jahre mit einer Kritik dieser übersetzungs- und berichtsorientierten Forschungstendenz der japanischen Komparatistik. Daran beteiligten sich vor allem Disziplinen außerhalb der komparatistischen Erziehungswissenschaft (z.B. Soziologie und Didaktik). Im Folgenden werden zunächst die Kritik von Ichikawa (1990) und die Reaktionen von Umakoshi (1992) sowie Ninomiya (1991) im Überblick dargestellt und diese dann miteinander verglichen.

1.1 Die Vergleichende Erziehungswissenschaft als Referenzpunkt für den einheimischen Diskurs zur Bildungspolitik

Als erster kritisierte Ichikawa (1990) die übersetzungs- und berichtsorientierte Forschung der japanischen Komparatistik fundamental. Japanische Komparatisten würden oft eine Sammlung von Information über ausländische Erziehungssysteme oder die Darstellung ausländischer vergleichender Theorie als Komparatistik begreifen, ohne jedoch einen expliziten Vergleichsbezugspunkt zu suchen (vgl. Ichikawa, 1990, S. 8). Selbst Länderberichte würden ohne die Offenlegung einer vergleichenden Perspektive auskommen (vgl. ebd., S. 10, 12). Ichikawa kritisierte somit die Tatsache, dass die vergleichende erziehungswissenschaftliche Forschung in Japan sich nicht um das ‚Tertium' bemühe.

Ichikawa sah als Referenzpunkt der Konparatistik den einheimischen Diskurs zur Bildungspolitik. Seiner Auffassung nach sei der Vergleich in der Komparatistik notwendig, da sich die charakteristischen Merkmale des heimatlichen Bildungssystems durch den Vergleich mit fremden Bildungssystemen gut erkennen ließen. Nur so könnten die Ergebnisse komparatistischer Forschungen zur heimatlichen Bildungsreform beitragen.

> Wo findet man die Eigenschaften des japanischen Bildungswesens? ... Was sind Stärken und Schwächen des japanischen Bildungssystems? Von den Antworten auf diese Fragen hängt ab, was weiter entwickelt und was verbessert werden soll. ... Eine Grundstrategie der Bildungsreform ist dadurch bedingt, wie die Eigenschaften des japanischen Bildungswesens begriffen werden. ... Um eine effektive Bildungsreform zu ermöglichen, sollte umfassend untersucht werden, wo die Probleme des Bildungssystems liegen und wo deren Ursache herkommt (ebd., S. 7).

Die Vergleichende Erziehungswissenschaft erhält demnach bei Ichikawa ihre Legitimation durch ihren Beitrag zur Reflexion der einheimischen Bildungspolitik. Als Ursache der japanischen übersetzungs- bzw. berichtsorientierten Forschung identifiziert Ichikawa in seinem Aufsatz, dass japanische Komparatisten ein ungenügendes Interesse für heimatliche Erziehungsprobleme hätten (vgl. ebd., S. 9 f.).

Hintergrund seiner Kritik sind persönliche Erfahrungen, die ihm die Insuffizienz der bestehenden Forschung deutlich gemacht haben: Häufig habe er keine Antworten gehabt, wenn ausländische Gäste zur Entwicklung und den Strukturen des japanischen Bildungssystems gefragt hätten, wie z.B.: „Warum findet in Japan am Sonntag keine Schule statt, obwohl Japan kein christliches Land ist?" Oder: „Warum haben japanische Firmen ein so gutes Qualitätsmanagement, obwohl japanische Schulen alle Schüler automatisch versetzen?" (ebd., S. 7). Ichikawa stellt heraus, dass sich ohne wissenschaftliche Untersuchungen auf diese schwierigen Fragen japanischer Bildungspolitik keine hinreichenden Antworten finden ließen.

Von daher sei es die Aufgabe einer so verstandenen Vergleichenden Erziehungswissenschaft, die charakteristischen Merkmale sowie Probleme des japanischen Bil-

dungswesens herauszuarbeiten und dann zu erklären, warum sie sich so entwickelt haben, wie sie sich heute darstellen (vgl. ebd., S. 8, 11). Ichikawa weist auf ein Problem des Vergleichs zweier Länder hin. Schließlich neige man dabei dazu, die Unterschiede zwischen Ländern zu akzentuieren oder die ausländische Situation aufgrund eigener Maßstäbe als fremd zu betrachten (vgl. ebd., S. 9). Es sei besonders schwierig, charakteristische Merkmale des heimatlichen Bildungverständnisses herauszuarbeiten. Oft würden auch die Merkmale der heimatlichen Erziehung unterschiedlich beschrieben, weil deren Auswahl durch den Referenzpunkt, also die Vergleichsländer, bestimmt sei (vgl. ebd., S. 11). Schließlich würde der Blick der Wissenschaftler auch durch das eigene kulturelle Referenzsystem gelenkt. Darum sei der Vergleich zwischen mehreren Ländern mit möglichst objektiven Daten empfehlenswert, um subjektive Vorurteile des Forschers gering zu halten (vgl. ebd., S. 12). In diesem Zusammenhang wird die Vergleichende Erziehungswissenschaft als quantitativ forschende empirische Wissenschaft favorisiert.

1.2 Die Vergleichende Erziehungswissenschaft als ‚*Area Studies*' der Erziehung

Umakoshi (1992) reagierte auf die Kritik Ichikawas vor dem Hintergrund der ‚*Area Studies*'. Er räumte zunächst ein, dass die Kritik Ichikawas an der übersetzungs- und berichtsorientierten japanischen Komparatistik berechtigt sei. Diese übersetzungszentrierte Komparatistik sei Kennzeichen oberflächlicher komparatistischer Forschung in Japan (vgl. Umakoshi, 1992, S. 23). Im Gegensatz zu Ichikawa nennt Umakoshi nun nicht den Vergleich mit dem Heimatland als zentrale Perspektive der Komparatistik, sondern fordert eine elaborierte Forschungsqualität im Sinne der ‚*Area Studies*'. Die übersetzungs- und berichtsorientierte japanische Komparatistik werde nämlich nicht durch das geringe Bewusstsein für heimatliche Problemlösungen, sondern durch eine mangelhafte Forschungsqualität verursacht (vgl. ebd., S. 22). Nach Auffassung von Umakoshi bezeichnet der Begriff ‚*Area Studies*' „ein umfassendes Begreifen bzw. Verstehen des politischen, wirtschaftlichen, sozialen sowie kulturellen Gesamtbildes von Menschen in einer Region" (ebd., S. 23). Hier handelt es sich darum, einen Forschungsgegenstand in einem bestimmten zeitlichen wie räumlichen Rahmen umfassend zu begreifen. Daher geht es um eine Beschreibung der Eigenschaften einer Region aufgrund der durch Feldforschung gesammelten Daten. Dabei wird insbesondere eine Langzeitbeobachtung im Feld empfohlen. Um diese durchzuführen, müsse zunächst die Sprache der Region gelernt werden, um die originalen Daten bzw. Dokumente übersetzen zu können. Im Anschluss gehe es darum, aufgrund des eigenen Erlebnisses das Feld von innen zu verstehen (vgl. ebd., S. 24–25).

Unter Vergleichender Erziehungswissenschaft versteht Umakoshi somit ‚*Area Studies* der ausländischen Erziehung'. Daher brauche man nicht unbedingt explizit den Vergleichshorizont der Heimat hinzuzuziehen.

> Um die vergleichende Erziehungswissenschaft zu beleben, sollten die Area Studies für die Erziehungswissenschaft fruchtbar gemacht werden, da sie eine Grundlage für die Komparatistik darstellen ... Die meisten Forschungen von ausländischen Wissenschaftlern zur Erziehung in Japan sind auch Area Studies über Japan. Sie haben also weder einen unmittelbaren Vergleich mit der Heimat noch zielen sie auf einen Beitrag zur heimatlichen Bildungsreform (ebd., S. 22).

Die Vorteile der *‚Area Studies'* liegen nach Umakoshi darin, einen Forschungsgegenstand mit einem interdisziplinären Ansatz breiter und umfassender analysieren zu können. Damit könnten Theorienmonismus oder disziplinäre Enge und sogar ethnozentristische Gedanken überwunden werden (vgl. ebd., S. 24, 27). Die Vergleichende Erziehungswissenschaft im Sinne der *‚Area Studies'* umfasse also „einen interdisziplinären Forschungszugang der erzieherischen Vielfalt im kulturellen Kontext" (ebd., S. 25). In diesem Zusammenhang wird die Vergleichende Erziehungswissenschaft als eine Beschreibung der Charakteristika von Erziehung in einer ausländischen Region aufgrund der Beobachtung des fremden Forschers verstanden.

Es kostet allerdings viel Zeit und Mühe, um Erziehungsformen in einer fremden Region interdisziplinär sowie umfassend begreifen zu können. Eine forschende Person muss zunächst nicht nur Englisch als internationale Sprache, sondern auch die Sprache der Region beherrschen und in mehreren wissenschaftlichen Disziplinen zu Hause sein. Außerdem muss man genügend Kenntnisse über die Region haben – z.B. über Politik, Wirtschaft, Gesellschaft, Geschichte und Kultur etc. (vgl. ebd., S. 27).

1.3 Die Vergleichende Erziehungswissenschaft als Folie für die Reflexion allgemeiner Theorieannahmen

Ninomiya (1991) reagierte auf die Kritik von Ichikawa ebenfalls, allerdings mit einer anderen Perspektive als Umakoshi. Ähnlich wie Umakoshi sieht er in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft keine Disziplin, die ihre Dignität aus inländischen Fragestellungen ableite. Vielmehr sei es Aufgabe der Komparatistik, die Gültigkeit einer Hypothese bzw. Theorie in einem fremdkulturellen Kontext empirisch zu überprüfen (vgl. Ninomiya, 1991, S. 41). Ihm geht es in erster Linie darum, Erziehung im internationalen Zusammenhang zu verstehen. Er reagiert auf das von Ichikawa vorgetragene Beispiel:

> Wenn die Vergleichende Erziehungswissenschaft die Charakteristika von Erziehungssystemen erläutern soll, wäre es sinnvoller, die Funktionen der japanischen Schule in internationalen Kontexten zu untersuchen, als nur die Feststellung gegenüber japaninteressierten ausländischen Gästen zu bestätigen, dass in Japan am Sonntag keine Schule stattfindet, obwohl Japan kein christliches Land ist (ebd., S. 48).

In diesem Sinne hat Ninomiya die Vergleichende Erziehungswissenschaft als eine eigenständige wissenschaftliche Disziplin bestimmt, die nach der Bedeutung von Phänomenen im (welt-)gesellschaftlichen Kontext fragt.

Ninomiya entfaltet dieses Programm exemplarisch in der Auseinandersetzung mit der Dependenztheorie (vgl. Ninomiya, 1991). Das dieser Theorie zugrunde liegende Zentrum-Peripherie-Modell beschreibt das wirtschaftliche Verhältnis zwischen einem ‚Zentrum' (d.h. den herrschenden Ländern) und der ‚Peripherie' (d.h. den beherrschten Länder) (vgl. Altbach, 1982, 1981; Sica & Prechel, 1981; Irizarry, 1980; Mazrui, 1975; Carnoy, 1974). Durch dieses Verhältnis wird die Gesellschaftsstruktur in den beherrschten Ländern nach der kulturellen Reproduktionstheorie (vgl. Bullivan, 1983; Kelly, 1982; Berrington, 1976) stabilisiert. Mit der kulturellen Reproduktionstheorie wird angenommen, dass die Unterordnung in die Kultur des ‚Zentrums' überwiegend durch die Schule bzw. Erziehung und die sich daraus ergebende Verinnerlichung der Wertschätzung des Zentrums ermöglicht wird. Mit diesen Modellen bzw. Theorien soll erklärt werden, dass die Schule sowohl als eine Einrichtung der kulturellen Reproduktion, die die Herrschaft des ‚Zentrums' rechtfertigt und Ungleichheit erhält, als auch als eine Vorrichtung für die Chronizität der geistigen Unterordnung verstanden werden kann (vgl. Ninomiya, 1991, S. 48).

Ninomiya weist nun darauf hin, dass eine solch komplexe Theorie einer Fundierung durch unterschiedliche empirische Fälle bedarf. Dieses ist allerdings nicht ohne Probleme; schließlich ist die Bestimmung der Zentren nicht trennscharf, je nachdem ob politische oder geografische Kategorien zugrunde gelegt werden. Es sei auch nicht eindeutig, den jeweiligen Grad von Entwicklung bzw. Unterordnung unter das ‚Zentrum' zu bestimmen. Zudem sei es außerordentlich komplex, im Bildungswesen die diese Beziehung stabilisierende Werthaltung zu messen (vgl. Rama, 1985, S. 1363–1365; Mc Lean, 1983, S. 31–36). Diese Schwierigkeiten relativieren die Dependenztheorie in ihrer Erklärungskraft (vgl. Noah & Eckstein, 1988, S. 183–186). Ninomiya weist an dieser Stelle auf die Bedeutung komparatistischer erziehungswissenschaftlicher Forschung hin; denn schließlich könne diese dazu beitragen, solche großen Theorieofferten, wie die Dependenztheorie, durch den internationalen bzw. interkulturellen Vergleich zu falsifizieren bzw. zu verifizieren (vgl. Ninomiya, 1991, S. 48). Vor diesem Hintergrund sieht Ninomiya die Aufgabe der erziehungswissenschaftlichen Komparatistik darin, zur Überprüfung transnationaler Theorien beizutragen.

1.4 Die drei Ansätze im Vergleich

In der Gegenüberstellung dieser drei Positionen lassen sich die unterschiedlichen methodologischen Grundverständnisse der Komparatistik in Japan herausstellen: Die drei Positionen differieren zunächst im Hinblick auf ihre Zielstellung. Für die erste Position ist der Beitrag zur Bildungsreform im Inland leitend; der zweiten Position geht es um ein Verständnis einer Erziehungssituation in einer fremden Region, und für die dritte Position steht die Anreicherung und Entwicklung theoretischer Modelle im Mittelpunkt.

Die erste Position, eine Komparatistik als Beitrag zur heimatlichen Bildungsreform, reflektiert die Eigenschaften und Probleme des heimatlichen Bildungswesens durch den Vergleich mit der Erziehung im Ausland. Dieser Ansatz ist insofern pragmatisch, als dass als Ergebnis Reformen des heimatlichen Bildungswesens im Spiegel der ausländischen Perspektive vorgeschlagen werden. In diesem ergebnisorientierten Vorgehen liegt die Stärke dieses Ansatzes. Allerdings ist dieser Ansatz auch begrenzt; denn schließlich hängen die jeweiligen Vorschläge aus erkenntnistheoretischen Gründen von der Wahl des ausländischen Vergleichshorizonts ab. Die Ergebnisse der Untersuchung sind damit von einer nicht methodologisch reflektierten Vorentscheidung abhängig, nämlich der Wahl des Referenzlandes. Zudem ist es bei diesem Verfahren kaum möglich, kulturelle Vorurteile methodologisch zu kontrollieren.

Im Gegensatz dazu interpretiert die Komparatistik im Sinne der *‚Area Studies*‘ eine Region aus der Sicht des kulturell fremden Beobachters und verortet Erziehung in interdisziplinären Perspektiven im regionalen Kontext. Mit diesem Ansatz soll das Bildungswesen einer Region vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen und einer Vielzahl unterschiedlicher regionaler Wissensbestände vertiefend verstanden werden. Eine Stärke dieses Zugangs liegt darin, einen umfassenden Zugang zum Bildungssystem einer Region durch interdisziplinäre Forschung aufgrund originaler Daten zu gewinnen. Zugleich steht man aber vor der Schwierigkeit, den beobachteten Charakter einer Region verallgemeinern zu können. Hier wird das Problem deutlich, dass die Beobachtung eines Gegenstands immer auch durch die jeweiligen (kulturellen) Vorurteile geprägt ist und ein Forschender die gesammelten Daten aus der Perspektive einer ausgewählten Disziplin interpretiert. Außerdem wird es angesichts der Globalisierung zunehmend schwerer, Eigenschaften einer Region als spezifische Kultur zu identifizieren.

Die dritte Position stellt die Komparatistik in den Dienst einer allgemeineren internationalen oder interkulturellen Theoriediskussion. Diese Methodologie kann die Schwierigkeiten bzw. Grenzen der zwei anderen wissenschaftlichen Zugänge überwinden, indem nicht der eigene kulturelle Blick die Darstellung des Gegenstands prägt, sondern eine Theorie als Bezugsperspektive dient. Damit ermöglicht diese Methodologie potenziell eine kulturfreie Beschreibung von Sachverhalten. Zudem ist es mit diesem Ansatz möglich, Globalisierungsphänomene und Transkulturalität im Sinne der gegenseitigen Durchdringung von Kulturen zu bearbeiten.

Eine Stärke dieses Zugangs ist der Bezug zu umfassenderen theoretischen Modellen. Hier geht es darum, einen Gegenstand durch eine wissenschaftlich und kulturunabhängig kontrollierte ‚Brille‘ zu beschreiben. Sowohl bei der Suche nach den Eigenschaften heimatlicher Erziehung (Ichikawa) als auch beim umfassenden Verstehen von Erziehung in einer fremden Region (Umakoshi) entsteht das oben bereits beschriebene Problem, einen Gegenstand kulturfrei beschreiben zu können und die individuellen Erfahrungen des Forschenden wissenschaftlich zu generalisieren. In diesen zwei Posi-

tionen wird ein Gegenstand mit ‚eigenen Augen', d.h. mit der nicht wissenschaftlich kontrollierten impliziten Theorie beobachtet. Die Auseinandersetzung zwischen Ichikawa und Umakoshi dreht sich darum, ob die Komparatistik entweder der heimatlichen Reformorientierung oder dem Verstehen der fremden Region den Vorrang geben soll. Demgegenüber geht es in der Reaktion von Ninomiya um die Reflexion eines wissenschaftlich bzw. kulturunabhängig kontrollierten methodologischen Zugangs als ‚Brille' der Erkenntnis.

Mit diesem Ansatz können verschiedene Probleme insbesondere der *‚Area Studies'* gelöst werden. Mit der Globalisierung wird die Eingrenzung bestimmter Gebiete (*‚Areas'*) immer undeutlicher und schwieriger. Gerade am Beispiel der Schule und der jugendlichen Lebenswelten zeigt sich, dass das Fremde sich immer ähnlicher wird und kulturelle Grenzziehungen Gefahr laufen, als willkürlich zu erscheinen. Zum Beispiel dürfte die Bedeutung von elektronischen Spielgeräten, etwa Tamagocchis, für die Schüler in Deutschland und Japan räumlich kaum zu differenzieren sein. In einer solchen transkulturellen Situation wächst die Bedeutung von Forschung mit global kontextualisierten Theorien. Ninomiya reagiert somit auf diese Weltkontextualisierung.

Allerdings lässt sich bei diesem Ansatz ebenfalls ein Problem ausmachen. Ninomiya äußert sich selber unzufrieden mit dem Angebot möglicher Bezugstheorien und empfiehlt deren Weiterentwicklung. Die zur Verfügung stehenden Modelle seien angesichts der Komplexität heutiger Gesellschaften vielfach zu wenig komplex. Von daher liegt die Begrenzung dieses Ansatzes darin, auf sehr konkrete Theorien angewiesen zu sein und nur das beobachten zu können, was diese Theorien selbst als Beobachtungsperspektive ermöglichen. Von daher liegt es nahe, die Position Ninomiyas mit Hilfe einer abstrakten Theorieofferte weiterzuentwickeln. Im Folgenden werde ich einen diesbezüglichen Vorschlag entwickeln.

2. Vergleichende Erziehungswissenschaft als funktionale Beschreibung: ein systemtheoretischer Ansatz

Ich schlage vor, die Theorie Ninomiyas weiterzuentwickeln, indem nicht eine konkrete Gegenstandstheorie zum Bezugspunkt gewählt wird, sondern eine abstrakte Theorie wie die Systemtheorie nach Niklas Luhmann. Dabei geht es darum, einen Bezugspunkt zu wählen, der hinreichend abstrakt ist, um unterschiedliche Probleme bearbeiten zu können und hinreichend komplex ist, um die Herausforderungen der Weltgesellschaft angemessen abbilden zu können. Ein methodologisches Angebot für die Komparatistik stellt die Methode der funktionalen Beschreibung dar, die vor dem Hintergrund der Luhmann'schen Systemtheorie entwickelt wurde. Im Folgenden wird zunächst die Methodik der funktionalen Beschreibung im Überblick dargestellt. Dann wird eine funktionale Analyse der deutschen Schulzeugnisse als Beispiel dargestellt und anschließend dieser Theorieansatz in seinen Möglichkeiten und Grenzen reflektiert.

2.1 Von der kausalen Erklärung zur funktionalen Beschreibung

Unter einer funktionalen Beschreibung versteht man eine wissenschaftliche Methode, die die Funktionen eines Gegenstands in Vergleich zu möglichen funktionalen Äquivalenten setzt (vgl. Luhmann, 1970b, S. 35). Diese Methode wurde vom deutschen Soziologen Niklas Luhmann vorangetrieben und auch in mehreren wissenschaftlichen Bereichen angewandt, so auch in der erziehungswissenschaftlichen Komparatistik (vgl. Schriewer, 1988).

Zentral ist bei diesem Zugang die Beschreibung der Funktionalität eines komplexen sozialen Phänomens in einer bestimmten sozialen Umwelt (und mögliche funktionale Äquivalente) (vgl. Luhmann, 1970b, S. 35). Die Funktion eines Gegenstands kann in diesem Verständnis im Vergleich zu funktionalen Äquivalenten beobachtet werden. Bei der funktionalen Beschreibung wird zunächst ein abstrakter Vergleichsbezugspunkt gesucht und dann ein Horizont der funktionalen Äquivalente aufgrund dieses Bezugspunkts konstruiert (vgl. Luhmann, 1970a, S. 17). Dabei wird ein Vergleichsbezugspunkt aus systhemtheoretischer Perspektive identifiziert. Der Vergleichspunkt einer Funktion wird im Kontext eines beobachteten Systems gesehen (vgl. Luhmann, 1970a; Scheunpflug & Treml, 2001). Mit dem Begriff ‚System' ist ein Sinnsystem bzw. eine semantische Einheit gemeint, die der Beobachter im komplexen Sinnzusammenhang durch Kommunikation konstruiert (vgl. Luhmann, 1984, S. 17–18). Nach Luhmann wird einem Gegenstand vom Beobachter in drei Dimensionen Sinn beigemessen: sachlich, zeitlich sowie sozial. Die Identifikation eines Funktionshorizonts setzt also ein in der sachlichen, zeitlichen oder sozialen Dimension beobachtetes System voraus. Der Erkenntnisgewinn dieser funktionalen Beschreibung liegt darin, den Blickwinkel systematisch zu erweitern, indem nach den Beziehungen zwischen einem Problem und verschiedenen Lösungsmöglichkeiten gefragt wird. Damit kann die Komplexität eines sozialen Phänomens methodisch beobachtet werden.

2.2 Ein Beispiel der funktionalen Beschreibung: Funktionen der deutschen Schulzeugnisse

Als ein Beispiel der funktionalen Beschreibung wird im Folgenden ein Ausschnitt aus meiner Forschungsarbeit über die Funktionen deutscher Schulzeugnisse dargestellt (vgl. Urabe, 2007). Mein Interesse an dieser Forschung liegt in den Unterschieden der Funktionen japanischer und deutscher Schulzeugnisse begründet. Im Vergleich zu deutschen Zeugnissen ist die Funktion japanischer Zeugnisse eine andere, obwohl beide inhaltlich ähnlich aussehen. In Deutschland ist mit der Zeugnisausgabe die Versetzung in die folgende Jahrgangsstufe verbunden, während japanischen Zeugnisse fast keine Selektionsfunktion haben und vor allem zur Motivation der Schüler ausgegeben werden. Zeugnisse dienen in Japan auch nicht der Allokation; vielmehr sind hier Aufnahmeprüfungen inklusive der so genannten Prüfungshölle entscheidend. Im Ver-

gleich zu Japan haben Zeugnisse deshalb in der deutschen Gesellschaft eine hohe Bedeutung.

Um nun die deutschen Schulzeugnisse genauer in den Blick zu nehmen, habe ich zunächst vier Systemreferenzen als Bezugspunkt der funktionalen Analyse gewählt (vgl. Urabe 2007, S. 16). Untersucht wird die Funktion des Zeugnisses für den Schüler (psychisches System), dessen Funktion für den Unterricht (Interaktionssystem), für die Klasse bzw. die Schule (das Organisationssystem) sowie für die Gesellschaft (soziales System). Zudem werden die Funktionen der Zeugnisse in der sachlichen, zeitlichen und sozialen Dimension reflektiert. Für die funktionale Analyse der Zeugnisse wird also danach gefragt, welche Funktionen die Schulzeugnisse in Bezug auf die Schüler, den Unterricht, die Schule sowie die Gesellschaft in sachlicher, zeitlicher und sozialer Dimension haben. Mit einem solchermaßen breit aufgespannten Fragehorizont psychologischer, pädagogischer und soziologischer Perspektiven wird der Forderung von Umakoshi Rechung getragen, möglichst interdisziplinäre Perspektiven in die Untersuchung zu integrieren. Zudem wurden zahlreiche Dokumente in Originalsprache (Zeugnisse) für die Untersuchung ausgewertet.

In meiner Untersuchung habe ich diese Beobachtungskategorien für jede Epoche seit der Entstehung der Schulzeugnisse angelegt; ich gehe im Folgenden aber nur auf die Funktionen der gegenwärtigen Schulzeugnisse ein (vgl. ebd., S. 148 ff.). Diese können z.B. wie folgt beschrieben werden. In der Sachdimension lässt sich als Funktion der Zeugnisse die Rückmeldung von Leistung beschreiben. In Bezug auf die Schüler (psychische Systeme) geht es um die Rückmeldung jeder Schülerleistung durch Zeugnisse an den Schüler selbst. Im Zusammenhang mit dem Unterricht (Interaktion) sowie der Schule (Organisation) tragen die Rückmeldungen durch Zeugnisse zur Vergleichbarkeit und Qualitätssicherung des schulischen Lernens bei. Bezogen auf die Gesellschaft fungieren die Zeugnisse als Eintrittskarte für andere Schularten oder den Beruf bzw. als Qualifikation für die nachfolgende Schulstufe. In der Zeitdimension haben die Schulzeugnisse die Funktion der Normierung der Lernzeit in der Schule. Mit Hilfe von Zeugnissen kann Schülern (psychischen Systemen) eine künftige Perspektive eröffnet werden. Die Zensuren im Zeugnis implizieren Möglichkeiten einer bestimmten Karrierelaufbahn. In Bezug auf den Unterricht (Interaktion) sowie die Schule und die Klasse (Organisation) markieren Zeugnisse den zeitlichen Anschluss des Unterrichts bzw. einer Schule an einen anderen Unterricht bzw. eine andere Schule, indem sie einen einheitlichen Zeitabschnitt zum Ende einer Lernzeit zusammenfassen. Dieses kann auch für den gesellschaftlichen Zusammenhang gesehen werden: Der durch die Zeugnisse beschriebene Zeitabschnitt reguliert die zeitliche Anschlussfähigkeit an die Ausbildung oder an das Berufsleben. In der Sozialdimension wird sichtbar, dass Zeugnisse, vor allem Abschlusszeugnisse, Einfluss auf den sozialen Status der jeweiligen Schüler haben. Die Schülerleistungen werden im Kontext einer Klasse und einer Schule (Organisation) miteinander in Beziehung gesetzt. Diese Vergleichbarkeit

setzt einen in gewisser Weise in seinen Anforderungen normierten Unterricht (Interaktion) voraus. Den Schülern (psychische Systeme) geben Zeugnisse eine Orientierung über ihr schulisches Lernen. Im gesellschaftlichen Kontext haben Zeugnisse die Selektion- und Allokationsfunktion entlang dem für Deutschland typischen dreigegliederten Schulsystem.

Mit solchermaßen abstrakten Vergleichskriterien war es möglich, die deutschen Schulzeugnisse in ihrer Funktionalität zu beschreiben, ohne japanische kulturelle Perspektiven in die Beschreibung mit aufzunehmen. Gleichwohl war das Interesse an einer solchen Arbeit durch genau diese japanische Perspektive geprägt.

2.3 Perspektiven dieses methodologischen Zugangs

Auch wenn dieser methodologische Zugang streng deskriptiv ist, eröffnet er, in der Weiterführung der Überlegungen von Ichikawa gerade durch die funktionale Perspektive, Anregungen für das heimische Bildungswesen. Diese liegen allerdings nicht auf der Ebene der Empfehlung konkreter Reformen, sondern ermöglichen tendenziell eher das Verständnis und dienen der Aufklärung.

Als Ergebnis dieser Analyse kann festgehalten werden, dass das funktionale Äquivalent der deutschen Schulzeugnisse nicht das japanische Schulzeugnis ist, sondern das japanische Eintrittsprüfungswesen. Denn das japanische Prüfungswesen erfüllt die Selektion- und Allokationsfunktion durch die Aufnahmeprüfung. Etwa 70 Prozent der japanischen Neuntklässler besuchen deshalb nicht nur die allgemeinbildende Schule, sondern zusätzlich auch die so genannte Nachhilfeschule (Juku, d.h. die private Erziehungsindustrie), um eine Eintrittsprüfung zu bestehen (vgl. Schümer, 1999, S. 61–62). Parallel zur obigen Analyse deutscher Zeugnisse kann nun nach der jeweiligen Funktionalität des japanischen Systems gefragt werden. Dieses sei hier nur angedeutet. Den Schülern, die eine Nachhilfeschule besuchen, wird aufgrund der dort durchgeführten verschiedenen Probeexamen eine Rückmeldung über die Erfolgswahrscheinlichkeit einer Aufnahmeprüfung geben. Bei der zentralen Aufnahmeprüfung in die staatlichen Universitäten wird der Anschluss von einer Oberschule an eine Hochschule zeitlich sowie sozial reguliert. Hiermit könnte eine weitere Funktion der japanischen Aufnahmeprüfung beschrieben werden.

Diese Methodik der funktionalen Beschreibung eröffnet neue internationale Vergleichshorizonte auch für die japanische Erziehungswissenschaft. Angesichts der Globalisierung wird die geringe Tiefenschärfe bis dahin prominenter Vergleichsmethoden sichtbarer. Mit einem Zugang, der nun nicht nach den Vor- und Nachteilen von Zeugnissen fragt, sondern deren gesellschaftliche Bedeutung in einem funktionalen Kontext sieht, wird es möglich, beide Systeme aufeinander zu beziehen, ohne normativ zu argumentieren. Damit werden die Systeme der beiden Länder an einen globalen Sinnzusammenhang anschlussfähig gemacht, und es wird damit möglich, inländische Erzie-

hungsprobleme in einem Kontext der Weltgesellschaft zu beschreiben (vgl. Scheunpflug, 2003).

3. Schlussfolgerung

In diesem Beitrag wird eine methodologische Perspektive Vergleichender Erziehungswissenschaft vor dem Hintergrund des japanischen Diskurses entwickelt. Dazu wurde zunächst die komparatistische Debatte in Japan in den letzten zwanzig Jahren nachgezeichnet. Dabei wurde deutlich, dass angesichts der Komplexität weltgesellschaftlicher Entwicklung in der Komparatistik auf die Reflexion räumlicher Begrenzungen und normativer Standpunkte besondere Aufmerksamkeit gelegt werden muss. Zudem wird im Laufe der Globalisierung die Raison d'être der Vergleichenden Erziehungswissenschaft immer diffuser. In dieser Situation erscheint es notwendig, die herrschenden Ansätze weiterzuentwickeln, um die genannten Probleme zumindest annäherungsweise in den Griff zu bekommen. Hier geht es um die Beschreibung der Funktionen wie der funktionalen Äquivalente eines Gegenstands aufgrund eines abstrakten Vergleichsbezugspunkts, der aus der Systemtheorie gewonnen wird. Es wird sich zeigen, ob sich die von mir vorgeschlagene Methodologie auch an weiteren Themenstellungen bewährt und weitere Anschlussmöglichkeiten für die Diskussion eröffnet.

Anmerkungen

1. Teile dieses Aufsatzes wurde auf der Jahrestagung der Sektion International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) im Oktober 2006 bereits vorgetragen. Ich danke den Kolleginnen und Kollegen für zahlreiche präzisierende Rückfragen und die interessante Diskussion. Meinem Kollegen Gregor Lang-Wojtasik und meiner Kollegin Annette Scheunpflug danke ich für zahlreiche Hinweise zum Text und die sprachliche Überarbeitung.
2. Die als Zitate gekennzeichneten Aussagen japanischer Wissenschaftler wurden vom Verfasser dieses Beitrags ins Deutsche übersetzt.

Literatur

Altbach, P.G. (1981). The university as center and periphery. *Teachers College Record, 82*, 601–622.

Altbach, P.G. (1982). Servitude of the mind? Education, dependency, and neocolonialism. In P.G. Altbach, R.F. Arnove & G.P. Kelly (Eds.), *Comparative Education* (pp. 469–484). New York: Macmillian.

Berrington, J.M. (1976). Cultural adaptation and Maori educational policy: The African connection. *Comparative Education Review, 27* (1), 1–10.

Bullivan, B.M. (1983). Cultural reproduction in Fiji: Who controls knowledge/power? *Comparative Education Review, 27* (2), 227–245.

Carnoy, M. (1974). *Education as cultural imperialism*. New York: David McKay Company.

Hans, N.A. (1949). *Comparative education. A study of educational factors and traditions*. London: Routledge & Kegan.

Ichikawa, S. (1990). A proposal for comparative study concerning Japanese education. *Comparative Education: Bulletin of the Japan Comparative Education Society, 16*, 5–17.

Irizarry, R.L. (1980). Overeducation and unemployment in the Third World: The paradoxes of dependent industrialization. *Comparative Education Review, 24*, 338–352.

Ishii, H. & Umakoshi, T. (1990). Camparative education research in Japan. In M. Yoshida (Ed.), *Hikaku-Kyoikugaku* [Comparative Education] (pp. 48–62). Tokyo: Fukumura Shuppan.

Kandel, I.L. (1933). *Comparative education*. Boston: Houghton Mifflin.

Kandel, I.L. (1955). *The new era in education: A comparative study*. London: Harrap.

Kelly, G.P. (1982). Teachers and the transmission of state knowledge: A case study of colonial Vietnam. In P.G. Altbach, R.F. Arnove & G.P. Kelly (Eds.), *Comparative Education* (pp. 176–194). New York: Macmillian.

Luhmann, N. (1970a). Funktion und Kausalität. In N. Luhmann, *Soziologische Aufklärung, Bd. 1: Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme* (S. 9–30). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Luhmann, N. (1970b). Funktionale Methode und Systemtheorie. In N. Luhmann, *Soziologische Aufklärung, Bd. 1: Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme* (S. 31–53). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Mazrui, A.A. (1975). The African university as a multinational corporation: Problems of penetration and dependency. *Harvard Educational Review, 45*, 191–210.

Mc Lean, M. (1983). Educational dependency: A critique. *Compare, 13* (1), 25–42.

Ninomiya, A. (1991). Comparative studies on schools: A critical review of dependency theory models. *Japanese Journal of Educational Research, 58* (3), 41–50.

Noah, H. & Eckstein, M.A. (1988). Dependency theory in comparative education: Twelve lessons from the literature. In J. Schriewer & B. Holmes (Eds.), *Theories and methods in comparative education* (pp. 165–192). Frankfurt a.M.: Lang.

Rama, G.W. (1985). Dependency theory and education. In T. Húsen & T.N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education* (pp. 1360–1367). New York: Pergamon.

Scheunpflug, A. (2003). Globalisierung und Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *6* (2), 159–172.

Scheunpflug, A. & Treml, A.K. (2001). Systemtheorie in Sozial- und Kulturwissenschaften. In T. Hug (Hrsg.), *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Bd. 4, Einführung in die Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsforschung* (S. 339–335). Hohengehren: Schneider.

Schneider, F. (1947). *Triebkräfte der Pädagogik der Völker, eine Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft*. Salzburg: Müller.

Schneider, F. (1961). *Vergleichende Erziehungswissenschaft: Geschichte, Forschung, Lehre*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Schriewer, J. (1988). The method of comparison and the need for externalisation, methodogical criteria and sociological concepts. In J. Schriewer & B. Holmes (Eds.), *Theories and methods in comparative education* (pp. 25–83). Frankfurt a.M.: Lang.

Schümer, G. (1999). Mathematikunterricht in Japan. Ein Überblick über den Unterricht in öffentlichen Grund- und Mittelschulen und privaten Ergänzungsschulen. In V. Schubert (Hrsg.), *Lernkultur: Das Beispiel Japan* (S. 45–76). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Sica, A. & Prechel, H. (1981). National political-economic dependency in the global economy and educational development. *Comparative Education Review, 25* (3), 384–402.

Umakoshi, T. (1992). 'Area Studies' as the foundation of comparative education. *Bulletin of the School of Education, Nagoya University (Department of Education), 39* (2), 21–29.

Urabe, M. (2007). *Die Funktionen der deutschen Schulzeugnisse im geschichtlichen Abriss*. Unveröffentlichte Dissertation, Hiroshima Universität.
Yoshida, M. (Hrsg.). (1990). *Hikaku-Kyoikugaku* [Comparative education]. Tokyo: Fukumura Shuppan.

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Antonia Kupfer, Dr., Johannes Kepler Universität Linz, Institut für Soziologie, Abteilung für Theoretische Soziologie und Sozialanalysen, Altenbergerstr. 69, A-4040 Linz, E-Mail: antonia.kupfer@jku.at

Carolin Rotter, Dr., Ruhr-Universität Bochum, AG Schulforschung und Schulpädagogik, Universitätsstr. 150, D-44780 Bochum, E-Mail: carolin.rotter@ruhr-uni-bochum.de

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

Masashi Urabe, Ass. Prof. Dr., Tokuyama University, Faculty of Economics, Institute for Education, Gakuendai 843-4-2, Shunan, 745-8566 Yamaguchi, Japan,
E-Mail: urabe@tokuyama-u.ac.jp

Bericht über die Tagung der Sektion International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) in der DGfE:

‚Diversität, Internationalität und Nachhaltigkeit im Kontext aktueller Bildungsreformen‘ vom 19. bis 21. März 2009 in der Akademie Franz Hitze Haus, Münster

Im Kontext gleichgerichteter internationaler Entwicklungen befindet sich das deutsche Bildungssystem in einem tiefgreifenden Transformationsprozess. Dieser äußert sich – quer zu den unterschiedlichen Bildungsgängen und -stufen – in einer Umgestaltung der Steuerungssysteme öffentlicher Bildung. Hierzu zählen wachsende Autonomie der pädagogischen Organisationen, Markt- und Wettbewerbsmechanismen, der Einzug von aus dem privaten Sektor stammenden Managementstrategien, output-basierte Formen der Wirkungskontrolle und die Umgestaltung von Curricula und pädagogischen und didaktischen Methoden – bis hin zu Kontroversen über die legitimen Inhalte und Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung.

Innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Forschung und Debatten werden die Folgen dieser Entwicklungen unter Gesichtspunkten der Diversität, Bildungsgerechtigkeit und Nachhaltigkeit nach wie vor weitgehend vernachlässigt. Auch in der Interkulturellen Bildungsforschung, der Vergleichenden und Internationalen Erziehungswissenschaft wie der Forschung zum Globalen Lernen bzw. Bildung für nachhaltige Entwicklung ist die Auseinandersetzung mit den komplexen Folgen der aktuellen Reformen der Bildungssysteme – jedenfalls im deutschsprachigen Raum – ein Desiderat. Dies gilt insbesondere für den zum tertiären Sektor des Bildungswesens gehörenden Bereich der Hochschule.

Diese Fragen wurden auf der diesjährigen SIIVE-Tagung in der Akademie Franz Hitze Haus in Münster in einem Kreis von mehr als 60 Teilnehmerinnen und Teilnehmern diskutiert.

Der Einführungsblock war allgemein dem Thema *‚Bildungssteuerung im Kontext von Globalisierung und Internationalisierung‘* gewidmet. *Karin Amos* (Tübingen) eröffnete die Tagung mit einem Beitrag zum Thema ‚Internationale ‚Governance‘ und Gouvernementalität. Zur Beziehung zweier prominenter Forschungszugänge und ihre Relevanz für die Bildungssteuerung‘. Amos führte in Grundmuster der neuen Bildungssteuerung und ihrer Dynamik auf der nationalen und internationalen Ebene ein und skizzierte verschiedene Erklärungsperspektiven. Um die in der Forschung bisher noch weitgehend vernachlässigten Auswirkungen der neuen Steuerung auf die Subjekte und die für die Gestaltung von Bildungsverhältnissen wesentliche Dialektik von Staat, Bildung und Subjektivierungsformen theoretisieren und empirisch untersuchen

zu können, wurden Bezüge zu der von Michel Foucault geprägten Gouvernementalitätstheorie hergestellt.

Der Vortrag von *Krassimir Stojanov* (München) *‚Empirische Bildungsforschung als monokultureller Habitus‘* untersuchte so genannte ‚blinde Flecken‘ aktuell einflussreicher Ansätze quantitativer Bildungsforschung, wobei die Frage nach der Konzeptualisierung von Aspekten der Differenz und sozialen Gerechtigkeit im Vordergrund stand. Stojanov konstatierte vor allem einen Mangel an Reflexivität dieses Forschungszweiges in Bezug auf die eigenen erkenntnistheoretischen und methodischen Prämissen sowie die Isolierung von anderen Traditionen der Bildungsforschung. Dieser ‚monokulturelle Habitus‘ führe u.a. zu einer selektiven Wahrnehmung von Problemen und Strategien im Bildungsbereich. So konzentriere sich die Auseinandersetzung mit Problemen der Bildungsungleichheit zunehmend auf leicht quantifizierbare Ausschnitte der Bildungspraxis, während komplexere Ursachenzusammenhänge (z.B. Mechanismen institutioneller Diskriminierung) außerhalb der Betrachtung blieben.

Iris Clemens (Berlin) plädierte in ihrem Beitrag mit dem Titel ‚Globale Lösungen in der Weltgesellschaft? Eine kulturtheoretische Analyse des Best-Practice-Konzepts in der Erziehungswissenschaft‘ dafür, die globale Verbreitung von Instrumenten der Bildungssteuerung wie Bildungsstandards, Kompetenzmodelle oder Best-Practice-Verfahren, ihre Umsetzungsmöglichkeiten, Wirkungen und nichtintendierten Folgen aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive zu beleuchten. Clemens gründete ihre Überlegungen auf Theorien der Weltgesellschaft (Stichweh), die davon ausgehen, dass ältere lokale Bildungsstrukturen und -traditionen von neuen Reformkonzepten zwar überlagert und in ihrem Einfluss zurück gedrängt, jedoch nicht eliminiert werden. Insofern kämen auch *innerhalb* der ausdifferenzierten, globalisierten Funktionssysteme wie dem Bildungssystem kulturelle Unterschiede zum Tragen. Dieser Ansatz wurde am Beispiel des Best-Practice-Konzepts konkretisiert.

Thomas Höhne (Freiburg) beleuchtete unter dem Titel ‚Neue Bildungsräume – die politische Transformation von Bildung und ihre Effekte am Beispiel von Bildungsregionen‘ wie Globalisierungs- und Dezentralisierungsprozesse im Bildungssystem die raum-zeitlichen Konstellationen für staatliches Handeln verändern (Stichwort ‚lokaler Staat‘) und neue Akteurskonstellationen auf der transnationalen, nationalen, regionalen und lokalen Ebene hervorbringen. Unter dem Begriff der ‚Bildungsregion‘ seien im Reformkontext der 1960er Jahre die Zusammenhänge von Bildung und Sozialraum thematisiert worden, wobei jedoch das Steuerungsregime einer gesamtstaatlichen Bildungsplanung vorherrschend gewesen sei. Auf der Basis von Dokumentenanalysen (u.a. regionale Bildungsberichte, länderspezifische Evaluationen) zeichnete der Vortrag den wachsenden Stellenwert und die neuen Funktionen der Bildungsregion im Kontext des gegenwärtigen Steuerungsregimes nach.

In einem ersten ‚Werkstattgespräch‘ präsentierte *Hannes Heise* (Freiburg) sein Promotionsprojekt ‚Chancengleichheit durch ‚Neue Steuerung‘? Konzepte, Wirkungswei-

sen und Erfahrungen am Beispiel England'. *Dorothee Schwendowius* (Flensburg) stellte ihre Studie ‚Biographische Konstruktionen von Zugehörigkeit. Studierende mit Migrationshintergrund an der Universität' mit ersten empirischen Resultaten vor. *Katrin Huxel* (Frankfurt a.M.) präsentierte Ergebnisse aus ihrer Arbeit ‚Die Intersektionalität von Geschlecht und Ethnizität in biographischen Selbstpräsentationen männlicher Hauptschüler mit Migrationshintergrund' und *Henrike Terhart* (Köln) berichtete von ihrem Dissertationsprojekt zum Thema ‚Körperinszenierungen von jungen Frauen mit Migrationshintergrund'.

Der zweite thematische Block konzentrierte sich auf die *‚Folgen des Bolognaprozesses'*. Der Vortrag von *Nadja Cirulies* (Hamburg) ‚Gestaltung interkultureller Lernprozesse in der Erstausbildung: Branchenspezifische Studien während der Lehrerausbildung als Voraussetzung für die Entwicklung berufspädagogischer Handlungsfähigkeit' konzentrierte sich auf das im Rahmen interkultureller Bildung weitgehend vernachlässigte Feld der Berufsschule und Berufspädagogik. Ausgehend von der Prämisse, dass die Verbindung sozialer, ökonomischer und ökologischer mit interkulturellen Fragestellungen innerhalb der Berufspädagogik branchenspezifisch angelegt sein müsse, berichtete Cirulies von Erfahrungen aus einem im Sommersemester 2008 am Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Hamburg durchgeführten Seminar ‚Berufsbildung ohne Grenzen'. In diesem Seminar hatten Studierende die Besonderheiten und Anforderungen an professionelle Handlungsfähigkeit bezüglich Interkulturalität und Globalisierung in ihren jeweiligen Berufsfeldern erarbeitet.

Der Beitrag von *Antonia Kupfer* (Linz/Österreich) ‚Die Politik der Differenzierung im Hochschulbereich und ihre Bedeutung für die Chancengleichheit: Deutschland und England im Vergleich' fokussierte auf die enge Verbindung von Expansion, Differenzierung und Entwertung von Bildungsabschlüssen im tertiären Sektor. In ihrem internationalen Vergleich arbeitete Kupfer die Konsequenzen aktueller Umgestaltungen der Steuerungssysteme im Hochschulbereich, die Maßnahmen zur weiteren Differenzierung (Studiengebühren und die Vergabe von Mitteln nach Forschungsbewertungen – research assessment excersise in England und Exzellenzinitiative in Deutschland), mit Ansätzen zur Reduzierung der institutionellen Differenz und Hierarchie (Verleihung des Universitätsstatus für englische polytechnics und Einführung neuer Studiengänge an Fachhochschulen und Universitäten in Deutschland) kombinieren, heraus. Im Endergebnis würde die Chancengleichheit in beiden Ländern durch die aktuellen Reformen minimiert, da primär auf Wettbewerb und weniger auf Diversität gesetzt werde. Vor allem der wachsende Druck zur Vermarktung begünstige eine neue Form der Stratifizierung im Hochschulbereich.

Den Abschluss dieses Panels bildete ein Podiumsgespräch (Moderation: *Barbara Asbrand*) zur Verankerung der Themen ‚Interkulturelle Bildung' und ‚Bildung für Nachhaltige Entwicklung' in den neuen Studiengangsstrukturen. *Norbert Wenning* (Landau) beleuchtete exemplarisch an ausgewählten Hochschulen die Integration der

Themengebiete Interkultureller Bildung in die erziehungswissenschaftlichen Bachelor- und Masterstudiengänge. *Christel Adick* (Bochum) illustrierte die Umsetzung von Themen der nachhaltigen Entwicklung im Bachelorstudium.

Im einem zweiten ‚Werkstattgespräch' stellte *Katrin Holinski* (Rostock) ihr Dissertationsprojekt ‚Die Lebenssituation von MigrantInnen vor dem Hintergrund der Integrationskurse – Ein Vergleich zwischen Deutschland und Dänemark' vor. *Sabine Bertram* (Hamburg) skizzierte ihr Promotionsvorhaben zum Thema ‚Integration durch Sprache? Der Zusammenhang von subjektiv empfundenem Integrationsstatus und Sprachlernbiografie bei Migrantinnen' und *Christine Rehklau* (Erfurt) präsentierte Ergebnisse ihrer Studie ‚Die Hausangestelltenfrage in Südafrika – zwischen Selbstorganisation und Intervention'. *Zebiba Teklay* (Tübingen) stellte Befunde aus ihrer Untersuchung ‚Zum Wandel der Bedeutung von Paarbeziehungen im Jugendalter' vor. *Janne Grote* (Bremen) berichtete über sein Disserationsprojekt ‚Identifikative Integration. Die zweite MigrantInnengeneration im Übergang ins Ausbildungs- und Erwachsenenleben'.

Das dritte Panel stand unter der Leitfrage *‚Diversität im Fokus von Bildungsentwicklung?'* Die Diskussion wurde von *Jeffrey Bale* (East Lansing/Michigan, USA) mit seinem Vortrag ‚When Arabic is the 'Target' Language: National Security and Language Education in the United States' eröffnet. Der Vortrag beleuchtete den Nexus von sozialer Sicherheit, Bildung und Sprachenpolitik in den USA unter den veränderten Konstellationen nach dem 11. September 2001 und der beiden in dessen Gefolge begonnenen Kriege. Im Mittelpunkt der Ausführungen Bales stand das Gesetz ‚Title VI' des National Defense Education Act von 1958 (ergänzt durch den Higher Education Act von 1965), auf dessen Grundlage arabische Sprachprogramme im Hochschulbereich finanziert werden. Auf der Grundlage einer interpretativen Policy-Analyse (Methoden: Dokumentenanalysen; Interviews mit Akteuren im politischen und universitären Feld) arbeitete Bale heraus, wie dieses Regelwerk in den vergangenen Jahrzehnten einerseits die Verbreitung des Arabischunterrichts, einschließlich der Entwicklung von didaktischen Konzepten und Materialien und der Entstehung eines Kaders von Arabisten begünstigt habe. Gleichzeitig habe die Unterordnung sprachlicher Bildung unter Interessen nationaler Sicherheit das Potenzial solcher Programme limitiert, vor allem hinsichtlich der Herkunftssprachenerziehung.

Constanze Berndt (Rostock) warf unter dem Titel ‚Ausgewählte historische und gegenwärtige bildungspolitische Maßnahmen in Indien vor dem Hintergrund der Welterklärung EDUCATION FOR ALL' ein Schlaglicht auf die Realisierung einer egalitären Grundschulbildung in Indien. Im Mittelpunkt ihrer Ausführungen stand die internationale Erklärung ‚Education for All', mit deren Unterzeichnung sich die indische Regierung 1990 u.a. verpflichtete, eine kostenlose, qualitativ hochwertige und universale Grundschulbildung flächendeckend zu implementieren. Unter Einbezug der Befunde einer in den Bundesstaaten Andhra Pradesh und West Bengalen durchgeführ-

ten Studie beleuchtete Berndt den Niederschlag der Initiativen in der Praxis und identifizierte Faktoren, die eine ‚Bildung für Alle' verhinderten. Die wirksame Umsetzung dieser Politik und die Realisierung einer egalitäre Grundschulbildung erfordere – so Berndt – vor allem eine dezentrale und selbstreflexive Berücksichtigung kulturspezifischer Deutungsmuster.

Tobias C. Werler (Kristiansand/Norwegen) lenkte in seinem Vortrag ‚Skandinavien: Wenn aus Gerechtigkeit Vorzüglichkeit wird. Gleichwertigkeit – Das neue didaktische Prinzip heterogener Gesellschaften?' den Blick auf einen hierzulande wenig beachteten Aspekt der Schulrealität in Nordeuropa. Werler zeichnete nach, wie seit den 1990er Jahren auch in den skandinavischen Bildungssystemen Gleichheitsziele durch die Einführung nationaler Bildungsstandards und der zunehmenden Bedeutung testbarer Lernergebnisse untergraben würde. Diesen Dilemmata versuche die Politik mit der Gewährleistung ‚gleichwertiger Bildungsangebote' (differenzierte Unterricht, angepasstes Lernangebot) zu begegnen. Wenn Ressourcen ungleich verteilt seien, in der Konstruktion der Schülerinnen und Schüler wie von Schulen primär Unterschiede hervorgehoben würden und Lehrkräfte und Schulen durch die Handlungszwänge des New Public Management in ihrem Arbeitsalltag permanent gezwungen würden, zwischen Gleichheit (der Leistungen aller) oder Vorzüglichkeit (der Leistung einiger) als Bildungsziel zu wählen – so das Fazit der Analyse – würden jedoch bestehende Ungleichheiten durch die Schule zementiert.

Der Vortrag von *Mechtild Gomolla* (Frankfurt a.M./Münster) ‚Mainstreaming Diversity in pädagogischen Organisationen? Konzeptionelle Überlegungen und Praxiserfahrungen' beschäftigte sich mit den Möglichkeiten eines geplanten Wandels pädagogischer Organisationen, unter der zweifachen Zielsetzung, eine rassismuskritische Bildungspraxis auf allen Handlungsebenen zu etablieren und gleichzeitig Barrieren abzutragen, die der gleichberechtigten Teilhabe bestimmter Gruppen im Weg stehen. Um genauer zu bestimmen, wo Bildungsstrategien, die die Erfordernisse politischer Bildung in der Einwanderungsgesellschaft mit einer inklusiven Gestaltung der institutionellen Arrangements verbinden wollen, ansetzen sollten, spannte der Vortrag im Rückgriff auf politisch-philosophische Überlegungen Nancy Frasers zunächst einen breiteren theoretischen Rahmen auf. Als ein vielversprechendes Praxiskonzept wurde das Berliner Projekt ‚Kinderwelten: Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen' vorgestellt. Die konkrete Umsetzung von ‚Kinderwelten' wurde anhand empirischer Befunde einer wissenschaftlichen Begleitstudie illustriert.

Im Mittelpunkt des Beitrages von *Anatoli Rakhkochkine* (Hildesheim) standen ‚Bildungsangebote und pädagogische Unterstützung für Kinder der zirkulären Migranten' – gemeint sind Kinder und Jugendliche, die mit ihren Eltern vorübergehend auswandern, sowie Heranwachsende, die infolge der vorübergehenden Migration der Eltern über längere Zeiträume allein oder lediglich unter Aufsicht der Verwandten bzw. Bekannten in ihrer Heimat bleiben. Rakhkochkine stellte Ergebnisse eines an der Uni-

versität Hildesheim angesiedelten Projekts vor, das in einer international vergleichenden Perspektive verfügbare Bildungsangebote für Kinder und Jugendliche, die von der zirkulären Migration ihrer Eltern in der Europäischen Union betroffen sind, untersucht. Auf der Basis von Literaturstudien und empirischen Erhebungen (halbstrukturierte Interviews mit den betroffenen Kindern und Jugendlichen, ihren Eltern sowie (sozial-)pädagogischen Fachkräften) wurden migrationsbedingte Probleme der Heranwachsenden erfasst und der Nutzen der Bildungsangebote bei der Bewältigung der genannten Probleme analysiert.

Als Fazit lässt sich festhalten, dass die Beiträge und Diskussionen in ihrer thematischen Spannbreite die Relevanz und Dringlichkeit der Auseinandersetzung mit aktuellen Transformationen im Bildungssektor unter Gesichtspunkten der Diversität, Bildungsgerechtigkeit und Nachhaltigkeit – als genuines Anliegen interkultureller und vergleichender erziehungswissenschaftlicher Forschung – bestätigten. Am tendenziell beschreibenden oder sondierenden Charakter vieler Analysen, lässt sich gleichwohl ablesen, dass die empirische Erforschung und Theoretisierung dieser Entwicklungen noch in den Anfängen steckt.

Einzelne Beiträge werden in den folgenden Heften von Tertium Comparationis einer breiteren Leserschaft zugänglich gemacht werden. Der Beitrag von Antonia Kupfer ist in diesem Heft schon abgedruckt. Ein erfreuliches Ergebnis der Tagung, das ebenfalls nicht unerwähnt bleiben soll, war die hohe Beteiligung junger Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler.

Mechtild Gomolla

Rezensionen

Adick, Christel (2008). *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Einführung* (Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft, Bd. 34) Stuttgart: Kohlhammer, 242 S., 19,00 €.

In der Reihe ‚Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft' erschien im vergangenen Jahr der Band ‚Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Einführung' von Christel Adick. Mit diesem Buch erweitert die Autorin das Terrain ähnlicher Veröffentlichungen aus den vergangenen Jahren auf anregende Weise: Dietmar Waterkamp legte im Jahr 2006 unter gleichem Titel ein *Lehrbuch* vor, das entlang des Gegenstandsbereiches systematisch gegliedert ist und stärker unter hochschuldidaktischen Gesichtspunkten konzipiert wurde. So beinhaltet seine Veröffentlichung u.a. Arbeitsaufgaben und Zusammenfassungen, die in dieser expliziten Form bei Adick nicht aufzufinden sind. Eine weitere Veröffentlichung stammt von Cristina Allemann-Ghiondas (2004). Sie konzentriert sich in ihrer *Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft* unter inhaltlich-systematischen und methodologischen Gesichtspunkten im Wesentlichen auf eine Vergleichende Erziehungswissenschaft im engeren Sinn. Ihr Ausgangspunkt bildeten die Implikationen des neuen Referenzrahmens ‚Globalisierung', von dem aus sie die Entwicklungen des Faches darstellt.

Adick schlägt nun eine entgegengesetzte Richtung vor: Zunächst arbeitet sie systematisch die immanenten methodologischen und inhaltlichen Spezifika einer präzise begrenzten und zugleich weiter gefassten Domäne der Vergleichenden Erziehungswissenschaft heraus. Sie stellt dann darauf bezogen die aktuelle Forschungspraxis und gegenwärtige Herausforderungen dar und diskutiert schließlich globale Phänomene unter der Fragestellung, welche Deutungsangebote mit welcher Reichweite unterschiedliche Theorieofferten zu deren Fassung bieten. Globalisierung ist in Adicks Perspektive nicht nur gegeben, sie stellt vielmehr ein diskursives Feld dar, dessen theoretischen Grundlagen und Vorentscheidungen immer wieder neu zu klären sowie zu verhandeln sind, und dies buchstabiert sie exemplarisch durch.

Das vorzustellende Buch bietet sowohl Studierenden als auch Interessierten eine solide Einführung, die gleichwohl Komplexität nicht scheut und zudem erfahreneren Leserinnen und Lesern eine profunde Zusammenfassung aktueller Diskussionen des Feldes bietet. Dies kann gelingen, weil die Autorin äußerst strukturiert vorgeht, ihre Einzelschritte jeweils in den Zusammenhang der gesamten Darstellung einordnet und dabei jede Ortsbestimmung in ihren zu diskutierenden Chancen und Grenzen aufzeigt. Herausgekommen ist ein in mehrfacher Hinsicht in seinem propädeutischen Wert hoch zu veranschlagendes Buch: Die Autorin gliedert das Gebiet der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in seine theoretischen, forschungsrelevan-

ten, handlungspraktischen und bildungspolitischen Bezüge; sie plausibilisiert ihr Vorgehen in wissenschaftsreflexiven Erklärungen und bezieht sich solchermaßen auf wissenschaftliches Arbeiten nicht nur als Gegenstand, sondern führt es auch plastisch vor. Darüber hinaus werden aktuelle Dynamiken reflektiert, deren Ausmaß von der Autorin als Indiz für substantielle Verschiebungen innerhalb sowie an den Rahmungen des Feldes gedeutet wird. Man könnte sie sogar als Hinweis auf einen noch ausstehenden Paradigmenwechsel verstehen, vor allem im Hinblick auf die grundlagentheoretischen Bezüge einer Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Vorgestellt wird so ein Wissenschaftsgebiet in seinen Ursprüngen wie Verzweigungen, in seinen Kontextbedingungen und seinen Anpassungsbemühungen an aktuelle Herausforderungen.

Einführend im Kapitel 1 spricht die Autorin von der ‚Erfindung' der Vergleichenden Erziehungswissenschaft im ausgehenden 18. Jahrhundert und geht mit der Arbeit Marc-Antoine Julliens in medias res. Die von ihm angeregten Maßstäbe betreffen Gegenstand, Zielrichtung, Organisations- und Kommunikationsstrukturen sowie Methoden der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, die nach wie vor anschlussfähig und für das Arbeitsfeld erschließend seien, auch wenn sich auf Jullien keine ununterbrochene Tradition beziehen lässt. Ein weiterer Gesichtspunkt des ersten Kapitels sind Geschichte und Gegenwart akademischer Organisationen und erste Definitionen und Zuordnungen von Fachgebieten – sei es das umstrittene Verhältnis der Auslandspädagogik zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft, die Reflexion der Praxen interkultureller Erziehung unter dem Signum der Interkulturellen Pädagogik oder schließlich die bündige Präzisierung einer Internationalen Erziehungswissenschaft.

Im zweiten Kapitel entwickelt die Autorin eine Gliederung des Gebietes in drei Themenkomplexe, zunächst die komparatistischen Bereiche im engeren Sinn und die erziehungswissenschaftliche Bearbeitung internationaler und interkulturelle Erziehung und Bildung als zweites Gebiet. Diese beiden Forschungsfelder lassen sich insofern aufeinander beziehen, als sie beide am Aspekt der Alterität orientiert sind, auch wenn er in verschiedenen Dimensionen einfließt und teils als Gegenstand bearbeitet wird oder als Grundannahme den Vergleichen inhärent ist. Diese beiden Ausrichtungen werden nun um den Bereich der internationalen Bildungspolitik ergänzt, der u.a. das internationale Bildungsmonitoring und die vergleichende Untersuchung internationaler Bildungspolitik umfasst, und angemessen zu seiner aktuellen Bedeutung eine bemerkenswerte Selbständigkeit in forschungsrelevanter Hinsicht zugeschrieben bekommt. Mit der Diskussion um das Verhältnis von komparatistischen und internationalen Perspektiven hat Adick zugleich ihr Strukturierungsprinzip gefunden, wenn sie feststellt, dass es sich weder um kategorial verschiedene noch um sich einander ergänzende Forschungstraditionen handle, sondern dass

sich beide Diskussionsstränge unterschiedlicher Typen pädagogischen Wissens bedienen. Diese und weitere verschiedene Wissenstypen – Alltagswissen, Regelwissen und Modelle, wissenschaftliches Wissen und schließlich metatheoretisches Wissen – legt sie der weiteren Gliederung des Buches zugrunde. Adick untermauert und diskutiert ihre Anordnung von Wissensformen mit Bezügen zu Siegfried Bernfelds systematischer Unterscheidung von Erziehung, Pädagogik und Erziehungswissenschaft, zu Erich Wenigers Modell der Theoriegrade, zu Peter Mencks Analysemodell von Wissen und schließlich zu Peter Vogels Modell von Wissensformen in der Erziehungswissenschaft von 1998. Gruppiert sind die vier Wissensformen zu zwei Referenzsystemen, dem der Erziehung und dem der Wissenschaft.

Internationale/interkulturelle Erziehung und Bildung sowie die auf sie gerichteten Internationalen/Interkulturellen Pädagogiken orientieren sich am Referenzsystem Erziehung und sind dem Alltagswissen bzw. dem Typus Regelwissen und Modelle zugeordnet. Das Alltagswissen (Kap. 3) ist in der internationalen wie interkulturellen Erziehungspraxis verankert und findet sich in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft vor allem in berichtenden Dokumenten wieder. Als Ausgangspunkt rekonstruktiver Forschungsprozesse hätten sie ihren besonderen Stellenwert. Der Textgattung der Berichte werden von der Autorin interessanterweise u.a. die KMK-Empfehlungen und die Dokumente der internationalen Bildungs-Berichterstattung zugeordnet, die praxisbasiert und in einer selbstreferentiellen Art der Legitimation argumentieren.

Für den Bereich des Regelwissens und der Modelle (Kap. 4) nennt die Autorin im Anschluss an die Konzeption der Pädagogiken von Harm Paschen Länderstudien mit idiographischen Interessen, die Internationale Reformpädagogik, Interkulturelle wie Internationale Pädagogiken – hierunter ist u.a. das Globale Lernen subsumiert – und schließlich Forschungsmodelle und Bildungsprogramme in der internationalen Bildungspolitik, die auf einen Nutzen für die Praxis ausgerichtet sind.

Im fünften Kapitel zum wissenschaftlichen Wissen geht die Autorin – an Franz Hilker orientiert – zunächst auf die Methodologie des Vergleichs ein, bevor sie sich der Verschränkung zentraler Fragestellungen der Vergleichenden Erziehungswissenschaft mit deren impliziten Vorannahmen widmet: Ihr Zugang über die Semantik des Internationalen mündet dabei in die Problematisierung des nationalstaatlichen Paradigmas. Überleitend zum Wissenstyp des letzten Kapitels, dem metatheoretischen Wissen, diskutiert Adick das Theoriekonzept der ‚world polity' und dem damit verbundenen Ansatz der Weltkultur (in erster Linie nach John Meyer), einem Ansatz, der weltweite Interdependenzen mit Blick auf die institutionalisierten Akteure analysiert.

Im sechsten Kapitel vertieft die Autorin Fragestellungen der vorangegangenen Kapitel in ihren theoretischen Dimensionen. Die Paradigmen der Vergleichenden

Erziehungswissenschaft werden sortiert und ausgebreitet (ein historisches, ein evolutionistisches, ein empirisch-analytisches – hier bezieht sich die Autorin in erster Linie auf Jürgen Schriewer). Auf Wolfgang Hörner bezogen erörtert sie verschiedene theoretische Funktionen des Vergleichs (eine ideographische, eine melioristische, eine evolutionistische, eine experimentelle) und bringt beide Ordnungsvarianten in eine vergleichende Gegenüberstellung. Ebenfalls einem Vergleich unterzieht sie den im Kapitel 5 dargestellten Ansatz der Weltkultur nach Meyer, den Wallerstein'schen Ansatz des Weltsystems und den der Weltgesellschaft nach Luhmann und richtet damit den forschenden Blick der Vergleichenden Erziehungswissenschaft auf mögliche theoretische Rahmungen der Disziplin.

Der Einführungsband von Christel Adick stellt ein ebenso umfassendes wie übersichtliches Kompendium der Vergleichenden Erziehungswissenschaft dar. Ihr innovativer Ansatz, unterschiedliche Wissensformen zur systematischen Grundlage der Darstellung zu erheben, eröffnet neue Chancen, z.B. die international vergleichenden und interkulturellen Perspektiven miteinander zu verknüpfen, ohne einer der Perspektiven nach systematischen Gesichtspunkten eine Priorität einräumen zu müssen. Überzeugend ist vor allem die Darstellung von Kontroversen, weil zunächst die Stärken und Grenzen verschiedener Positionen sachlich erörtert werden und in einem zweiten Schritt die Position der Autorin in die Diskussion eingebracht wird. Insbesondere ihre Analyse verschiedener makroperspektivischer Theorieofferten wird durch ihre Vorschläge zu deren Erweiterung um eine Unterscheidung von nationalen, internationalen und transnationalen Bildungsräumen zugespitzt.

Die konzisen Ausführungen der Autorin sind in der exemplarischen Darstellung von Studien und Arbeiten durchgängig an die aktuelle Forschungspraxis gebunden. Sie verbleiben aber nicht im akademischen Bereich, sondern stets werden konkrete berufliche Anwendungen im internationalen wie interkulturellen Bereich einbezogen. Konsequent endet der Band mit einem Ausblick darauf, welche Handlungskompetenz das Studium der Vergleichenden Erziehungswissenschaft ausbilden helfen könnte.

Angereichert ist das Buch mit Übersichtstabellen und einem systematisch gegliederten Literaturverzeichnis, das Zeitschriften, Handbücher, Schriftenreihen, Quellen- und Überblickswerke wie Einführungen eigens ausweist.

Literatur

Allemann-Ghionda, C. (2004). *Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz.

Waterkamp, D. (2006). *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Ein Lehrbuch*. Münster: Waxmann.

Dr. Susanne Timm
Georg-August-Universität Göttingen

Sanabria Mora, Helena (2008). *Familienstruktur und Bildungsniveau der Kinder in Kolumbien* (Europäische Hochschulschriften). Frankfurt a.M.: Lang, 225 S., 42,50 €.

Helena Sanabria Mora studierte Ethnologie und Geschichte an der Universidad de los Andes in Bogotá und an der Freien Universität Berlin. Seit 1996 arbeitet sie als Beraterin für verschiedene nationale und internationale Organisationen im Bereich der Entwicklungspolitik. Bei der vorliegenden Publikation ‚Familienstruktur und Bildungsniveau der Kinder in Kolumbien' handelt es sich um ihre Dissertation an der Freien Universität Berlin im Fachbereich Geschichts- und Kulturwissenschaften aus dem Jahre 2006.

Thema der vorliegenden Studie ist der Zusammenhang zwischen Familienstruktur und Bildungsniveau von Kindern in Kolumbien im Zeitraum zwischen 1976 und 2000. Das Ziel der Arbeit ist es, „die Bedeutung familiärer Verhältnisse für den Entwicklungsprozess von Kindern und damit [auch] für die kolumbianische Gesellschaft zu untersuchen" (S. 11). Dabei stehen u.a. folgende Fragestellungen im Mittelpunkt der Untersuchung: Welche Zusammenhänge bestehen zwischen Aspekten der Familienstruktur und dem Bildungsniveau der Kinder? Welche Unterschiede zeigen sich zwischen städtischen und ländlichen Gebieten? Welche Entwicklung hat dieser Zusammenhang in den letzten 25 Jahren des 20. Jahrhunderts erfahren? Welche Bedeutung haben dabei die wirtschaftlichen Faktoren (ebd.)?

Auch wenn die Autorin konkret keine Ausgangshypothese formuliert, so geht sie in ihrer Arbeit dennoch von der Annahme aus, dass das Bildungsniveau von Kindern Ergebnis einer Verkettung von Faktoren ist, die sie in exogene (z.B. kultureller Kontext, Bildungspolitik, Bevölkerungspolitik, Charakteristika des Arbeitsmarktes etc.) und endogene Faktoren (Bildungsniveau der Eltern, Intellektuelle Fähigkeiten des Individuums, Familieneinkünfte etc.) unterteilt (ebd.).

Nach der Einleitung, in *Kapitel 2*, dem theoretischen Teil der Studie, befasst sich die Autorin zunächst mit der Humankapitaltheorie. Hierbei konzentriert sie sich vorrangig auf die Theorie der Familienökonomie des US-amerikanischen Ökonomen und Nobelpreisträgers für Wirtschaftswissenschaften Gary Becker, die auf der Annahme beruht, dass Familienmitglieder den Familieninteressen Priorität gegenüber den persönlichen Interessen einräumen (S. 20). Ferner werden empirische Arbeiten über den Zusammenhang von Familienstruktur und Bildungsniveau der Kinder in unterschiedlichen Regionen und Ländern diskutiert. Auf der Grundlage der diskutierten Literatur kommt die Autorin am Ende dieses Kapitels zu dem Schluss, „dass die Schaffung von Humankapital und das Bildungsniveau der Kinder als multikausale Probleme analysiert werden müssen. Eine Reihe von untereinander verketteten Faktoren beeinflussen die Kindererziehung auf … komplexe Art und Weise" (S. 35). Vor diesem Hintergrund entwickelt Sanabria Mora ein Modell bestehend aus 13 Ein-

flussfaktoren, die sich auf das Bildungsniveau von Kindern auswirken. Irritierend an diesem Modell ist jedoch, dass neben Determinanten wie Arbeitsmarkt, soziale Netze oder Familienstruktur, zwar auch die Bildungspolitik und die Rendite der Bildung genannt werden, allerdings der Einfluss von Schule auf das Bildungsniveau der Kinder in keiner Weise Berücksichtigung findet, obwohl zahlreiche internationale Studien zur *School Effectiveness* nachweisen konnten, dass Schule bis zu 40 Prozent des Bildungsniveaus von Kindern in Entwicklungs- und Schwellenländern beeinflusst (vgl. Banco Mundial, 1996).

In *Kapitel 3* werden die Datenbasis, die Analysemethoden sowie die abhängigen und unabhängigen Variablen einschließlich der Kontrollvariablen dargestellt. Die Autorin diskutiert darüber hinaus die Genauigkeit und Konsistenz der Daten sowie die Probleme der Stichprobe dieser Untersuchung. Die empirische Studie einschließlich der Stichprobe von Sanabria Mora basieren auf zwei Befragungen: die National Fecundity Survey 1976 (NFS 1976) und die National Demographic and Health Survey 2000 (NDHS 2000). Insgesamt umfasst die Stichprobe der vorliegenden Arbeit 6.813 Kinder und Jugendliche (NFS-Befragung 1976: 2.864; NDHS 2000: 3.949). Zur Messung des Bildungsniveaus der Kinder – hierbei konzentrierte sich die Autorin auf Kinder und Jugendliche im Alter von 10–15 Jahren – wählte sie drei Variablen aus: durchschnittlicher Schulbesuch in Jahren, altersgemäßer Schulbesuch und Eintritt in den Sekundarbereich. Die Familienstruktur wurde mit Hilfe von folgenden sechs Variablen untersucht: Anzahl der Kinder, Familienstand der Mutter, Alter der Mutter bei der ersten Geburt, Zahl der ehelichen und nichtehelichen Gemeinschaften der Mutter, Erwerbssituation der Mutter und Komplexität des Haushalts. Die Variablen ‚Schuljahre der Mutter', ‚Wohnort (städtisch/ländlich)', ‚Region' und ‚Geschlecht' wurden als Kontrollvariablen hinzugezogen. Für die Analyse verwendete die Autorin zum einen Techniken der deskriptiven Statistik sowie multivariate Modelle.

In *Kapitel 4* beschreibt und analysiert die Autorin dann die vielschichtige historische Entwicklung der kolumbianischen Familie sowie die Bildungs-, Bevölkerungs- und Familienpolitik (1960–2000), um den Einfluss sozialpolitischer Aspekte auf Bildungsentscheidungen in der Familie abschätzen zu können. Die Vernachlässigung des Faktors ‚Schule' spiegelt sich auch in diesem Kapitel wider. Zwar geht Sanabria Mora auf verschiedene Probleme im kolumbianischen Bildungswesen ein, wie z.B. hohe Abbrecher- und Wiederholungsraten, Chancenungleichheit oder geringe gesellschaftliche Akzeptanz gegenüber der beruflichen Bildung, jedoch ohne die Ursachen im Detail zu analysieren und einen Zusammenhang zum Bildungsniveau der Kinder herzustellen.

Die Ergebnisse der statistischen Analyse werden in *Kapitel 5* präsentiert und schließlich in der Schlussbetrachtung (Kap. 6) noch einmal in den theoretischen und gesellschaftlichen Kontext

eingeordnet und diskutiert. Dabei wird der Ertrag für die zentralen Fragestellungen der Arbeit resümiert, und es werden deren politische Implikationen erörtert. Obwohl die Arbeit im Allgemeinen sich durch eine klare und logische Struktur sowie eine gute Lesbarkeit auszeichnet, ist bei diesem Kapitel kritisch anzumerken, dass die Vielzahl an Abbildungen und Tabellen leider auf Kosten der Übersichtlichkeit und Verständlichkeit geht. Auf den 92 Seiten dieses Kapitels sind 38 Tabellen und 104 Abbildungen dargestellt. Dies hat zur Folge, dass der Leser bzw. die Leserin bereits nach kurzer Zeit die Graphiken nur noch überspringt. Besser wäre es hier gewesen, sich auf wesentliche Abbildungen und Tabellen zu beschränken und die restlichen in den Anhang zu fügen. Wünschenswert – nicht nur für den Ergebnisteil (Kap. 5), sondern grundsätzlich – wäre es außerdem gewesen, wenn zentrale Ergebnisse am Ende jedes einzelnen Kapitels noch einmal zusammengefasst worden wären.

Folgende zentrale Ergebnisse lassen sich festhalten:

- Seit den 1970er Jahren lässt sich in kolumbianischen Familien ein starker Geburtenrückgang verzeichnen, insbesondere in städtischen Regionen. Jedoch gebären Frauen in Kolumbien ihre Kinder nach wie vor überwiegend zwischen dem 20. und 24. Lebensjahr; die Lebenszeitspanne, innerhalb derer die Frauen ihre Kinder zur Welt bringen, habe sich verkürzt.
- Nur drei der sechs untersuchten Variablen zur Familienstruktur wirkten sich bedeutsam auf das Bildungsniveau der Kinder aus. Hierbei handelt es sich um den ‚Familienstand der Mutter', das ‚Alter der Mutter bei der ersten Geburt' und die ‚Anzahl der Kinder', die in Kolumbien eine der wichtigsten Erklärungsvariablen darstellt (S. 188).
- Aufgrund gestiegener Opportunitätskosten gut qualifizierter Frauen und des Anstiegs der Bildungskosten in Kolumbien hat sich seit den 1970er Jahren der inverse Zusammenhang zwischen der ‚Schulbildung der Frauen' und der ‚Anzahl der Kinder' verstärkt (S. 189).
- Zudem hat sich die Zahl der Frauen, die in nichtehelichen Gemeinschaften leben, erhöht. Vor allem bei Frauen mit einem niedrigen Bildungsniveau waren für den Zeitraum nichteheliche Gemeinschaften verbreiteter, wohingegen Frauen mit einem höheren Bildungsniveau sich häufiger trennten bzw. sich scheiden ließen. Sanabria Mora begründet dieses Phänomen einerseits historisch, andererseits führt sie die rechtliche Gleichstellung von ehelichen und nichtehelichen Gemeinschaften (1991) als mögliche Ursache an (S. 191).
- Die Autorin bestätigt in ihrer Studie zum einen die Theorie Beckers, die u.a. besagt, dass Eltern über die ‚Quantität' und ‚Qualität' der Kinder ‚verhandeln'. Gemeint ist damit, dass Eltern entscheiden müssen, ob sie weniger Kinder haben wollen, in die sie mehr investieren können, oder mehrere Kinder mit der Folge, dass die sowohl emotionalen als auch ma-

teriellen Zuwendungen mit jedem Kind sinken (S. 20, 191). Allerdings konnte Sanabria Mora in diesem Zusammenhang auch nachweisen, dass im Fall von Kolumbien zusätzliche externe Faktoren (z.B. hohe Kosten für Bildung, steigende Investitionsrendite von Bildung) die Entscheidung der Eltern beeinflussen.

- Zum anderen widerlegen die Ergebnisse der vorliegenden Studie, dass sich der Haushaltsvorstand immer altruistisch verhält und dass die Interessen der Familie gegenüber den eigenen im Vordergrund stehen (Rotten-Kid-Theorem nach Becker). In Kolumbien sei es so, dass Kinder aus nichtehelichen Gemeinschaften häufiger benachteiligt sind als Kinder verheirateter Eltern (vgl. auch Desai, 1992).
- Schließlich hat Sanabria Mora mit ihrer empirischen Analyse zeigen können, dass das Bildungsniveau der Kinder seit den 1970er Jahren stärker durch familiäre Faktoren bestimmt ist, vorrangig von den Variablen ‚Anzahl der Kinder' und ‚Familienstand der Mutter'.

Neben den oben bereits gemachten kritischen Anmerkungen, die den positiven Gesamteindruck des Buches kaum schmälern, ist noch zu erwähnen, dass in der Arbeit nicht wirklich beantwortet wird, welche Bedeutung die Familienstruktur auf das Bildungsniveau der Kinder hat, wenn man diese ins Verhältnis zu den anderen zwölf in dem Modell dargestellten Faktoren setzt (S. 36), d.h. es bleibt die Frage offen, ob die Familienstruktur einer der Faktoren mit dem größten Einfluss auf das Bildungsniveau von Kindern in Kolumbien ist.

Insgesamt liegt mit der Arbeit von Sanabria Mora jedoch eine gut lesbare und innovative Studie mit interessanten Ergebnissen vor, die insbesondere denjenigen Leserinnen und Lesern empfohlen werden kann, die sich mit der Bildungssituation in Kolumbien beschäftigen, vor allem vor dem Hintergrund, dass es sich bei dieser Arbeit um eine der wenigen deutschsprachigen Veröffentlichungen zum Thema Bildung in Lateinamerika handelt, die in den letzten Jahren entstanden sind.

Literatur

Banco Mundial (1996). *Prioridades y estrategias para la educación: Examen del Banco Mundial.* Washington, DC: International Bank for Reconstruction and Development.

Desai, S. (1992). Children at risk: the role of family structure in Latin America and West Africa. *Population and Development Review, 18* (4)*,* 689–717.

Dr. Claudia Richter
Ruhr-Universität Bochum

Lang-Wojtasik, Gregor (2008). *Schule in der Weltgesellschaft. Herausforderungen und Perspektiven einer Schultheorie jenseits der Moderne*. Weinheim: Juventa, 240 S., 21,00 €.

Angesichts der Globalisierung beschreibt Lang-Wojtasik den funktionalen Zusammenhang zwischen Schule und Gesellschaft in Anlehnung an die *Funktio-*

nale Analyse in der systemtheoretischen Weltgesellschaftstheorie von Luhmann (1984, 1991). Darüber hinaus bezieht er sich auf die Theorie des Globalen Lernens (Treml, 1993a, b; Scheunpflug & Schröck, 2000; Seitz, 2002) und auf ausgewählte Publikationen systemtheoretischer Erziehungswissenschaft (Luhmann & Schorr, 1979; Treml, 2000; Scheunpflug, 2001; Luhmann 2002). Dabei verlässt der Autor die eingefahrenen Pfade der bildungssoziologischen und schulpädagogischen schultheoretischen Ansätze, die von einem engen Zusammenhang zwischen Kultur und Gesellschaft ausgehen, die Schule als einen Ort kultureller (Re-)Produktion und gesellschaftlicher Teilhabe betrachten und dementsprechend schultheoretische Problemstellungen aus der Perspektive grenzziehender Nationalstaaten beschreiben. Im Fokus seiner Betrachtung steht vielmehr die Beschreibung der „Anschlussfähigkeit von Personen an die Erfordernisse der Weltgesellschaft durch die Schule“ (S. 26). Die Weltgesellschaft werde hierbei nach Luhmann (1997, 159 f.) als ein Kommunikationszusammenhang betrachtet. Der Autor strebt eine Perspektiverweiterung an, ohne jedoch dabei eine grundlegende Vorstellung des Nationalstaates aufzuheben. Nach ihm ermöglicht die Betrachtung der Schule im Sinne eines autopoietischen sozialen Systems (welches sich selbst konstruiert), ihre Funktionalität in nationalstaatlicher Perspektive als einen universalisierten evolutionären Selektionsvorteil zu beschreiben (S. 28). Jenseits determinierbarer und kausalgesetzlich angenommener Zusammenhangsbeschreibungen von Schule und Gesellschaft soll im Rahmen einer Schultheorie die Anschlussfähigkeit an eine Weltgesellschaft in *räumlicher*, *sachlicher*, *zeitlicher* und *sozialer Perspektive* beschrieben werden. Als Beobachtungsebene wählt der Autor dabei drei prominente Funktionen von Schule: *Qualifikation, Integration, Selektion* und ergänzt diese um eine weitere Funktion, die *Veränderung*, die sich auf das Reform- und Entwicklungspotenzial von Schule bezieht.

Nach einer einführenden Darstellung der Fragestellung skizziert der Autor in Kapitel 2 die Weltgesellschaftstheorie von Luhmann entlang der systemtheoretischen Semantik. In Anlehnung daran betrachtet er anhand von vier Sinndimensionen die wesentlichen Merkmale der Globalisierung: „Entgrenzung und Glokalisierung“ (*räumliche Dimension*), „Komplexität und Kontingenz“ (*sachliche Dimension*), „Beschleunigung und Gleichzeitigkeit der Ungleichzeitigkeit“ (*zeitliche Dimension*) sowie „Individualisierung und Pluralisierung“ (*soziale Dimension*) sowie den damit einhergehenden veränderten Rahmen für den Zusammenhang von Schule und Gesellschaft. Angesichts der Tatsache, dass die Inklusion in die Weltgesellschaft durch Selbstzuordnung – im Gegensatz zu Vererbung in der stratifikatorischen Gesellschaft – geschieht, sei die zentrale Aufgabe der schulischen Erziehung, Anschlussmöglichkeiten in räumlicher, sachlicher, zeitlicher und sozialer Hinsicht an einen „variationsreichen Rahmen“ zu ermöglichen (S. 69, 199).

Aus dieser erweiterten Perspektive werden schultheoretische Ansätze seit 1965 bis hin zu aktuellen Forschungsansätzen dargestellt und deren Ertrag für die Herausforderungen der Globalisierung expliziert (Kap. 3). Hierbei geht der Autor insbesondere auf die Ausführungen von Schleiermacher (2000) zur Bedeutung schulischer Erziehung ein. Ferner wird zum einen auf den deutschsprachigen Diskurs zur Schule als Institution, Organisation und Interaktionsort eingegangen und zum anderen auf die schultheoretischen Überlegungen empirischer Schulforschung der Universität Standfort, welche um ausgewählte international und interkulturell vergleichende Diskurse ergänzt werden. Das Gemeinsame aller Ansätze sei nach Lang-Wojtasik darin gegeben, dass die Schultheorien anhand nationalstaatlicher Semantik auf den Zusammenhang von Schule und Gesellschaft als zentralen Gegenstand eingehen und durch diese Perspektive in ihrer Aussagekraft für die Herausforderungen der Schule angesichts der Globalisierung eingeschränkt bleiben (S. 156).

Ausgewählte Schultheorien werden anschließend in Anlehnung an Luhmann entlang der räumlichen, sachlichen, zeitlichen und sozialen Sinndimensionen und im Hinblick auf ihren Beitrag zu den Fragestellungen, die mit der Globalisierung zusammenhängen, kritisch durchleuchtet (Kap. 4.1). Hieraus resultieren Rückschlüsse in Bezug auf ausgewählte Funktionen von Schule (*Qualifikation, Integration, Selektion*) sowie auf den Aspekt von *Veränderung* als einer Selbstthematisierung des Systems Schule. In der *räumlichen* Perspektive wird dabei die relative Autonomie der Schule zwischen Weltgesellschaft und regionaler Differenzierung betrachtet (Kap. 4.2). Entscheidungsprobleme zwischen lokalem und universalem Wissen und die Auswahl schulischer Inhalte und ihre Legitimation werden aus der *sachlichen* Perspektive beleuchtet (Kap. 4.3). Die *zeitliche* Dimension ermöglicht die Betrachtung der Zeiteinteilung und der Orientierungsprobleme angesichts der Notwendigkeit mit „grenzüberschreitender“ und „gebundener Zeit“ umzugehen, wobei es um den Erhalt und Veränderung angesichts offener, da nicht vorherbestimmter Zukunft gehe (Kap. 4.4). In der *sozialen* Perspektive (Kap. 4.5) wird die Schule als eine Einrichtung betrachtet, „in der gesellschaftliche Inklusion zwischen angenommener Gleichheit und tatsächlicher Verschiedenheit von Personen als möglich angenommen wird“ (S. 158). Auf dieser Grundlage arbeitet der Autor im selben Kapitel Vorschläge zum Umgang mit den Herausforderungen der Globalisierung heraus. Dabei geht er davon aus, dass Inklusion in die Gesellschaft über Selbstzuordnung geschieht und schulisches Lernen sowie Mündigkeit eine Voraussetzung zum Umgang mit dem „Variationsreichtum an Möglichkeiten“ darstellen. Als eine evolutionäre Errungenschaft erlaube die Schule in einer funktional-differenzierten (im Gegensatz zu einer stratifikatorischen) Weltgesellschaft die Strukturierung von Interaktionsräumen zwischen *Geschlossenheit* und *Offenheit*. Aus der *räumlichen* Perspektive stelle die Schule

dabei einen – gegenüber der Familie einerseits und der Gesellschaft andererseits – abgegrenzten Raum dar, in dem ohne unmittelbare gesellschaftliche, sondern mit lediglich stellvertretenden symbolischen Gratifikationen, also unter „herabgesetztem Risiko des Scheiterns" ein Umgang mit Entgrenzung (als eine Globalisierungsfolge) durch neue Kommunikationsformen (z.B. Projektarbeit, Kooperation mit Schulen und außerschulischen Trägern, Events) erlernt werden kann. Hierdurch werde Anschlussfähigkeit an ein Leben in der Weltgesellschaft ermöglicht. Dies sei *sachlich* durch eine Begrenzung von Themen, *zeitlich* durch Begrenzung von Schuljahren sowie der Dauer der Unterrichtsstunden und *sozial* durch Eingrenzung sozialer Beziehungen zu erreichen.

Deutlich wird in den Ausführungen von Lang-Wojtasik die daraus resultierende Doppelfunktion der Schule, in Bezug auf die lokale und nationale Kultur einerseits und auf die Weltgesellschaft andererseits. In der *sachlichen* Perspektive soll durch die lokal bedingte Begrenzung von Themen ein, an einen regionalen und kulturellen Kontext, anschlussfähiges Wissen generiert sowie *gleichzeitig* die Entwicklung unspezifischen Wissens ermöglicht werden, wie z.B. die Fähigkeit des Fragestellens oder des Umgangs mit dem Wissen über das Nichtwissen. Durch die „konkrete Abstraktion" – d.h. an den durch die Schule „ausgewählten Sicherheiten", die der Autor als „Kontingenzunterbrecher" in der Fülle möglicher Informationen in der Weltgesellschaft versteht – soll ein Umgang mit den Unsicherheiten erlernt werden, die der Weltgesellschaft immanent sind.

Die Doppelfunktion der Schule ist ebenfalls in der *zeitlichen* Perspektive erkennbar. Die lokale Kultur soll als ein „dirigierendes Gedächtnis einer Gesellschaft" reflektiert werden, d.h., es soll deutlich werden, dass in anderen Kulturkontexten auch andere Reflexionen möglich sind, womit ein „reflexiver Filter für Vergessen und Erinnern" in diesem lokalen kulturellen Kontext geschaffen werden soll, um die Inklusion in Funktionssysteme der Weltgesellschaft wahrscheinlich zu machen und an weltgesellschaftliche Kommunikation anschließen zu können. Es geht einerseits darum, die lokale Kultur im geschichtlichen Zusammenhang darzustellen, diese jedoch *gleichzeitig* an anderen kulturellen Kontexten zu reflektieren. Darüber hinaus kann ein Umgang mit, aufgrund der Beschleunigung, erzeugter Ungewissheit durch das „Lernen in Gewissheit" (festgelegter zeitlicher Rahmen) erlernt werden. Hierbei sollen durch die zeitliche Rhythmisierung schulischer Struktur „orientierende Bezüge in einer sich beschleunigenden Umwelt hergestellt werden" (S. 196).

Anschließend wird ebenfalls in der *sozialen* Perspektive die Doppelfunktion der Schule herausgestellt. Hierbei stehe die Schule vor der Herausforderung, „Individualisierung … und Pluralisierung … im Kontext von Homogenität herstellen zu müssen, um Vergleichbarkeit [zwecks Selektion, Anm. der Autorin] wahrscheinlich zu machen" (S. 187). Die In-

dividualisierung bezieht sich dabei auf die Forderung nach Bereitstellung von Möglichkeiten zur Selbstentfaltung jedes Individuums, während die Pluralisierung als Konsequenz dieses Strebens angesehen wird. Auf der anderen Seite stellt die Homogenisierung eine Voraussetzung für die Vergleichbarkeit und Selektion dar, wodurch eine Inklusion der Individuen in die schulische Umwelt und damit sekundär in die Weltgesellschaft ermöglicht werde. *Gleichheit* (Vergleichbarkeit/Homogenisierung) und *Freiheit* (Individualisierung/Heterogenität) könnten nach Lang-Wojtasik als „Aufgeklärte Diskriminierung" umgesetzt werden. Ein „Normalitätskonstrukt" würde hierbei als Ausgangspunkt für eine „homogen gedachte Schule [dienen], in der Heterogenität als ‚Normalfall' angenommen wird" (S. 195). Der Autor konstatiert im Angesicht pluraler Lebensentwürfe und -hintergründe eine „Pädagogik der Vielfalt" nach Prengel (2006).

Die Analyse von Lang-Wojtasik ermöglicht einen erweiterten Blick auf den Zusammenhang von Schule und Gesellschaft. Sein Ansatz hebt sich von anderen Arbeiten, die Herausforderungen für die Erziehungswissenschaft im Zeitalter der Globalisierung zum Gegenstand haben, dadurch ab, dass hier die Problemstellungen jenseits nationaler Grenzziehungen bearbeitet werden. Er verortet den Begriff der *Internationalisierung* im Kontrast zu dem der *Globalisierung*. Anstatt Vergleiche auf Weltebene unter Bezug auf die Weltordnung als eine Gemeinschaft von Staaten im Weltkontext vorzunehmen (*Internationalisierung*), betrachtet der Autor die Weltgesellschaft anhand der Systemtheorie von Luhmann auf einer übergeordneten Makroebene, die sich im Zuge der *Globalisierung* neu herauskristallisiert hat und die nach ihm nicht nur eine Summe der untergeordneten Einheiten darstellt (hier: der Nationalstaaten), sondern sich durch emergente Eigenschaften auszeichnet, also solche, die nicht offensichtlich auf Eigenschaften der untergeordneten Einzelelemente zurückgeführt werden können, die jene isoliert aufweisen.

Die Arbeit von Lang-Wojtasik ist als eine Vorstudie zu einer *Schultheorie in der Weltgesellschaft* stark theoretisch ausgerichtet. Dennoch beinhaltet sie Anregungen zum einen für die empirische Schulforschung und zum anderen für schulpraktische Überlegungen. Die dargestellten theoretischen Bezüge bieten eine Grundlage für die Beschreibung von Schule aus der Perspektive der Weltgesellschaft sowie für praktische Überlegungen zur Gestaltung von Lehrplänen und thematischen Schwerpunkten. Ferner lassen sich Implikationen für die schulische Erziehung herausstellen, wobei nach Lang-Wojtasik die *Professionalisierung* des Handelns von Lehrenden den Umgang mit Kausalität und Rationalität von Entscheidungen sowie die Verantwortung für Selektivität und Freiheit der Akteure umfasst. Der Autor bezieht sich auf die zuvor beschriebenen Funktionen von Schule aus der Perspektive der Weltgesellschaft, wie etwa auf den Umgang mit Homogenität und Heterogenität in der sozialen Dimension. Hierbei geht er z.B. davon aus, dass das kulturelle

Kapital als „kollektives Gedächtnis gesellschaftlicher Semantik“ der Weltgesellschaft verschiedene Vergleichsmöglichkeiten für Selektion eröffnet, um Anschlussfähigkeit in verschiedene Funktionssysteme zu schaffen. Damit komme z.B. die Bourdieu’sche Perspektive des sozialen Vergleichs als „Prestigewert der symbolischen Güter“ als *eine* Betrachtungsweise unter *vielen* in den Blick. Durch den veränderten Umgang mit Heterogenität und Homogenität werden nach ihm vielfältige Inklusionsmöglichkeiten in die Weltgesellschaft eröffnet. Nicht alle alles zu lehren, sondern allen die Möglichkeiten zu geben, das zu lernen, was individuell für die Inklusion notwendig ist, lautet die Prämisse. Eine hohe Sprachkompetenz in einer bestimmten Nationalsprache (z.B. Tschechisch) stellt demnach – je nach regionalem Kontext und Funktionssystem – eine prestigewerte oder eine unbedeutende Kompetenz dar. Aus der Perspektive der Weltgesellschaft könnte diese Kompetenz individuell im Hinblick auf die Inklusion in einen bestimmten Lebenskontext bewertet werden und somit Anschlussmöglichkeiten in bestimmte Funktionssysteme geschaffen werden. Hierbei könnte ferner nicht etwa die Unfähigkeit in der offiziellen Landessprache betont werden, sondern z.B. Kompetenzen, die spezifisch bei bilingual oder multilingual aufwachsenden Kindern im Umgang mit Mehrsprachigkeit hervorkommen. Überlebensstrategien von den so genannten „Risikoschüler/Innen“ oder andere beschäftigungswirksame Kompetenzen, die jenseits schulischen Alltags erworben werden, stellen ebenfalls Beispiele solches – außerhalb des Erziehungssystems generierten – anschlussrelevanten Wissens dar.

Obwohl die Überlegungen von Lang-Wojtasik vorwiegend auf einer abstrakten Ebene stattfinden und damit einhergehend nur wenige praktische Schlussfolgerungen unmittelbar impliziert werden können, ist dies nicht als ein Mangel dieser Arbeit zu werten. Der Ertrag der Arbeit ist vielmehr vorwiegend in der Ausarbeitung theoretischer Beschreibung von Schule in der Weltgesellschaft zu sehen, die als Grundlage für weitere Analysen und spätere praktische Hinweise dienen soll. Der Autor will einen Beitrag für die Schultheorie, Schulforschung und internationale Schulentwicklung liefern sowie „Aussagen zur Reflexion einer innovativen Schulpraxis jenseits nationalstaatlicher Semantik“ treffen (S. 29). Sehr gut strukturiert setzt er dabei Bezüge zwischen der aktuellen Schulforschung und den Herausforderungen der Globalisierung anhand von Luhmann’schen Sinndimensionen: räumlich, sachlich, zeitlich und sozial. Aktualität und stringente Argumentation zeichnen diesen hervorragenden Beitrag zur Erweiterung der Schultheorie im Globalisierungszeitalter aus.

Literatur

Luhmann, N. (1984) *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Luhmann, N. (1991). *Soziologische Aufklärung 1: Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft* (2 Bd.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Luhmann, N. & Schorr, K.-E. (1979). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart: Klett-Cotta.
Prengel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Scheunpflug, A. (2001). *Evolutionäre Didaktik. Unterricht aus system- und evolutionstheoretischer Perspektive*. Weinheim: Beltz.
Scheunpflug, A. & Schröck, K. (2000). *Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung*. Stuttgart: Brot für die Welt.
Schleiermacher, F.E.D. (2000). *Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe* (Bd. 2). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Seitz, K. (2002). *Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens*. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.
Treml, A.K. (1993a). Desorientierung überall oder Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht. In A. Scheunpflug & K. Seitz, *Selbstorganisation und Chaos. Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht* (S. 15–36). Tübingen: Schöppe und Schwarzenbart.
Treml, A.K. (1993b). Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in evolutionstheoretischer Sicht. In A. Scheunpflug & K. Seitz, *Selbstorganisation und Chaos. Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht* (S. 111–134). Tübingen: Schöppe und Schwarzenbart.
Treml, A.K. (2000). *Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Dipl.-Päd. Agnes Stancel-Piątak
Universität Hamburg