Tertium Comparationis
Journal für International und Interkulturell
Vergleichende Erziehungswissenschaft
Jahrgang 14, Heft 1 (2008)

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, Technische Universität Dortmund
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 14: 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 2008
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. 14, No. 1 (2008)

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, Technische Universität Dortmund
Botho von Kopp, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt
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. 14, No. 1:
Knut Schwippert, Universität Hamburg, Sektion 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 2008
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
14, 1 (2008)

Inhalt

Knut Schwippert
Editorial 1

Andrea Abstienz-Gutzmer
Finnland: Ein Einblick in Schulsystem, Lehrerausbildung und Evaluation 5

Michael Kelpanides und Kalliope Vrinioti
Europäische oder nationale Orientierung? Ein Vergleich der Einstellungen und des Verhaltens von Schülerinnen und Schülern aus den europäischen Mitgliedsländern an der Europaschule Luxemburg 25

Klaus Schleicher
‚Die nächste Generation in Europa'.
Aufgaben der außerschulischen Jugendbildung 54

Martin Goy, Isabell van Ackeren und Knut Schwippert
Ein halbes Jahrhundert internationale Schulleistungsstudien.
Eine systematisierende Übersicht 77

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 108

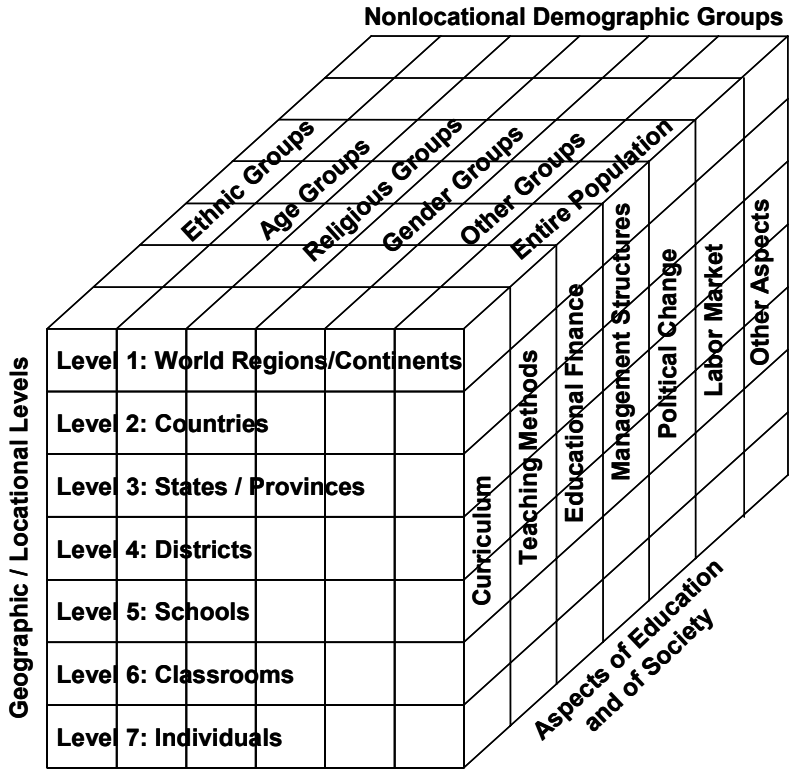
Berichte und Notizen 109

Rezensionen 111

Editorial

Die eigene Situation und das eigene Handeln richtig einzuschätzen hängt im Wesentlichen von den Informationen ab, die man über sich selbst hat. So wird das Spezifische bzw. Allgemeine erst durch die Kontrastierung oder Einordnung gegenüber anderen richtig deutlich. Fehlt einem Schüler sein Mitschüler, einer Lehrkraft das Kollegium, einem Bildungssystem der internationale Vergleich, bleibt der eigene Status diffus. Sicherlich können im Sinne eines ipsativen Vergleichs auch Veränderungen über die Zeit ein interessanter Informationsquell sein, möchte man sich (Schüler, Lehrkräfte, Bildungssystem) gezielt verändern – am besten verbessern –, so ist der erweiterte Blick auf andere nicht nur informativ, sondern auch notwendig. Die Kunst des Vergleichs besteht jedoch darin, den richtigen Vergleich vorzunehmen.

Abbildung 1: Mehrebenenmodell nach Bray und Thomas (1995)



Quelle: Bray, M. & Thomas, R. M. (1995). Levels of Comparison in Educational Studies: Different Insights from Different Literatures and the Value of Multilevel Analysis. *Harvard Educational Review, 65 (3)*, 472–490.

Als ein mögliches Modell für die vergleichende Forschung haben Bray und Thomas (1995) das Mehrebenenmodell vorgestellt (vgl. Abb. 1), in dem sie geographische bzw. örtliche Betrachtungsebenen (vom Individuum über Schulen bis hin zu Ländern/Regionen) Aspekten der Erziehung und Gesellschaft (z.B. Curriculum, Lehrme-

thoden, politische Veränderungen) und weitergehend örtlich nicht gebundenen Personengruppen (z.B. Altergruppen, Geschlechtergruppen) gegenüber gestellt haben. In ihrer Darstellung ergibt sich somit ein dreidimensionales Raster, welches so viele Zellen hat, wie es Kombinationsmöglichkeiten der drei Klassifikationsebenen gibt (hier insgesamt 294). Die Beschreibung der Kategorien in den verschiedenen Ebenen ist arbiträr und sicherlich – je nach Interessenlage eines Vergleichs – noch weiter ergänzbar. Dennoch erfüllt das Raster eine wichtige Aufgabe: Es hilft, den Forschungs- (hier also Vergleichs-)Gegenstand einzuordnen und einen Vergleich in Bezug auf relevante Kategorien einzugrenzen und den Blick dafür zu schärfen, was nicht berücksichtigt wird. Eine solche Vergegenwärtigung, welche Rahmenbedingungen, historischen, örtlichen oder gesellschaftlichen Voraussetzungen bei einem Vergleich zu berücksichtigen sind, hilft nach der Gegenüberstellung interessierender Beobachtungen diese auf die eigene Situation bzw. das eigene Handeln zurück zu beziehen.

Die in diesem Heft der Tertium Comparationis zusammengestellten Beiträge nehmen ganz unterschiedliche Positionen und Funktionen in dem oben skizzierten System möglicher Vergleiche ein.

Eingangs bietet *Andrea Abstiens-Gutzmer* einen Einblick in das finnische Schulsystem, die dort praktizierte Lehrerausbildung und die in Finnland praktizierte Evaluation im Bildungswesen. Der Beitrag liefert damit zusammenstellend eine Reihe von fundierten Informationen, die das – spätestens seit der PISA-Studie – in weiten Kreisen verbreitete Halbwissen über das finnische Bildungssystem vervollständigen. Durch die Darstellungen werden die Leserinnen und Leser durch ein Bildungssystem geführt, welches scheinbar bekannt ist und doch viel Unbekanntes bietet. Die Autorin bietet weitergehende Informationen, die zu einer Fundierung des fortlaufend vorgenommenen Vergleichs des deutschen und finnischen Bildungssystems beitragen können.

Michael Kelpanides und Kalliope Vrinioti konzentrieren sich in ihrer Darstellung ebenfalls auf ein Land: Sie stellen vertiefende Analysen der Situation von Schülerinnen und Schülern dar, die in Luxemburg die Europa-Schule besuchen. Aufgrund der besonderen Zusammensetzung der Schülerschaft, so argumentieren die beiden Autoren, lassen sich die von ihnen vorgestellten Befunde auch auf andere Europa-Schulen übertragen, die unter gleichen Bedingungen in verschiedenen Ländern der Europäischen Union zu finden sind. Ihr Hauptaugenmerk richtet sich dabei auf die migrationsbedingte Heterogenität der international zusammengesetzten Schülerschaft. Hierbei legen sie Befunde zu Fragen der nationalen und auch der europäischen Identität der von ihnen befragten Schülerinnen und Schüler und deren Orientierung bei der Freundeswahl vor. Bemerkenswert erscheint, gerade vor der aktuell geführten Diskussion über die Zukunft Europas, die Einschätzung der Autoren bezüglich der Entstehung *einer* europäischen Gesellschaft.

Die Entwicklung Europas und insbesondere die nachwachsende Generation von Jugendlichen, die in absehbarer Zeit mit über die Zukunft Europas entscheiden kön-

nen, beschäftigen *Klaus Schleicher* in seinem Beitrag. Ein zentraler Aspekt des Beitrags richtet sich auf die Rezeption von Bildung. Der Autor differenziert in seinen Betrachtungen zwischen informellen und formalen Lernprozessen, die den Lebensweg von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen prägen und widmet sich hierbei unter anderem den Potentialen unterschiedlicher Bildungsprozesse und der Einbettung unterschiedlicher Lernorte in die Erlebniswelten der in Europa aufwachsenden Lernenden. Hierbei stellt der Autor heraus, wie wichtig Zeit-, Raum-, Interessen- und/oder Bildungsperspektiven sind, wenn über europäische Kultur bzw. Selbstwahrnehmung gesprochen wird.

Den Abschluss des Hefts bildet ein Überblicksbeitrag von *Martin Goy, Isabell van Ackeren und Knut Schwippert*, in dem Überlegungen zu einem halben Jahrhundert internationaler Schulleistungsstudien in Deutschland vorgestellt werden. Hierbei geht es nicht nur um eine Darstellung, in welchem Umfang Deutschland an entsprechenden Untersuchungen partizipiert hat, sondern insbesondere auch, in welchem Umfang Deutschland *nicht* partizipiert hat. Die Autoren bieten, neben einem Überblick über 50 Jahre internationale Forschung auch einen kritischen Rückblick auf die jüngere Geschichte der deutschen Teilnahme an solchen internationalen Schulvergleichsuntersuchungen, indem sie die vergangenen Dekaden dem jeweils vorherrschenden Zeitgeist in Deutschland gegenüberstellen. In dem Beitrag bleibt es jedoch nicht bei der kritischen Rückschau, abschließend wird vielmehr auch der (positiv bewertete) qualitative Wandel der Untersuchungen hervorgehoben und zusammenfassend auf mögliche Wirkungen, Desiderate und Perspektiven des Forschungsfeldes hingewiesen.

Knut Schwippert
Universität Hamburg

Tertium Comparationis
Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft
Vol. 14, No. 1, pp. 5–24, 2008
Copyright © 2008 Waxmann Verlag GmbH
Printed in Germany. All rights reserved

Finnland: Ein Einblick in Schulsystem, Lehrerausbildung und Evaluation

Andrea Abstiens-Gutzmer

Bochum

Abstract

PISA has definitely increased the interest in the Finnish school system not least in the educational science discourse, too. It might be of interest to know whether the discussion about the Finnish educational system is more scientifically motivated or whether it is owing to Germany's helplessness and its search for a way out of the German educational calamity.

It is interesting because suspicion at least arises that the Finnish educational system and its single aspects might hopefully serve as a sheet anchor without appropriately considering its concrete social and economic conditions. But even critical approaches to reception might be subordinate to subjective interests: the attempt to save familiar rigid structures though no longer topical, which in Germany's educational political discourse are often ideologically founded and thus well grounded by the particular political parties.

The paper at issue will not explicitly follow the objections mentioned above. They are, however, the basis for the reception of the literature used for the paper and will be implicit again as starting point of a short final outlook. The text essentially approaches the subject 'Teachers in Finland' through the description of sections of the Finnish educational system. Based on some introductory remarks on the historical background the Finnish school system is described first, then a survey of the Finnish teachers' training is given and finally the significance of the leading goals and the importance of the evaluation are worked out. Some critical reflections on the model 'Finland' end this paper.

1. Einleitung

Obwohl Lehrer in Finnland nicht verbeamtet sind, die späteren Verdienstmöglichkeiten im Vergleich mit anderen Industrienationen wie Deutschland eher gering sind und im Verhältnis zum BIP pro Kopf noch geringer erscheinen (vgl. OECD, 2001, S. 205 ff.), ist der Lehrerberuf in Finnland sehr begehrt. Über die Gründe lassen sich an dieser Stelle nur Vermutungen anstellen. Doch wenn Amann et al. zufolge auch keine unabhängigen Untersuchungen zum gesellschaftlichen Ansehen der Lehrer vor-

liegen (vgl. Amman, Angerer, Felbermayer & Muglach, 2002/03, S. 69), ist dies einer der immer wieder in der Literatur angeführten Gründe (vgl. z.B. Schmoll, 2003). Die Gesellschaft vertraut ihrer Arbeit und achtet sie.

Bildung genießt in Finnland traditionell aus verschiedenen Gründen einen hohen Stellenwert. Es stand lange unter der Herrschaft von Schweden und Russland, die sich wenig um die finnische Sprache und die Bildung der Menschen bemüht haben. Als Finnland 1917 schließlich unabhängig wurde, strebte es unverzüglich die Schaffung von Bildungsmöglichkeiten für alle – auch in den dünn besiedelten ländlichen Gebieten – und eine stetige Erhöhung des Bildungsniveaus an. 1919 wurden die allgemeine Schulpflicht und der kostenfreie Unterricht verfassungsrechtlich verankert (vgl. Finnish National Board of Education).

Nach Einführung der allgemeinen Schulpflicht im Jahr 1921 konnte sich in Finnland – durch die langen und dunklen Winter begünstigt – eine ausgeprägte Lesekultur entwickeln, die durch ein engmaschiges Netz gut ausgestatteter Bibliotheken gefördert wird. Die Finnen sind – noch – ausgesprochene Vielleser. Anders als in Deutschland sind selbst die negativen Auswirkungen des Mediums Fernsehen auf diese Tradition begrenzt: Bei der Mehrzahl der ausgestrahlten Filme handelt es sich um nicht synchronisierte, sondern untertitelte ausländische Produktionen, so dass die Kinder bei der Rezeption eines Films zum einen immer auch mitlesen und sich infolgedessen an ein schnelles Lesetempo gewöhnen und darüber hinaus auch noch ihr Hörverstehen bezüglich der Fremdsprachen trainieren (vgl. Freymann, 2002).

In jüngster Zeit kommen schwerwiegende ökonomische Gründe hinzu, die die Bedeutung der Bildung weiter steigern. Lipponen zufolge ist nach Ansicht des Harvard-Professors Jeffrey Sachs „das hohe Bildungsniveau aller Finnen, unabhängig von der sozialen Herkunft, ausschlaggebend für den wirtschaftlichen Erfolg“ (Lipponen, 2005, S. 6). Finnland ist ein rohstoffarmes Land und verdankt seinen Wohlstand heute überwiegend dem Export hochentwickelter Technologien. Es ist daher unmittelbar von naturwissenschaftlich-technologischer Intelligenz und Innovation abhängig. Angesichts der geringen Bevölkerungsdichte von 5 Millionen Einwohnern bei einer Größe von 338.144 Quadratkilometern ist Finnland darauf angewiesen, seine Bevölkerung gut auszubilden. Es kann sich schlecht ausgebildete Bürger wirtschaftlich schlichtweg nicht leisten. „Wir brauchen hier jeden, hoffnungslose Fälle können wir uns nicht erlauben.“[1]

In den frühen 1970er Jahren setzte ein umfassender, permanenter Reformprozess des Bildungssystems ein, der sich sowohl auf die Reformierung des Schulsystems – erst hier wurde die Gesamtschule etabliert – als auch auf die Lehrerausbildung bezog, die in die Universitäten verlagert wurde. Die Reformen waren konsequent ergebnisorientiert ausgerichtet und umfassten vom politischen Entscheidungshandeln über die Bildungsverwaltung, das Schulsystem und die Lehrerausbildung alle für die Bil-

dung relevanten gesellschaftlichen Bereiche (vgl. Buchberger & Buchberger, 2002, S. 10 f., 2003, S. 118 f.).

So wurde die Bildungsverwaltung konsequent dereguliert und dezentralisiert, und die Gemeinden waren nun – auch finanziell – für ihre Bildungsinstitutionen verantwortlich. Diese wiederum wurden für lokale Curricula verantwortlich, die sich im Rahmen eines flexiblen nationalen Rahmencurriculums bewegen müssen, das den wirtschaftlichen Erfordernissen entsprechend der mathematisch-naturwissenschaftlichen Ausbildung wie den Fremdsprachen und der Internationalisierung eine besondere Bedeutung zukommen lässt.

Eine Optimierung der Lehrerbildung und der konsequente Ausbau der pädagogischen Forschung und Entwicklung wie die Etablierung einer Evaluations- und Innovationskultur aller im Bildungsprozess Beteiligten flankierten den Umbau des Bildungssystems. So wurden zahlreiche Programme zur Förderung der Grundausbildung und Weiterbildung der Lehrer aufgelegt. Besonders herausragend ist das OPEPRO-Projekt (Project to determine teachers' initial and continuing training needs), in dem der qualitative und quantitative Bedarf der Grundausbildung und Fortbildung der Lehrer ermittelt wurde (vgl. The Finnish National Board of Education).

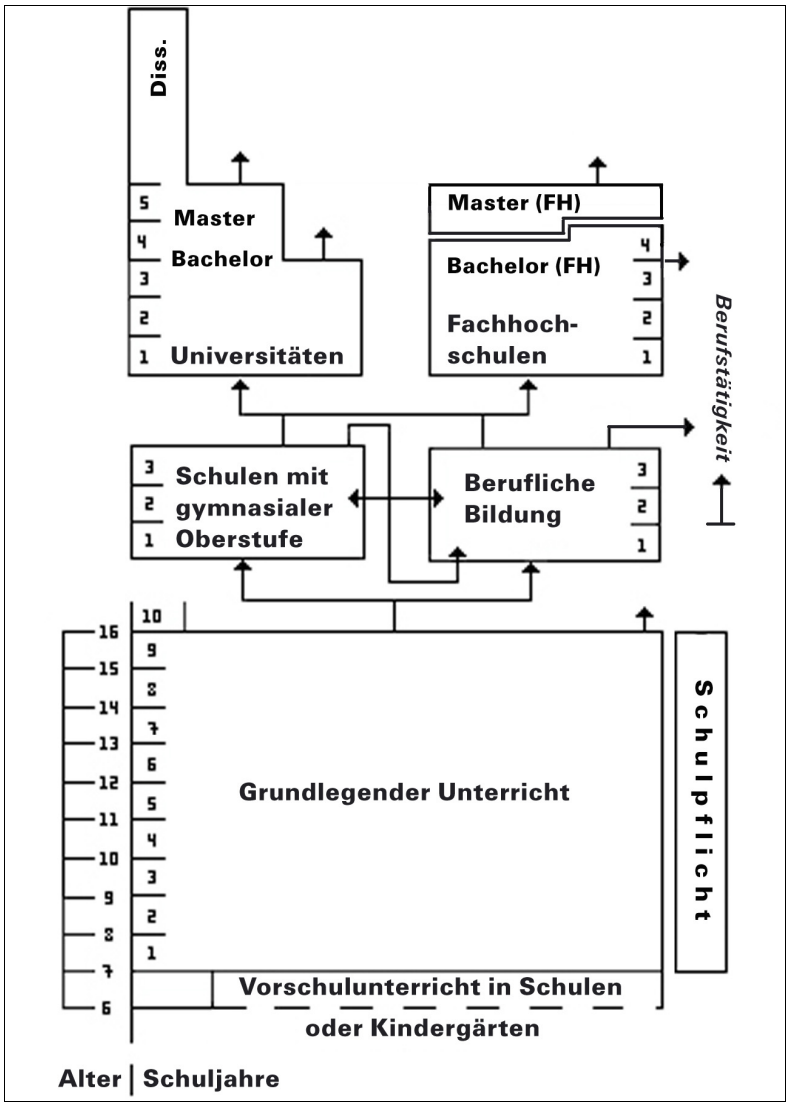
2. Das Schulsystem

Die konsequente Dezentralisierung des finnischen Bildungssystems habe ich bereits erwähnt. Oberste Behörde ist das Bildungsministerium. Auf Regierungsebene werden Richtlinienkompetenz, Koordination vor allem der eingesetzten finanziellen Mittel und Aufsicht gebündelt. Im Rahmen der hier definierten Vorgaben ist das Zentralamt für Unterrichtswesen als nationale Fachbehörde verantwortlich für die Festlegung der Bildungsziele, -inhalte und -methoden, für die Unterrichtsgliederung in Fächer und Fachbereiche oder den Aufbau der Examina, aber auch für die Bewertung des Bildungssystems – mit Ausnahme der Fachhochschulen und Universitäten, die über eine hohe Autonomie verfügen und für die Evaluation selbst verantwortlich sind. Die Verantwortung für das lokale Bildungsangebot und die einzelnen Bildungsinstitutionen wiederum liegt bei den Gemeinden. Die Bildungsveranstalter schließlich erarbeiten auf dieser Grundlage die Lehrpläne, legen das Kursangebot fest und bilden Expertenausschüsse für Planung und Entwicklung der Ausbildung auf örtlicher Ebene (vgl. The Finnish National Board of Education; Steup, 2005). Kennzeichnend für das finnische Bildungssystem ist also ein hohes Maß an Eigenverantwortung und Flexibilität der Schule, um unter den lokalen Bedingungen einen optimalen Lernerfolg zu erzielen.

In Finnland wurde ein relativ dichtes Netz von Schulen errichtet, um im Hinblick auf die verfassungsrechtlich verankerte Gleichberechtigung aller Kinder und Jugendlichen im Bildungssystem auch den Kindern in dünn besiedelten ländlichen Regionen gerecht zu werden, ohne ihnen unverhältnismäßig lange Schulwege zumuten zu müssen. Ist der Weg während der Gesamtschulzeit jedoch länger als fünf Kilometer, so ist

die Gemeinde für einen kostenlosen Transport der Schüler verantwortlich. Mit zunehmendem Alter wird dieses Netz dann grobmaschiger. Wenn hier von einem dichten Netz von Schulen gesprochen wird, so ist dies jedoch in Relation zur Bevölkerungsdichte zu sehen. Schmoll weist in diesem Zusammenhang auf die auch in Finnland nicht unbekannte Diskussion über eine frühere Einschulung hin und stellt fest, dass die Schulwege für die Fünf- und Sechsjährigen eben doch noch nicht zumutbar sind (vgl. Schmoll, 2002a).

Abbildung 1: Schematische Darstellung des finnischen Bildungssystems[2]



Anders als in Deutschland erfolgt eine Differenzierung der Schüler nach unterschiedlichen Schulformen erst sehr spät. Die Schulpflicht beginnt mit der Vollendung des siebten Lebensjahres. Von der 1. bis zur 9. Klasse findet der allgemeinbildende Unterricht für die gesamte Altersstufe in Gesamtschulen statt. Ein freiwilliges 10. Schuljahr kann angeschlossen werden. Danach folgt fakultativ der Besuch eines Gymnasiums

(zwei bis vier Jahre) oder einer berufsbildenden Schule (drei Jahre). Der Abschluss beider Richtungen berechtigt zum Hochschulstudium. Abbildung 1 bietet eine Übersicht über den Aufbau des finnischen Bildungssystems und lässt auch die – zumindest formale – Durchlässigkeit sichtbar werden.

2.1 Vorschule

Die Kommunen sind verpflichtet, jedem Kind ab dem sechsten Lebensjahr den Besuch einer Vorschule zu gewährleisten. Obwohl diese Altersklasse noch nicht schulpflichtig, die Teilnahme also freiwillig ist, wird sie von ca. 90 % in Anspruch genommen. Während für ca. 15 % der Vorschüler der Unterricht in Gesamtschulen stattfindet, wird der Unterricht für die überwiegende Mehrheit von den Kindergärten durchgeführt, die dem Ministerium für Soziales und Gesundheit unterstehen. Hier ist der Vorschulunterricht unabhängig vom Einkommen der Eltern kostenpflichtig (vgl. The Finnish National Board of Education).

Eine Untergliederung in Unterrichtsfächer bzw. -stunden ist zwar noch nicht vorgesehen, wohl aber sind Ziele und die Themenbereiche Sprachen und Interaktion, Mathematik, Ethik und Philosophie, Umwelt und Natur, Gesundheit, physische und motorische Entwicklung, Kunst und Kultur vorgegeben. Die Kinder werden nicht nach offiziellen Bewertungsmaßstäben beurteilt, sondern genau im Hinblick auf die Entwicklung ihres Gefühlslebens sowie ihrer kognitiven Fähigkeiten beobachtet, um eine Einschätzung bezüglich der Schulbereitschaft des Kindes zu ermöglichen.

2.2 Grundlegender Unterricht

Es besteht in Finnland zwar eine Schulpflicht – sie ist allerdings nicht mit einer Anwesenheitspflicht gleichzusetzen. Theoretisch kann das Lernpensum auch selbstständig erarbeitet werden (vgl. Schmoll, 2003, S. 2). De facto besuchen aber nahezu alle Finnen die Gesamtschule und erhalten nach deren Beendigung das Abschlusszeugnis der Mittleren Reife, das ohne Examensprüfung aufgrund der erbrachten Leistungen im Schuljahr vergeben wird. Nur ca. 150 bis 200 Schüler haben in den vergangenen Jahren nach der 9. Klasse keinen Abschluss bekommen, in Deutschland sind es jährlich etwa 100.000 Schüler bei Bevölkerungszahlen von 5 Millionen in Finnland und 80 Millionen in Deutschland. Laut PISA gibt es in Deutschland bei 38 % der Schüler verzögerte Schulkarrieren, wohingegen in Finnland kaum ein Schüler das Schuljahr wiederholen muss (vgl. Kahl, 2004, S. 2).

Diese positive Bilanz für das finnische Schulsystem liegt sicher in der intensiven Aufmerksamkeit begründet, die besonders schwachen Schülern zuteil wird: „In Finnland werden keine Schüler ausgegrenzt. Man versucht stattdessen, sich um alle Schülerinnen und Schüler zu kümmern und jeden so weit wie möglich zu bringen“ (Augsburg, 2004). Anders als in Deutschland ist der Lehrer bei der Bewältigung dieser

Aufgabe jedoch nicht auf sich allein gestellt. Um dieses Ziel zu erreichen, wird er frühzeitig von einem Team unterschiedlichster Fachleute unterstützt.

Ein Ausschuss für Schülerfürsorge, der an jeder Schule tätig ist, kommt einmal pro Woche zusammen, um über Sondermaßnahmen, die nur mit dem Einverständnis der Eltern umgesetzt werden können, zu beraten, sobald individuelle Lernprobleme sichtbar werden. Dieser Ausschuss setzt sich zusammen aus dem Schulleiter, den Klassen- und Fachlehrern, einem Schulpsychologen, einem Gesundheitsfürsorger, einem Sonderpädagogen, einem Kurator (Sozialarbeiter), einem Schullaufbahnberater und den Eltern. Soweit erforderlich ist auch ein Arzt oder Neurologe zugegen.

Die Förderung schwacher Schüler erfolgt systematisch in Form von Sonderunterricht, der von Speziallehrern erteilt wird, die über das Hochschulstudium hinaus eine einjährige Ausbildung durchlaufen haben. Sie unterrichten die zu fördernden Schüler, die – aus dem normalen Unterricht herausgezogen – in kleinen Gruppen stunden- oder wochenweise unterrichtet werden, bis sie Defizite aufgearbeitet haben.

Auch die Arbeit der Schulpsychologen ist in den schulischen Alltag integriert. Ein Schulpsychologe betreut vor Ort ungefähr 800 Schüler. Im Vergleich dazu ist in Deutschland ein Schulpsychologe, der seinen Sitz zudem in Ämtern hat, für 10.000 bis 13.000 Schüler zuständig, so dass hier die Hürde, sich einem solchen anzuvertrauen, sehr viel größer als in Finnland ist (vgl. Birkenstock, 2002b). Die Kuratoren besuchen bei Bedarf darüber hinaus die Eltern der Kinder in deren Lebensumfeld. Die Schule beschränkt sich somit nicht auf den unmittelbaren Bildungs- und Erziehungsauftrag und bemüht im Notfall externe Fachleute bzw. Institutionen, sie ist vielmehr als Institution selbst in der Lage, die soziale Welt der Kinder in ihrer Gesamtheit in den Blick zu nehmen.

Ein weiterer unbestreitbarer, in seiner Bedeutung für den Lernerfolg kaum zu überschätzender Vorzug des finnischen Schulsystems besteht in einer relativ geringen Lerngruppengröße, die eine Schülerzahl von 20 selten übersteigt.[3] Bei größeren Lerngruppen steht der Lehrkraft ein Assistent im Unterricht zur Seite.[4] Die finnische Bildungspolitik legt Wert auf Rahmenbedingungen, die es den Lehrern erlauben, sich am individuellen Lerntempo jedes einzelnen Schülers zu orientieren (vgl. Lipponen, 2005; Schmoll, 2002c). Unterstützung findet dieser Ansatz in einem lernfreundlichen, von gegenseitiger Achtung geprägten Klima an den Schulen: Die Schüler sollen sich wohl und geborgen fühlen, und die Lehrer sind bemüht, Schüler nicht vor den Mitschülern zu blamieren. Demotivation wird also konsequent vermieden.

Über die immer wieder auch zur Begründung der besonderen Qualität des finnischen Schulsystems angeführte Methodenvielfalt findet man jedoch durchaus divergierende Aussagen. Birkenstock etwa berichtet zum Thema ‚Lesen lernen' im WDR-Fernsehen: „In Finnland wird selten frontal unterrichtet. In kaum einer Klasse, die wir in Helsinki besuchten, liest irgendein Schüler das gleiche Buch" (Birkenstock, 2002a). Schmoll und Freymann dagegen konstatieren, dass finnische Lehrer den deutschen

methodisch keineswegs überlegen sind, dass der Unterricht fast durchgehend lehrerzentriert ist und Gruppenarbeit nur sporadisch in der Oberstufe zum Einsatz kommt, die Lehrer ihre Aufmerksamkeit jedoch weniger auf das Wie des Unterrichtens, sondern vielmehr auf das Lernergebnis fokussieren.[5] Dollase weist grundsätzlicher darauf hin, dass Fragen der Unterrichtsmethoden für den finnischen Bildungserfolg kaum relevant sein können, denn es ist „völlig unstrittig, dass man auch in einem lehrerzentrierten Unterricht gute Erfolge erreichen kann“ (Dollase, 2004, S. 5).

2.3 Die Gesamtschule

Der grundlegende Unterricht erfolgt in der Gesamtschule, die sich in die Primar- und die Sekundarschule untergliedert.

Die Primarschule umfasst das 1. bis 6. Schuljahr. Alle oder fast alle Fächer werden von den Klassenlehrern unterrichtet. In den Klassen 1 und 2 werden die Fächer Mathematik, Muttersprache, Lesen und Schreiben (finnische Schüler können in der Regel nach vier Monaten lesen), Musik, Kunst, Handarbeit und Sport unterrichtet. Ab der 3. Klasse kommen die Fächer Geschichte, Biologie, Geographie, erste Fremdsprache (meistens Englisch, manchmal auch Deutsch, Französisch oder Russisch) hinzu (vgl. Finnland Magazin). Bis zur 4. Klasse gibt es obligatorisch nur schriftliche Bewertungen. In den Klassen 5 und 6 können Bewertungen als Ziffern abgegeben werden, das schriftliche Bewertungsprofil kann aber auch beibehalten werden.

Vom 7. bis 9. Schuljahr folgt die Sekundarschule. Im Unterschied zur Primarschule werden die einzelnen Fächer hier von Fachlehrern unterrichtet. Das Lernpensum erstreckt sich auf Muttersprache und Literatur, zweite Landessprache, Fremdsprachen, Umweltlehre, Gemeinschaftskunde, Religion oder Ethik, Geschichte, Gesellschaftskunde, Physik, Mathematik, Chemie, Biologie, Geographie, Sport, Musik, Kunsterziehung, Handarbeit und Hauswirtschaftslehre. Die Bewertung in Ziffern ist nun verbindlich.

2.4 Erweiterte Sekundarschule

Eine weiterführende, freiwillige Ausbildung kann entweder in der gymnasialen Oberstufe oder als berufsqualifizierende Ausbildung gemacht werden. Neben den normalen Gymnasien existiert in Finnland eine Vielzahl unterschiedlich orientierter Gymnasien mit eigenen Schwerpunkten wie z.B. Kunst, Musik, Tanz, Sport oder Naturwissenschaften. Etwa 90 % der Gesamtschulabsolventen beginnen mit einer solchen Ausbildung in der Sekundarstufe II, davon über 50 % in der gymnasialen Oberstufe und ca. 82 % erlangen einen Abschluss. In Finnland gilt dies als Mindestvoraussetzung für das Bestehen in der beruflichen Praxis, auch im Hinblick auf ein lebenslanges Lernen (vgl. Finnish National Board of Education). Anders als in Deutschland wird der Zugang zu den weiterführenden Schulen in einem landesweiten, jedoch nicht zentralisierten Bewerbungsverfahren gesteuert: Die Schulen suchen sich ihre Schüler selbst aus. Die

Aufnahme hängt in der gymnasialen Oberstufe überwiegend von früheren Lernergebnissen ab, in den berufsvorbereitenden Schulen zum Teil aber auch von Aufnahme- und Eignungstests. Außerdem können Berufserfahrungen berücksichtigt werden.

Die gymnasiale Oberstufe (vgl. ebd.) dient hauptsächlich der Vorbereitung auf die Hochschulreife und legt den Schwerpunkt auf die allgemein bildenden Fächer. Ein modulares Kurssystem ermöglicht einen individuellen Verlauf der Ausbildung, die sich – abhängig von Fleiß und Begabung, aber auch von den Kursschwerpunkten – über zwei bis vier Jahre erstrecken kann. Unterschieden werden obligatorische Kurse, vertiefende Kurse, die die Schule anbieten muss, die für Schüler jedoch fakultativ sind, und angewandte Lerneinheiten. Hierbei handelt es sich um Fortsetzungskurse in bereits belegten oder auch anderen Fächern, die auch in Zusammenarbeit mit anderen Schulen wie z.B. beruflichen Schulen oder Musikschulen stattfinden. Bezeichnend ist das hohe Maß an Eigenverantwortung, das dem finnischen Schüler in der Oberstufe übertragen wird: Er selbst muss seinen eigenen Arbeitsplan erstellen und die Schwerpunkte der einzelnen Arbeitsabschnitte festlegen, in die das Schuljahr unterteilt ist.[6]

Die gymnasiale Oberstufe endet mit dem Abitur, das zentral in einem landesgültigen Verfahren ausgearbeitet und dementsprechend nach einheitlichen Kriterien von dem Reifeprüfungsausschuss, der dem Unterrichtsministerium untersteht, bewertet wird. Das Abitur umfasst vier obligatorische schriftliche Prüfungen in den Bereichen Muttersprache, zweite Landessprache, Fremdsprache sowie Mathematik oder Realia, d.h., der Abiturient kann seine Fragen aus einem breiten Fächerkanon wählen (vgl. Ojanen, 2002). Fakultativ können von den Schulen mündliche Prüfungen durchgeführt werden.

Das Ausbildungsspektrum der 75 berufsqualifizierenden Erstabschlüsse erstreckt sich von der Ressourcenwirtschaft, Technik und Verkehr, Handel und Verwaltung, über den Tourismus-, Ernährungs- und Wirtschaftsbereich bis hin zum Sozial- und Gesundheitssektor. Die Ausbildung, die mindestens drei Jahre dauert und sowohl allgemein bildende wie berufsbezogene Theorie und Praxis umfasst, kann in einer beruflichen Schule oder in einem Lehrverhältnis absolviert werden. Der Auszubildende schließt mit dem Ausbildungsanbieter und dem Arbeitgeber einen auf die Ausbildungszeit befristeten Arbeitsvertrag ab (vgl. ebd.). Ein erfolgreicher Abschluss berechtigt zugleich auch zum Besuch einer Hochschule. Mit einer Demonstrationsprüfung können auch Berufstätige, die diese Ausbildung nicht absolviert haben, die Beherrschung der praktischen und theoretischen Grundlagen nachweisen und so ebenfalls eine Hochschulberechtigung erlangen.

3. Die Lehrerausbildung

Das Studienplatzangebot an den finnischen Universitäten ist begrenzt – für etwa ein Drittel eines Jahrgangs stehen Studienplätze für Anfänger zur Verfügung. Gleichzeitig ist der Andrang sehr groß, so dass nahezu alle Fakultäten über einen Numerus clausus

sowie weitere Aufnahmeprüfungen verfügen und von den jährlich etwa 66.000 Bewerbern lediglich 23.000 ein Studium aufnehmen können (vgl. Finnish National Board of Education).

Es wurde bereits eingangs darauf hingewiesen, dass der Lehrerberuf ein hohes Ansehen genießt. Dementsprechend verzeichnen die erziehungswissenschaftlichen Fakultäten eine überdurchschnittlich hohe Bewerberquote. Bewerber auf Lehramtsstudiengänge müssen ihre Befähigung zum Lehrerberuf in einem strengen Auswahlverfahren nachweisen, das sich aus einem evaluierten Numerus clausus sowie weiteren Tests und Interviews zusammensetzt und das nur etwa 15 % erfolgreich bestehen.[7] Daraus ergeben sich eine hohe Studierfähigkeit und eine überdurchschnittliche Motivation der Studierenden, die zum Teil wiederum den geringen Prozentsatz der Studienabbrecher und die minimalen Abweichungen von der Regelstudienzeit erklären.

Dem System der finnischen Lehrerausbildung liegt ein integriertes, einphasiges Modell zugrunde (vgl. Buchberger & Buchberger, 2002, 2003, S. 118). Das bedeutet, dass der erfolgreiche Studienabschluss unmittelbar eine volle Lehrberechtigung impliziert – eine dem deutschen Referendariat vergleichbare Ausbildungsphase oder zusätzliche Staatsexamen kennt die finnische Lehrerausbildung nicht.

Alle Studiengänge im Rahmen der finnischen Lehrerausbildung sind modular aufgebaut. In der Literatur findet man durchaus unterschiedliche Angaben hinsichtlich der Studiendauer und der Gewichtung der einzelnen Module. Da sich jedoch keine näheren Angaben zu den Quellen der Daten finden lassen, muss an dieser Stelle auf die Frage nach möglichen Gründen verzichtet werden. Die Darstellung in Tabelle 1 beruht im Wesentlichen auf den Angaben von Buchberger und Buchberger (2003).[8]

Tabelle 1: Vergleichende Übersicht ‚Lehramtsstudiengänge'

	Kindergarten	Primarschule*	Sekundarschule**
Abschluss	Bachelor	Master	Master
Studienumfang/ -dauer	180 ECTS 3 Jahre	240 ECTS 4 Jahre[9]	240 ECTS 4 Jahre
Hauptfach	Abteilung für Lehrerbildung an den erziehungswissenschaftlichen Fakultäten		Fachwissenschaft
Nebenfach		1–2 Grundschuldidaktiken	Pädagogik/ Fachdidaktik
Praxis	***	schulpraktische Studien	schulpraktische Studien
Fachbereich der Abschlussarbeit	***	Pädagogik	Fachwissenschaft

* Lehramtsstudiengang der Universität Oulu.
** Lehramtsstudiengang der Universität Helsinki.
*** Buchberger und Buchberger 2003 lassen sich hierzu keine Angaben entnehmen.

Ihnen zufolge müssen Kindergartenlehrerinnen und -lehrer ein Bakkalaureatsstudium im Umfang von mindestens 180 ECTS-Punkten an den Abteilungen für Lehrerbildung

der erziehungswissenschaftlichen Fakultäten absolvieren. Für den Primar- und Sekundarschulbereich sind jeweils Leistungen im Umfang von mindestens 240 ECTS-Punkten zu erbringen. Während das Primarschullehrerstudium jedoch zu etwa drei Viertel an den Abteilungen für Lehrerbildung und zu einem Viertel an fachwissenschaftlichen Fakultäten mit Relevanz für den schulischen Unterricht erfolgt, kehrt sich dieses Verhältnis im Sekundarschullehrerstudium um. Die Tabelle 1 stellt die Eckdaten der verschiedenen Studiengänge einander gegenüber.

Bezeichnend für die finnische Lehrerausbildung ist ein hoher Praxisanteil, so genannter schulpraktischer Studien, der jedoch weniger an der Sammlung berufspraktischer Erfahrung als an forschungsorientierten Fragestellungen orientiert ist. Modellschulen sind hierbei integrierter Bestandteil des Systems der Lehrerausbildung.

3.1 Primarschullehrerausbildung

Die Tabelle 2 fasst die curriculare Struktur der Universität Oulu zusammen (vgl. Buchberger & Buchberger, 2003).

Tabelle 2: Curriculare Struktur der Primarschullehrerausbildung an der Universität Oulu

Module	ECTS-Punkte
Orientierung, Sprachen und Kommunikation	7,5–15
Erziehungswissenschaftliche Studien	105
Fachstudien (7 Module)	*52,5*
Fortgeschrittenenkurse	*37,5*
schulpraktische Studien	*15*
Unterrichtsfächer der Primarschule (humanities, science, arts)	52,5
schulpraktische Studien	7,5
Nebenfach-/Spezialisierungsstudien	45–52,5
Wahlstudienangebote	7,5–32,5
Master of Education	240

Allgemeine Grundlagen im Rahmen der Primarschullehrerausbildung liefern Orientierungskurse, sprachliche Studien sowie Kommunikationsstudien.[10] Da Finnland zweisprachig ist und beide Landessprachen international eine nur untergeordnete Rolle spielen, kommt Fremdsprachenkenntnissen in Finnland eine besondere Bedeutung zu. Der Bereich Sprachen umfasst daher neben der zweiten Landessprache auch Fremdsprachen und Fremdsprachendidaktik. Die Kommunikationsstudien erstrecken sich auf alle Bereiche der Kommunikation – von den klassischen (mündlich/schriftlich) über audio-visuelle bis hin zu computergestützten Formen.

Die Komponente ‚erziehungswissenschaftliche Studien' umfasst Fachstudien und Fortgeschrittenenkurse mit jeweils 52,5 ECTS-Punkten. Erstere decken insgesamt sieben thematische Schwerpunkte ab: Wachstum und Entwicklung des Menschen im

kulturellen Kontext, Unterstützung bedeutungsvollen und erfolgreichen Lernens, philosophische und ethische Dimensionen von Erziehung, Bildung und Gesellschaft, Curriculumtheorie und Evaluation, erziehungswissenschaftliche Forschungsmethodologien sowie Früh-, Spezial- und multikulturelle Erziehung. Die Bearbeitung erziehungswissenschaftlicher Literatur sowie das Verfassen einer kleinen wissenschaftlichen Arbeit ergänzen den Bereich der Fachstudien. In den Bereich der Fortgeschrittenenkurse fallen die Arbeit an der Magisterthese (22,5 ECTS-Punkte), Forschungsmethodologien (6 ECTS-Punkte), Literaturstudien (9 ECTS-Punkte) und Schulpraxis (15 ECTS-Punkte).

In einem weiteren Bereich müssen Studien in allen Unterrichtsfächern – untergliedert in humanities, science und arts – erbracht werden, die insgesamt ebenfalls 52,5 ECTS-Punkte umfassen. Ergänzend kommen schulpraktische Studien im Umfang von 7,5 ECTS-Punkten hinzu. Nebenfach- und Spezialisierungsstudien bilden eine weitere Komponente der Primarschullehrerausbildung. Hier werden unter anderem Themen wie frühkindliche Erziehung, Bildungstechnologie, multikulturelle Erziehung, Philosophie für Kinder, Psychologie oder Dramapädagogik behandelt. Ein erfolgreicher Abschluss dieser Studien im Umfang von 52,5 ECTS berechtigt auch zu einer Lehrtätigkeit in Sekundarschulen. Die je nach individueller Studienplanung fehlenden ECTS-Punkte können in einem breiten Wahlstudienangebot erbracht werden.

3.2 Sekundarschullehrerausbildung

Anders als in der Primarschullehrerausbildung liegt der Schwerpunkt in der Sekundarschullehrerausbildung im Studium von ein bis zwei schulisch relevanten Fachdisziplinen. Für die Curricula sind jeweils die einzelnen Fachinstitute verantwortlich, Details finden sich in der erziehungswissenschaftlichen Literatur daher nicht. Ohne Einzelheiten zu nennen betonen Buchberger und Buchberger jedoch, dass Evaluationsstudien gezeigt haben, dass das Modell der Sekundarschullehrerausbildung insbesondere in diesem Bereich reformbedürftig ist (vgl. Buchberger & Buchberger, 2003, S. 126 f.).

Tabelle 3: Curriculare Struktur der Sekundarschullehrerausbildung der Universität Helsinki

Module	ECTS-Punkte
1–2 schulisch relevante Fachdisziplinen	ca. 190
Erziehungswissenschaftliche Studien	52,5
Philosophische, psychologische und soziale Grundlagen des Lehrens und Lernens	*15*
Theoretische und praktische Grundlagen des Unterrichtens	*27*
Forschungsmethodologie und fachdidaktische Forschung	*10*
Magister/Master of Education (?)	240

Die Tabelle 3 fasst das von Buchberger und Buchberger (2003, S. 126) beschriebene Curriculum der Universität Helsinki für den Bereich der pädagogischen Studien zusammen, welches sich in drei Module untergliedert.

Zu den Grundlagen des Lehrens und Lernens gehören Allgemeine Didaktik, Erziehungs- und Sozialpsychologie, Spezialpädagogik, philosophische und soziale Grundlagen der Erziehung sowie Interaktionsfertigkeiten. Grundlagen des Unterrichtens untergliedern sich in fachdidaktische mit 10 und schulpraktische Studien mit 17 ECTS-Punkten. Schließlich beinhaltet das Studium ein forschungsorientiertes Modul, in dem es einerseits um die Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung und andererseits um die praktische Durchführung eines fachdidaktischen Forschungs- und Entwicklungsprojekts geht.

Über den Grad der Wahlfreiheit, die Anzahl der potenziellen Studienschwerpunkte und die angebotenen Alternativen, die den Lehramtsstudenten de facto zur Planung eines individuellen Studienverlaufs angeboten werden, lässt sich auf diesem recht allgemeinen Niveau keine Aussage treffen. Berücksichtigt man jedoch, dass an der Universität Oulu beispielsweise jährlich nur 40 Studienplätze für Anfänger zur Verfügung stehen, die thematischen Vorgaben bzw. Empfehlungen für die einzelnen Studienabschnitte aber recht differenziert sind, so liegt die Vermutung nahe, dass die Wahlmöglichkeiten eher begrenzt sind (vgl. ECTS-Information Package 2004–2005).

4. Zielstellungen und Evaluation

Der formale Aufbau eines Bildungssystems selbst sagt wenig aus über dessen Qualität und fragt man nach Gründen für den Erfolg der finnischen Lehrerbildung, so liefern Curricula allein keine Erklärung. Die im Kontext des grundlegenden Unterrichts beschriebene Fokussierung auf die – interdisziplinäre – Förderung (lern-)schwacher Schüler jedoch weist unmittelbar auf die dem Bildungssystem zugrunde liegenden Zielstellungen hin.

4.1 Gesetzliche Vorgaben für die Schule

Die im Jahre 2000 in Kraft getretene Vorschulreform setzt sich zum Ziel, ein Spiel- und Lernumfeld zu schaffen, „das dem Kind anregende Aktivitäten anbietet und die Möglichkeit, sich gemeinsam mit anderen Kindern vielseitig zu entwickeln“ (Finnish National Board of Education). In den Grundlagen und allgemeinen Prinzipien des Unterrichtsplans wird die Individualität des Kindes, die Bedeutung aktiven Lernens und die Gruppenarbeit betont: Die Kinder sollen befähigt werden, Eigeninitiative als Grundlage aller Aktivitäten zu entwickeln, und lernen, in der Gruppe zu arbeiten. Damit finden sich bereits auf dem Niveau der Vorschulerziehung die führenden Leitlinien finnischer Bildung, die das gesamte System durchziehen: Die Kinder sollen als ethisch verantwortlich handelnde Mitglieder der Gesellschaft heranwachsen und die im Leben

erforderlichen praktischen und theoretischen Fähigkeiten erlernen – an erster Stelle die Kernkompetenzen Kreativität und Teamfähigkeit.

Darauf aufbauend dient der grundlegende Unterricht der „Unterstützung der Schüler bei ihrer Entwicklung zu humanistisch gesinnten und verantwortungsbewussten Mitgliedern der Gesellschaft“.[11] Im Gesetz über die gymnasiale Oberstufe von 1998 wird dabei der umfassende Anspruch dieser Leitlinien deutlich:

> Ziel der Ausbildung in der gymnasialen Oberstufe ist die Unterstützung der Studenten bei ihrer Entwicklung zu guten, verantwortungsbewussten und gebildeten Mitgliedern der Gesellschaft sowie die Vermittlung der für weiterführende Studien, für die Berufspraxis, Freizeitbeschäftigungen sowie für die Persönlichkeitsentwicklung notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten. Außerdem soll die Ausbildung die Voraussetzungen für das lebenslange Lernen und für die ständige Entwicklung der eigenen Persönlichkeit unterstützen und fördern.[12]

Das Gesetz über die berufliche Bildung hebt den unmittelbaren Bezug auf die Berufsausübung nur noch deutlicher hervor (vgl. ebd.).

Bezeichnend ist, dass auf dieser allgemeinen Ebene kaum mehr von Inhalten, um so mehr aber von zentralen, seit den 1990er Jahren ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückten ‚soft skills‘ die Rede ist. Das Schulsystem ist also ausgerichtet auf den Erwerb sozialer und emotionaler Kompetenzen, die indes kaum messbar, deren Vermittlung noch weniger operationalisierbar ist. Nicht mehr das Wissen steht im Mittelpunkt schulischer Bemühungen, sondern das ‚Lernen lernen‘. Die inhaltliche Ausgestaltung obliegt untergeordneten Ebenen, um flexibel und zeitnah den aktuellen Erfordernissen angepasst werden zu können. Diese Weichenstellung zugunsten ‚weicher‘ Lernziele stellt besondere Anforderungen an die Lehrer – sie selbst müssen diese Kompetenzen mitbringen – und vor allem die Lehrerausbildung, die diese bei den zukünftigen Lehrern nicht nur wecken, pflegen und fördern, sondern letztere auch noch für die spätere Übernahme eben dieser Aufgabe sensibilisieren muss.

4.2 Leitende Zielstellungen in der Lehrerbildung

Buchberger und Buchberger zufolge kommt – als konsequente Fortschreibung der oben genannten Leitlinien – der „Entwicklung gleichermaßen professionellen wie persönlich autonomen Handelns“ (2003, S. 120) eine herausragende Bedeutung in der Lehrerausbildung zu. Umfassende (Selbst-)Verantwortlichkeit und professionelle Problemlösekapazitäten haben Vorrang vor „eng definierten ‚skills‘“ (ebd.) und standardisierten Wissensinhalten. Diese als ‚forschendes Lernen‘ beschriebenen Kompetenzen beruhen auf forschungsorientierten und reflexiven Grundhaltungen, die nicht zuletzt durch einen hohen Anteil forschungsmethodologischer Komponenten auch schon in der Primarschullehrerausbildung gefördert werden. Wichtiger als statisches Wissen ist in einer von kontinuierlichen Veränderungen und rasantem Wissenszuwachs geprägten Welt die Fähigkeit, das je notwendige Wissen (immer wieder neu) erarbeiten zu können: eine kultivierte professionelle Neugier.

Diese Fähigkeiten können ihre volle Geltung im beruflichen Alltag des finnischen Lehrers jedoch nur entfalten, wenn eine weitere Kompetenz ins Spiel kommt: die Teamfähigkeit. Handlungsbezogenes Lernen in Gruppenprojekten arbeitet individualistischen Tendenzen im Lehrerberuf entgegen und bereitet so auf die konkreten Aufgaben im beruflichen Alltag wie Erstellung, Durchführung und Evaluierung schulischer Curricula bzw. individualisierter Curricula für Schüler mit Lernproblemen vor (vgl. ebd., S. 121).

Schließlich darf vor dem Hintergrund der Bedeutung moderner Technologien für die finnische Wirtschaft die konsequente Einbeziehung moderner Medien und der auf ihnen basierenden Möglichkeiten wie z.B. eLearning als explizite Zielvorgabe nicht fehlen (vgl. ebd.).

Gerade ein erfolgreiches Modell bedarf der ständigen Überprüfung und Anpassung an die sich verändernden Bedingungen. In dem 2001 vom Bildungsministerium vorgelegten ‚Entwicklungsprogramm Lehrerbildung' wird versucht, diesem Aspekt explizit Rechnung zu tragen. Als Orientierungsrahmen zukünftiger Lehrerbildung wird diesem Programm ein Lehrerleitbild vorangestellt, das den Beruf des Lehrers als einen ethischen und sozialen Beruf beschreibt. Da die Qualität der Lehrerarbeit unmittelbar vom zugrunde liegenden Menschenbild wie dem Verständnis von Wissen und Lernen bestimmt wird, muss deren Reflexion zentrales Ziel der Lehrerbildung sein.

> Ausgehend davon, dass Lehrerarbeit Auseinandersetzung mit Veränderung bedeute, wird gefordert, dass LehrerInnen qualifiziert sein müssten, Veränderungen des Kontexts (der Umwelt) mit anderen Mitgliedern der ‚work community' zu analysieren, sie in Beziehung zu den Möglichkeiten von LehrerInnen und Schulen sehen, und bestimmen zu können, welche Veränderungen und Ergebnisse von größter Bedeutung für die Entwicklung der Lernförderung wären. Ferner wird formuliert, dass LehrerInnen aktiv an sozialen Entwicklungen teilhaben und diese beeinflussen sollten. Lehrerbildung hätte dafür die erforderlichen Grundlagen anzubieten und sollte deshalb enge Zusammenarbeit mit (virtuellen) Bildungsnetzwerken und außerschulischen Einrichtungen kultivieren (Buchberger & Buchberger, 2004, S. 6; vgl. auch Buchberger & Buchberger, 2003, S. 121).

Es fällt nicht schwer, hier eben jene Wertmaßstäbe wiederzuentdecken, die schon die Arbeit in der Vorschule leiten sollen. Spätestens an diesem Punkt wird deutlich, dass dem finnischen Bildungssystem homogene, in allen Bereichen und auf allen Ebenen wirksame Rahmenrichtlinien zugrunde liegen, die aufgrund der besonderen Struktur des Bildungssektors – aus Lernenden werden Lehrende – auf sich selbst rückbezogen sind.

4.3 Evaluation

Es wurde schon darauf hingewiesen, dass Curricula allein nicht über die Qualität der Bildung, hier der Lehrerbildung, entscheiden, wichtiger noch sind die Zielstellungen, die ihnen zugrunde liegen. Doch auch noch so avancierte und stringente Zielvorgaben können hohe Qualität nicht garantieren. Entscheidend ist die weniger im Prozess selbst

denn in seinen Ergebnissen überprüfbare Umsetzung. Und hier spielt der Faktor Mensch die entscheidende Rolle: sein Engagement, seine Motivation und sein Kreativitätspotential, die er als Lehrer einzubringen vermag oder – mangels sozialer und emotionaler Kompetenzen – auch nicht. Ein (Bildungs-)System, das im Kern Flexibilität, Kreativität und die Fähigkeit, sich auf immer Neues einstellen zu können, entwickeln und fördern soll, muss diese Fähigkeiten selbst pflegen, d.h. Methoden ständiger Überprüfung und Entwicklung fest verankern und institutionalisieren.

Daraus ergibt sich zwangsläufig ein hoher Stellenwert des Instruments ‚Evaluation' – auf allen Ebenen des Systems – mit einer klaren Ausrichtung auf Verbesserung und Entwicklung, wie es in modernen Qualitätsmanagementsystemen anzutreffen ist. Und es geht – will man die Potentiale umfassend erschließen – nicht um Methoden der Kontrolle übergeordneter Hierarchien, vielmehr setzt ein partizipativer Ansatz auf Kooperativität, Offenheit und die Problemlösungskapazität aller am Prozess Beteiligten, hier also der Lehrerstudenten, Lehrer, Lehrenden und Bildungsmanager (vgl. Buchberger & Buchberger, 2003, S. 129 f.).

Evaluierung erfüllt vielfältige Aufgaben. Neben der Kontrolle und Steuerung laufender Bildungsprozesse liefert sie auch die für die Koordination, Planung und Entwicklung des Systems notwendigen Daten. Die vom Zentralamt für Unterrichtswesen durchgeführten Vorhaben dienen u.a. der Bewertung der Lernergebnisse, der allgemeinen Beurteilung des Bildungssystems, internationalen Vergleichen oder auch der Entwicklung der Evaluierungsverfahren selbst. Die Evaluierung der Lernergebnisse etwa wird jährlich von Projektgruppen in den Regionen durchgeführt.

> Der Unterricht wird dabei unter den Kriterien: Wirkung, Effizienz und Wirtschaftlichkeit evaluiert. Zweck der Evaluierungen ist es, Angaben für die Weiterentwicklung von Schulung und Unterricht zu liefern: den nationalen Entwicklungsstand des Unterrichts zu ermitteln und auch in den internationalen Kontext zu beziehen. Ein nationaler Vergleich dient zudem als Grundlage für die Weiterentwicklung und Selbstevaluierung (Steup, 2005).

Auf der Ebene der Kommunen – seit 1999 gesetzlich zur Durchführung eigener Evaluierungen des Unterrichts verpflichtet – und Bildungsinstitutionen werden zusätzliche Untersuchungen mit dem Schwerpunkt auf Erhöhung und Sicherung der Qualität durchgeführt.

Buchberger und Buchberger grenzen das in Finnland vorherrschende Verständnis von Evaluierung explizit von angloamerikanischen Ansätzen ab, indem sie den partizipativen Ansatz betonen. Den Ausgangspunkt der Evaluation, hier bezogen auf die Lehrerbildung (vgl. 2004, S. 11), liefert eine Selbstevaluierung der Beteiligten auf der Grundlage einer SWOT-Analyse. In einem nächsten Schritt werden deren Ergebnisse einer externen Begutachtung durch ‚critical friends' unterzogen. Schließlich wird ein Evaluationsbericht unter besonderer Berücksichtigung von Entwicklungsoptionen erstellt und – nach einer kommunikativen Validierung, d.h. der Rückkoppelung mit den Beteiligten – anonymisiert veröffentlicht. Eine so verstandene Evaluation erlaubt einen

kontinuierlichen Dialog aller am Prozess der Lehrerausbildung Beteiligten über Ziele, Inhalte und Verfahren. Diese ausgesprochene Evaluations- und Entwicklungskultur selbst wird dabei, insbesondere an den finnischen Universitäten, kontinuierlich weiterentwickelt, um so eine hohe Systemleistung in der Lehrerbildung auch auf lange Sicht zu garantieren.

5. Schlussbetrachtungen

Finnische Lehrer bewegen sich in einem Bildungssystem, das darauf abzielt, jene Fähigkeiten zu fördern, die es den Menschen ermöglichen, sich in einer sich immer schneller ändernden Welt zu behaupten und sich auf immer neue, kaum antizipierbare Änderungen einzustellen. Indem die Lehrerbildung hohe Problemlösekapazitäten aller Beteiligten fördert, treibt sie einen kontinuierlichen, dynamischen Entwicklungsprozess dieses Systems voran, der jedem einzelnen Lehrer ein hohes Maß an Verantwortung für den Lernerfolg zuweist. Jenes Konzept des lebenslangen Lernens, an das die Europäische Kommission die Europäer schritt für Schritt heranzuführen trachtet – in Finnland scheint es uns als gelebte Wirklichkeit entgegenzutreten und die Rede vom ‚Modell Finnland' damit zu bestätigen. Drei grundsätzliche Überlegungen stellen seine Übertragbarkeit jedoch in Frage.

Bildung hat in Finnland zwar traditionell einen hohen Stellenwert, aber das alte dreigliedrige Schulsystem mit einer sechsjährigen Schulpflicht und das seminaristische Konzept der Lehrerausbildung waren Anfang der 1960er Jahre kaum mehr zeitgemäß, erwiesen sich angesichts tiefgreifender demographischer und wirtschaftlicher Veränderungen und der damit einhergehenden steigenden Nachfrage nach höheren Bildungsabschlüssen als nicht mehr reformierbar. Finnland befand sich also in der Lage, ohne übertriebene Rücksicht auf bestehende Strukturen und alte Besitzstände radikal neu anfangen zu müssen. Welcher Stellenwert in diesem Zusammenhang der gemessen an deutschen Verhältnissen flachen Entscheidungs- und Verwaltungshierarchie zukommt, die sich allein der Größe des Landes verdankt, lässt sich an dieser Stelle nur vermuten.

Bezogen auf die Bevölkerungszahlen und -dichte ist Finnland im Vergleich zu Deutschland ein kleines Land mit gerade einmal knapp über fünf Millionen Einwohnern – an finnischen Universitäten sind etwa 150.000 Studenten eingeschrieben (gegenüber 470.000 allein in NRW) und die Schülerzahl beträgt etwa 900.000 (gegenüber 2,3 Mio. in NRW). Die geringe Bevölkerungsdichte bedingt eine Ausbildung in kleinen, überschaubaren Einheiten, so dass Steuerung, Kontrolle und Entwicklung hier wesentlich leichter noch im Dialog mit bzw. auch aus einem Dialog der Betroffenen selbst heraus erfolgen können. Diese strukturelle Bedingung ist für eine gelungene Dezentralisierung nicht minder wesentlich als eine relativ homogene wirtschaftliche Struktur des Landes.

Doch selbst unter diesen vergleichsweise idealen Bedingungen scheint in Finnland die Dezentralisierung in ihren unterschiedlichsten Aspekten eine funktionelle Grenze erreicht zu haben: „Es gibt jedoch Anzeichen dafür, dass diese Politik mit steigenden Leistungsdifferenzen zwischen den Einzelschulen und damit eine Gefährdung von Egalisierungsprinzipien einhergegangen ist“ (BMBF, 2003, S. 57) – mit der Konsequenz, dass der curriculare Spielraum der Schulen inzwischen zugunsten detaillierter Rahmenlehrpläne und auch die Wahlmöglichkeit der Schüler und Schülerinnen durch erweiterte Pflichtbereiche eingeschränkt wurde (vgl. ebd.; vgl. auch Schmoll, 2002c).

Das Beispiel Argentinien zeigt, dass Dezentralisierung – hier in Form eines föderalen Bildungsgesetzes in Verbindung mit weitreichender Privatisierung – bedingt durch ein großes Ungleichgewicht finanzieller Ressourcen zu einer extrem heterogenen Bildungslandschaft führen kann (vgl. Ceballos Betancur, 2006). Bereits 2003 lassen sich in Finnland entsprechende Tendenzen feststellen: Wie viele Speziallehrer vorhanden sind, hängt letztendlich doch von der finanziellen Lage der Kommune ab. Und die finanzielle Not zwingt arme Gemeinden, Lehrer in den Sommerferien rechtswidrig zu entlassen (vgl. Schmoll, 2003). Der Berliner Tagesspiegel gelangt gar zu der Feststellung, die dramatische Haushaltslage vieler Kommunen sei zu einer ernsthaften Gefährdung des finnischen Erfolgsrezepts geworden (vgl. Rohde, 2005). Längst nicht alle Kommunen sind demzufolge in der Lage, die gesetzlichen Vorgaben auch tatsächlich zu erfüllen.

Immer wieder wird schließlich die zentrale Rolle der Kompetenzen Problemlösung, Teamarbeit und (Selbst-)Verantwortlichkeit in der Bildungsarbeit betont. Verdanken sich diese in der finnischen Gesellschaft zweifellos – darüber ist sich die Literatur einig – in hohem Maße vorhanden Kompetenzen nun tatsächlich den Anstrengungen des Bildungssystems und seinen klar formulierten Zielvorstellungen?

> Das finnische Schulsystem steigert das Innovationspotential der Gesellschaft, indem es zu selbstständigem Arbeiten anspornt und stures Auswendiglernen sowie Leistungswettbewerb zwischen Schülern vermeidet (Lipponen, 2005).

Lipponen zumindest bemüht den Harvard-Professor Jeffrey Sachs, um die Wirkungsmacht des Bildungssystems zu betonen. Dennoch scheint die Frage berechtigt, ob diese Kompetenzen nicht ursächlich auf ganz anderen gesellschaftlichen, solidarisch geprägten Ressourcen wie Tradition, Sozial- und Familienstruktur oder Mentalität beruhen und das Bildungssystem sich ihrer quasi bemächtig hat, indem es sie als Zielvorgaben beschrieben hat. Vordergründig scheint dies ein abwegiger Gedanke – in Phasen radikaler gesellschaftlicher Umbrüche jedoch mit fatalen Konsequenzen, falls er sich als berechtigt erweisen sollte: In dem Maße, in dem die entsprechenden Strukturen etwa unter dem Druck der Globalisierung und ihres radikalen Konkurrenzprinzips ins Wanken gerieten, könnte sich auch das Bildungssystem seiner Leistungsfähigkeit nicht mehr sicher sein. Zumindest dann nicht, wenn ein solcher Prozess von einer spürbaren Verknappung finanzieller Ressourcen begleitet wird. Auch hierfür scheinen

sich Indizien finden zu lassen, wenn tatsächlich ein Anstieg des Förderbedarfs auf inzwischen 25 % zu verzeichnen ist (vgl. Rohde, 2005) oder mehr und mehr auch finnische Eltern versuchen, „ihre Erziehungsaufgaben auf die Schule abzuwälzen“ (Schmoll, 2002c) Zunehmende Disziplinlosigkeit mag es auch finnischen Lehrern zunehmend schwerer machen, die dokumentierten Lernerfolge zu reproduzieren.

Anmerkungen

1. J. Sarjala, Präsident des Zentralamtes für Unterrichtswesen in Helsinki, zitiert nach Schmoll, 2002a.
2. Die Grafik beruht auf der Darstellung, die das Finnish National Board of Education auf seinen deutschsprachigen Internetseiten publiziert hat (Stand 21.09.2005), übernimmt jedoch einige Differenzierungen, die sich in der englischsprachigen Fassung (Stand 18.04.2006) finden.
3. Gestützt auf internationale Untersuchungen formuliert Dollase (2004, S. 10 ff.) die These, dass in der Gruppengröße ein, wenn nicht der führender Faktor für den Unterrichtserfolg zu sehen ist. Der Bildungserfolg Koreas jedoch scheint diese These zu relativieren (vgl. OECD, 2003, S. 365 ff.).
4. Vgl. Schuler, 2004. Obwohl die OECD-Indikatoren für 2003 detaillierte Information auch zum finnischen Schulsystem liefern, liegen hier keine Daten zur Klassen-/Lerngruppengröße vor (vgl. OECD, 2003, S. 365 ff.).
5. Vgl. Schmoll, 2002b; Freymann (2002) gibt zu bedenken, dass ausländische Hospitanten und Berichterstatter wenn möglich natürlich in ausgewählte Schulen mit Modellcharakter geführt werden. Suche man sich seine Schulen selbst aus, sehe man nicht nur „die pädagogischen Zugspitzen, sondern den ganz gewöhnlichen Schulalltag. Und der ist auch in Finnland nicht von Glanz und Spannung erfüllt“.
6. Da Curricula auf Schulebene festgelegt werden, macht das Finnish National Board of Education keine Angaben zu möglichen Richtlinien, mit denen die Schulen dem individuellen Gestaltungsspielraum und damit der Eigenverantwortung Grenzen setzen.
7. Vgl. Buchberger und Buchberger, 2003, S. 127. In der Literatur finden sich jedoch auch andere Zahlen. Keller und Schoch (2006) sprechen immerhin von 25 % der Bewerber, die ein Lehramtsstudium aufnehmen können. Da die Daten mangels Quellenangaben nicht überprüfbar sind, lassen die Abweichungen keine Interpretation zu.
8. Leider fehlt auch hier jeder zeitliche Bezug der Daten. Es ist jedoch davon auszugehen, dass die zugrunde liegenden Daten vor 2002 erhoben wurden. Vgl. im Unterschied hierzu z.B. Niemi, 2000.
9. Gegenüber den Angaben von Buchberger und Buchberger weist das aktuelle Curriculum der erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Oulu eine um ein Jahr längere Studiendauer auf. Der Masterstudiengang umfasst hier 300 ECTS-Punkte (vgl. ECTS Information Package 2005–2006).
10. Programm der Universität Oulu; nach Buchberger und Buchberger, 2003, S. 124 f.
11. Gesetz über den grundlegenden Unterricht 628/1998, zitiert nach the Finnish National Board of Education.
12. Gesetz über die gymnasiale Oberstufe 629/1998, zitiert nach the Finnish National Board of Education.

Literatur

Amann, M., Angerer, R., Felbermayer, G. & Muglach, S. (2002/03). *Das Lehrerbild in der Öffentlichkeit im Vergleich Finnland, Schweiz und Österreich – Ursachen und Maßnahmen zur Verbesserung*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Berufspädagogische Akademie des Bundes Tirol.

Augsburg, R. (2004, 26. Oktober). „Natürlich ist das übertragbar". [Ein Interview mit Rainer Domisch]. *Ganztagsschule aktuell*. Verfügbar unter: http://www.ganztagsschulen.org/2214.php [05.04.07].

Birkenstock, A. (2002a, 24. April). Die Musterschüler – Das finnische Bildungssystem Teil 3: Lesen lernen. *WDR-Fernsehen, ServiceZeit Familie*. Verfügbar unter: http://www.wdr.de/tv/service/familie/inhalt/20020424/b_1.phtml [05.04.07].

Birkenstock, A. (2002b, 29. Mai). Die Musterschüler – Das finnische Bildungssystem Teil 6: Beruf Lehrer. *WDR-Fernsehen, ServiceZeit Familie*. Verfügbar unter: http://www.wdr.de/tv/service/familie/inhalt/20020529/b_6.phtml [05.04.07].

BMBF. (Hrsg.). (2003).*Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Staaten. Kanada, England, Finnland, Frankreich, Niederlande, Schweden*. Bonn: BMBF.

Buchberger, F. & Buchberger, I. (2002). Europäische Lehrerausbildung: Zwischen Finnland und England. In B. Laudenbach (Hrsg.), *Reform der Lehrerbildung*. Bremen: LSI. Verfügbar unter: http://www.pa-linz.ac.at/team/homepage/BuchbergerF/UebersichtPubFB.htm#pub [05.04.07].

Buchberger, F. & Buchberger, I. (2003). Hohe Bildungsleistungen durch forschendes Lernen? Beiträge innovativer Lehrerbildung in Finnland. *Die deutsche Schule*, *95* (7. Beiheft), 115–132.

Buchberger, F. & Buchberger, I. (2004). Lehrerbildung in Finnland. *Unser Weg*, *60* (1), 1–8. Verfügbar unter: http://www.pa-linz.ac.at/team/homepage/BuchbergerF/UebersichtPubFB.htm#pub [05.04.07].

Ceballos Betancur, K. (2006). Im Provinzialismus versackt. Privatisierung hat das argentinische Bildungssystem an den Rand des Zusammenbruchs geführt. *Erziehung und Wissenschaft*, (3), 6–10.

Dollase, R. (2004). *Was macht erfolgreichen Unterricht aus? Nachschrift eines freien Vortrages auf der XXX. Jahrestagung der katholischen Realschullehrer/innen*.
Verfügbar unter: http://www.finland.de/dfgnrw/doku/Rainer_Dollase.pdf [15.01.04].
Verfügbar unter: http://www.oulu.fi/intl/exchange_students/ects/ktk/index.html [05.04.07].

ECTS Information Package 2004–2005, Kajaani Department of Teacher Education, University of Oulu. Verfügbar unter: http://www.oulu.fi/intl/exchange_students/ects/ktk/9.pdf [04.05.07].

ECTS Information Package 2005–2006, Department of Educational Sciences and Teacher Education, University of Oulu.

The Finnish National Board of Education.
Verfügbar unter: http://www.oph.fi/english/frontpage.asp?path=447 [04.05.07].

Finnland Magazin, Universität Helsinki, Studiengang finnisch-deutsche Translation. Verfügbar unter: http://www.rosetta.helsinki.fi/kkl_sa/isa232/FinMagazin.htm [04.05.07].

Freymann, T. von (2002). Warum ausgerechnet Finnland? Anmerkungen zu den finnischen PISA-Ergebnissen. *PISA 2002 (Sonderdruck), 29*. Verfügbar unter: http://www.finland.de/pisa-studie [04.05.07].

Kahl, R. (2004, 09. Dezember). Wenn die Schule lernt. *Die Zeit*, S. 80.

Keller, H.-J. & Schoch, J. (2006, 17. Januar) Vertrauen als Schlüssel für den Bildungserfolg. Gesellschaft und Schulsystem beim Pisa-Sieger Finnland. *Neue Züricher Zeitung*. Verfügbar unter: http://www.nzz.ch/2006/01/17/se/articledhgdm_1.4165.html [16.10.07].

Lipponen, P. (2005, 18. August). Warum wir Finnen Pisa-Sieger sind. *Die Zeit*, S. 6.

Niemi, H. (2000). Teacher education in Finland: current trends and future scenarios. In B. Campos (Ed.), *Teacher education policies in the European Union. Proceedings of the Conference on*

Teacher Education Policies in the European Union and Quality of Lifelong Learning (pp. 51–64). Lissabon: Portuguese Presidency of the Council of the European Union, European Network on Teacher Education Policies.

OECD (Hrsg.). (2001). *Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren*. Paris: OECD.

OECD (Hrsg.). (2003). *Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren*. Paris: OECD.

Ojanen, J. (2002). *Das finnische Schul- und Ausbildungswesen*. Verfügbar unter: http://www.virtual.finland.fi/netcomm/news/showarticle.asp?intNWSAID=25819&intSubArtID=14350 [04.05.07].

Rohde, R. (2005, 21. Juni). Der Schulgigant wackelt. *Der Tagesspiegel*.

Schmoll, H. (2002a, 09. Februar). Die Finnen wissen, wo das Gleichheitsprinzip seine Grenzen hat. Die bildungspolitischen Strategien im Land der PISA-Sieger. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, S. 3. Verfügbar unter: http://www.finland.de/pisa-studie [04.05.07].

Schmoll, H. (2002b, 21. Februar). Selbständigkeit und frühe Förderung. In der finnischen Gemeinde Haliko sind die Naturwissenschaften beliebte Fächer. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, S. 8.

Schmoll, H. (2002c, 24. Februar). Das Land, in dem die Besten Lehrer werden. Warum Finnlands Schüler Weltmeister sind: Alle Kinder lernen Fremdsprachen und werden individuell betreut. *Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung*, S. 10. Verfügbar unter: http://www.finland.de/pisa-studie [04.05.07].

Schmoll, H. (2003). Was müssen wir (wieder) lernen? Folgerungen aus PISA und IGLU. In J. Kraus, H. Schmoll & J.-D. Gauger (Hrsg.), *von Timss zu IGLU. Eine Nation wird vermessen* (Zukunftsforum Politik, Bd. 56) (S. 73–108). Verfügbar unter: http://www.kas.de/db_files/dokumente/zukunftsforum_politik/7_dokument_dok_pdf_3605_1.pdf [04.05.07].

Schuler, K. (2004, 17. Dezember). „Das finnische Schulsystem nicht einfach kopieren“. Interview mit Thelma von Freymann. *Frankenpost*. Verfügbar unter: http://www.finland.de/pisa-studie [04.05.07].

Steup, D. (2005). *Schulen in Finnland*. Verfügbar unter: http://www.uni-koblenz.de/~dsteup/ [20.07.05].

Tertium Comparationis
Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft
Vol. 14, No. 1, pp. 25–53, 2008
Copyright © 2008 Waxmann Verlag GmbH
Printed in Germany. All rights reserved

Europäische oder nationale Orientierung? Ein Vergleich der Einstellungen und des Verhaltens von Schülerinnen und Schülern aus den europäischen Mitgliedsländern an der Europaschule Luxemburg

Michael Kelpanides
Aristoteles Universität Thessaloniki

Kalliope Vrinioti
Universität Westmazedonien

Abstract

This paper presents the starting point, the methodology and the findings of a research project carried out by the authors at the European School in Luxemburg and focused on the relationship between the European and the national orientations of the students. A questionnaire in the three main languages English, German and French and in two versions for the younger (class 2–4) and for the older pupils (class 5–7) was filled out by 1.670 secondary school pupils from all the European member states as well as from many other countries. The questionnaire contained questions about the relative strength of their national vs. European identities, about their knowledge of foreign languages, the nationalities of their close friends, book reading in foreign languages and other related subjects. Among the main findings was that the strength of European identity differed significantly between pupils from different member states. Similarly, concerning the choice of friends, marked differences were found in the choice of friends from their own or from other nationalities among pupils from different countries. In addition, it was found that linguistic and cultural affinities between countries affect strongly the choice of friends from these countries.

1. Einleitung

Eine europäische Gesellschaft über das Zusammenwachsen der Mitgliedsgesellschaften zu schaffen, ist ein zentrales politisches Ziel der Europäischen Union und zugleich eine unerlässliche Voraussetzung für den Erfolg des europäischen Staatsbildungsprozesses (Kielmansegg, 1996). Staatenbildung war, wie es aus der europäischen Ge-

schichte bekannt ist, unter ganz bestimmten gesellschaftlichen Voraussetzungen erfolgreich, während sie beim Fehlen dieser Voraussetzungen in der Regel gescheitert ist (Rokkan & Urwin, 1989; Rokkan, 1989; Flora, 2000a). Zu diesen Voraussetzungen gehören die kulturelle Homogenität der Bevölkerung des Staatsterritoriums und die soziale Kommunikation, die durch gemeinsame Tradition, Sprache und Religion begünstigt wird. Unter diesen Bedingungen konnten sich ökonomische Kooperation und durch sie gemeinsame Interessen und Ziele entwickeln, die zu sozialer Solidarität und zu gemeinsamer Identität der Bevölkerung des Territoriums führten.

Diese gemeinsame Identität drückte sich in einem einheitlichen politischen Willen der Angehörigen der Gemeinschaft aus, der von ihrem Staat verkörpert wurde und sich nach außen Geltung zu verschaffen suchte. Der Aufstieg des Nationalstaats in der neueren Geschichte beruht auf der erfolgreichen politischen Mobilisierung der aufgrund gemeinsamer sprachlicher, religiöser und ethnischer Identität solidarischen Mitglieder einer nationalen Gemeinschaft (Gellner, 1983; Smith, 1991; Mokre, Weiss & Bauböck, 2003; Kocka, 2005). Die historische Erfahrung zeigt somit unmissverständlich, dass der Erfolg von Staatsbildungsversuchen von den *vorpolitischen* Voraussetzungen der gesellschaftlichen Kommunikation, der ökonomischen Kooperation, der sozialen Solidarität und der soziokulturellen Identitätsbildung abhängig ist, die die politischen Eliten einer Gesellschaft nicht von oben aufzwingen können, sondern sie größtenteils vorfinden müssen und sie allenfalls mitgestalten können.

Ob die gegenwärtigen Versuche der Bildung eines europäischen Bundesstaats, der sowohl nach innen als auch nach außen, in der weltpolitischen Arena, mit *einer Stimme* sprechen kann (Laqueur, 1992), erfolgreich sein werden oder nicht, wird davon abhängen, in welchem Maße die genannten gesellschaftlichen Voraussetzungen der Staatsbildung heute in dem Mosaik der heterogenen Mitgliedsgesellschaften der Europäischen Union gegeben sind und wie weit sie von der Politik der Union noch gestaltet werden können. Angesichts der Konflikte zwischen dem allgemeinen europäischen Interesse und den Interessen der Mitgliedsländer, die in Konflikte zwischen den europäischen Institutionen transformiert werden, ist das offen, und die Chancen für eine solche Entwicklung werden aus den Perspektiven konkurrierender theoretischer Ansätze unterschiedlich beurteilt (Milward, 1992; Moravcsik, 1998, 2002; Sweet, Sandholtz & Fligstein, 2001; Nida-Rümelin & Weidenfeld, 2007).

Die Erziehung, auch das ist historisch gut dokumentiert (Wehler, 1989, S. 281–292; Flora, 2000b), war eines der entscheidenden Instrumente des Nationalstaats zur Schaffung einer nationalen Identität in der Bevölkerung seines Territoriums. Die Erziehung wird daher auch in der europäischen Staatsbildung eine gewichtige Rolle zu spielen haben. Im Gegensatz jedoch zum Nationalstaat, der die Erziehung fest im Griff hatte und sie souverän als Hebel der gesellschaftlichen Transformation zur Erreichung seiner Ziele einsetzte, hat die Europäische Union die Schule nicht unter ihrer Kontrolle. Der reale Einfluss der Europäischen Union auf die Schule in den Mitgliedsländern ist

trotz der viel zitierten ‚europäischen Dimension des Curriculums' und der ‚europäischen Studiengänge' an den Hochschulen minimal (Pantides & Pasias, 2003; Kalojannaki & Makrakis, 1996; Bouzakis, 1993).

Anders ist die Situation an den Europa-Schulen, deren Träger die Europäische Union selbst ist (Göhlich, 1998; Bell, 1998; Bell & Schwarz, 2001). Zwar ist der Einfluss der Mitgliedstaaten, ihrer nationalen Curricula und der Lehrer aus unterschiedlichen Nationen auch an den Europa-Schulen ziemlich stark. Daneben gibt es aber auch einen europäisch geprägten Teil des Curriculums, in welchem die Fremdsprachen ein besonderes Gewicht haben und die Geschichte und Kultur Europas in gebührendem Maße zur Geltung kommen. Hinzu kommt noch, dass neben dem offiziellen Curriculum der Einfluss des ‚heimlichen Lehrplans' an den Europa-Schulen nicht zu unterschätzen ist, der sich aus der Tatsache ergibt, dass die Europa-Schulen ihren Schülern ein europäisch-multinationales Kommunikationsfeld bieten, wo sie die einzigartige Chance haben, die es an keiner Nationalschule gibt, täglich mit Gleichaltrigen nicht nur aus ganz Europa, sondern auch aus der ganzen Welt Umgang zu haben.

2. Ausgangspunkt und Zielsetzung der Untersuchung

Eine europäische Gesellschaft kann nur dann verwirklicht werden, wenn Individuen unterschiedlicher nationaler Herkunft spontan und ungezwungen miteinander zu kommunizieren lernen und ihre interpersonellen Wahlen nach individuellen Präferenzen und nicht nach Gesichtpunkten der kollektiven Zugehörigkeit treffen. Dieser Zustand, der im Hinblick auf das verfolgte Ziel der Verwirklichung einer europäischen Gesellschaft eine *Norm* darstellt, wird mit den Mitteln der Erziehung und der europäischen Gesellschaftspolitik angestrebt. Ziel der Untersuchung, deren erste Ergebnisse der vorliegende Beitrag präsentiert, ist ein Vergleich der europäischen oder nationalen Orientierungen von Schülern aus den Mitgliedsländern der Europäischen Union unter den schulischen Sozialisationsbedingungen einer Europa-Schule. Das komparative Vorgehen der vorliegenden Untersuchung besteht darin, die zu erwartenden *Abweichungen* der einzelnen nationalen Schülergruppen von dieser für sie alle geltenden Norm zu erfassen – wobei diese Abweichungen von der Norm *Unterschiede* zwischen ihnen darstellen – und diese durch die in ihren Herkunftsgesellschaften vorherrschenden Orientierungen gegenüber der Europäischen Union zu erklären. Das kann allerdings nicht systematisch im vorliegenden Beitrag geschehen, sondern in der Buchveröffentlichung, die in Kürze folgen wird.

Zu den Hindernissen auf dem Weg zu einer europäischen Gesellschaft gehören die Heterogenität der europäischen Gesellschaften, d.h. einerseits das unterschiedliche Niveau ihrer ökonomischen und technologischen Entwicklung und andererseits die variablen historischen und kulturellen Faktoren, die die europäischen Gesellschaften voneinander unterscheiden. Was das ökonomische und technologische Entwicklungsniveau anbetrifft, so ist die Hypothese gut bestätigt, dass je höher das Entwicklungs-

niveau von Gesellschaften ist, desto intensiver sind infolge der gesteigerten internationalen Arbeitsteilung auch ihre Verflechtungen mit anderen Gesellschaften gleichen Entwicklungsniveaus. Je höher, mit anderen Worten, der Modernisierungsgrad von Gesellschaften ist, desto höher ist auch das Niveau der Handels- und Austauschbeziehungen zwischen ihnen. Dieser Zustand hat eine ganze Reihe von Voraussetzungen und Begleiterscheinungen zur Folge, wie die Verbreitung von Fremdsprachenkenntnissen in den entwickelten Gesellschaften, die Mobilität von Arbeitskräften und Individualpersonen zwischen den Gesellschaften, die Existenz von bi- und multinationalen Schulen, der intensive Informationsfluss zwischen den Gesellschaften und die insgesamt viel größere Offenheit der hoch entwickelten Gesellschaften gegenüber ihrer internationalen Umwelt.

Was den Aspekt der kulturellen Unterschiede anbetrifft, so sind Gesellschaften, die sich historisch relativ spät staatlich konsolidiert haben, noch mit den Problemen ihrer nationalen Integration und oft auch mit ihren von Nachbarstaaten umstrittenen Gebietsansprüchen stark beschäftigt, die sie in Konflikte mit ihnen verwickeln. Solche Konstellationen schlagen sich sowohl in den betont nationalistischen Inhalten der schulischen Erziehung als auch in den Thematiken des öffentlichen Diskurses nieder, der weitgehend von nationalen und lokalen Anliegen präokkupiert ist, so dass den europäischen Themen ein marginaler Stellenwert zukommt (Michas, 2002; Mattheou, Roussaki & Theocharis, 2006; Bideleux & Taylor, 1996; Zambeta, 2005).

Infolge der ungleichen Verteilung sowohl der ökonomisch-technologischen als auch der historisch-kulturellen Faktoren unter den Mitgliedsgesellschaften der Europäischen Union sind in ihnen gegenwärtig in sehr unterschiedlichem Maße die Voraussetzungen ausgereift, die die Konvergenz der Mitgliedsgesellschaften zu einer europäischen Gesellschaft erfordert (Brasche, 2003). Aus diesem Grunde richtete sich das Ziel der Untersuchung darauf, zu vergleichen, *wie unterschiedlich die Effekte sind*, die die heutige Erziehung zu europäischen Bürgerinnen und Bürgern an Europa-Schulen bei Jugendlichen aus den Mitgliedsländern zu erzielen vermag, die durch die unterschiedlichen sozialisatorischen Einflüsse ihrer Gesellschaften vorgeprägt wurden.

Die Effekte der ‚europäischen Erziehung' in den Nationalschulen der Mitgliedsländer können nicht systematisch verglichen werden, weil die institutionellen Bedingungen und die Gestaltung der Europa-Politik in den einzelnen Mitgliedsländern zu unterschiedlich sind und somit der schulische Einfluss nicht konstant, sondern ziemlich *variabel* ist. Damit dieser Vergleich daher methodologisch Sinn hat, musste der schulisch-institutionelle Einfluss der Erziehung zu europäischen Bürgerinnen und Bürgern für die Jugendlichen aus allen Mitgliedsländern *konstant* sein. Die gesuchte Konstanz des schulischen Einflusses ist am ehesten in den Europa-Schulen gewährleistet, an welchen auch die Bedingungen zur Entwicklung der europäischen Identität aus den Gründen, die bereits genannt wurden, relativ am günstigsten sind. Es wurde daher davon ausgegangen, dass bei der Durchführung der Untersuchung an einer Europa-

Schule der europäische Erziehungseinfluss für alle Schülerinnen und Schüler relativ *konstant* sein würde, so dass die zu erwartenden Unterschiede auf die *variablen* Einflüsse der nationalgesellschaftlichen Kontexte zurückgeführt werden könnten, die über das familiäre Milieu auf die Schülerinnen und Schüler nach wie vor einwirken.

Die Wahl fiel auf die Europa-Schule Luxemburg, die die älteste Europa-Schule ist und im Jahre 2003 ihr 50-jähriges Jubiläum feierte. Der Kontakt zur Schulleitung erfolgte über einen griechischen Lehrer. Die Kommunikation mit dem Direktor der Schule wurde vor der Untersuchung problemlos hergestellt und hat sich während der Untersuchungszeit optimal entwickelt, so dass sie zum Erfolg der Studie erheblich beigetragen hat. Die Erhebung fand im November 2004 statt; befragt wurden mit einem schriftlichen Fragebogen, der in Englisch, Deutsch und Französisch vorgelegt wurde, alle Schüler (N = 1.670) des Sekundarbereichs von Klasse 2 bis Klasse 7 mit Ausnahme der Erstklässler, die als 11-Jährige für die inhaltlichen Anforderungen der Untersuchung noch zu jung waren. Die Version des Fragebogens, die den älteren, 16- bis 18-jährigen Schülern (Klasse 5–7) vorgelegt wurde, enthielt einige zusätzliche Fragen, die für die jüngeren, 13- bis 15-jährigen Schüler (Klasse 2–4) zu schwierig gewesen wären.

Was die Sozialstruktur der Schülerschaft anbetrifft, so überwiegen erwartungsgemäß bei den Eltern die Dienstleistungsberufe, die höheren Bildungsabschlüsse und die Beschäftigung bei den Institutionen der Europäischen Union. Mehr als die Hälfte der Väter (56 %) arbeitet an europäischen Institutionen und ein kleiner Prozentsatz (4 %) an nationalen Behörden ihrer Herkunftsländer; so sind 60 % der Väter im – europäischen oder nationalen – öffentlichen Dienst tätig. Die entsprechenden Prozentsätze der Mütter sind 64 % und 7,3 %; rund 70 % der Mütter sind somit im öffentlichen Dienst tätig. Was das Bildungsniveau anbetrifft, so haben rund 85 % der Väter und der Mütter einen Bildungsabschluss oberhalb des Sekundarschulniveaus.

Ausgangspunkt der Untersuchung war die Generalhypothese, dass es zwischen den Schülergruppen aus den sechs ‚Kern- bzw. Gründerstaaten'[1] der Europäischen Union und den Ländern der nördlichen und südlichen Peripherie, die durch die sukzessiven Erweiterungen der Union später beigetreten sind, signifikante Unterschiede in den folgenden Bereichen geben würde: (1) in der Ausprägung ihrer *europäischen Identität* (GUIDE, 2005; Jamieson, 2005; Schlickum, 2005; Fuss, 2003; Fuss & Grundy, 2003), d.h. in dem Ausmaß, in dem die Schülerinnen und Schüler sich mit der Europäischen Union identifizieren, (2) in dem Allgemeinwissen über europäische Kultur und Geschichte, das mit Fragen über wichtige politische und kulturelle Ereignisse und Entwicklungen in der europäischen Geschichte sowie über die mit ihnen zusammenhängenden Politiker, Schriftsteller, Maler, Musiker und Wissenschaftler erfasst wurde, (3) in der *Information über die Institutionen* der Europäischen Union, (4) in der *Wahl gleich- oder andersnationaler* Freunde, (5) in der *Beherrschung von Fremdsprachen*, (6) in der *Lektüre fremdsprachiger Bücher* und in der *Präferenz für gleichnationale*

oder andersnationale Autoren, (7) in der *Lektüre fremdsprachiger Zeitschriften*, (8) im *Empfang von Fernsehsendungen in anderen Sprachen* als in der Muttersprache und (9) in der *Präferenz für gleichnationale oder andersnationale Schauspieler und Sportler*.[2]

Im Einzelnen wurde erwartet, dass in dem Kontinuum zwischen einem ‚europäischen' und einem ‚nationalen' Pol die Schüler aus den ‚Gründerstaaten' stärker zum ‚europäischen Pol' tendieren würden als die Schüler aus der nördlichen und südlichen Peripherie. Da die Befragung erst einige Monate nach der Osterweiterung der Europäischen Union stattfand, haben nur sehr wenige Schülerinnen und Schüler aus den Ostländern teilgenommen, so dass es keine ausreichende Datenbasis gibt, um Aussagen auch über die Schüler aus den neu beigetretenen Ostländern machen zu können.

Die Untersuchung erhebt den Anspruch, dass ihre Ergebnisse auf die Schülerpopulation verallgemeinert werden können, die sich unter gleichen Bedingungen des europäischen Schuleinflusses befindet, wie die Schülerinnen und Schüler der Europa-Schule Luxemburg. Diese Population besteht aus der Gesamtheit der Schülerinnen und Schüler, die die Europa-Schulen in den Mitgliedsländern der Europäischen Union besuchen.

3. Konstruktion des Fragebogens

Der Fragebogen wurde zwischen Winter 2003 und Sommer 2004 konstruiert und getestet. Grundlage des Fragebogens war die deutsche Fassung, die dann ins Englische und Französische übersetzt wurde, da nach Übereinkunft mit dem Direktor der Schule der Fragebogen aus unterrichtstechnischen Gründen in der Fremdsprachenstunde, d.h. in einer Englisch-, Französisch- und Deutschstunde ausgefüllt werden konnte. Die längere Fassung für die älteren Schüler umfasste 74 Fragen, die kürzere für die jüngeren 65 Fragen. Trotz des begrenzten Umfangs dieses Beitrags sind wegen der Zentralität dieses Abschnitts einige Erläuterungen zu den Fragen erforderlich, die die Identifikation mit der Europäischen Union betreffen.

Der Begriff der Identifikation mit einem Gemeinwesen impliziert die *Loyalität* gegenüber der politischen Organisation dieses Gemeinwesens – in der Regel gegenüber dem Nationalstaat. Da das Individuum in komplexen politischen Systemen zumeist Mitglied mehrerer Verbände ist, kann seine Loyalität gegenüber einem Verband durch die Hierarchisierung seiner Loyalitäten gemessen werden, die es selbst in Konfliktfällen vornimmt. Aus diesem Grunde wurde die Identifikation mit der Europäischen Union durch die Zustimmung der Schülerin/des Schülers zur aktuell diskutierten Übertragung von Macht- und Entscheidungsbefugnissen des Nationalstaats auf die Europäische Union gemessen. Diese Zustimmung dient somit als das Kriterium für die relative Stärke der konkurrierenden Loyalitäten gegenüber der Europäischen Union oder aber gegenüber dem Nationalstaat; dasselbe Kriterium dient zugleich als das Maß für die Ausprägung der europäischen Identität.

Da der Zuwachs von Macht- und Entscheidungsbefugnissen der Europäischen Union ein vielschichtiger Prozess ist, wurden mehrere Fragen formuliert, die sich auf die einzelnen Entscheidungsbereiche beziehen, in welchen gegenwärtig die Erweiterung der Befugnisse und Kompetenzen der Europäischen Union in der Innen- und Außenpolitik angestrebt wird. So ist die Gründung eines europäischen Außenministeriums ein vorrangiges Ziel der europäischen Politik, über welches auch im gescheiterten Verfassungsentwurf entschieden wurde und für welches der Rat der Europäischen Union in Berlin zumindest eine Kompromissformel gefunden hat. Ähnlich verhält es sich mit anderen Fragen. Die *Validität* dieser Fragen als *Indikatoren für die Loyalität* gegenüber der Europäischen Union oder – je nach dem – gegenüber dem Nationalstaat, d.h. das Problem, *was diese Fragen eigentlich messen*, ergibt sich aus der Übereinstimmung dieser Indikatorfragen mit dem *externen Kriterium* der gegenwärtig angestrebten Kompetenzerweiterung der Europäischen Union durch die Übertragung von politischen Befugnissen des Nationalstaats auf die Union. Denn zumindest einige dieser Fragen sind sinngemäß identisch mit den Fragen des Referendums, in welchem es um die Erweiterung der Kompetenzen der Gemeinschaft ging. Andere Fragen wiederum, wie etwa die Frage zu den Schulbüchern, beziehen sich auf Themen, die schon lange brisante und konfliktgeladene Themen der europäischen Politik sind. Der Index, der die Ausprägung der europäischen Identität misst, wurde somit mit den 14 Fragen gebildet, die sich im Einzelnen auf folgende Dimensionen der Loyalität beziehen:

1) Gegenüber der gemeinsamen Außen-, Verteidigungs- und Asylpolitik: Wenn die Europäische Union eine größere Rolle in der Weltpolitik als die einzelnen Mitgliedstaaten spielen soll, dann muss sie mit einer Stimme sprechen und die Gewichte der Einzelstaaten ‚gebündelt' in die Waagschale werfen können. Die Zustimmung zur gemeinsamen Außen-, Verteidigungs- und Asylpolitik wurde mit folgenden Fragen gemessen:

> 11. Glaubst du, dass eine starke Europäische Union die Risiken von Kriegen und Konflikten in Europa mindert?
> 12. Stimmst du der Auffassung zu oder nicht, dass die Europäische Union zur wirksamen Förderung des Weltfriedens in Krisenzeiten eine europäische Armee aufbauen sollte?
> *Version für Jungen:*
> 13a. Nehmen wir an, dass eine europäische Armee aufgebaut worden ist: würdest du es vorziehen, falls du die Pflicht und die Wahl hättest, in der europäischen Armee oder in der Armee deines Herkunftslandes deinen Wehrdienst abzuleisten?
> *Version für Mädchen:*
> 13b. Nehmen wir an, dass der Wehrdienst auch für Frauen obligatorisch geworden ist und dass eine europäische Armee aufgebaut worden ist: würdest du es vorziehen, falls du die Pflicht und die Wahl hättest, in der europäischen Armee oder in der Armee deines Herkunftslandes deinen Wehrdienst abzuleisten?
> 14. Glaubst du, dass ein künftiger europäischer Außenminister oder dass die Außenminister der Mitgliedsländer die Entscheidungen in der Außenpolitik treffen sollten?

17. Glaubst du, dass die Europäische Union eine gemeinsame Einwanderungs- und Asylpolitik gegenüber Bürgern von Nicht-Mitgliedstaaten verfolgen sollte oder dass die nationalen Regierungen die Entscheidungen in der Einwanderungs- und Asylpolitik treffen sollten?

2) Gegenüber der europäischen Umweltpolitik: Die Unmöglichkeit einer nationalen Umweltpolitik ist eines der wohl zutreffenden Standardargumente, mit welchen das historische Veralten des Nationalstaats begründet wird. Angesichts der Effekte der Welterwärmung ist Klimaschutz ein Thema, das die Weltöffentlichkeit beschäftigt und auf der Tagesordnung internationaler Gremien einen hohen Platz einnimmt, wie es auch auf dem G8-Gipfel der Fall war, der im Juni 2007 am Heiligendamm stattfand. Es ist offenkundig, dass eine Lösung nur durch weltweite Verständigung im Rahmen der Vereinten Nationen gefunden werden kann, und dort sind die Chancen der Europäer viel größer, ihre Vorstellungen durchzusetzen, wenn sie politisch vereint als Europäische Union auftreten.

16. Die Umweltpolitik hat hohe Priorität in der Europäischen Union. Welcher von den folgenden Alternativen A und B würdest du zustimmen? Kreuze bitte das entsprechende Kästchen an.
A) Ein Europäisches Umweltministerium sollte für die Durchführung der Umweltpolitik zuständig sein. Seine Entscheidungen sollten für die nationalen Regierungen bindend sein.
B) Die nationalen Regierungen sollten für die Durchführung der Umweltpolitik zuständig sein, entsprechend den Richtlinien der Europäischen Union.

3) Gegenüber einer europäischen Sicht der Geschichte, die die partikularistischen, mit nationalistischen Vorurteilen beladenen und sich in ihrem kognitiven Gehalt widersprechenden – daher auch wissenschaftlich fragwürdigen – Geschichtsinterpretationen der Nationalstaaten überwinden soll: Wenn die Europäische Union als demokratische Staatsformation *nach außen* eine politische Identität besitzen soll, dann ist das nur möglich, wenn ein *interner*, von nationalistischen Partikularismen unvoreingenommener Grundkonsensus über die gesellschaftlich-historische Wirklichkeit geschaffen wird und den nächsten Generationen vermittelt wird.

19. In jedem europäischen Land gibt es nationale Denkmäler, Straßen- und Platznamen, die an vergangene militärische Siege dieses Landes über andere Länder erinnern, wie Trafalgar Square, Pont d' Austerlitz, Sedan-Straße, Platz von Navarino usw. Wenn das Europäische Parlament beschließen sollte, dass solche historischen Denkmäler, die vergangene Spaltungen zwischen europäischen Nationen wachrufen, abgeschafft werden, würdest du dieser Entscheidung zustimmen oder würdest du sie ablehnen?
20. Wenn das Europäische Parlament beschließen sollte, dass nationale Feiertage zur Erinnerung an vergangene Siege in Kriegen zwischen europäischen Nationen, wie der 8. Mai (Kapitulation des Dritten Reiches) oder der 25. März (Beginn des nationalen Befreiungskampfes der Griechen gegen die Türken) abgeschafft werden, würdest du dieser Entscheidung zustimmen oder würdest du sie ablehnen?
21. Wenn das Europäische Parlament beschließen sollte, dass zur Vermeidung von diskriminierenden Stereotypen, die es in jedem Land in Bezug auf andere Länder gibt, die Schulbücher für den Geschichtsunterricht nicht von den Historikern jedes Landes, sondern von Historikern

im Dienst der Europäischen Union geschrieben werden sollen, würdest du dieser Entscheidung zustimmen oder würdest du sie ablehnen?
25. Unterstützt du den Vorschlag, dass die Mitgliedstaaten der Europäischen Union bei den nächsten Olympischen Spielen mit einer gemeinsamen Mannschaft teilnehmen sollen oder bist du dafür, dass sie mit ihren nationalen Mannschaften teilnehmen, wie bisher?

4) Akzeptanz der Konsequenzen, das heißt, der unvermeidlichen Machtkonzentration im ‚europäischen Zentrum' der Politik: Jede belangvolle kollektive Zielerreichung zieht zwangsläufig Nutzen und Kosten nach sich. Wenn daher ein Akteur nur den Nutzen aber nicht die Kosten eines künftigen Handelns zu akzeptieren bereit ist, dann ist sein Ziel in sich inkonsistent und kann daher nicht verwirklicht werden. Aus diesem Grunde wurden auch Fragen nach der Akzeptanz der Machkonzentration als Begleiterscheinung der Zentralisierung von politischen Entscheidungen auf europäischer Ebene gestellt.

15. Wenn die Konzentration der politischen Macht in einem künftigen Europäischen Außenministerium zu einem entsprechenden Machtverlust der Mitgliedsländer führen sollte, würdest du diese Konsequenz akzeptieren?
18. Einige Leute meinen, dass eine weitere Stärkung der Institutionen der Europäischen Union zu einer Konzentration bürokratischer Macht im politischen Zentrum führen kann, die von den Bürgern weniger kontrollierbar sein wird. Stimmst du dieser Auffassung zu oder lehnst du sie ab?

5) Die Selbstdefinition des Befragten als ‚europäischer Bürger' oder als ‚Bürger seines Herkunftslandes' mit den Abstufungen, die vom EUROBAROMETER übernommen wurden, stellt als subjektiver Indikator ebenfalls eine Komponente der Identität dar.

26. Fühlst du dich in deiner persönlichen Identität als: (a) Ein Bürger deines Herkunftslandes, (b) Ein Bürger deines Herkunftslandes in erster Linie und als ein europäischer Bürger in zweiter Linie, (c) Ein europäischer Bürger in erster Linie und als ein Bürger deines Herkunftslandes in zweiter Linie, (d) Ein europäischer Bürger.

Schließlich wurde die Frage, ob die Schülerin/der Schüler lieber im Herkunftsland anstatt in Luxemburg leben würde, als eine weitere Komponente der Identität einbezogen.

3. Wenn du die Wahl hättest, würdest du lieber mit deinen Eltern in deinem Herkunftsland leben und dort in die Schule gehen?

Aus den Fragen zur europäischen Identität wurden zwei Indices gebildet, nachdem alle Variablen gleich gewichtet wurden: ein *Basisidentitätsindex*, bestehend aus den 7 Fragen, die allen Schülerinnen und Schülern gestellt wurden, und ein *erweiterter Identitätsindex*, der alle 14 Fragen, also auch die komplexeren Fragen umfasst, die nur die älteren Schüler (Klasse 5–7) zu beantworten hatten, weil sie für die jüngeren Schüler zu schwierig sein würden. Die Interkorrelationen der 14 Index-Variablen, waren nicht sehr hoch, aber die meisten von ihnen waren statistisch signifikant bis hoch signifikant. Bedingt durch ihre mäßigen Interkorrelationen betrug der Reliabilitätskoeffizient *Cronbach's alpha* 0,55. Dieser Befund der niedrigen Interkorrelationen der Variablen,

die die Einzelkomponenten des europäischen Identitätsindexes messen und nach der Erwartung höher sein müssten, stellt jedoch in diesem Fall nicht in erster Linie ein methodisches *Validitätsproblem* der Indikatorenauswahl und Frageformulierung, sondern ein objektives *inhaltliches* Problem dar, das die *Konsistenz* der Antworten der Befragten betrifft. Denn die Fragen, die als Indikatoren zur Messung der Identitätsdimensionen verwendet wurden, sind nicht theoretisch willkürlich gewählt worden, wobei etwa die Möglichkeit offen gestanden hätte, an ihrer Stelle andere Fragen zu formulieren. Ihre *Validität* als Indikatoren für pro-europäische Einstellungen ergibt sich vielmehr daraus, dass in den meisten Fragen die Befragten aufgefordert werden, Entscheidungen zuzustimmen oder abzulehnen, die die Erweiterung der Entscheidungskompetenzen der Europäischen Union durch den Transfer von Befugnissen der Nationalstaaten auf europäische Institutionen zum Gegenstand haben. Die meisten dieser Fragen aber waren nicht rein hypothetische Forschungsfragen, sondern betrafen entweder *reale Entscheidungssituationen*, vor welche die Bürger in den Referenda über den Verfassungsentwurf tatsächlich gestellt wurden oder politische Vorschläge, die gegenwärtig öffentlich diskutiert werden. Diese realen politischen Entscheidungen für oder wider den Transfer von Entscheidungskompetenzen vom Nationalstaat auf die Europäische Union – und damit für oder wider das Anwachsen der politischen Macht des europäischen Zentrums auf Kosten der Nationalstaaten – fungieren als das *externe Validitätskriterium* der Indikator-Fragen, aus welchen der Index gebildet wurde: die Gründung europäischer Ministerien für die Außen-, Verteidigungs- und Umweltpolitik, so wie die in den anderen Fragen angesprochenen Themen, werden schon lange öffentlich diskutiert und waren, wie gesagt, auch im gescheiterten Verfassungsentwurf enthalten.

Die niedrigen Interkorrelationen der Index-Variablen kommen somit durch die *geringe Übereinstimmung der Antworten* auf die Fragen zustande, die sich auf die Erweiterung der Kompetenzen der europäischen Gemeinschaft auf den Gebieten der Außen-, Umwelt- und Asylpolitik beziehen. Diese Fragen *messen objektiv*, obwohl sie sich auf unterschiedliche Politiksektoren beziehen, im Grunde *dasselbe*: die Einstellung zu dem gegenwärtig anstehenden Wachstum der Entscheidungskompetenzen der Europäischen Union. Denn die Erweiterung der Kompetenzen in den einzelnen Politiksektoren dient demselben übergeordneten Zweck: der angestrebten Erweiterung des politischen Steuerungspotentials der Europäischen Union angesichts einer äußerst turbulenten internationalen Umwelt. *Geringe Übereinstimmung der Antworten auf diese Fragen, die alle gleichermaßen Indikatoren für dasselbe Konstrukt darstellen, bedeutet daher die Existenz inkonsistenter Präferenzen und Überzeugungen auf Seiten der Befragten*. Die zwei nachfolgenden Tabellen mögen diesen Tatbestand besser erläutern als längere Erklärungen. Wie man in Tabelle 1 sieht, lehnt fast die Hälfte derjenigen Befragten, die der Erweiterung der Kompetenzen in einer dieser Dimensionen zustimmt, die Erweiterung der Kompetenzen in der anderen Dimension ab: 42,4 % der Schülerinnen und Schüler, die der Institution eines europäischen Außenministers

zustimmen, treten auf der anderen Seite dafür ein, dass die Kompetenzen für die Umweltpolitik bei den nationalen Regierungen verbleiben und nicht dafür, wie es konsistent mit ihrer vorigen Antwort wäre, dass sie auf ein europäisches Umweltministerium übertragen werden.

Tabelle 1: Konsistenz der Antworten auf die Fragen nach der Übertragung der politischen Kompetenzen auf die Europäische Union (a) in der Außenpolitik und (b) in der Umweltpolitik

	Die Umweltpolitik hat hohe Priorität in der Europäischen Union. Welcher von den folgenden Alternativen A und B würdest du zustimmen?		
Glaubst du, dass ein künftiger europäischer Außenminister oder dass die Außenminister der Mitgliedsländer die Entscheidungen in der Außenpolitik treffen sollten?	A. Die nationalen Regierungen sollten für die Durchführung der Umweltpolitik zuständig sein, entsprechend den Richtlinien der Europäischen Union.	B. Ein Europäisches Umweltministerium sollte für die Durchführung der Umweltpolitik zuständig sein. Seine Entscheidungen sollten für die nationalen Regierungen bindend sein.	Summe
B. Die Außenminister der Mitgliedsländer sollten die Entscheidungen treffen	294 (56,8%)	224 (43,2%)	518 (100%)
A. Ein Europäischer Außenminister sollte die Entscheidungen treffen	87 (42,4%)	118 (57,6%)	205 (100%)
Summe	381 (52,7%)	342 (47,3%)	723 (100%)

Noch interessanter ist der Befund, der sich aus Tabelle 2 ergibt. Die Frage 26: „*Fühlst du dich in deiner persönlichen Identität als ...*“, die die Identität der Person als europäischer oder als Nationalbürger mit dazwischen liegenden Abstufungen betrifft (siehe oben), ist, wie bereits gesagt, eine der Standardfragen des EUROBAROMETER und wird als ein gültiger Indikator für die Messung der europäischen Identität betrachtet.

Wie aus Tabelle 2 zu ersehen ist, stimmt die Mehrheit (65,8 %) selbst der Schüler, die sich als „europäischen Bürger“ bezeichnen, sowie die Mehrheit (61,3 %) der Schüler, die sich immerhin als „europäischen Bürger in erster Linie und als Bürger meines Herkunftslandes in zweiter Linie“ bezeichnen, *für das Verbleiben der Kompetenzen in*

der Außenpolitik bei den Nationalstaaten und nicht, wie es konsistent mit ihrer deklarierten Identität wäre, für ihre Übertragung auf ein europäisches Außenministerium.

Tabelle 2: Konsistenz der Antworten auf die Fragen (a) nach der Identität des Befragten (europäischer Bürger – Nationalbürger) und (b) nach der Übertragung der politischen Kompetenzen auf die Europäische Union in der Außenpolitik

	Glaubst du, dass ein künftiger europäischer Außenminister oder dass die Außenminister der Mitgliedsländer die Entscheidungen in der Außenpolitik treffen sollten?		
Fühlst du dich in deiner persönlichen Identität als:	B. Die Außenminister der Mitgliedsländer sollten die Entscheidungen treffen	A. Ein Europäischer Außenminister sollte die Entscheidungen treffen	Summe
A. Ein Bürger deines Herkunftslandes	76 (77,6%)	22 (22,4%)	98 (100%)
B. Ein Bürger deines Herkunftslandes in erster Linie und als ein europäischer Bürger in zweiter Linie	271 (76,6%)	83 (23,4%)	354 (100%)
C. Ein europäischer Bürger in erster Linie und als ein Bürger deines Herkunftslandes in zweiter Linie	98 (61,3%)	62 (38,8%)	160 (100%)
D. Ein europäischer Bürger	75 (65,8%)	39 (34,2%)	114 (100%)
Summe	520 (71,6%)	206 (28,4%)	726 (100%)

4. Ergebnisse der Untersuchung

Im Folgenden werden die Ergebnisse nach den fünf Bereichen dargestellt, in welchen sich Unterschiede zwischen den Nationalitäten ergeben haben.

1) *Ausprägung der europäischen Identität*. Die Analyse der Verteilung des Basisidentitätsindexes nach der Nationalität der Schüler ergab die Rangordnung in Tabelle 3, wobei die steigende Anzahl der Punktwerte eine höhere Ausprägung der europäischen Identität bedeutet. Die Unterschiede zwischen den Mittelwerten der einzelnen nationalen Gruppen sind zwar nicht sehr groß, sie sind jedoch statistisch signifikant (Freiheitsgrade = 14, $F = 7{,}431$, $p < 0{,}000$). Dasselbe gilt auch für die Daten der ande-

ren Kreuztabellen, auf welche die Varianzanalyse angewendet wurde, aber aus Gründen des knappen Umfangs werden die Ergebnisse der anderen Varianzanalysen hier nicht abgedruckt. Folgende Feststellungen ergeben sich aus Tabelle 3.

Erstens weisen die deutschen Schüler (einschließlich von acht Österreichern, die mit den Deutschen zusammengefasst wurden, weil ihre Zahl zu gering und nicht aussagekräftig war) die höchste Ausprägung der europäischen Identität auf. Zweitens werden die vier obersten Rangplätze des Indexes von den Schülergruppen aus vier der sechs Gründungsmitglieder der Europäischen Gemeinschaft eingenommen und die übrigen zwei (Belgier und Italiener) folgen dicht darauf. Dass die Gruppe der englischen Schüler Platz 5 des Indexes besetzte, war nicht erwartet und dasselbe gilt auch für die portugiesischen Schüler, die in den anderen mit dem europäischen Identitätsindex korrelierenden Fragen niedrig rangieren. Drittens rangieren auf den unteren Plätzen des europäischen Identitätsindexes sowohl die Schülergruppen aus den Ländern der nördlichen als auch der südlichen Peripherie Europas, trotz der großen Unterschiede zwischen den Gesellschaften Nord- und Südeuropas sowohl im sozioökonomischen Entwicklungsniveau als auch in ihrer Geschichte und Kultur.

Tabelle 3: Ausprägung der europäischen Identität nach Nationalität des/der Befragten (Basisidentitätsindex)

Nationalität	Mittelwert	N	Standardabweichung
Deutsche/Österreicher	21,38	99	4,07
Franzosen	20,41	152	3,88
Belgier	20,24	106	4,06
Spanier	19,98	96	4,00
Dänen	19,94	108	3,88
Holländer	19,36	71	3,85
Luxemburger	19,01	81	4,79
Italiener	19,01	113	4,08
Schweden	19,00	44	3,53
Portugiesen	18,12	127	3,85
Briten	17,92	103	5,10
Finnen	17,83	51	3,54
Iren	17,76	39	3,78
Griechen	17,24	76	3,68
Gesamt	19,26	1.300	4,19

Tabelle 4: Multiple Vergleiche von Gruppenmittelwerten (nach Bonferroni) zwischen den Nationalitäten mit abhängiger Variable den ‚Basisidentitätsindex': nur statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Mittelwerten

Nationalität		Mittelwert-Differenz	Standardfehler	Signifikanz
Deutsche/Österreicher	Finnen	3,54	,69	,000
	Luxemburger	2,36	,61	,011
	Briten	3,45	,57	,000
	Iren	3,61	,77	,000
	Italiener	2,36	,56	,003
	Portugiesen	3,25	,54	,000
	Griechen	4,13	,62	,000
Franzosen	Finnen	2,58	,66	,009
	Briten	2,48	,52	,000
	Iren	2,64	,72	,030
	Portugiesen	2,28	,49	,000
	Griechen	3,17	,57	,000
Belgier	Briten	2,31	,56	,004
	Portugiesen	2,11	,53	,008
	Griechen	2,99	,61	,000
Spanier	Briten	2,05	,58	,039
	Griechen	2,74	,62	,001
Dänen	Briten	2,01	,56	,035
	Griechen	2,69	,61	,001
Luxemburger	Deutsche/Österreicher	-2,36	,61	,011
Italiener	Deutsche/Österreicher	-2,36	,56	,003
Portugiesen	Belgier	-2,11	,53	,008
	Franzosen	-2,28	,49	,000
	Deutsche/Österreicher	-3,25	,54	,000
Briten	Dänen	-2,01	,56	,035
	Belgier	-2,31	,56	,004
	Franzosen	-2,48	,52	,000
	Deutsche/Österreicher	-3,45	,57	,000
	Spanier	-2,05	,58	,039
Finnen	Franzosen	-2,58	,66	,009
	Deutsche/Österreicher	-3,54	,69	,000
Iren	Franzosen	-2,64	,73	,030
	Deutsche/Österreicher	-3,61	,77	,000
Griechen	Dänen	-2,69	,61	,001
	Belgier	-2,99	,61	,000
	Franzosen	-3,17	,57	,000
	Deutsche/Österreicher	-4,13	,62	,000
	Spanier	-2,74	,62	,001

Über den allgemeinen Befund hinaus, dass die Unterschiede zwischen den Mittelwerten der nationalen Gruppen sich in der Varianzanalyse insgesamt als statistisch signifikant erwiesen, richtete sich unser Interesse spezifischer auf die Frage, die *Unterschie-*

de zwischen welchen Gruppenmittelwerten signifikant sind. Diese Information ist in Tabelle 4 enthalten, in welcher nur die signifikanten Unterschiede aufgeführt werden. Es ergibt sich, dass bei den Deutschen/Österreichern und bei den Griechen, die jeweils die Extrempositionen in dem Basisidentitätsindex einnehmen, die meisten signifikanten Mittelwertunterschiede zu den anderen Gruppen auftreten.

Um die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Nationalitäten in Bezug auf die Ausprägung der europäischen Identität prägnanter hervortreten zu lassen, haben wir eine Clusteranalyse durchgeführt. Es ergaben sich drei Gruppen von Nationalitäten: Cluster 1 mit niedriger, Cluster 2 mit mittlerer und Cluster 3 mit hoher Ausprägung der europäischen Identität.

Tabelle 5 zeigt den Prozentsatz jeder Nationalität innerhalb jedes Clusters. Man sieht, dass die Griechen und die Iren zu 100 %, die Schweden und die Portugiesen zu über 80 % und die Finnen zu 78,6 % Cluster 1 zugeordnet werden. Auf Cluster 2 entfallen zu 100 % die Luxemburger und zu über 85 % die Briten, die Italiener und die Belgier. Cluster 3 werden zu 100 % die Deutschen/Österreicher und zu über 90 % die Franzosen und die Dänen zugeordnet. Die Clusteranalyse bestätigte somit weitgehend die Information, die in Tabelle 3 enthalten ist.

Es wurde ferner durch Faktorenanalyse untersucht, ob die durch die einzelnen Items des Identitätsindexes ausgedrückten – hypothetischen – Dimensionen der Identität (siehe Fragebogenkonstruktion) durch den Datenbefund bestätigt werden (vgl. Tab. 6). Von der Erwartung ausgehend, dass die zu extrahierenden Faktoren miteinander korrelieren würden – da auch die einzelnen Items, aus welchen sich der Index zusammensetzt, miteinander korrelieren –, wurde nicht die orthogonale, sondern die schiefwinklige Rotation der Faktorenachsen angewendet.[3] Die ersten fünf extrahierten Faktoren erklären 50,7 % Prozent der Gesamtvarianz, was sicher nicht sehr viel ist. Die Faktorenladungen sind aus der Tabelle 5 ersichtlich.

Auf dem ersten Faktor laden stärker die Fragen 3 („Würdest du lieber ... in deinem Herkunftsland leben ...“), 26 („Fühlst du dich in deiner persönlichen Identität als ...“) und 13 („… Würdest Du lieber in der europäischen Armee oder in der Armee deines Herkunftslandes ... deinen Wehrdienst ableisten?“). Somit kommt der erste Faktor der Selbstdefinition des/der Befragten als europäischem Bürger am nächsten; das ist die zuerst genannte Dimension (siehe Fragebogenkonstruktion).

Auf dem zweiten Faktor laden am stärksten die Fragen, die die Einstellungen zu den Denkmälern und den Feiertagen betreffen, die an militärische Siege erinnern. Der zweite Faktor entspricht daher der Dimension ‚europäischer Sicht der Geschichte‘.

Auf dem dritten Faktor laden die Fragen 11 („Glaubst du, dass eine starke Europäische Union die Risiken von Kriegen und Konflikten in Europa mindert?“) und 12 („Stimmst du der Auffassung zu oder nicht, dass die Europäische Union zur wirksamen Förderung des Weltfriedens in Krisenzeiten eine europäische Armee aufbauen sollte?“). Diese Fragen haben das Anwachsen der militärischen Kapazitäten der Euro-

päischen Union zur Sicherung des Weltfriedens zum Gegenstand. Der dritte Faktor betrifft daher die Rolle der Europäischen Union als Friedens- und Stabilitätskraft in der Weltpolitik und entspricht partiell der Dimension der ‚gemeinsamen Außen-, Verteidigungs- und Asylpolitik'.

Tabelle 5: Zusammenfassung der Nationalitäten in drei Clustern nach Ähnlichkeiten im Grad der Ausprägung der europäischen Identität: Prozentsätze der Nationalitäten innerhalb jedes Clusters

Cluster 1: Niedrige Ausprägung der europäischen Identität

Griechen	100,0
Iren	100,0
Mitgliedsländer 2004	100,0
Schweden	81,8
Portugiesen	80,7
Finnen	78,6
Spanier	50,0
Holländer	45,2
Dänen	5,0
Franzosen	1,9

Cluster 2: Mittlere Ausprägung der europäischen Identität

Luxemburger	100,0
Briten	91,4
Italiener	85,1
Belgier	85,0

Cluster 3: Hohe Ausprägung der europäischen Identität

Deutsche/Österreicher	100,0
Franzosen	98,1
Dänen	95,0
Holländer	54,8
Spanier	50,0
Finnen	21,4
Portugiesen	19,3
Schweden	18,2
Belgier	15,0
Italiener	14,9
Vereinigtes Königreich	8,6

Auf dem vierten Faktor laden die Fragen nach der Gründung eines europäischen Außenministeriums und nach der Akzeptanz bzw. Nichtakzeptanz der Konsequenzen, die die Übertragung der Kompetenzen der Außenpolitik auf ein europäisches Außenministerium hätte.

Auf dem fünften Faktor lädt am stärksten die Frage 17 nach der „gemeinsamen Einwanderungs- und Asylpolitik", so dass dieser Faktor ebenfalls partiell die Dimension der ‚gemeinsamen Außen-, Verteidigungs- und Asylpolitik' betrifft. Auf diesem fünften Faktor laden aber mehrere Variablen, so dass er in seiner Bedeutung weniger eindeutig ist.

Tabelle 6: Faktorenanalyse der Items des erweiterten Identitätsindexes (*pattern matrix*)

Frage	1	2	3	4	5
3. Würdest du lieber ... in deinem Herkunftsland leben …	,730	-,065	-,069	-,098	-,065
26. Fühlst du dich in deiner persönlichen Identität als ...	,595	-,015	,048	,107	,313
13. In der europäischen Armee ... Wehrdienst ableisten	,580	,059	,075	,256	,130
19. In jedem europäischen Land gibt es nationale Denkmäler	-,117	,807	-,134	-,083	,109
20. Nationale Feiertage zur Erinnerung an vergangene Siege	-,039	,825	,023	,001	-,108
21. Die Schulbücher für den Geschichtsunterricht ...	,127	,464	,183	,191	-,081
25. Vorschlag ... bei den nächsten Olympischen Spielen ...	,314	,124	-,046	-,189	,476
11. Eine starke Europäische Union die Risiken von Kriegen ...	,112	-,038	,819	-,072	-,181
12. Zur ... Förderung des Friedens … eine europäische Armee	-,220	,028	,729	-,032	,310
14. Ein künftiger europäischer Außenminister ...	-,118	,144	-,083	,688	,206
15. Wenn die Konzentration der politischen Macht ...	,065	-,093	-,020	,735	-,043
17. Gemeinsame Einwanderungs- und Asylpolitik ...	-,194	-,137	,017	,217	,599
16. Ein Europäisches Umweltministerium ...	,246	,055	,094	,363	-,197
18. Einige Leute meinen ... Konzentration bürokratischer ...	,183	,008	,068	-,004	,507

Bei der Konstruktion des Fragebogens wurde erwartet, wie im Abschnitt 3 erörtert, dass die Interkorrelationen der Fragen des Identitätsindexes viel miteinander korrelieren würden. Denn die Außenpolitik hängt mit der militärischen Stärke zusammen und die Erweiterung der Kompetenzen der Europäischen Union in einem Bereich erfordert die Erweiterung der Kompetenzen auch in anderen Bereichen. Die Zusammenhänge jedoch, die der wissenschaftliche Betrachter aus seiner theoretischen Perspektive wahrnimmt, werden oft aus der Perspektive der Akteure nicht oder anders gesehen, wie die soziologische Forschung bestätigt. Das trifft auch im vorliegenden Fall zu. Die Faktorenanalyse hat ergeben, dass die Faktoren, die ja mathematische Transformationen der Fragenvariablen sind, niedrige Korrelationen untereinander aufweisen, wie die

Fragenvariablen selbst. Das bedeutet, dass die interne Homogenität des Identitätsindexes niedrig ist, was bereits aufgrund der Koeffizienten der Interkorrelationsmatrix der einzelnen Index-Fragen zu erwarten war. Es wurde schon im Abschnitt über die Konstruktion des Fragebogens darauf hingewiesen, dass wir die niedrigen Korrelationen der Index-Fragen nicht als eine Schwäche der Indexkonstruktion ansehen, da die externe Validität der meisten Items gegeben ist, sondern als ein Problem der niedrigen Konsistenz der Antworten der Befragten (siehe Tab. 1 u. 2). Das dürfte die Folge der insgesamt noch relativ ungefestigten europäischen Identität sein. Aus der Tabelle 7 sind die Interkorrelationen der Faktoren ersichtlich.

Tabelle 7: Faktoreninterkorrelationsmatrix

Faktor	1	2	3	4	5
1	1,000	,116	,118	,118	,058
2	,116	1,000	,070	,104	,025
3	,118	,070	1,000	,173	,038
4	,118	,104	,173	1,000	,049
5	,058	,025	,038	,049	1,000

Bevor wir zum nächsten Abschnitt übergehen, sollten wir noch einen Blick darauf werfen, ob die Standardvariablen ‚Geschlecht' und ‚Schulalter' einen Einfluss auf die Ausprägung der europäischen Identität ausüben. Wie Tabelle 8 zu entnehmen ist, gibt es einen zwar nicht starken aber statistisch signifikanten Unterschied zwischen Jungen und Mädchen nur bei den jüngeren Schülern (den 13- bis 15-jährigen), der dann bei den älteren (den 16- bis 18-jährigen) verschwindet.

Tabelle 8: Ausprägung der europäischen Identität (Basisidentitätsindex) nach Geschlecht und Schulalter

Schulalter: Klasse 2–4					Schulalter: Klasse 5–7				
	Ausprägung					Ausprägung			
Geschlecht	Niedrig	Mittel	Hoch	Summe	Geschlecht	Niedrig	Mittel	Hoch	Summe
Junge	167	140	127	434	Junge	137	126	122	385
	38,5%	32,3%	29,3%	100,0%		35,6%	32,7%	31,7%	100,0%
Mädchen	121	119	173	413	Mädchen	153	139	125	417
	29,3%	28,8%	41,9%	100,0%		36,7%	33,3%	30,0%	100,0%
Summe	288	259	300	847	Summe	290	265	247	802
	34,0%	30,6%	35,4%	100,0%		36,2%	33,0%	30,8%	100,0%
Crammer's V 0,14; p < 0,000					Crammer's V 0,02; p < 0,87				

Was schließlich den Einfluss der Aufenthaltsdauer in Luxemburg auf die Ausprägung der europäischen Identität anbetrifft, so ergibt sich bei den jüngeren Schülern (Klasse 2–4) zwischen der Aufenthaltsdauer und dem Basisidentitätsindex kein Zusammenhang (r = 0,06, statistisch nicht signifikant). Bei den älteren Schülern ist jedoch der Zusammenhang etwas stärker (r = 0,10) und statistisch hoch signifikant. Dieser Befund ist durchaus interpretierbar in dem Sinne, dass die älteren Schüler im Durchschnitt längere Zeit in Luxemburg gelebt haben und entsprechend länger den Einflüssen des europäischen Luxemburger Milieus ausgesetzt waren.

2) *Allgemeinwissen über europäische Kultur und Geschichte*. Der Index ‚Allgemeinwissen über Kultur und Geschichte' besteht aus 14 Fragen, die hoch miteinander korrelieren, so dass der Reliabilitätskoeffizient *Cronbach's alpha* 0,84 beträgt. Wie aus Tabelle 9 ersichtlich ist, nehmen die Deutschen/Österreicher in der Rangfolge der Nationalgruppen wiederum die Spitzenposition ein. Ferner werden auch auf dieser Tabelle die ersten vier Rangplätze von Schülern aus den ‚Gründerstaaten' eingenommen, während die unteren Plätze von den Skandinaviern und den Iren besetzt werden. Die Briten und die Griechen, deren Länder nicht zu den ‚Gründerstaaten' gehören, nehmen jeweils den 5. und den 6. Platz ein. Die Unterschiede zwischen den Gruppenmittelwerten sind, wie die Varianzanalyse zeigt, hoch signifikant (Freiheitsgrade = 14, F = 5,706, p < 0.000).

Tabelle 9: Allgemeinwissen über europäische Kultur und Geschichte nach Nationalität

Nationalität	Mittelwert	N	Standardabweichung
Deutsche/Österreicher	30,83	98	13,37
Italiener	30,49	113	15,29
Luxemburger	29,09	81	12,62
Holländer	27,37	70	15,32
Briten	26,81	102	13,12
Griechen	25,27	75	16,08
Belgier	25,12	106	13,79
Franzosen	25,11	149	13,92
Spanier	22,84	95	13,15
Portugiesen	22,00	124	14,17
Finnen	21,30	48	13,50
Dänen	21,01	107	12,97
Iren	20,59	39	11,93
Schweden	19,92	44	11,12
Gesamt	25,16	1.282	14,14

3) *Informationsniveau über europäische Institutionen*. Die Verteilung des ‚Informationsniveaus' ist ähnlich wie die Verteilung des ‚Allgemeinwissens über europäische Kultur'. Die Varianzanalyse mit abhängiger Variable das ‚Informationsniveau über europäische Institutionen' und unabhängiger Variable die ‚Nationalität' ergab wiederum, dass die Unterschiede zwischen den Gruppenmittelwerten hoch signifikant sind (Freiheitsgrade = 14, F = 3,719, p < 0.000). Zwischen den Variablen ‚Allgemeinwissen über europäische Kultur und Geschichte' und dem ‚Informationsniveau über europäische Institutionen' besteht ferner ein relativ starker und statistisch hoch signifikanter Zusammenhang (r = 0,51, p < 0,000). Die Rangfolge der Gruppen gemäß ihrem Rang im ‚Informationsniveau' in Tabelle 10 weicht daher, von kleinen Verschiebungen abgesehen, nicht von der Rangfolge in Tabelle 9 ab. In Tabelle 10 befinden sich, mit Ausnahme der Portugiesen, die sechs ‚Gründerstaaten' auf den ersten sieben Plätzen während die untersten vier Rangplätze von denselben vier Gruppen wie in Tabelle 9 (Iren, Finnen, Dänen und Schweden) eingenommen werden. Im mittleren Bereich gibt es leichte Verschiebungen, die jedoch das Gesamtbild nicht wesentlich ändern.

Tabelle 10: Informationsniveau über die Institutionen der Europäischen Union nach Nationalität

Nationalität	Mittelwert	N	Standardabweichung
Portugiesen	6,13	127	2,03
Deutsche/Österreicher	6,06	99	2,54
Italiener	5,80	113	2,26
Luxemburger	5,76	82	2,36
Franzosen	5,62	152	2,24
Belgier	5,60	106	2,12
Holländer	5,47	71	2,33
Griechen	5,43	76	2,79
Spanier	5,40	96	2,09
Briten	5,15	103	2,42
Finnen	4,90	51	2,38
Iren	4,89	39	2,61
Dänen	4,66	108	2,12
Schweden	4,40	44	2,20
Gesamt	5,48	1.301	2,33

4) *Gleich- oder andersnationale Freundeswahl*. In Anbetracht der Bedeutung, die die Kommunikation zwischen Personen und Gruppen für die Entstehung von kollektiven Identitäten und von sozialer Solidarität hat (Deutsch, 1966), wurde erwartet, dass in

dem europäisch-multikulturellen Kontext der Europäischen Schule in Luxemburg, in welchem es einzigartige Chancen transnationaler Kommunikation gibt, die Schülerinnen und Schüler von diesen Chancen Gebrauch machen würden und dass dies Auswirkungen auf ihre Identität haben würde. Zwei Fragen standen dabei im Vordergrund: Erstens, welche Unterschiede in der Wahl andersnationaler oder gleichnationaler Freundinnen und Freunde gibt es bei den einzelnen nationalen Schülergruppen? Wählen, mit anderen Worten, Schüler unterschiedlicher Nationalität gleich häufig ihre Freundinnen und Freunde aus den anderen Nationalitäten oder sind die Nationalgruppen durch unterschiedliche Grade von Offenheit und Geschlossenheit in der Wahl ihrer Freundinnen und Freunde charakterisiert? Zweitens, verteilen sich die andersnationalen Wahlen einer Schülergruppe *etwa gleich* auf alle bzw. *auf viele* Nationalitäten oder konzentrieren sie sich jeweils auf bestimmte sozusagen ‚präferierte' Nationalitäten? Gibt es, mit anderen Worten, ein für jede Gruppe typisches Kommunikationsmuster mit den anderen Gruppen oder herrscht eher Gleichverteilung der andersnationalen Freundeswahlen?

Tabelle 11: Gleich- oder andersnationale Freundeswahl Nationalität des/der Befragten

Nationalität	Mittelwert	N	Standardabweichung
Luxemburger	2,40	60	0,83
Iren	2,20	30	0,85
Belgier	2,12	83	0,97
Franzosen	1,69	121	0,97
Briten	1,68	85	0,98
Deutsche/Österreicher	1,67	65	1,03
Holländer	1,62	56	0,90
Dänen	1,04	81	0,92
Schweden	1,02	35	0,92
Italiener	1,02	95	1,11
Griechen	0,98	62	0,95
Portugiesen	0,85	106	0,97
Spanier	0,83	77	0,97
Finnen	0,67	37	1,00
Gesamt	1,38	1.019	1,09

Den Schülerinnen und Schülern wurden drei getrennt zu beantwortenden Fragen nach der Nationalität ihrer drei besten Freunde vorgelegt, die mit 0/1 im Sinne von ‚Nennt Freund/in gleicher Nationaliät = 0 / Nennt Freund/in anderer Nationalität = 1' kodiert

wurden. Diese Werte wurden dann addiert, so dass eine metrische Variable mit Werten zwischen 0 und 3 entstand, wobei ‚0' bedeutet: ‚nennt keinen Freund/in anderer Nationalität' und ‚3' entsprechend bedeutet: alle drei genannten Freunde sind anderer Nationalität'. Ein höherer Mittelwert bedeutet daher im Verhältnis die Nennung mehr andersnationaler Freunde.

Wie aus Tabelle 9 ersichtlich, zeichnen sich die Schülerinnen und Schüler aus den Gründerstaaten – einschließlich der Briten und Iren – durch vergleichsweise größere Offenheit in der Wahl ihrer Freunde aus als die Schüler aus den Ländern der nördlichen und südlichen Peripherie Europas. Die Italiener verhalten sich in dieser Hinsicht trotz des Gründerstaatsstatus Italiens nicht wie die Schüler aus den anderen Gründerstaaten, sondern wählen ihre besten Freunde primär aus ihrer eigenen nationalen Gruppe, wie es bei den Schülern aus den Ländern der mediterranen und der skandinavischen Peripherie der Fall ist. Wie die Varianzanalyse zeigt, sind die Unterschiede zwischen den Mittelwerten der Gruppen statistisch hoch signifikant (Freiheitsgrade = 14, $F = 15{,}507$, $p < 0.000$). Damit ist die erste Frage beantwortet.

Wenden wir uns nun der zweiten Frage zu. Wie verteilt sich die *Gesamtheit der andersnationalen* Freundswahlen jeder Nationalgruppe? Aus den Daten der Matrix in Tabelle 12, die die Angaben jeder nationalen Schülergruppe über die Nationalität ihrer drei besten Freundinnen und Freunde enthält, geht hervor, dass die andersnationalen Wahlen sich nicht etwa auf verschiedene Gruppen gleich verteilen, sondern sich selektiv auf wenige Schülergruppen aus Nationalstaaten konzentrieren, zu denen sprachliche und kulturelle Affinitäten bestehen. Dabei wurden die getrennt gemachten Angaben zur Nationalität der/des erst-, zweit- und drittgenannten Freundin/Freundes addiert, so dass die in Tabelle 12 enthaltene Matrix die Addition drei formal gleicher Matrizen darstellt. Wie man sieht, ist in den Diagonalzellen der Prozentsatz der gleichnationalen Freundeswahlen jeder Nationalgruppe genannt, während in den Zellen rechts und links der Diagonale die Prozentsätze sämtlicher andersnationalen Freundeswahlen der jeweiligen Gruppe enthalten sind. Die Höhe des Prozentsatzes in einer Diagonalzelle drückt das Ausmaß aus, in dem die entsprechende Nationalgruppe ihre Freundinnen und Freunde aus ihren eigenen Reihen wählt und drückt somit den Grad der relativen ‚Geschlossenheit' der Gruppe aus. Die Verteilung der Prozentsätze in den anderen Zellen außerhalb der Diagonale zeigt hingegen, wie weit die andersnationalen Freundeswahlen einer Nationalgruppe streuen und sich auf alle bzw. auf viele andere Gruppen verteilen oder aber wie weit sie sich selektiv auf wenige Gruppen konzentrieren.[4] Man stellt bei genauem Lesen der Matrix fest, dass die andersnationalen Freundeswahlen der meisten Gruppen sich ungleich auf wenige andere Gruppen konzentrieren. So konzentrieren sich die andersnationalen Freundeswahlen der britischen Schüler zu 62 % (bezogen auf die Gesamtheit ihrer *andersnationalen* Wahlen) auf nur zwei Gruppen, auf die Iren und die Nicht-Europäer, während die Prozentsätze, in welchen die britischen Schüler ihre Freunde aus den anderen Mitgliedstaaten

Tabelle 12: Nationalität der drei besten Feundinnen und Freunde nach der Nationalität des/der Befragten

Nationalität des/der Befragten	Nationalität der drei besten Freundinnen und Freunde (Summe der drei getrennten Angaben)																
	Dänen	Finnen	Schweden	Belgier	Holländer	Luxem-burger	Franzosen	Deutsche/ Österreicher	Briten	Iren	Italiener	Spanier	Portugiesen	Griechen	Ost-Europäer	Nicht-Europäer	Summe
Dänen	152 64,9%	4 1,7%	16 6,8%	0 0,0%	8 3,4%	14 5,9%	2 0,8%	8 3,4%	8 3,4%	1 0,4%	0 0,0%	1 0,4%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	20 8,5%	234 100,0%
Finnen	3 2,8%	86 78,9%	3 2,8%	0 0,0%	2 1,8%	0 0,0%	0 0,0%	1 0,9%	5 4,6%	2 1,8%	0 0,0%	2 1,8%	0 0,0%	1 0,9%	0 0,0%	5 4,6%	109 100,0%
Schweden	11 11,4%	3 3,1%	69 71,8%	0 0,0%	2 2,1%	2 2,1%	2 2,1%	0 0,0%	0 0,0%	1 1,0%	0 0,0%	1 1,0%	0 0,0%	1 1,0%	0 0,0%	4 4,2%	96 100,0%
Belgier	1 0,4%	0 0,0%	2 0,8%	72 31,7%	38 16,7%	6 2,6%	40 17,6%	4 1,6%	15 6,6%	1 0,4%	10 4,0%	7 3,1%	7 3,1%	4 1,6%	2 0,8%	18 7,9%	227 100,0%
Holländer	4 2,6%	1 0,7%	1 0,7%	21 13,9%	75 49,7%	7 4,6%	5 3,3%	6 3,9%	1 0,7%	2 1,4%	5 3,3%	1 0,7%	5 3,3%	5 3,3%	3 1,9%	9 5,9%	151 100,0%
Luxemburger	2 1,2%	1 0,6%	1 0,6%	11 6,6%	4 2,4%	36 21,7%	18 10,8%	15 9,0%	7 4,2%	3 1,8%	16 9,6%	5 3,0%	17 10,2%	4 2,4%	3 1,8%	23 13,8%	166 100,0%
Franzosen	5 1,5%	1 0,3%	3 0,9%	41 12,4%	4 1,2%	13 3,9%	159 48,2%	7 2,1%	8 2,4%	4 1,2%	18 5,4%	11 3,3%	10 3,0%	6 1,8%	3 0,9%	37 11,2%	330 100,0%
Deutsche/ Österreicher	1 0,6%	0 0,0%	0 0,0%	2 1,2%	2 1,2%	26 15,7%	9 5,4%	85 51,2%	3 1,8%	1 0,6%	2 1,2%	4 2,4%	2 1,2%	2 1,2%	0 0,0%	27 16,3%	166 100,0%
Briten	9 3,7%	2 0,8%	2 0,8%	2 0,8%	7 2,8%	6 2,4%	2 0,8%	3 1,2%	110 44,9%	28 11,4%	7 2,8%	2 0,8%	5 2,0%	1 0,4%	3 1,2%	56 22,8%	245 100,0%
Iren	2 2,4%	2 2,4%	0 0,0%	1 1,2%	1 1,2%	1 1,2%	7 8,2%	1 1,2%	21 24,7%	23 27,0%	0 0,0%	2 2,4%	1 1,2%	1 1,2%	0 0,0%	22 25,9%	85 100,0%
Italiener	0 0,0%	0 0,0%	2 0,8%	2 0,8%	3 1,1%	6 2,3%	14 5,3%	8 3,0%	5 1,9%	1 0,4%	187 71,4%	4 1,5%	8 3,0%	6 2,3%	1 0,4%	15 5,7%	262 100,0%
Spanier	1 0,4%	0 0,0%	3 1,4%	3 1,4%	0 0,0%	0 0,0%	11 4,9%	4 1,8%	5 2,2%	0 0,0%	2 0,9%	167 75,2%	9 4,0%	5 2,2%	0 0,0%	12 5,4%	222 100,0%
Portugiesen	1 0,3%	0 0,0%	1 0,3%	3 1,0%	5 1,7%	2 0,7%	14 4,7%	1 0,3%	3 1,0%	0 0,0%	8 2,7%	8 2,7%	223 74,3%	8 2,7%	0 0,0%	22 7,3%	300 100,0%
Griechen	2 1,2%	1 0,6%	1 0,6%	0 0,0%	5 2,9%	2 1,2%	3 1,7%	5 2,9%	6 3,5%	0 0,0%	5 2,9%	3 1,7%	4 2,3%	124 71,7%	3 1,7%	9 5,2%	173 100,0%
Osteuropäer	0 0,0%	1 1,4%	0 0,0%	1 1,4%	1 1,4%	0 0,0%	1 1,4%	0 0,0%	4 5,6%	0 0,0%	1 1,4%	4 5,6%	0 0,0%	1 1,4%	54 75,0%	4 5,6%	72 100,0%
Nicht-Europäer	8 3,2%	4 1,6%	4 1,6%	5 2,0%	2 0,8%	11 4,5%	21 8,5%	12 4,9%	44 17,9%	10 4,1%	20 8,1%	13 5,3%	8 3,2%	4 1,6%	4 1,6%	76 30,9%	246 100,0%
Summe	202 6,5%	106 3,4%	108 3,5%	164 5,3%	159 5,2%	132 4,3%	308 9,9%	160 5,2%	244 7,9%	78 2,5%	281 9,1%	235 7,6%	299 9,7%	173 2,4%	76 2,5%	359 11,6%	3.084 100,0%

wählen, jeweils weniger als 5 % betragen. Die andersnationalen Wahlen der Belgier sind ebenfalls durch ein ganz eindeutiges Muster der Konzentration zu annähernd gleichen Teilen auf zwei Gruppen charakterisiert: auf die Holländer (24,5 % der Gesamtheit der *andersnationalen* Wahlen) und die Franzosen (25,8 %). Auch für die Belgier gilt somit, was für die Briten und die Iren gesagt wurde, nämlich dass die Hälfte ihrer andersnationalen Freundeswahlen sich auf zwei Gruppen verteilt. Die Präferenzen der Belgier für Holländer und Franzosen werden in etwa gleichem Umfang von diesen zwei Gruppen erwidert: die Holländer wählen die Belgier zu 27,6 %, und die Franzosen wählen ihrerseits auch die Belgier zu 23,9 %. Aus Platzgründen muss die weitere Analyse der Verteilung der Freundeswahlen hier unterbleiben.

5) *Beherrschung von Fremdsprachen*. Wenn wir uns nun dem letzten Abschnitt, den Fremdsprachenkenntnissen, zuwenden, so gibt es gar keinen Zweifel daran, dass die Beherrschung von Fremdsprachen von strategischer Bedeutung für die europäische Integration sein wird. Der Anerkennung der großen Bedeutung von Fremdsprachenkenntnissen tragen auch die zahlreichen Initiativen der Europäischen Union zur Förderung des Fremdsprachenunterrichts in den Mitgliedsländern Rechnung. Leider war es in dieser Untersuchung nicht möglich, einen Sprachtest durchzuführen, so dass wir uns auf die Angaben der Schüler bezüglich ihrer eigenen Kompetenz in Fremdsprachen verlassen mussten. Das Problem ist hier jedoch, dass anders als bei den Antworten der Befragten über ihr Verhalten oder ihre Einstellungen – die, wie man in der Sozialforschung weiß, im Großen und Ganzen der Wahrheit entsprechen, wenn die Untersuchung methodisch korrekt durchgeführt wird – die Einschätzungen der Personen betreffs ihrer eigenen Fähigkeiten oder Eigenschaften einen schwer kontrollierbaren Fehler enthalten, der aus der Relativität des intern angewandten Bezugsstandards der Person herrührt.

So bezeichnen sich in der Regel die besser gestellten Personen in einer armen Gesellschaft als ‚reich', während Personen mit gleichem Einkommensniveau in einer reichen Gesellschaft sich eher als ‚arm' bezeichnen. Ähnlich verhält es sich wahrscheinlich auch mit der Einschätzung der eigenen Fremdsprachenkompetenz durch die Person. Es steht außer Zweifel, dass die Skandinavier und die Holländer durch die lange Verankerung der Fremdsprachen in ihren Schulcurricula über die besten Fremdsprachenkenntnisse unter den anderen Europäern verfügen. Holland- und Skandinavienreisende wissen, dass in diesen Ländern jeder Englisch spricht, so dass man die Frage „*Sprechen Sie Englisch?*", wenn man sich unterwegs nach etwas erkundigt, gar nicht erst zu stellen braucht. Das Gegenteil ist in den mediterranen Gesellschaften der Fall.

Die Rangfolge in Tabelle 13 entspricht zwar im Großen und Ganzen der aufgrund des Vorwissens erwarteten Verteilung. Wie man sieht, sind die Holländer an der Spitze, gefolgt von den Luxemburgern, die ohnehin durch den geo-politischen Ort ihres Landes immer mindestens zweisprachig waren, den Dänen und den Belgiern, die eben-

falls aufgrund der Zusammensetzung ihrer Gesellschaft, mehrsprachig sind. Allerdings scheint die Position der Schweden in der Rangfolge als unrealistisch niedrig, und ebenso unrealistisch auf der Basis aller Erfahrungen ist, dass die Spanier, die Griechen und die Portugiesen über den Schweden rangieren. Es scheint daher, dass hier eine möglicherweise gar nicht intendierte Verzerrung vorliegt, die sich aus den unterschiedlichen Standards der Schüler ergibt, die sie zur Beurteilung ihrer eigenen Fremdsprachenkenntnisse intern zugrunde legten.

Tabelle 13: Zahl der angegebenen Fremdsprachen nach der Nationalität des/der Befragten

Nationalität	Mittelwert	N	Standardabweichung
Holländer	2,45	56	1,04
Luxemburger	2,38	61	1,07
Dänen	2,15	87	1,02
Belgier	2,01	80	1,09
Deutsche/Österreicher	1,98	66	0,97
Spanier	1,96	71	0,74
Griechen	1,96	53	0,99
Finnen	1,91	33	0,98
Portugiesen	1,90	97	0,86
Schweden	1,83	29	1,04
Italiener	1,76	82	0,79
Franzosen	1,71	96	0,85
Briten	1,61	76	0,78
Iren	1,41	27	0,74
Gesamt	1,94	935	0,95

Es ist somit sehr wahrscheinlich, dass die schwedischen Schüler ihre eigenen Fremdsprachenkenntnisse unterbewertet haben, während es bei den Griechen, in deren Schulen die Fremdsprachen sehr ineffizient unterrichtet werden (Kelpanides & Vrinioti, 2002), und auch bei den Spaniern und Portugiesen eher das Gegenteil der Fall sein dürfte. Es fehlt hier der Platz, um die Daten über die Sprachkenntnisse in Zusammenhang mit den Fragen nach fremdsprachiger Buchlektüre, Zeitschriften und nach dem Empfang fremdsprachiger Fernsehkanäle zu diskutieren, was in der geplanten Buchveröffentlichung geschehen wird.

5. Schlussbemerkung

In der vorliegenden Untersuchung wurde die Dimension der subjektiven Einstellungsfragen über die europäische Identität des Befragten mit der objektiven Dimension von Fragen über ihr tatsächliches Verhalten ergänzt. Dadurch sollten die offenkundigen Schwächen der Versuche überwunden werden, die Ausprägung der europäischen Identität mit wenigen direkten Fragen zu erfassen, etwa wie es in den periodischen Erhebungen des EUROBAROMETER geschieht. Dass die direkte Frage nach der europäischen Identität sehr geringe Gültigkeit als Indikator besitzt, ging aus der Feststellung hervor, dass fast die Hälfte der Befragten, die sich als ‚europäische Bürger' oder als ‚in erster Linie europäische Bürger' bezeichnen, *gegen* die Erweiterung der Kompetenzen der Europäischen Union sind (siehe oben). Aus diesem Grunde wurden einerseits mehrere Wahl- und Entscheidungsfragen und andererseits auch Fragen gestellt, die relevante Dimensionen des Verhaltens, wie die Freundeswahlen, die Sprachkenntnisse und Interessen, das Allgemeinwissen über europäische Kultur und Geschichte sowie die Wahl von gleich- oder andersnationalen Informationsquellen und Medien betreffen.

Versucht man nun hier aus den Einzelbefunden ein vorläufiges Gesamtbild über die überwiegend ‚europäische' bzw. überwiegend ‚nationale' Orientierung der Schülergruppen aus den Mitgliedsländern zu gewinnen, so kann man bei der gegebenen Komplexität der Datenlage natürlich nicht erwarten, dass einzelne Nationalgruppen in allen Bereichen hohe Positionen in der europäischen Orientierung ihrer Einstellungen und ihres Verhaltens einnehmen, während andere Gruppen sich durchweg auf die niedrigen Positionen platzieren.

Selbst bei Berücksichtigung dieser Vorbehalte kann man doch sagen, dass die Ergebnisse der Untersuchung die allgemeine Hypothese bestätigt haben, dass es signifikante Unterschiede zwischen den Schülern aus den Gründerstaaten der Europäischen Union, die zumeist als ‚Kernländer' der Union apostrophiert werden, und denjenigen aus den später beigetretenen Ländern der Nord- und Südperipherie gibt. Die Mittelwerteverteilungen der Fragen bezüglich der Verhaltens- und Einstellungsbereiche, die dem Vergleich zugrunde gelegt und hier dargestellt wurden, zeigen fast durchweg, von kleinen Abweichungen abgesehen, dass die Schüler aus den Gründerstaaten in der oberen Hälfte der Tabellen rangieren, während die Schüler aus den Ländern der Nord- und Südperipherie in der unteren rangieren. Am deutlichsten lässt sich dies beim Basisindex der europäischen Identität in Tabelle 3 feststellen. Diese Unterschiede zwischen den ‚Kern- und den Peripherieländern' sind nicht auf die unterschiedliche Zeitdauer der Mitgliedschaft zurückzuführen, wie wir bereits an der niedrigen Korrelation zwischen Aufenthaltsdauer in Luxemburg und europäischer Identität festgestellt haben. Griechenland ist z.B. länger Mitglied der Europäischen Union als Schweden und Finnland, die griechischen Schüler rangieren aber niedriger als die Schweden und die Finnen. Diese Unterschiede lassen sich auch nicht durch sozioökonomische Unterschiede im Entwicklungsstand der Gesellschaften erklären, denn obwohl die Gesellschaften

der Nord- und Südperipherie sehr gegensätzlich in dieser Hinsicht sind, zeigen sie sich gleichermaßen distanziert gegenüber der Europäischen Union.[5] Die Unterschiede zwischen den Ländern sind vielmehr das Ergebnis tief verwurzelter Einstellungen, die in den europäischen Gesellschaften vorherrschen und die ihrerseits von landesspezifischen historischen Prozessen und kulturellen Entwicklungen bestimmt wurden.

Die Analyse der Freundeswahlen hat zwei wichtige Ergebnisse erbracht. Erstens ist die Häufigkeit, mit welcher Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Nationalität ihre Freundinnen und Freunde aus ihrer nationalen Gruppe oder aber aus anderen Gruppen wählen sehr unterschiedlich. Wir haben gesehen, dass Schülerinnen und Schüler aus den Gründerstaaten – mit Ausnahme der Italiener aber einschließlich der Briten und Iren – offener in der Wahl ihrer Freundinnen und Freunde sind als Schülerinnen und Schüler aus den Ländern der nördlichen und südlichen Peripherie Europas. Zweitens zeichnet sich die Verteilung der andersnationalen Wahlen nicht durch annähernd gleiche *Streuung* auf alle oder auf viele Gruppen, sondern umgekehrt durch *Konzentration* auf wenige – also durch Ungleichverteilung – aus. Diese selektive Konzentration der Präferenzen etwa der Flamen auf die Holländer und der Wallonen auf die Franzosen und umgekehrt, oder der Iren auf die Briten und umgekehrt, zeigt eindeutig, *dass transnationale Kommunikation sich nicht in Richtung auf beliebige andersnationale Gruppen entfaltet, sondern sich selektiv entlang bestimmter Affinitätspfade verbreitet, die durch die sprachliche und kulturelle Homogenität der kommunizierenden Nationalgruppen bestimmt werden*.

Die Vergegenwärtigung dieser fundamentalen soziologischen Erkenntnis, dass Kommunikation sich nicht unter beliebigen sozialen Voraussetzungen, sondern nur auf der Basis von sozialer und kultureller Affinität spontan entfaltet, ist eine Warnung vor zu viel Optimismus in dem gegenwärtig verbreiteten Glauben, dass aus dem heterogenen Mosaik der Nationalgesellschaften bald eine europäische Gesellschaft entstehen könnte.

Anmerkungen

1. Das ist eine etwas vereinfachende Formulierung, aber es kann in dem knappen Raum dieses Beitrags nicht auf die Unterschiede zwischen den Kernländern eingegangen werden und ebenso wenig auf die sehr unterschiedlichen politischen Einstellungen, die in den Ländern vorherrschen, die der Europäischen Union später beigetreten sind. Im Allgemeinen überwiegen die pro-europäischen Einstellungen in Deutschland (Jamieson, 2005; Moravscik, 1998), während sie in Frankreich schwächer (Bieling, 2005; Grosser, 1985) und im Vereinigten Königreich noch schwächer ausgeprägt sind. Das in jeder Gesellschaft vorherrschende, *mehr* oder *weniger* pro-europäische Klima spiegelt sich weitgehend in den Einstellungen der Schüler wider. Darauf wird systematisch in der kommenden Buchveröffentlichung eingegangen werden.
2. Infolge des begrenzten Umfangs werden im vorliegenden Beitrag nur die Befunde über die ersten fünf Bereiche dargestellt. Auch die Zusammenhänge zwischen den Bereichen, die dem Vergleich zugrunde liegen, können hier nicht dargestellt und erörtert werden.

3. Es wurde die Rotationsprozedur Oblimin von SPSS 15 mit Hauptkomponentenanalyse angewendet.
4. Es werden keine Aussagen über Zellverteilungen gemacht, deren Häufigkeit weniger als 20 Fälle beträgt.
5. Für die Vorbehalte der Skandinavier gegenüber der Europäischen Union siehe insbesondere Jenssen, Pesonen und Gilljam (1998).

Literatur

Bell, G. (1998). *Bericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Landesprogramm Europaschulen, 1992–1998*. Hessisches Kultusministerium.

Bell, G. & Schwarz, W. (Eds.). (2001). *Towards the Europe School: Developing citizenship in partnership*. Sheffield Hallam: University Press.

Bideleux, R. & Taylor, R. (Eds.). (1996). *European integration and disintegration.* London: Routledge.

Bieling, H.-J. (2005). Intergouvernmentalismus. In H.-J. Bieling & M. Lerch (Hrsg.), *Theorien der europäischen Integration* (S. 91–116). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bouzakis, J. (1993). Lehrerausbildung in Griechenland: Historische Entwicklung – Probleme – Tendenzen. *Pädagogische Rundschau*, *47* (2), 209–215.

Brasche, U. (2003). *Europäische Integration*. Wien: Oldenbourg.

Deutsch, K. W. (1966). *Nationalism and social communication*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.

Flora, P. (2000a). *Stein Rokkan. Staat, Nation und Demokratie in Europa*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Flora, P. (2000b). Externe Grenzbildung und interne Strukturierung – Europa und seine Nationen. *Berliner Journal für Soziologie*, *10* (2), 151–165.

Fuss, D. (2003). *Jugend und Europäische Identität.* Diskussionspapier für die Friedrich-Ebert-Stiftung. Verfügbar unter: http://www.fes-online-akademie.de/index.php?&scr=txt&mode=detail&t_id=57 [17.01.08].

Fuss, D. & Grundy, S. (2003). *The meaning of nationality and European identity among youth from different nations*. ECPR Joint Sessions of Workshops. Verfügbar unter: http://www.essex.ac.uk/ecpr/events/jointsessions/paperarchiv/edinburgh/ws2/Fuss.pdf [17.01.08].

Gellner, E. (1983). *Nations and nationalism.* Oxford: Blackwell.

Göhlich, M. (Hrsg.). (1998). *Europa – Das Berliner Modell*. Neuwied: Luchterhand.

Grosser, D. (1985). Keil oder Klammer? Ökonomie und Integration. In W. Weidenfeld (Hrsg.), *Die Identität Europas* (Schriftenreihe der Bundeszentrale für Politische Bildung, Bd. 225) (S. 132–151). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

GUIDE. (IST-2003-507498). (2005). *Creating a European identity management architecture for eGovernment*: Project financed by the European Commission.

Jamieson, L. (Projektkoordinator). (2005). *Orientations of Young Men and Women to Citizenship and Europena Identity*, Final Report. Verfügbar unter: http://www.sociology.ed.ac.uk/youth/ [17.01.08].

Jenssen, T. A., Pesonen, P. & Gilljam, M. (1998). *To join or not to join. Three Nordic referendums on membership in the European Union*. Oslo: Scandinavian University Press.

Kalojannaki, P. & Makrakis, B. (Hrsg.). (1996). *Europa und Bildung*. Athen: Grigoris [Griechisch].

Kelpanides, M. & Vrinioti, K. (2002). Wandel in der Position der Fremdsprachen im griechischen Curriculum? Das griechische Bildungssystem am Scheideweg zwischen Ethnozentrismus und Europäisierung. In E. Lechner (Hrsg.), *Formen und Funktionen des Fremdsprachenunterrichts im*

Europa des 20. Jahrhunderts (Bildungsgeschichte und europäische Identität, Bd. 3) (S. 281–308). Frankfurt a.M.: Lang.

Kielmansegg, P. (1996). Integration und Demokratie. In M. Jachtenfuchs & B. Kohler-Koch (Hrsg.), *Europäische Integration* (S. 47–71). Opladen: Leske + Budrich.

Kocka, J. (2005). Die Grenzen Europas. Ein Essay aus historischer Perspektive. In G. F. Schuppert, I. Pernice & U. Haltern (Hrsg.), *Europawissenschaft* (S. 275–287). Baden-Baden. Nomos.

Laqueur, W. (1992). *Europa auf dem Weg zur Weltmacht 1945–1992*. München: Kindler.

Mattheou, D., Roussaki, Y. & Theocharis, D. (2006). Who carries the national flag? The politics of cultural identity in the increasingly multicultural Greek school. *European Education*, *37* (4), 50–60.

Michas, T. (2002). *Unholy alliance. Greece and Milošević's Serbia*. Texas A & M University Press: College Station.

Milward, A. S. (1992). *The European rescue of the Nation-State*. London: Routledge.

Mokre, M., Weiss, G. & Bauböck, R. (Hrsg.). (2003). *Europas Identitäten*. Frankfurt: Campus.

Moravcsik, A. (1998). *The choice for Europe: Social purpose & state power from Messina to Maastricht*. London: UCL Press.

Moravcsik, A. (2002). In defense of the „Democratic Deficit": Reassessing legitimacy in the European Union. *Journal of Common Market Studies*, *40* (4), 603–624.

Nida-Rümelin, J. & Weidenfeld, W. (Hrsg.). (2007). *Europäische Identität: Voraussetzungen und Strategien*. Baden-Baden: Nomos.

Pantides, S. & Pasias, G. (Hrsg.). (2003). *Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση. Όψεις, Θεωρήσεις, Προβληματισμοί, τ. Α΄* [Die europäische Dimension in der Bildung, Bd. A] Athen: Gutenberg.

Rokkan, S. (1989). *Stat, nasjon, klasse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Rokkan, S. & Urwin, D. (1989). *Economy, territory, identity*. London: Sage.

Schlickum, Ch. (2005). Europäische Identität oder reflektierter Umgang mit kultureller Vielfalt – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zu den Einstellungen von Schülern. In W. Loth (Hrsg.), *Europäische Gesellschaft. Grundlagen und Perspektiven* (S. 131–147). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Smith, A. D. (1991). *National identity*. Reno: University of Nevada Press.

Sweet, A. S., Sandholtz, W. & Fligstein, N. (2001). *The institutionalization of Europe*. Oxford: University Press.

Wehler, H.-U. (1989). *Deutsche Gesellschaftsgeschichte 1700–1815*. München: Beck.

Zambeta, E. (2005). The survival of nationalism in a globalised system. In D. Coulby & E. Zambeta (Eds.), *Globalisation and nationalism in education, World Yearbook of Education 2005* (pp. 59–88). London: Routledge.

Tertium Comparationis
Journal für International und Interkulturell
Vergleichende Erziehungswissenschaft
Vol. 14, No. 1, pp. 54–76, 2008
Copyright © 2008 Waxmann Verlag GmbH
Printed in Germany. All rights reserved

‚Die nächste Generation in Europa'. Aufgaben der außerschulischen Jugendbildung

Klaus Schleicher

Universität Hamburg

Abstract

European developments are dominated by markets, media and politics. They change much faster than attitudes and competences of the citizens. Moreover, formal education systems tend to follow socio-economic developments with great delay, so that young people largely rely on informal learning to cope with the present challenges. Nevertheless 75 Mio young Europeans will soon decide on the European future. Here, extra-mural youth education and voluntary agencies could step in to decrease the knowledge and competence gap. But limited research is still available, to what extent and with which effect courses, projects, exchange programmes etc. are offered, to encourage European views and attitudes. Therefore it is analysed with a German focus: How the working contexts of the extra-mural youth institutions influence such opportunities; in which way the previous socialisation and formal education of the young limit an European outlook; why informal learning may be an important although neglected dimension; whether the clientele gets support; and finally to what extent at least sporadic courses, projects and networks are available. A brief outlook summarizes the ongoing challenges.

Einleitung

Bald entscheiden 75 Mio. 15- bis 25-Jährige über die Zukunft Europas. Über zwei Drittel von ihnen wünschen sich mehr Informationen über die EU oder gar Möglichkeiten, den Integrationsprozess mitzugestalten (Rappenglück, 2006, S. 3 ff.). Gleichwohl ist ihr *Wissensstand* zu europäischen Themen begrenzt und er ist bei den Bildungsbenachteiligten am geringsten. Eine europäische Orientierung – ohne Fixierung auf die EU – hängt allgemein vom Elternhaus und den Gleichaltrigen, aber auch vom Bildungsniveau, dem politischen Interesse, den Sprachkompetenzen und dem Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit ab (Gaiser, Gille, de Rijke & Sardei-Biermann, 2006, S. 18 ff.).

Anregungen für Einstellungsveränderungen bietet u.a. die außerschulische politische Jugendarbeit. Sie beruht auf dem Prinzip der Freiwilligkeit, des Eigenengagements sowie der Interaktion und ist auf eine Lebenswelt- wie Lebensraumorientierung bezogen. Im Unterschied zur schulischen Bildung erlaubt sie einen flexiblen Umgang mit Bildungsinhalten und Projekten bzw. eine Ausrichtung an Alltagsanforderungen. Gleichzeitig ist sie oft sporadisch und punktuell bzw. in einigen Ländern Europas kaum entwickelt (z.B. in Polen und Tschechien).

Schwierigkeiten ergeben sich bei der außerschulischen Jugendbildung durch die Vielfalt an ‚settings', Angebotsformen und Organisationsstrukturen. Tendenziell beruht sie mehr auf informellen und situativen als formellen Angeboten, d.h., es gibt mehr bedarfsspezifische als systematisch ausgerichtete Angebote. Ein Teilziel ist immerhin, der jüngeren Generation das Leben im europäischen Kultur- und Wirtschaftsprozess zu erleichtern. Doch die Jugendlichen leben – wie auch wir – in mehreren überlappenden, zum Teil konkurrierenden Welten, Europa ist nur eine davon.

Welchen Zuspruch können *europaspezifische Ansätze* in dieser Bildungsarbeit aber finden, wenn die Zielgruppe weithin alterspezifisch, lokal und national nach Identität sucht bzw. wenn sie erst beginnt, sich beruflich und sozial zu integrieren. Hinzu kommt, dass in Europa die kulturelle und soziale Integration der wirtschaftlichen und politischen Systemvernetzung zeitlich nachläuft und bis heute eine europäische Gesellschaft fehlt. Unzureichend geklärt ist zudem: Was, von wem, wie und wofür ‚gelernt' werden soll; ferner, welche alters-, bildungs-, kultur- und regionalspezifische Bedeutung die europäische Dimension bei der außerschulischen Jugendbildung hat bzw. wie sich Angebots- und Akzeptanzprobleme didaktisch überbrücken lassen.

1. Kontexte einer außerschulischen politischen Jugendbildung

Viele Deutsche sind für Europa, wissen aber kaum etwas darüber. Französische und niederländische Politiker inszenierten europäische Abstimmungen, fanden aber kaum Zuspruch bei ihren Bevölkerungen. Und in der Öffentlichkeit werden europäische Reglements vielfach kritisiert, obwohl letztlich die Regierungen deren Ursache sind, etc. Welche Ansprache und welcher Zuspruch können in diesem Kontext hilfreich sein, um die Europaperspektive von Jugendlichen zu erweitern?

Unser ‚*mapping Europas*' ist generell nichts geographisch, kulturell oder politisch Homogenes. Vielmehr ist es seit der Antike – teils symbolisch, teils kartographisch oder auch in Bildern präsentiert – in stetigem Wandel begriffen. Europa ist ein Begriff, der sich erst nach der Entdeckung Amerikas mit der humanistischen Renaissance durchsetzte (Grüner, 2005, S. 172). Auch heute sind unsere öffentlichen ‚Vorstellungen' von Europa teils real und teils virtuell, d.h., es fehlen noch klare Konturen für ein übergreifendes Bewusstsein. Aber – wie hätte Europa nach dem Zweiten Weltkrieg inszeniert werden können, wenn es nicht vorher schon bestanden und über Jahrhunderte erlernte Gemeinsamkeiten gegeben hätte.

Inzwischen hat die *westeuropäische Einigung* mehr als ein halbes Jahrhundert Frieden in dieser Region ermöglicht bzw. zu mehr Demokratie, Wohlstand und Solidarität in der Europäischen Union geführt. Zudem kommen etwa 84 % der Gesetze aus Brüssel, auch wenn die Öffentlichkeit und Jugendlichen kaum darüber informiert sind, weil die nationale Politik und Massenmedien den Europäisierungsprozess auf vielfältige Weise ausbremsen. Immerhin ist das ‚politische Interesse' bei den Deutschen im europäischen Vergleich zwischen 1952 und 2002 überdurchschnittlich hoch, wenn auch stark nach Bildung, Einkommen, gesellschaftlicher Stellung etc. differenziert (vgl. Deth, 2004, S. 279 ff.). Insgesamt gilt es jedoch als eine Überlebensfrage der Union: „Getting Europe ‚closer to the citizens'" (European Commission, 1999); denn eine europäische Integration lässt sich nur mit den Bürgern realisieren. Allerdings ist Europa hochkomplex und daher schwer zu vermitteln.

Wo und wie kann eine außerschulische, politische Jugendbildung aber bei ihrer *Europabildung* ansetzen, wenn es kaum ein entsprechend öffentliches Bewusstsein gibt und die nationalen Politiken es nicht stützen? Immerhin hat der Europarat (vgl. Council of Europe & Committe of Ministers, 1983) „the promotion of an awareness of Europe in secondary schools" befürwortet (Recommendations R (83) 4) und der Rat der europäischen Bildungsminister mit Hilfe der ‚europäischen Dimension in der Bildung' (1988) eine Stärkung der europäischen Identität versucht (European Union, 1988).[1] Der Vertrag von Maastricht wollte sogar eine ‚Citizenship of the Union' sichern, so dass das Grünbuch zur europäischen Dimension betonte: „Education systems should educate for citizenship; and here Europe is not a dimension which replaces others, but one that enhances them …" (Commission of the European Communities, 1993). Doch versuchte die EU mit ihren Aktionsprogrammen im Jugendbereich lange nur zaghaft, die politische Bildung zu fördern, z.B. durch den Jugendaustausch oder Freiwilligendienste. Eine intensivere Förderung bahnt sich erst in jüngster Zeit an, u.a. mit dem Programm ‚Jugend in Aktion', das eine Teilnahme an Diskussions- und Entscheidungsprozessen in sozialen, interkulturellen und ökologischen Bereichen fördert (vgl. Brokmeier, 2007, S. 12 ff.). Entsprechend verfolgt auch das COMENIUS Programm der EU (Action I, School Partnerships/European Education Projects) die Absicht, die Wahrnehmung von europäischen Gemeinsamkeiten sowie der Kultur- und Sprachenvielfalt zu steigern (Mackenzie, 1999, S. 325). Aktuell bietet der Aufruf der EU zum ‚Jahr des interkulturellen Dialogs in Europa 2008' einen neuen Impuls zur wechselseitigen Akkulturation in Europa.[2]

Vor diesem Hintergrund wird seit einiger Zeit diskutiert, ob der europäische Einigungsprozess mehr *kulturelle Identität* als Fundament braucht oder genau dies nicht haben dürfe (Buchheim, 2000, S. 17), weil ein verordneter Identitätszwang – ähnlich wie bei der Konstruktion der Nationalstaaten und Kulturnationen – auch zusätzliche Verwerfungen mit sich bringen kann.

2. Schwierigkeiten bei einer europäische Orientierung

Eine europäische Orientierung von Jugendlichen erfolgt im Rahmen gesellschaftlicher, medialer und biographischer Parameter, die mit kurzfristigen und formalen Bildungsmaßnahmen nur wenig beeinflusst werden können. Die ‚*kulturelle Reproduktion*' ist vielmehr ein langfristig informeller Bildungsprozess. Durch diesen Prozess wurde und wird bei den Jugendlichen meist aber eher ein nationales als ein europäisches Selbstverständnis angelegt.

Nationalismus führte seit der französischen Revolution zu einer verstärkten Abgrenzung der Kulturen, sei es über soziale Organisationen (Theater, Museen etc.), sei es durch kulturell einflussreiche Personen (Dichter, Musiker, Architekten etc.) oder infolge der militärischen Ausbildung. Bis heute bekräftigten nationale Feste, Hymnen und Briefmarken etc. solche Einstellungen bei vielen Jugendlichen. Ein kulturelles ‚in-grouping' führt tendenziell aber zu einem ‚out-grouping' anderer Nationen und Kulturen (Gelber, 2001, S. 53 ff.).[3]

Doch Nationalismus ist nichts Natürliches, sondern etwas historisch und staatlich seit gut 200 Jahren Kultiviertes (Uhl, 2005, S. 141 ff.). Keiner wird bei seiner Geburt schließlich gefragt, welcher Nation er künftig angehören bzw. in welche er hineinerzogen werden möchte (vgl. schon Piaget & Weil, 1951). Insofern ist europäische Bildungsgeschichte letztlich eine Geschichte nationaler Bildungspolitiken. Europäisches Bewusstsein setzt einen Vergleich nationaler Geschichtsbilder und Identitäten voraus und erfordert gemeinsame Bezugspunkte, *Traditionen, Werte und Verpflichtungen* (Riketta & Wakenhut, 2002, S. 39 ff.). Immerhin scheint sich nach Meinungsumfragen eine latente europäische ‚Identität' anzubahnen. Sie setzt sich aus einer Vielzahl von informell erlebten, adaptierten und konstruierten Sinn- und Gesellschaftsbezügen zusammen. Zwar empfanden sich Ende der 1990er Jahre etwa 45 % der europäischen Bürger *nur* als national bzw. *nur* 5 % primär als Europäer, aber die restlichen als beides (Europäische Kommission, 1997). Einerseits fürchtete mehr als die Hälfte der Bürger im Jahr 2006, dass die EU zu einem „Verlust unserer nationalen Identität und Kultur" beiträgt (ebd., S. 65), andererseits waren fast zwei Drittel der Bürger der Ansicht, „dass es Elemente einer europäischen Kultur gibt".[4]

Doch, angesichts der regionalen und nationalen Vorsozialisation und schulischen Orientierung kann es in der außerschulischen politischen Bildung nicht ganz einfach werden, den Jugendlichen mehr Europaorientierung und -verständnis nahe zu bringen.

Der Einfluss der *Medien* ist ähnlich ambivalent. Ohne Medien ist Demokratie kaum möglich. Doch ist die massenmediale Berichterstattung teils national, teils regional adressatenorientiert und europäische Ausrichtungen sind selten (vgl. Vollberg, 1998). Kann es verwundern, dass sich einerseits 40 % der europäischen Bürger durch die Medien zu wenig über die EU informiert fühlen (Europäische Kommission, 2003, S. 26 f.), wenn sich kaum europäische Massenmedien (abgesehen von Minderheiten-

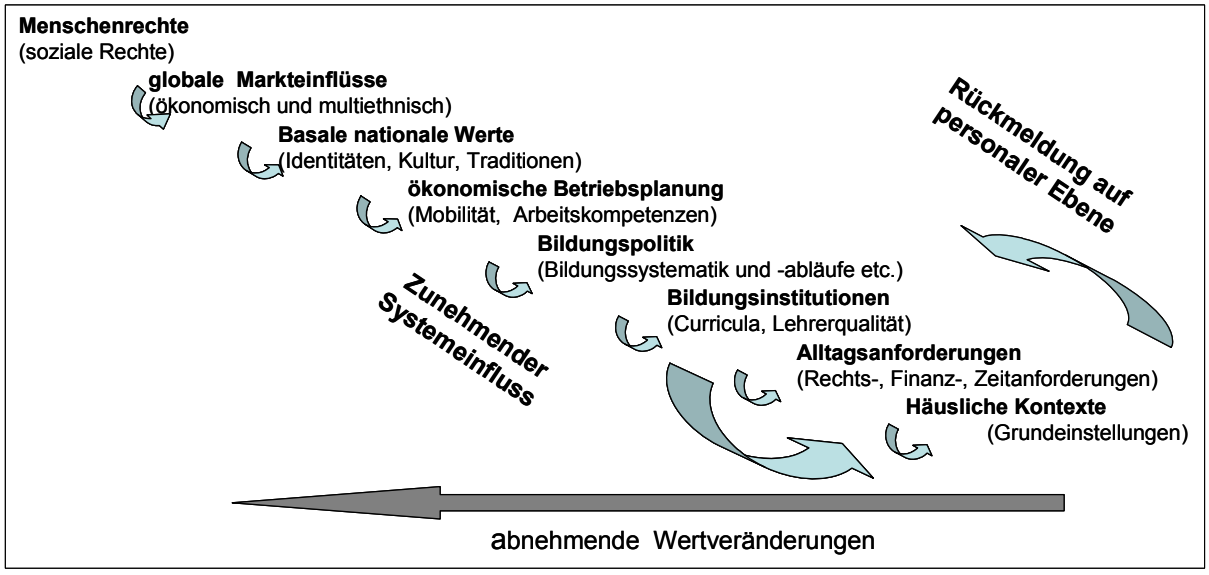
programmen wie ‚The European', ARTE etc.) etablieren und zu einem europäischen Bewusstsein beitragen konnten.

Nichtdestotrotz hat sich durch die *multimediale Entwicklung* das informelle, selbstgesteuerte Lernen stark erweitert. Durch Multimedia haben sich nutzerfreundliche ‚Mensch-Maschine-Schnittstellen' entwickelt, die sowohl die Berufs- und Beschäftigungsfelder (vgl. Telearbeit) als auch die Sozialkontakte (z.B. Chatten im globalen Stil) veränderten. Allerdings tritt allzu oft eine Diskussion über Bits und Bytes an die Stelle von Bemühungen über eine verbesserte Orientierungsfähigkeit.

Auch in der außerschulischen Jugendbildung kommt diese Entwicklung zum Tragen. Nicht selten eilt dabei die jüngere, experimentierfreudige Jugend in medialer Sachkenntnis und Kompetenz ihren Lehrern und Beratern voraus.

Schließlich sind auch die *Bildungsabläufe* zu beachten: Und zwar wird Lernen durch Bedürfnisse und Einstellungen gelenkt, zunächst durch physische und soziale Grundbedarfe (vgl. die Bedürfnishierarchie von Maslow, 1973),[5] dann durch selektive Wahrnehmungen und überlappende Wertvorstellungen, und schließlich aufgrund einer handlungsbezogenen Zielverfolgung (was ist mir wann und warum wichtig). Weshalb sich zwischenmenschliche Beziehungen eher als europäische ändern, resümiert die Übersicht in Abbildung 1.

Abbildung 1: Überlappende Wertebenen im Erziehungsprozess



Die skizzierten Kontexte tangieren die politische außerschulische Jugendbildung in entscheidender Weise: Etwa ein Drittel der Teilnehmer in der politischen Jugendbildung sind zwischen 18 und 27 Jahren und fordern reale *Mitsprache*- und Erprobungsräume (vgl. den Hinweis zu einer aktiven Bürgerschaft der Jugendlichen im Europäischen Weißbuch zur Jugendpolitik der European Commission, 2001). Dabei wird *politische Bildung* für Jugendliche allgemein nicht als ‚politische Kunde', son-

dern eher auf Umwegen interessant, z.B. durch internationale Erlebnisangebote (Auslandsreisen) oder Kultureinbindungen (Musik, Theater, Grafitti etc.). Auch kulturelle Aspekte dienen oft als lebensweltnahe Zugänge zu einer ganzheitlich informellen politischen Bildung. Aber, ein Erfahrungstransfer für ein größeres politisches Kontextverständnis und Verantwortungsgefühl ist bisher kaum belegt. Zumindest werden auf diese Weise in Deutschland auch bildungsfernere Schichten erreicht (19 % Hauptschüler, 15 % Berufstätige und 4 % Auszubildende) (vgl. Schröder, Balzter & Schroedter, 2004, S. 44 ff.).

Insgesamt bestehen in Europa erhebliche Schwierigkeiten in der politischen Jugendarbeit bei der Einbeziehung ihrer Vorsozialisation und schulischen Orientierung; denn die Grundlage für eine demokratische Partizipation wird oft im Grundschulalter gelegt. Zum anderen gibt es intergenerative Kommunikationsprobleme beim transnationalen Kulturaustausch, weil offene Grenzen für die Jüngeren bereits selbstverständlich, ihre demokratischen Beteiligungsmöglichkeiten aber gering sind, und eine europäische Öffentlichkeit weithin fehlt.

3. Potentiale von informellen und formalen Lernprozessen

Informelle Lernprozesse sind zu Beginn des Lebens dominant (so beim Erlernen der Muttersprache oder von alltagspraktischen Kompetenzen). Auf diese Weise werden auch Interessen, Verhaltensrepertoires, Wertmuster und Fähigkeiten angeeignet (vgl. Dehnbostel, 2005, S. 116 ff.).[6] Tendenziell werden lebensrelevante Orientierungs- und Handlungsfähigkeiten zu etwa 70 % informell vermittelt. Die Bedeutung des informellen Lernens ist nicht zuletzt beim E-Learning offensichtlich (vgl. Röll, 2005, S. 13). Durch all diese Lernprozesse verändern sich auch das Rollenverständnis, die Qualifikationsprofile, die kollektiven Erinnerungsprozesse sowie die politischen Orientierungen.

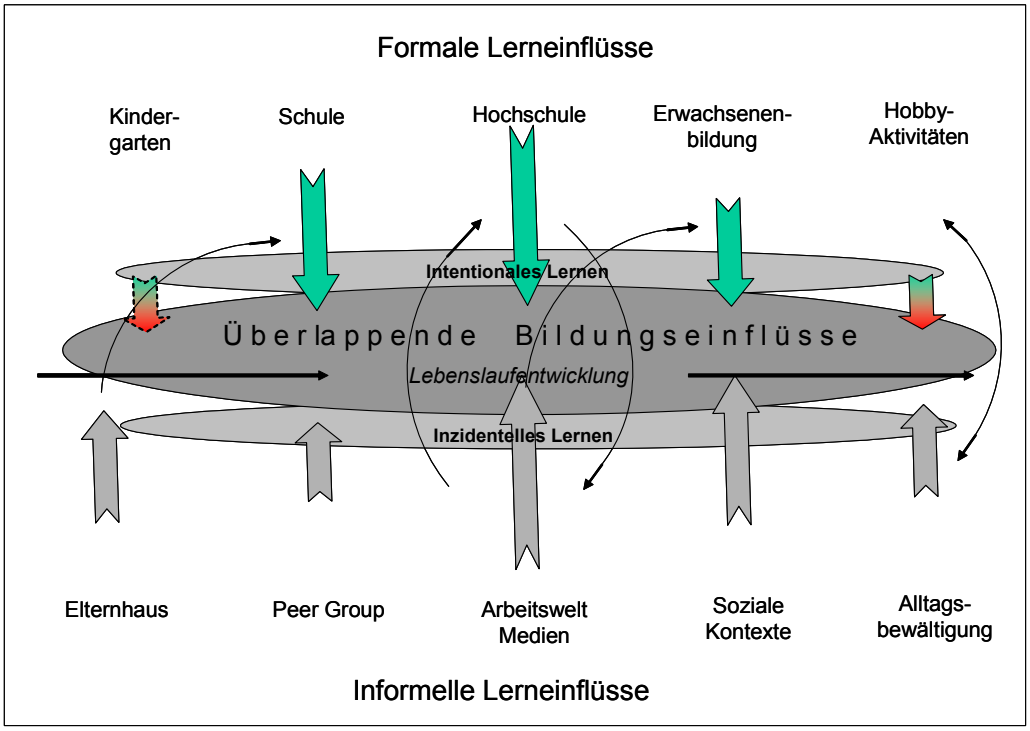
Man erinnere sich: Wie haben wir selbst während unserer Jugend *Hobbys* gefunden, ob Malen, Internetsurfen oder Tanzen etc.? Und die erste Freundin oder der erste Freund, welcher Lehrer hatte uns bei dieser Suche angeleitet? Dann die Berufswahl, durch welchen zielgerichteten Kurs erhielten wir Entscheidungshilfen, oder auch wie man Kinder erzieht?

In der außerschulischen Jugendbildung hat die informelle Bildung besondere Relevanz, auch wenn PISA die Aufmerksamkeit nur beiläufig auf informell erworbene Lebensfähigkeiten lenkt (Treptow, 2004, S. 109 ff.). Dennoch gewinnen außerschulische Kontakte gegenüber der schulischen Bildung an Bedeutung, weil sich durch Freiräume und altersübergreifende Sozialerfahrungen bzw. über spezifische Projekte neue Lehr- und Lernprozesse ergeben (vgl. Faulde, 1996).

Zu den informellen Lernprozessen treten zweifelsohne *formal vermittelte Kenntnisse* hinzu, die beim informellen Lernen genutzt und weiterentwickelt werden (so durch Nutzung von theoretischen Erkenntnismustern, sei es im Handels-, Rechts-, Kommu-

nikations- oder künstlerischen Bereich; vgl. Schleicher, 2007). Wie sich der europäische Entwicklungsprozess dabei in einer Dialogik von informeller und formaler Bildung erschließen lässt, illustriert die Übersicht in Abbildung 2.[7]

Abbildung 2: Potentiale formaler und informeller Bildungsprozesse



Die Pfeillänge deutet auf die Einflussstärke und die Pfeilspitze darauf hin, wie stark Überlappungseffekte sind.

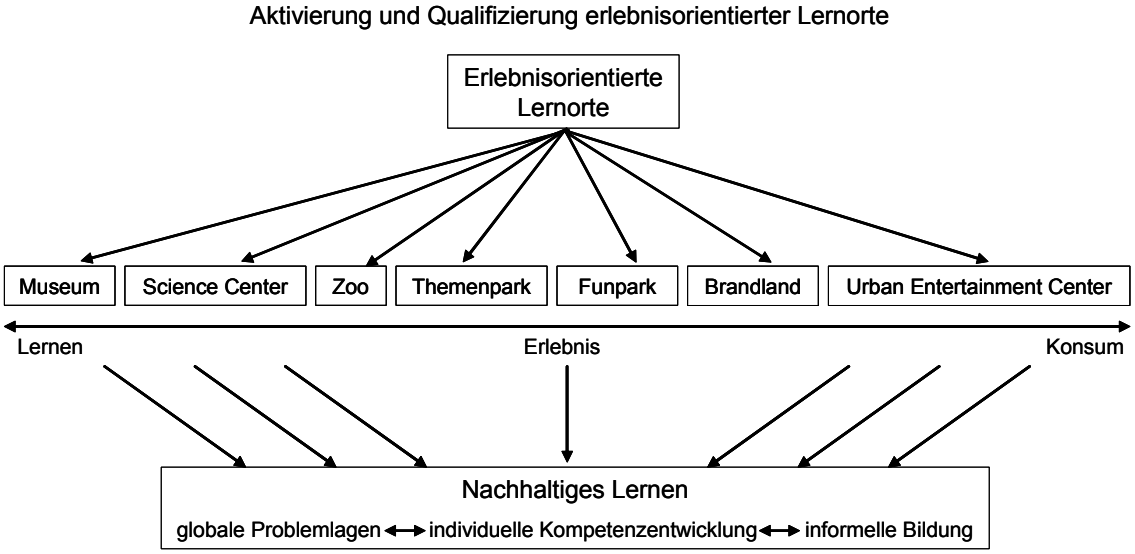
Europäisches Verständnis und *europäische Identität* sind primär kein Medien- oder schulisches Problem (Beierwaltes, 2000), und Europa kann auch nicht staatlich oder über identitätsstiftende Mythen und Symbole kurzfristig konstruiert werden. Europa muss vielmehr als langfristig veränderbare Erfahrungs-, Gedächtnis- und politische Willensgemeinschaft verstanden werden (vgl. Ogris & Westphal, 2006, S. 12 ff.).

Bezeichnend für ein informell angeeignetes *Europaverständnis* ist, dass Europa von den Bürgern tendenziell bejaht wird (vgl. Europäische Kommission, 2004, B.19 ff., C.29 ff., 137 ff.), auch wenn nur ein begrenzter Bevölkerungskreis detailliertere Europakenntnisse besitzt und von seinem europäischen Wahlrecht Gebrauch macht (Schleicher, 2000, S. 411 ff.; Jobst, 2005, S. 386 ff.). Immerhin erwarten heute über 80 % der Bürger eine europäische Bewältigung internationaler Konflikte, eine gemeinsame Außen-, Einwanderungs- und Asylpolitik sowie eine Garantie der Menschenrechte. Das Vertrauen in das Europäische Parlament ist dabei größer als in die Kommission oder gar den Rat (vgl. Europäische Kommission, 2007, S. 74, 94), bzw. in die EU wesentlich größer als in die nationalen Parlamente und Regierungen.

Politisches Bewusstsein und Bildung im Sinne einer europäischen Bürgerschaft und europäischen Integration wird aber nur möglich, wenn statt der nationalen Stereotypisierungen eine lebensnahe oder zumindest virtuelle Erfahrung und Akzeptanz von nationaler Verschiedenartigkeit möglich wird, so dass sich Konflikte ertragen und bewältigen lassen. Diese Herausforderungen potenzieren sich bei Jugendlichen aufgrund ihrer Identitätssuche und Erarbeitung eines eigenen Wert- und Einstellungssystems; denn hinreichendes Fremdverständnis setzt Selbstverständnis voraus.

Wie aber lassen sich derartige Herausforderungen bewältigen und reduzieren, wenn Jugendliche stark altersspezifisch verortet sind und in Deutschland ca. 80.000 Jugendliche die Schule ohne Abschluss verlassen bzw. in einigen westeuropäischen Ländern eine Jugendarbeitslosigkeit von mehr als 20 % besteht.[8] Zweifellos stellen Jugendverbände sehr unterschiedliche Bildungsangebote zur Verfügung, aber was machen die Jugendlichen aus diesen Angeboten, welche Bedeutung messen sie ihnen bei einer Auseinandersetzung mit der europäischen Kultur, Wirtschaft und Politik im Alltag zu (Rauschenbach et al., 2004, S. 229 ff., 248 f., 257 f.). Diskutiert werden Möglichkeiten von Erlebnisparks in Verbindung mit Online-Plattformen (so Outdoor-Aktivitäten, Museums- oder Zoopädagogik, Science-Centers etc.; vgl. Abb. 3 nach Brinkmann, 2003, S. 78). Die Resultate sind bisher noch nicht hinreichend evaluiert.

Abbildung 3: Erlebniswelten vernetzen verschiedene Lernformen



Letztlich lässt sich informelles Lernen als ein „Modellfall kulturellen und historischen Verstehens“ begreifen, um kulturelle Orientierungen, Werkzeugfunktionen und selbstbezügliche Interessen in Einklang zu bringen. Das Konstrukt des informellen Lernens mit seinen lebensweltlichen Praxisbezügen erlaubt dabei vielfältige Übergänge zu intentionalen und Prozesswahrnehmungen (Künzel, 2005, S. XII ff.). Tendenziell gewinnt das informelle Lernen – insbesondere im beruflichen Bereich – an Bedeutung,

wie an den Bemühungen um Portfolio- und Kompetenzbilanzen im Rahmen einer lebenslangen Lernkultur deutlich wird. Auch in der außerschulischen Jugendbildung gibt es durchaus *Ansätze zu lebensnahen und -relevanten Kontakt- und Austauschmöglichkeiten* (vgl. Europaschulen oder europäische Kooperations- bzw. Austauschprojekte von Erasmus bis Tempus und von Comett II bis Helios etc.). Gleichwohl fehlt noch eine differenzierte Analyse der Bedeutung von informellen Bildungsprozessen in der Jugendbildung. Kaum untersucht ist z.B., in welchem Maße und auf welche Weise Jugendliche ‚Europa' kennen gelernt haben bzw. wo und wie man sie bei ihrer Europawahrnehmung bzw. in ihrem Erleben, Handeln und Denken erreichen kann. Bekannt sind meistens nur Organisationsprozesse, so dass schon in den 1950er Jahren der Deutsche Bundesstudentenring, die Deutsche Gesellschaft für internationalen Jugendaustausch, bzw. seit Mitte der 1960er Jahre der Bundesjugendplan und das Deutsch-Französische Jugendwerk etc. Jugendreisen förderten, ferner, dass 1978 schon zwei Drittel aller 14- bis 19-Jährigen und Anfang der 1990er Jahre bereits vier Fünftel der 20- bis 29-Jährigen jährlich Ferien im Ausland machten. Im Durchschnitt hatten Anfang der 1990er Jahre die 17- bis 19-Jährigen mindestens sieben fremde Länder besucht. Natürlich ist fraglich, ob dieser Massentourismus wirklich zu einer europäischen Völkerverständigung beiträgt, auch wenn er vielleicht eine europäische Jugendkultur begünstigt (Schildt, 2006, S. 150).

4. Europaorientierung der außerschulischen Klientel

Eine erfolgreiche außerschulische Jugendarbeit muss einkalkulieren: Vorangegangen ist eine *Sozialisation*, in der lokale, regionale und nationale Orientierungen wie Vorurteile fixiert wurden (vgl. Hofstede, 1980). Ergänzt werden diese Identifikationen durch Kultur-, Bildungs- und Geschichtstraditionen, in die europäische Dimensionen meist nur punktuell einbezogen werden (z.B. auf Initiative des Europarats, des Braunschweiger Schulbuchinstituts oder über einzelne Schulbuchansätze). Auch in den nationalen Massen*medien*, Politiken und öffentlichen Meinungen kommt Europa nur ein begrenzter Stellenwert zu. Dennoch haben junge Menschen meist mehr Vertrauen in die EU als ältere, generell aber solche mit geringen *Bildungshorizonten* die geringsten Europabezüge (Europäische Kommission, 2007, S. 71). Auch die jungen Deutschen fühlen sich –wie in anderen Ländern der EU – mehr mit ihrem Land als Europa verbunden, und dies vor allem in den alten Bundesländern (Tab. 1 vgl. Gaiser et al., 2006, S. 20).

Kann es vor diesem Hintergrund wundern,[9] wenn *Europa im jugendlichen Bewusstsein* nur begrenzt vorkommt, sofern frühere Lebenserfahrungen in Frage gestellt werden. Auf solche Einflussfaktoren hat die außerschulische Jugendbildung nur begrenzten Einfluss, zumal noch institutionelle, adressatenspezifische und kontinuierliche Angebotsprobleme zu bewältigen sind. Entsprechend sind die strukturellen Dis-

kontinuitäten in der politischen Bildung erheblich (Abb. 4, Fritz, Maier & Böhnisch, 2006, S. 23 unter Bezug auf Shell Studien, 1997).

Tabelle 1: Jugendliche Verbundenheit mit der BRD und Europa

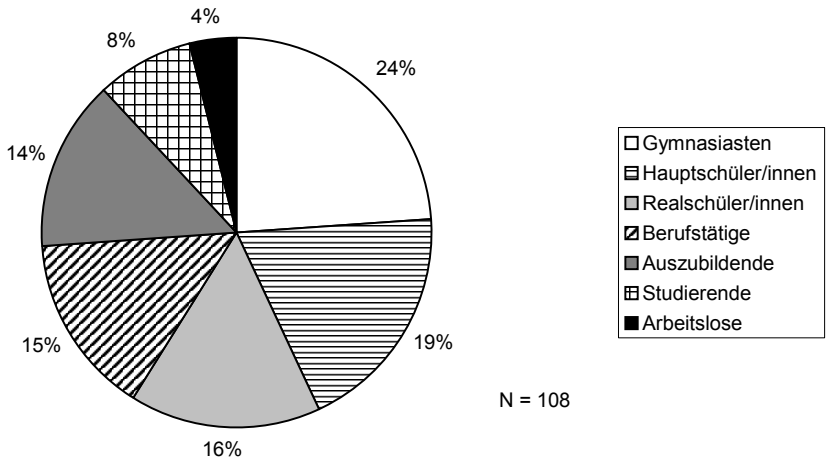
Starke oder ziemliche Verbundenheit 16- bis 29-Jähriger mit Deutschland als Ganzem und mit der Europäischen Union 1992, 1997 und 2003 nach West- und Ostdeutschland (in Prozent)

	West			Ost		
Verbundenheit mit …	1992	1997	2003	1992	1997	2003
Deutschland als Ganzem	53	52	71	54	55	64
der Europäischen Union	37	26	40	21	19	31

Quelle: DJI Jugendsurvey, 1992, 1997, 2003 zitiert nach Gaiser et al., 2006, S. 20.

Europa ist derzeit kein wirklich bedeutendes Thema der Jugendbildung (vgl. Europäische Kommission, 2007, S. 56, 106 ff., 139). Doch bietet sie einige *Chancen*, wenn einerseits die biographischen und sozialen Kontexte berücksichtigt und andererseits emotionale Dimensionen mit kognitiven verschränkt werden. Da ‚political skills' am ehesten informell erworben werden, ergeben sich überall Ansatzmöglichkeiten, wo ein Lernen voneinander (u.a. der ‚peer group'), eine Entwicklung eigener Lerninteressen (Selbststeuerung) oder der Erwerb von Alltagskompetenzen (z.B. wo begegnet mir Europa im Alltag, sei es praktisch oder virtuell) im Vordergrund stehen und sich emotionale Dimensionen über Begegnungen oder Planspiele etc. einbeziehen lassen.

Abbildung 4: Ausbildungsstatus der Besucher von Jugendzentren



Personen-, alltags- und handlungsbezogene Ansätze werden von *europäischen Gremien* seit langem und verstärkt seit 2001 unterstützt. Zu den Hauptträgern einer außerschulischen europäischen Jugendpolitik gehören der Europarat (seit 1972) und die EU-Kommission.[10] Letztere fördert sowohl durch die Ausbildung von Jugendbetreuern als auch den Jugendaustausch neue Zugänge zu Europabeziehungen. In dem Weißbuch

‚Neuer Schwung für die Jugend Europas' (European Commission, 2001) plädiert die Kommission u.a. für eine umfassende europäische Jugendpolitik und fordert eine europaweite Partizipation, soziale Integration und interkulturelle Erziehung in außerschulischen und informellen Kontexten (u.a. durch Austauschprogramme, Freiwilligendienste etc.).[11] Entsprechend wurde den Einstellungen von Jugendlichen größere Aufmerksamkeit gewidmet (so bei den Eurobarometeranalysen) und wurde 2005 eine Jugendwoche ‚Youth takes the floor' organisiert, um zu debattieren: wie sich die Jugend die europäische Zukunft vorstellt, wie eine aktive Bürgereinstellung gefördert werden könne etc. (vgl. European Commission, 2005). Ziel einer neuen Generation von Bildungsprogrammen war es (ab 2007), eine ‚aktive europäische Bürgerschaft' zu fördern, u.a. durch Teilnahme jedes 20. Schülers an Comenius-Aktivitäten bis 2013, ferner durch die Teilnahme 3 Mio. Studierender und jährlich 150.000 Beschäftigter oder Auszubildender an Austauschprogrammen. Über das Programm ‚Jugend in Aktion' sollen außerschulische Jugendaktivitäten immerhin mit 885 Mio. Euro gefördert werden.

Der informellen, außerschulischen Bildung wird inzwischen größere Beachtung geschenkt, weil das formale Bildungswesen nur begrenzt imstande sei, die Lernmotivation der Jugendlichen gezielt zu aktivieren. Eher sei es möglich, jungen Bürgern europäisches Bewusstsein auf freiwilliger Basis nahe zubringen (Du Bois-Reymond, 2004, S. 101 ff.), zumal wenn die Jugendpolitik in ein lebenslanges Lernens eingebettet würde.

Letztlich geht es bei allen Sensibilisierungen für Europa (Beobachtung, Vergleich, Kooperation etc.) aber nur begrenzt um Informationen über eine facettenreiche Faktizität Europas. Größere Bedeutung kommt einer informellen, erfahrungsgeleiteten, langfristigen Auseinandersetzung und Identifizierung mit europäischen Grunderfahrungen zu.

5. Ansätze zu einer außerschulischen Europabildung

Die Zugänge zur Europabildung müssen je nach Kontext, Standpunkt und Erfahrung unterschiedlich akzentuiert werden.[12] Entsprechend differieren die Ansatzpunkte, Prioritäten, Strategien und didaktische Folgerungen. Stets aber kommt es bei Jugendlichen auf einen *Umgang mit Unsicherheit, Unwissen und Komplexität* an, wenn das Befremden über das Fremde verringert, die Verständigungsbereitschaft erhöht und eine kooperative Handlungskompetenz gefördert werden soll (vgl. Hofstede & Hofstede, 2006, S. 247–288).

Praktische Modellerfahrungen gelten als eine wichtige Orientierungshilfe, weil sich damit eine fachübergreifende und alltagsrelevante Simulation ermöglichen lassen, z.B. bei einer Fokussierung auf Kooperationsmöglichkeiten mit Immigranten oder Ausländern, bei einer Auseinandersetzung mit Verkehrs-, Handels- und Kommunikationsnetzen oder bei einer Vorteilsabschätzung der europäischen Mobilität in Ausbil-

dung und Beruf etc. (Huwendiek & Datow, 1994, S. 229 ff.). Erleichtert wird auf diese Weise ein ‚*peer learning*', bei dem persönliche Einstellungen und Informationen bedeutsam werden, Kenntnisse und Erfahrungen sich wechselseitig korrigieren, vor allem aber freiwillige Lernprozesse stattfinden. Anlässe finden sich über Chats und Gruppenkontakte, aber auch in gemeinsamen Arbeitsprozessen. Bei einer alltagsrelevanten Einbindung werden dabei auch Schulbuch-, Presse- und öffentliche Einstellungsvergleiche möglich.

Als einflussreich gelten *Kooperationsprojekte* (Jugendaustausch oder europäische Arbeitsprojekte), obgleich damit nur geringe Teilnehmerzahlen erreicht werden. Doch die unmittelbare Erfahrung europäischer Gemeinsamkeit ermöglicht eine größere Selbstreflexion und Kooperationsbereitschaft trotz nationaler Andersartigkeit.

Organisatorisch bietet sich eine breite Palette von Veranstaltungen – von Kulturtreffs und Studienfahrten bis zu Seminaren – an. Beispielsweise eignen sich europabezogene Planspiele, kulturelle Vergleiche sowie Auseinandersetzungen mit europäischen Vernetzungen, um Methoden- und Kommunikationskompetenzen zu fördern. Durch die Rollen- oder Perspektivübernahme wird dabei nicht nur Wissen angeeignet und ein kultureller Wahrnehmungswechsel angeregt, sondern auch eine Konfliktbewältigung erleichtert. Auch Studienfahrten können (bei gezielter Vorbereitung) zu mehr Europanähe, -verständnis und -kompetenz führen, sofern es nicht bei alters-, bildungs- und berufshomogenen Gruppierungen bleibt (vgl. die Aktivitäten von Europahäusern etc.). Ferner bieten transnationale Jugendprojekte (sei es der Kirchen, Gewerkschaften, Parteien etc.) durchaus Chancen zu einer europäischen Erfahrungserweiterung. All solche Treffen lassen sich über Internetplattformen zudem gut vorbereiten (Egger, 2006, S. 40 ff.).

Fördermöglichkeiten für derartige Kooperationen gibt es z.B. durch das Austauschprogramm ‚Jugend für Europa' (seit 1988) oder über den ‚Europäischen Freiwilligendienst für Jugendliche' (seit 1998), die darauf abgestellt sind, Jugendliche (18–25 Jahre) ‚für die europäische Realität zu sensibilisieren'.

Inhaltlich sind unterschiedliche Akzentuierungen möglich: Beim Alltagshandeln (z.B. in Restaurants, beim Kaufen ausländischer Produkte, durch Kontakte mit Immigranten oder vertragliche Vereinbarungen etc.) lässt sich eine handlungsleitende Weitergabe wertrelevanter, sozialer, beruflicher Kompetenzen anbahnen (z.B. in Form von Arbeitsprozesswissen, Problemlösestrategien oder sozialen Handlungskompetenzen). Beachtenswert ist auch die Ökonomisierung des formalen und non-formalen Bildungsbereichs durch die Liberalisierung des europäischen Dienstleistungssektors, weil sich dadurch leichter neue Initiativen anbahnen und realisieren lassen. Beispielsweise setzen sich aufgrund einer Europäisierung der Berufsbildung und einer verstärkt marktorientierten Bildungspolitik allmählich marktrelevante Angebots- und Nachfragekriterien durch. Hierauf vorzubereiten, ist zweifellos eine wichtige Aufgabe der außerschulischen Jugendbildung.

Aber nicht nur praktische Modellerfahrungen sind ein wichtiger pädagogischer Zugang zu einer europäischen Verständigung. Auch die Entwicklung so genannter *Community-Bildung* (d.h. eines kommunalen Bildungsraums) bietet interessante Möglichkeiten. Durch sie können verschiedene Stränge des Bildungswesens leichter gebündelt bzw. Jugendhilfe, Kommunen und Arbeitswelt etc. vielseitiger verschränkt werden. Beispielsweise lassen sich auf diese Weise jugendpolitische Erwartungen, Meinungen, Erfahrungen und Resolutionen in übergreifende Alltagszusammenhänge (Arbeit, Leben, Wohnen, Toleranz) integrieren (Hafeneger, 1985, S. 141 ff.).

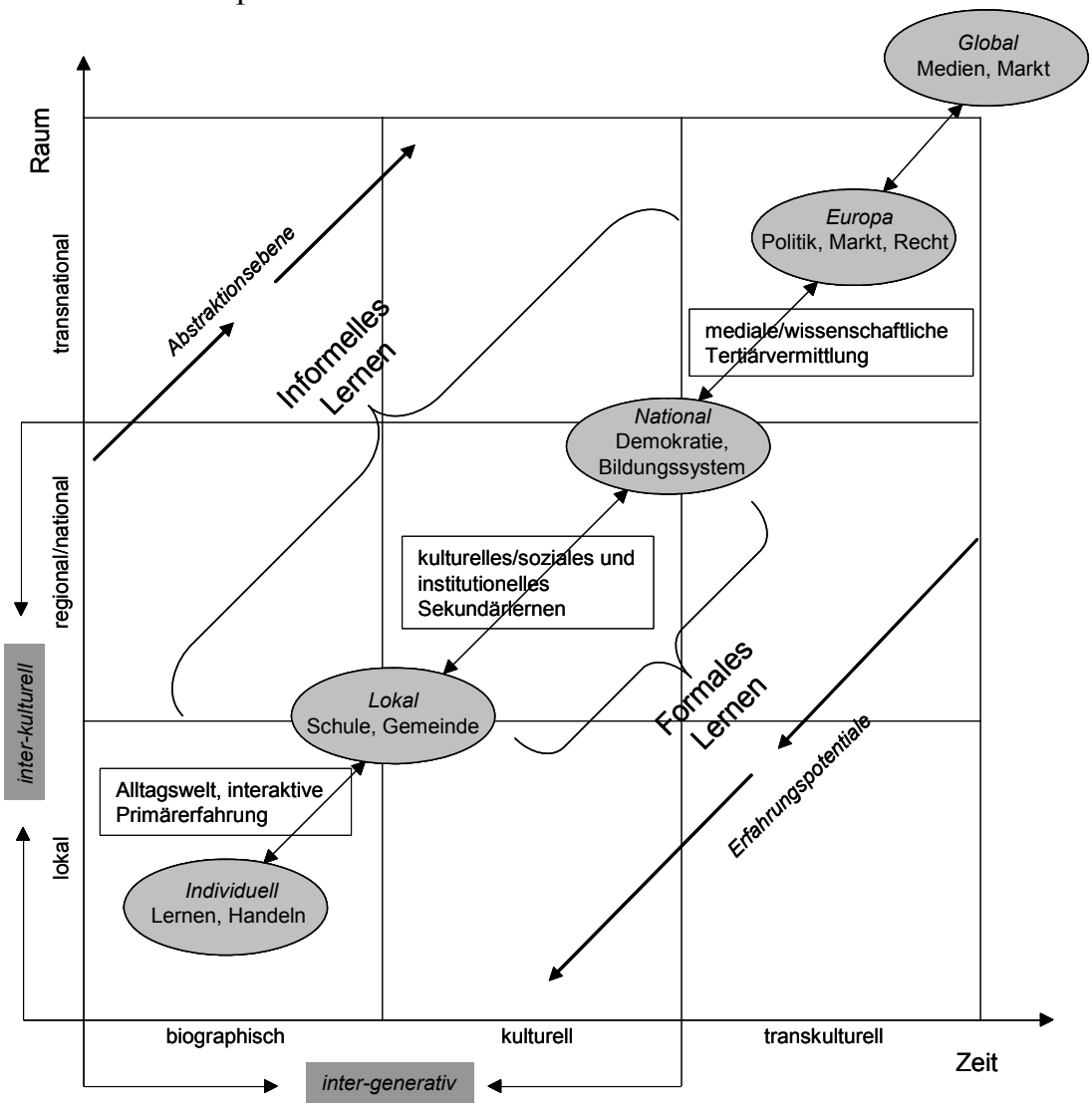
Neben solchen Kooperationsprojekten bieten die *Medien* (z.B. das Internet mit einem Zugriff auf Suchmaschinen, Fachliteratur, Chats, Blogs, Wikis und Podcasts etc.) große Potentiale für informelle Lernprozesse, sofern man den Informationsüberfluss zu handhaben weiß.[13] Genau dies gilt es zu lernen; denn Qualifikationen bestehen heute weniger darin, Wissen zu sammeln, als zu wissen, was man damit anfangen kann. Generell betrachten Jugendliche die neuen Medien als ein wichtiges Element ihres Kommunikationsverhaltens, zumal da sie damit keine kontinuierlichen Verpflichtungen eingehen, sondern immer Möglichkeiten zum Ausstieg haben.

Dass neue Medien in der *außerschulischen Jugendarbeit* sowohl zur regionalen Kommunikation und zum selbstgesteuerten Lernen als auch zur Erhöhung der Lernmotivation und Reflexion bzw. zur Entwicklung einer neuen Lernkultur und Europaorientierung genutzt werden können, zeigen Beispiele seit Anfang der 1990er Jahre. Verständlicher Weise müssen europaorientierte Projekte bedürfnisorientiert ausgerichtet sein. Auch wenn sie zum Teil nur kleine Gruppen erreichen, erlauben sie immerhin ein Experimentieren mit neuen sozialen Rollen und Kompetenzen. Interessant mag sein, dass derartige Jugendnetze (z.B. Frankfurt/Offenbach) von Zugriffszahlen bis zu 120.000 (HTML-Seiten) pro Monat bzw. von 19.000 Surfern berichten (Schindler, Bader & Eckmann, 2001). Beispielsweise haben arbeitslose Migranten-Jugendliche im Evangelischen Jugendtreff in Nürnberg ein Miniweb aufgebaut und eine CD produziert bzw. wurde in München ein internetgestütztes Jugend-Netzwerk etabliert (Netcommunity). Das Medium setzte etliche Jugendzentren (mit Anbandeln, gemeinsamen Events, Chatten etc.) in direkten Bezug. Oder, eine Berliner Gruppe entwickelte und verwaltete über ein Cyberland-Jugendchat eine virtuelle Gemeinschaft, die auch nach Abschluss des Projekts noch weiterbestand. Ferner wurde auch ein virtuelles Jugendhaus eingerichtet, in dem man sich nach eigenen Regeln und Grenzen entfalten bzw. neue Erfahrungen aneignen, die Generierung von Wissen und Kontakten mitbestimmen, aber auch an realen medienpädagogischen Veranstaltungen in Jugendhäusern teilnehmen konnte (ebd.).

Grundsätzlich lässt sich über ein exploratives Medienverhalten die Europaorientierung und Problemlösefähigkeit der Jugendlichen erhöhen. Jugendliche lernen dabei den *Umgang mit Unbestimmtheit und die Konstruktion von Handlungswissen.* Zudem können sie in einer ‚online community' sozialen Anschluss gewinnen bzw. einen Aus-

tausch der Kulturen erleben und erleichtern (sei es über Datenbanken, Foren etc.). Tendenziell geht es bei solchen Initiativen einerseits um ein Lernen voneinander und die Entwicklung eigener Lerninteressen (zwischen Schule, Beruf, Familie etc.), andererseits um den Erwerb von Kompetenzen, die in der Gesellschaft oder seitens der Politik erwartet werden. Viel wäre schon erreicht, wenn sich der Anteil von Mediennutzern mit kritischem Verstand (Breit, 2004, S. 104 ff.) und der Bürger mit europäischem Urteilsvermögen und Engagement erweitern ließe. Wie sich dabei informelle und formale Lernprozesse überlagern und ergänzen, ferner wie eine Vernetzung von individuellen Alltagserfahrungen und formalen Informationsprozessen möglich wird, illustriert Abbildung 5.

Abbildung 5: Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Kommunikations- und Lernprozessen



Didaktisch sind die skizzierten Möglichkeiten bisher nicht hinreichend reflektiert und aufgearbeitet (Ansätze z.B. bei Forschungsgruppe Jugend und Europa, 2007). Da informelles Lernen ein immanenter Bestandteil aller Lernarrangements – auch der formalen Bildung – ist, müssten seine Potentiale, Elemente und Prozesse noch genauer analysiert, teilweise einbezogen oder auch formalisiert werden. In der Politikdidaktik wird man im Hinblick auf den eigenen Erfolg u.a. beachten müssen, dass eine häufige Informationsnutzung der Medien bei europäischen und deutschen Frauen geringer ist als bei Männern, dass Jugendliche (bis 29 Jahre) nicht zu den besonders politikinteressierten Vielnutzern der Medien gehören bzw. dass Jugendliche (15–24) in den neuen EU-Ländern am stärksten für die Entwicklung einer politischen Union in Europa plädieren (77 % unter ihnen gegenüber 58 % der europäischen Gesamtbevölkerung) oder dass das Vertrauen der Bevölkerungen in regulative Institutionen (Polizei und Rechtssystem) weitaus höher ist als in die Parlamente oder schließlich Politiker. All diese Einschätzungen dürften kaum auf formale, sondern eher informelle Lernprozesse zurückgehen (vgl. die Ergebnisse der European Social Survey, Zmerli, 2004, S. 234 ff., 270 f.; Neller, 2004, S. 356 ff., European Commission, 2005). Die informell erworbenen Vorstellungen wird man didaktisch bei formalen Lernprozessen stärker berücksichtigen müssen, wenn erworbene Erfahrungen durch ein systematisches Denken ergänzt, geordnet und gewichtet werden sollen.

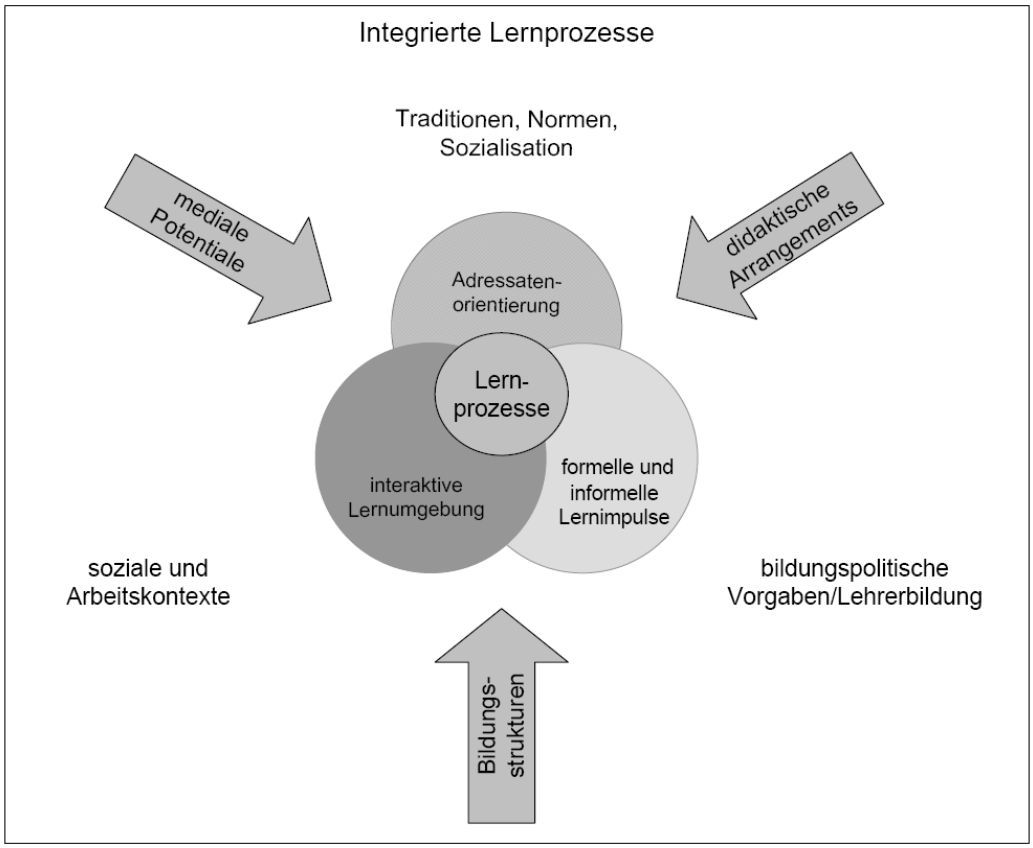
Wie sich durch eine Wechselwirkung beider Dimensionen *Indentifikationsprozesse* verändern können, zeigt der ‚Heimatbezug'. Aufgrund informeller Bildung erweist sich die Heimat-/Nationalorientierung allgemein als politisch dominant. Jedoch lässt sich ‚Heimat' bei lebensrelevanter Reflexion nicht mehr ausschließlich als eingegrenztes, kulturelles Umfeld verstehen, sondern sie wird zunehmend als offener, multikultureller Erfahrungsraum erlebt. Andersartigkeit verliert damit im Alltag einen Teil ihrer Bedrohlichkeit. Ein früher favorisierter didaktischer Ansatz – vom ‚Nahen zum Fernen' – ist aufgrund der Mobilität und Migration in Europa insofern zu überdenken, als eine europäische Multiperspektivität unumgänglich geworden ist.

Informelles Lernen muss didaktisch mithin noch vielschichtiger reflektiert werden, bevor eine *Vernetzung von formalen und informellen Bildungsprozessen* anvisiert werden kann. Dabei geht es sowohl um ein zielorientiertes Lernen zur Bewältigung von aktuellen und künftigen Lebensherausforderungen als auch um eine Förderung mündiger Selbstbestimmung, letztlich also um einen Erwerb mehrebiger europäischer Schlüsselqualifikationen (Dohmen, 2001, S. 42 ff.). Hilfreich wäre eine Ergänzung der traditionellen Lehrkultur durch eine *interaktive Lernkultur* mit stärkerem Anregungs- und Selbststeuerungscharakter. Denn dann würden eher fachübergreifende Orientierungen, eine Reflexion von eigenen Leitbildern und handlungsbezogenen Wertungen möglich, bzw. es würden eher kontroverse Positionen zugelassen. Gegenüber einem schulischem Unterricht bietet die außerschulische Jugendbildung mithin folgende Ergänzungspotentiale: Das Prinzip der Freiwilligkeit (als Motivationsträger), eine inter-

aktive Partizipation (durch gemeinsames Planen), eine soziale Integration (sei es von Alter, Bildungsniveau, Milieu etc.), ferner eine Lebensweltorientierung (Prioritäten je nach Zeit, Ort und Adressaten) und auch eine flexible Lerngestaltung (z.B. Projektarbeit ohne Zeittakt). Genau hier aber könnte eine Verbindung beider Lernoptionen für eine europäische Orientierung der Jugendlichen hilfreich werden.

Erste Bestandsaufnahmen zur politischen Bildung in der außerschulischen Jugendbildung und im lebensbegleitenden Lernen machen deutlich (Weißeno, 2005, S. 88 ff.), welche Vielfalt an Aktivitäten bereits vorhanden ist. Die sollte künftig vielfältiger genutzt werden. Außerdem ist die Kooperation von Bildungsträgern und -personal zur Vernetzung von formalen und informellen Lernpotentialen noch zu präzisieren. Hinweise, wie ein Zusammenwirken verschiedener Lernprozesse aussehen kann, bieten die erwähnten Praxisbeispiele und einige theoretische Modelle (z.B. Straka, 2005, S. 33). Hilfreich wäre dabei, wenn anvisierte zielgruppenspezifische Lernprozesse ins Zentrum gerückt würden (vgl. Abb. 6) und dann von hier aus thematisiert würde, wie didaktische Arrangements, mediale Potentiale und Bildungsstrukturen abzustimmen sind.

Abbildung 6: Integrierte adressatenorientierte Lernprozesse



Allerdings werden sich auch in Zukunft nicht allzu viele Jugendliche im Rahmen der traditionellen politischen Strukturen für Europa engagieren, da sie die geringe politi-

sche Wirksamkeit ihres Handelns angesichts der Dominanz von Erwachsenen und der politischen Systeme erkennen. Immerhin zeigen Beispiele, dass Jugendliche immer wieder zu punktuellen Beteiligungen in der europäischen Kommunikation bereit sind, wenn die institutionellen oder hierarchischen Strukturen dies zulassen (Petermann, 2007, S. 73 ff.).

6. Aufgaben

Europäische ‚Identität' und ‚Vielfalt' setzen sich aus einem Bündel von informell erlebten, adaptierten und konstruierten Sinn- und Gesellschaftsbezügen zusammen, die sich teils überlagern, teils ergänzen und partiell auch widersprechen.[14]

Eine *reflektierte Beachtung* solch konkurrierender Lern-, Kultur- und Bildungsdimensionen ist von europäischem Belang, weil sich deren Entwicklung oft dynamischer vollzieht als das pädagogische bzw. institutionelle Bewusstsein von ihnen. Umgekehrt zeigt sich angesichts von deren nachhaltiger Wirkung und emotionaler Stabilität, wie begrenzt der Einfluss formaler und rationaler Kritiken – z.B. seitens des Schulwesens – auf Lebenseinstellungen, Verhaltensmuster oder Stereotypisierungen bis heute ist. Offensichtlich reicht es nicht, die europäische Entwicklung als Macht-, Wirtschafts- und Kriegsgeschichte (wie in den meisten Geschichtsbüchern und entsprechende Akzentuierungen im Ploetz) aufzubereiten. Mindestens ebenso sollte Europa als Kultur-, Kommunikations- und vor allem als Bewusstseinsgeschichte erlebbar, in seinen Gegenwartsfolgen erkennbar und im Hinblick auf die Zukunftsanforderungen im Rahmen der Globalisierung vermittelt werden (vgl. Jobst, 2005, S. 386 f.). In wechselseitiger Ergänzung und Abklärung von informeller und formaler Bildung ließe sich z.B. aufzeigen, wie sich ‚europäische Kultur' und ‚europäische Selbstwahrnehmung' je nach Zeit-, Raum-, Interessen- und/oder Bildungsperspektiven präsentierte bzw. wie sie heute für jugendliche Selbstorientierungen alltagsrelevant wird.

Wie aber lassen sich in Europa größere außerschulische *Teilnehmergruppen erreichen*, die den stärksten Bedarf an politischer Bildung haben. Hier gilt es, neue Formen der Teilnehmeransprache zu erproben (z.B. von Arbeitslosen, Migranten, Hauptschülern und Lehrlingen), deren politische Bildung durch schulische Organisationen zu wenig betreut und gefördert wird. Eine hilfreiche Dienstleistungsform mögen die so genannten ‚Learning Centres' (bzw. Selbstlernzentren) als Lernorte mit offenen Lernangeboten sein, die – je nach Bedarf teils trägerorientiert, teils als Gemeindezentren – adressatenorientierte Lern- und Beratungsangebote (so genannte Supportangebote) ermöglichen (Strang & Hesse, 2006).[15]

Welche *kulturellen Zugänge* bieten sich an? Einerseits erfordert die ethnische, sprachliche und kulturelle Vielfalt in Europa vermehrte Bemühungen um ein wechselseitiges Verstehen und vielfältig abgestimmte Kooperationsstrukturen (vgl. die erwähnten Ansätze). Auf der anderen Seite sind europaübergreifende Strukturen z.B. in

der Stadtentwicklung, im Rechtsdenken, der Architektur oder bei der Gewerbeentwicklung leicht mit Praxisbezügen zu erarbeiten etc. Auf solche Weise lassen sich im Lebensalltag und bei der Arbeit leicht europäische Kommunikations-, Handlungs- und Kulturmuster erschließen, nämlich was z.B. eine innerstädtische Marktgestaltung, Menschenrechte, barocke Baustile, Berufsqualifikationen oder auch eine zweijährige EU-Garantie bedeuten (vgl. Schleicher, 2007).

Jede Europaorientierung – und speziell eine kulturelle Debatte über sie – wird sich dabei mit *Wertaspekten*, die überwiegend informell vermittelt werden, befassen müssen. Denn „die Quellen unserer mentalen Programme liegen im sozialen Umfeld, in dem wir aufgewachsen sind und unsere Lebenserfahrungen gesammelt haben" (Hofstede & Hofstede, 2006, S. 3). Insofern wird bei einer bildungspolitischen Selbstorganisation (ob in Projektinitiativen, Kampagnen oder beim europäischen Austausch etc.) ebenso wie bei einer Erschließung informeller Lernprozesse (z.B. in Form von situativem Engagement) eine intensivere, personenbezogene Auseinandersetzung mit Europa stattfinden als durch traditionelle, politische Bildungsangebote. Je breiter und komplexer aber der Diskussionsrahmen wird, desto kleiner wird auch die Personengruppe, die daran teilnehmen wird.

Wer die langfristigen Akkulturationsprozesse in Europa und die nachhaltigen Lebensausrichtungen der ‚Europäer' durch informelle Lernprozesse ignoriert und nur in der medialen und politischen Gegenwart lebt, wird aktualisierten National- und Parteiinteressen erliegen. Schon morgen dürfte er mit seinen ‚Anschauungen' der Vergangenheit angehören. Wenn *Bildungspolitiker und Pädagogen* ihren Blick auf die Zukunft richten, dann sollten sie die Wege bedenken, auf denen die Menschen und Europa hierher gekommen bzw. wie die je eigenen Zielsetzungen entstanden sind.

Letztlich bedingt jeder *Kultur- einen Bildungswandel* (so auch vom Nationalismus zum europäischen Verständnis) und jeder Lernwandel (so im Rahmen der neuen Informationstechniken) einen Kulturwandel. Diese Veränderungen erfordern zum einen eine zielstrebig bewusste Ergänzung von informeller und formaler Bildung (wie sie in der beruflichen Bildung mit Portfolio- und Kompetenzbilanzen am weitesten entwickelt ist).[16] Zum anderen könnte eine veränderte Ausbildung der außerschulischen Jugendbildner hilfreich sein.[17]

Anmerkungen

1. Hier ging es u.a. um eine ‚Stärkung des Bewusstseins der jungen Menschen für die europäische Identität und Verdeutlichung des Wertes der europäischen Kultur sowie um Grundlagen' für die weitere demokratische Entwicklung.
2. Vgl. die Entscheidungen der EU Nr. 1904/2006 vom 12.12.06 und Nr. 1720/2006 vom 15.11.06.
3. Ausdruck dieser Entwicklung sind Regierungsgebäude (in Rom wie Paris), nationale Dichtungen (z.B. Dostojewski's Panslawismus), oder Musik (z.B. Wagner's Opern) und philosophische Schriften (so Fichte's ‚Reden an die Deutsche Nation'), aber auch die Presse (z.B. das irische Wochenblatt ‚The Nation' bzw. später ‚The United Irishman').

4. Beispielsweise „halten 88 % der Bürger den kulturellen Austausch für wichtig und fordern die Europäische Union auf, Angebote des kulturellen Austausches für Europäer zu unterstützen“ (EU: vgl. http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/07/1410&format=HTML&aged=1&language=DE&guiLanguage=en; vgl. http://ec.europa.eu/culture [11.12.07]).
5. Basale Bedürfnismuster und informelle Orientierungen haben zunächst immer Vorrang.
6. Wie neue Kompetenzen im Alltag realisiert und traditionelles Wissen erweitert werden, das wird bei Entrepreneurs, Beratern und Künstlern etc. deutlich, da sie stets über das vermittelbare und anlernbare Wissen hinausgreifen. Zum neugierigen und forschenden Geist gehört, dass man die traditionellen Grenzen sprengt, d.h. den Kopf ein wenig aus der Traditionsglocke herausstreckt.
7. Eine Verbindung der unterschiedlichen Lernprozesse ist unter Bezug auf frühere *Empfehlungen der KMK* zum Teil durchaus möglich, z.B. wenn es um einen Abbau von Vorurteilen, eine kulturübergreifende Aufgeschlossenheit, eine Achtung von europäischen Rechtsbindungen etc. gehen soll. Nur gelte es, die europäische Thematik dort aufzugreifen, „wo der Erlebnis- und Erfahrungshorizont der Schüler (bzw. Jugendlichen) dies erlaubt oder neue Erfahrungsfelder ... eröffnet werden“ können (KMK, 1991, S. 5 f.).
8. So Ende 2003 in Italien, Griechenland, Spanien, Belgien, Finnland und Frankreich (Hoof & Bradley, 2005, S. 1; vgl. OECD, 2004).
9. Veränderungen im politischen und Geschichtsbewusstsein sind kurzfristig offensichtlich schwierig, wenn frühere Lebenserfahrungen in Frage gestellt werden. Dies zeigen nicht nur zurückprojizierende Legitimationsversuche der DDR und die Zustimmung zur so genannten ‚Linken‘ in den neuen Ländern, sondern auch frühere Untersuchungen (Leo, 2003, S. 27 ff.).
10. Das ‚Europäische Jugendzentrum‘ in Straßburg, in dem Jugendvertreter aus den Mitgliedsländern vertreten waren, ist 1972 ein wichtiger Einstieg gewesen. Die 1992 eingerichteten Jugendabteilung (Youth Directorate) und Jugendberichte versuchen seither eine europäisch integrierte Jugendpolitik zu fördern (Du Bois-Reymond, 2004, S. 91 ff.). Daneben akzentuiert das EU-Programm ‚Jugend für Europa‘ seit 1987 den europäischen Jugendaustausch sowie die Ausbildung von Jugendbetreuern (Treuheit, Janssen & Otten, 1990, S. 28 ff.).
11. Im ‚Europäischen Jugendportal‘ wird auf entsprechende Partizipations- und Arbeitsmöglichkeiten sowie auf Freiwilligendienste verwiesen, die (seit 1998) darauf abgestellt sind, Jugendliche (zwischen 18 und 25 Jahre) informell ‚für die europäische Realität zu sensibilisieren‘ (vgl. hierzu http://europa.eu/youth/index.cfm?l_id=de oder http://europa.eu/youth/volunteering_-_exchanges/index_eu_de.html [21.10.07]).
12. Die Bürger sehen politische Aufgaben der EU vor allem im Umweltbereich und wo es um ihre Rechte oder die Beschäftigungspolitik geht. Weitaus weniger Bedeutung wird dagegen den Bildungs-, Fortbildungs- und auch Jugendmaßnahmen zuerkannt (Europäische Kommission, 2006, S. 92 f., 2004, C.29).
13. Wissen ist zum öffentlichen Gut geworden, das immer zugänglicher wird. Die Internetbibliothek Gutenberg macht z.B. über 200.000 Bücher zugänglich; zudem gibt es im Netz über 1.000 Zeitschriften mit Fachliteratur, und online kann man auch an der Gestaltung etlicher Informationsmittel (z.B. der Enzyklopädie Wikipedia) teilnehmen etc. (Metz, 2007). Zum didaktischen Potential von Podcasts vgl. Evers, 2007, S. 66 ff.
14. Einseitige Fokussierungen können durchaus zu problematischen Abgrenzungen oder auch zur Überschätzung der je eigenen Kultur bzw. Nation führen (Schleicher, 2008).
15. Aktuelle Hinweise bieten eine Bestandsaufnahme im Auftrag der Europäischen Kommission 2004 und eine noch unveröffentlichte Studie (Buiskool et al., 2005, zitiert nach Strang & Hesse, 2006; vgl. http://www.servicelearning.de [21.10.07]).

16. Verstärkt wurde die Zusammenarbeit (inkl. der Beitrittskandidaten) durch den so genannten Kopenhagen-Prozess von 2002, in dem die europäische Dimension betont, interkulturelle Kompetenzen gefördert und eine Beratung über das lebenslange Lernen ergänzt wurden.
17. Beispielsweise ist eine 18-monatige berufsbegleitende Ausbildung im Bereich ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung an Ganztagsschulen' seitens der Evangelischen Akademie Loccum 2008 vorgesehen (vgl. http://www.bne-ganztagsschule.de).

Literatur

Beierwaltes, A. (2000). *Demokratie und Medien. Der Begriff der Öffentlichkeit und seine Bedeutung für die Demokratie in Europa*. Baden-Baden: Nomos.

Breit, G. (2004). „Politikunterricht hat schon viel geleistet, wenn aus ihm Zeitungsleser mit kritischem Verstand hervorgehen". In K. Pohl (Hrsg.), *Positionen der politischen Bildung. Bd. 1: Ein Interviewbuch zur Politikdidaktik* (S. 104–121). Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Brinkmann, D. (2003). Der Freizeitpark als Lebenswelt – informelles Lernen als Erlebnis. In W. Wittwer & St. Kirchhof (Hrsg.), *Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung* (S. 73–106). München: Luchterhand.

Brokmeier, B. (2007). Alles anders – nichts gleich. Politische Jugendbildung in Europa. *kursiv – Journal für Politische Bildung*, 4, 12–17.

Buchheim, Th. (2000). Einigung oder Assimilation? – Zwei Bilder von europäischer Integration. In Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg (Hrsg.), *Europa und Europabilder* (Sammelband der Vorträge des Studium Generale der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg im Sommersemester 1991) (S. 9–24). Heidelberg: Ruprecht-Karls-Universität.

Commission of the European Communities. (1993). *Green paper on the European dimension of education COM(93) 457 final*. Brussels: Commission.

Council of Europe & Committee of Ministers (1983). *Recommendation no. R (83) 4 of the Committee of Ministers of the Member States concerning the promotion of an awareness of Europe in secondary schools*. Stasbourg: Council of Europe.

Dehnbostel, P. (2005). Lernen – Arbeiten – Kompetenzentwicklung: Zur wachsenden Bedeutung des Lernens und der reflexiven Handlungsfähigkeit im Prozess der Arbeit. In G. Wiesner & A. Wolter (Hrsg.), *Die lernende Gesellschaft* (S. 111–126). Weinheim: Juventa.

Deth, J. van (2004). Politisches Interesse. In J. van Deth (Hrsg.), *Deutschland in Europa. Ergebnisse des European Social Survey 2002–2003* (S. 275–292). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Dohmen, G. (2001). *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bislang vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*. Bonn: BMBF.

Du Bois-Reymond, M. (2004). *Lernfeld Europa. Eine kritische Analyse der Lebens- und Lernbedingungen von Kindern und Jugendlichen in Europa*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Egger, J. (2006). Europa in der politischen Jugendbildung. *Außerschulische Jugendbildung, 36* (1), 40–45.

Europäische Kommission (Hrsg.). (1997). *Eurobarometer. Die öffentliche Meinung in der Europäischen Union, Bericht Nr. 47*. Brüssel: Kommission.

Europäische Kommission (Hrsg.). (2003). *Eurobarometer. Die öffentliche Meinung in der Europäischen Union. Bericht Nr. 58*. Brüssel: Kommission.

Europäische Kommission (Hrsg.). (2004). *Eurobarometer Frühjahr 2004. Die öffentliche Meinung in der Europäischen Union. Gemeinsamer Bericht der Eurobarometer 61 und CC Eurobarometer 2004.1*. Brüssel: Kommission.

Europäische Kommission (Hrsg.). (2006). *Eurobarometer 64. Die öffentliche Meinung in der Europäischen Union*. Brüssel: Kommission

Europäische Kommission (Hrsg.). (2007). *Eurobarometer 65. Die öffentliche Meinung in der Europäischen Union*. Brüssel: Kommission.

European Commission. (1999). *Governance and citizenship in Europe – some research directions. EUR 19313*. Verfügbar unter: http://www.cordis.Iu/improving/scr/hpser.htm [18.02.08].

European Commission. (2001). *A new impetus for European youth / Neuer Schwung für die Jugend Europas (White Paper / Weißbuch)*. Luxemburg: Amt für Amtliche Veröffentlichungen.

European Commission. (2005). *Youth takes the floor*. Verfügbar unter: http://europa.eu.int/comm/public/index_en.htm [18.02.08].

European Union. (1988). Council resolution of 24 May 1988 on the European dimension in education.

Evers, N. (2007). Podcasting – Neue Perspektiven für die politische Bildung? *kursiv – Journal für Politische Bildung*, 4, 66–73.

Faulde, J. (1996). *Schule und außerschulische Jugendbildung. Eine Untersuchung zu institutionellen Aspekten der Kooperation*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Forschungsgruppe Jugend und Europa beim Zentrum für angewandte Politikforschung an der Uni München. (2007). Verfügbar unter: http://europa.eu.int/comm/public_opinion/archives/notes/back_note_en.pdf [29.11.07].

Fritz, K., Maier, K. & Böhnisch, L. (2006). *Politische Erwachsenenbildung. Trendbericht zur empirischen Wirklichkeit der politischen Bildungsarbeit in Deutschland*. Weinheim: Juventa.

Gaiser, W., Gille, M., de Rijke, J. & Sardei-Biermann, S. (2006). Zukunft Europa im Blick der Jugend. *Aus Politik und Zeitgeschichte, 47*, 18–26.

Gelber, H. (2001). *Nations out of Empires. European nationalism and the transformation of Asia*. New York: Palgrave.

Grüner, W. (2005). Mapping Europe: Europa in der Kartographie. In V. Öhner, A. Pribersky, W. Schmale & H. Uhl (Hrsg.), *Europa-Bilder* (S. 167–188). Innsbruck: Studien Verlag.

Hafeneger, B. (1985). Leben mit ausländischen Jugendlichen. In B. Hafeneger (Hrsg.), *Politisches Lernen in Jugendverbänden. Anregungen und Beispiele für Gruppenleiter, Bildungsreferenten, ehrenamtliche Mitarbeiter* (S. 141–147). Reinheim: Jugend & Politik.

Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences. International differences in work-related values*. Beverly Hills: Sage.

Hofstede, G. & Hofstede, G. J. (2006). *Lokales Denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management*. München: dtv.

Hoof, J. & Bradley, H. (2005). Introduction. In H. Bradley & J. Hoof (Eds.), *Young people in Europe. Labour markets and citizenship* (pp. 1–12). Bristol: Policy Press.

Huwendiek, V. & Datow, W. (1994). Berichte über das Projekt ‚Europa' und ‚Umwelterziehung'. In W. Wölfing & V. Strittmatter (Hrsg.), *Bildung und Erziehung in Europa. Heidelberger Pädagogischer Kongreß, Pädagogische Hochschule Heidelberg 5. bis 9. Oktober 1992* (S. 329–349). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Jobst, S. (2005). Europäisches Bewusstsein: Zur Definition eines vielschichtigen Begriffes und seiner bildungstheoretischen Bedeutung. *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 51* (5/6), 385–402.

KMK. (1991). Europa im Unterricht. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 8.6.1978 i.d.F. vom 7.12.1990. In KMK (Hrsg.), *Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD*. Neuwied: Luchterhand.

Künzel, K. (2005). Informelles Lernen – Selbstbildung und soziale Praxis, eine thematische Einführung. In K. Künzel (Hrsg.), *Informelles Lernen – Selbstbildung und soziale Praxis* (Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 31/32) (S. IX–XVII). Köln: Böhlau.

Leo, A. (2003). Keine gemeinsame Erinnerung. Geschichtsbewusstsein in Ost und West. *Aus Politik und Zeitgeschichte, 53*, 27–32.

Mackenzie, R. (1999). Expertise 5x5: Citizenship and COMENIUS in 25 European schools. In A. Ross (Ed.), *Young citizens in Europe. Proceedings of the First Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network* (pp. 325–331). London: CiCe.

Maslow, A. (1973). *Psychologie des Seins*. München: Kindler.

Metz, J. (2007, 20. August). Freier Zutritt für alle. Open Content Wissen als öffentliches Gut, frei zugänglich für jeden – diese Idee gewinnt immer mehr Anhänger. Doch die Kritik verstummt nicht. *Das Parlament*, S. 11.

Neller, K. (2004). Mediennutzung und interpersonale politische Kommunikation In J. van Deth (Hrsg.), *Deutschland in Europa. Ergebnisse des European Social Survey 2002–2003* (S. 339–369). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

OECD. (2004). *Employment outlook 2004*. Paris: OECD.

Ogris, G. & Westphal, S. (2006). Politisches Verhalten Jugendlicher in Europa. *Aus Politik und Zeitgeschichte, 47*, 7–17.

Petermann, H. (2007). *Globales Lernen und Jugend. Chancen einer Bildung zur Weltbürgerlichkeit in der Jugendarbeit*. Hamburg: Diplomica.

Piaget, J. & Weil, A. (1951). The development in children of the idea of the homeland and of relations with other countries. *International Social Science Bulletin, 3* (3), 561–578.

Rappenglück, St. (2006). Jugend in der Europäischen Union. *Aus Politik und Zeitgeschichte, 47*, 3–7.

Rauschenbach, T., Leu, H. R., Lingenauber, S., Mack, W., Schilling, M., Schneider, K. & Züchner, I. (2004). *Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht* (Bildungsreform, Bd. 6) (2. Aufl.) (hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung). Berlin: BMBF.

Riketta, M. & Wakenhut, R. (2002). *Europabild und Europabewusstsein. Bestandsaufnahme der empirischen Forschung und sozialpsychologischen Forschungsperspektiven*. Frankfurt a.M.: IKO.

Röll, M. (2005). Corporate E-Learning mit Weblogs und RSS. In A. Hohenstein & K. Wilbers (Hrsg.), *Handbuch E-Learning* (12., ergänzte Lieferung) (S. 1–20). Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst.

Schildt, A. (2006). Across the border: West German youth travel to Western Europe. In A. Schildt & D. Siegfried (Hrsg.), *Between Marx and Coca-Cola. Youth cultures in changing European societies, 1960–1980* (pp. 149–160). New York: Berghahn.

Schindler, W., Bader, R. & Eckmann, B. (Hrsg.). (2001). *Bildung in virtuellen Welten. Praxis und Theorie außerschulischer Bildung mit Internet und Computer*. Frankfurt a.M.: Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik, Abt. Verlag.

Schleicher, K. (2000). Notwendigkeit einer gebildeten Öffentlichkeit für ein demokratisches Europa. In K. Schleicher & P. J. Weber (Hrsg.), *Zeitgeschichte europäischer Bildung 1970–2000. Bd. 1: Europäische Bildungsdynamik und Trends* (Umwelt – Bildung – Forschung, Bd. 4) (S. 411–482). Münster: Waxmann.

Schleicher, K. (2007). *Zur Biographie Europas. Identität durch Alltagshandeln*. Hamburg: Krämer.

Schleicher, K. (2008). Education and nationalism till 1870. In G. H. Herb & D. H. Kaplan (Eds.), *Nations and nationalism. A global historical overview, vol I* (pp. 29–42). Santa Barbara: Academic, ABC-CLIO.

Schröder, A., Balzter, N. & Schroedter, Th. (2004). *Politische Jugendbildung auf dem Prüfstand. Ergebnisse einer bundesweiten Evaluation*. Weinheim: Juventa.

Strang, R. & Hesse, C. (Hrsg.). (2006). *Learning Centres. Neue Organisationskonzepte zum lebenslangen Lernen in Europa*. Bielefeld: Bertelsmann.

Straka, G. (2005). Informal learning: Genealogy, concepts, antagonisms and questions. In K. Künzel (Hrsg.), *Informelles Lernen – Selbstbildung und soziale Praxis* (Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 31/32) (S. 27–45.). Köln: Böhlau.

Treptow, R. (2004). Verpasste Chancen, neue Chancen? Konsequenzen für die Jugendhilfe im Blick auf die OECD. In H.-U. Otto & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen* (S. 107–114). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Treuheit, W., Janssen, B. & Otten, H. (1990). *Bildung für Europa. Interkulturelles Lernen in Jugendbegegnungen*. Opladen: Leske + Budrich.

Uhl, H. (2005). Europa kommunizieren – Europa visualisieren. In V. Öhner, A. Pribersky, W. Schmale & H. Uhl (Hrsg.), *Europa-Bilder* (S. 141–166). Innsbruck: Studien Verlag.

Vollberg, S. (1998). Kultur im europäischen Fernsehen. Geschichte, Präsentation und Funktion von Kulturmagazinen. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.

Weißeno, G. (2005). Wie können Lern- und Testaufgaben die Anforderungen der Bildungsstandards für die politische Bildung erfüllen? In Redaktion Politische Bildung & Journal für die politische Bildung (Hrsg.), *Bildungsstandard – Evaluation in der politischen Bildung. Für Schule, Jugend- und Erwachsenenbildung* (S. 88–102). Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Zmerli, S. (2004). Politisches Vertrauen und Unterstützung. In J. van Deth (Hrsg.), *Deutschland in Europa. Ergebnisse des European Social Survey 2002–2003* (S. 299–255). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Tertium Comparationis
Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft
Vol. 14, No. 1, pp. 77–107, 2008
Copyright © 2008 Waxmann Verlag GmbH
Printed in Germany. All rights reserved

Ein halbes Jahrhundert internationale Schulleistungsstudien. Eine systematisierende Übersicht

Martin Goy
Technische Universität Dortmund

Isabell van Ackeren
Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Knut Schwippert
Universität Hamburg

Abstract

This paper provides an overview over half a century of international large-scale assessments from the viewpoint of the German participation in such studies. Since the *Pilot Twelve Country Study* was launched in the late 1950s, the international interest in large-scale assessments has constantly grown so that these studies now form an integral part of educational research and policy in many countries worldwide. In Germany and its Federal States, however, this kind of research does not have such a continuous tradition. Despite participating in a number of early studies, Germany refrained from participation for most of the 1970s and 1980s. The rekindled interest since the mid-1990s reveals a change in educational approaches and reflects a certain backlog in view of empirical research. This review of five decades of international large-scale assessments retraces the German involvement in such studies and points out a number of relevant assessment results in international comparison. Further, this paper reveals how the studies have grown over time, not only in numbers of participating countries but also in terms of the subject areas they cover as well as the target groups they assess. The paper also reflects on the development of some major lines of argument that prevail in current discussions among and between educational researchers and practitioners, politicians, and the general public. The paper's summary attempts to mediate this discussion and includes a cautious outlook on a number of possible future areas of research in international large-scale assessments.

1. Einleitung

Im Rahmen von Schulleistungsuntersuchungen werden die Kenntnisse und Fertigkeiten von Schülerinnen und Schülern gemessen, um die Leistung von Schule und die

Reproduktion von außerschulischen Differenzierungen (z.B. Geschlecht, soziale und ethnische Herkunft) zu evaluieren sowie Einflussgrößen der Leistungserbringung und somit Ansatzpunkte möglichen Steuerungshandelns herauszuarbeiten. Einer breiteren Öffentlichkeit bekannt geworden sind im Verlauf des letzten Jahrzehnts insbesondere die TIMS-Studie über die mathematischen und naturwissenschaftlichen Leistungen, die PISA-Studie zur Grundbildung mit ihren unterschiedlichen Erhebungsschwerpunkten (Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften) sowie die PIRLS/IGLU-Studie zur Lesekompetenz in der Primarstufe. Weniger bekannt ist hingegen, welche großflächig angelegten Schulleistungsstudien darüber hinaus seit rund 50 Jahren in internationaler Kooperation von Bildungsforschern durchgeführt werden sowie für die Zukunft geplant sind. An einigen dieser Studien hat sich Deutschland bzw. haben sich einzelne Bundesländer beteiligt. Viele der frühen Studien wurden von der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) koordiniert; bis heute ist sie eine der zentralen Institutionen zur systematischen Bestandsaufnahme schulischer Lernerträge und ihrer Einflussfaktoren. Gleichwohl haben eine Reihe von IEA-Studien weniger öffentliche Aufmerksamkeit als TIMSS und PIRLS/IGLU erzielt. Neben der IEA ist es vor allem die OECD, die *Organisation for Economic Co-operation and Development*, die insbesondere seit der Jahrtausendwende internationale Leistungsstudien koordiniert bzw. an Erhebungen beteiligt ist. Die bekannteste, von der OECD organisierte Studie ist ohne Zweifel PISA. Weitere Organisationen, die sich an der Durchführung von internationalen Schulleistungsstudien beteiligen, sind unter anderem die Unesco, Statistics Canada und der US-amerikanische *Educational Testing Service* (für eine Übersicht über Organisationen, die international vergleichende Schulleistungsstudien durchführen vgl. Plomp, Howie & McGaw, 2003; Postlethwaite, 2004).

Vor diesem Hintergrund befasst sich die tabellarische Übersicht (siehe am Ende des Beitrags) über internationale Schulleistungsstudien mit dem Typ von Leistungsvergleichen, die im Verlauf eines Bildungsgangs für ausgewählte Alters- oder Schuljahrgangsgruppen, bei einer kompletten Population der ausgewählten Gruppe oder bei einer für sie repräsentativen Stichprobe durchgeführt werden. Die Quellenangaben zu den nachfolgend in ihrer Anlage und ausgewählten Befunden knapp skizzierten Studien können der zweiten Spalte der Übersicht sowie dem ausführlichen Literaturverzeichnis entnommen werden.

Der Überblick will einerseits ähnliche, bereits vorliegende Übersichten ergänzen und fortschreiben, wie sie etwa von Bos und Schwippert (2002), van Ackeren und Klemm (2002), van Ackeren (2002), Stanat und Lüdtke (2007) sowie von Schwippert und Goy (2008) erarbeitet wurden, und damit Orientierungswissen anbieten, das der Leser mit Hilfe des Quellenverzeichnisses vertiefen kann. Andererseits wird mit der Bestandsaufnahme, die auch aufzeigt, an welchen zentralen Studien die Bundesrepublik nicht beteiligt war, auch deutlich, wie spät hierzulande die empirisch angelegte Bildungsforschung Wertschätzung erfahren hat. Dies gilt insbesondere für die Mög-

lichkeiten einer evidenzbasierten Entwicklung von Schule, für die empirische Bildungsforschung eine Voraussetzung ist (vgl. Jornitz, 2008). Dabei verweist die unterschiedliche Interpretation der Befunde auf das Problem, dass Wissenschaft und Politik einer unterschiedlichen Rationalität folgen (vgl. Blömeke, 2003). Die Bereitschaft und Fähigkeit, diese je spezifische Handlungslogik zu erkennen und zu verstehen, bleibt sicherlich eine zentrale Aufgabe der Akteure an der Schnittstelle von Forschung und Steuerung, um in einen konstruktiven Dialog zu treten und Befunde einerseits anwendungsorientiert zu interpretieren, bzw. andererseits weniger interessengeleitet und rezeptologisch verkürzt nutzbar zu machen, im Sinne einer *evidence-based research and policy*. Schließlich wird mit der Übersicht deutlich, welche Bereiche bislang unzureichend mit Methoden der vergleichenden Schulleistungsforschung ausgeleuchtet sind und Forschungsdesiderate darstellen.

Large Scale Assessments, über die hier berichtet werden soll, gehen über die Leistungserhebung an der schulischen Einzelinstitution hinaus, sie beziehen sich auf Lernergebnisse, die an vielen hundert Schulen und für tausende Schülerinnen und Schüler repräsentativ und standardisiert erfasst werden. Sie haben in dieser Hinsicht ‚large scale'- bzw. großflächigen Charakter, da sie in großem Umfang schulische Institutionen und deren Mitarbeiter (Schülerinnen und Schüler und bei verschiedenen Testdesigns auch Lehrkräfte, Schulleitungen und/oder Eltern) einbeziehen. Large Scale Assessments unterliegen einer zentralen Steuerung, da sie durch internationale Organisationen oder/und Forschungsgruppen in ihrer Entwicklung, Durchführung und Auswertung gesteuert und begleitet werden. Der Begriff ‚Assessment' meint schließlich – ganz allgemein gesprochen – eine Einschätzung und Bewertung einer vorgefundenen Situation oder eines Ergebnisses, womit die Funktion dieser großflächigen Leistungsmessungen angedeutet wird, die über eine reine Leistungserhebung hinausgeht (Hamilton, Stecher & Klein, 2002; van Ackeren, 2003).

2. Beginn internationaler Leistungsvergleiche Ende der 1950er Jahre

Bis zu den 1950er Jahren bezog sich die Vergleichende Erziehungswissenschaft vor allem auf die separate Beschreibung der Bildungssysteme in ausgewählten Ländern. Entwicklungspolitische Fragen führten dann in den 1950/60er Jahren zum Bewusstsein für den ‚hidden factor' des Humankapitals im Rahmen gesellschaftlicher und ökonomischer Entwicklungen. Diese sowie die technologische Entwicklung und die Globalisierung führten zu einer Fokussierung auf eine vorausschauende Bildungsplanung. Es vollzog sich ein Paradigmenwechsel von der Betrachtung schulischen Inputs (z.B. strukturelle und finanzielle Rahmenbedingungen) hin zur Erfassung des Lernertrags von Schule. Die *International Association for the Evaluation of Educational Research* (IEA) entwickelt seit nunmehr 50 Jahren Large Scale Assessments, in denen schulische Leistungen im Rahmen von Kontext- und Prozessvariablen erfasst werden. Dahinter steht bis heute das Ziel, Bildungspolitikern und Unterrichtspraktikern wichtige

Systemmonitoring- und Benchmark-Informationen zur Qualität des Schulsystems an die Hand zu geben und dabei zu helfen, ein Verständnis für mögliche Erklärungen der festgestellten Differenzen zwischen Bildungssystemen zu entwickeln und entsprechende Diskussionsgrundlagen zu liefern sowie Ansatzpunkte für Steuerungsmöglichkeiten zu erkennen.

Die erste in dieser Weise angelegte Studie war die *Pilot Twelve-Country Study*, mit der man in Form einer Pilotierung zwischen 1959 und 1962 in zwölf Teilnehmerstaaten herauszufinden suchte, inwieweit internationale Leistungsvergleichsstudien realisiert werden können. Die Leistungsmessungen bezogen sich in der Altersgruppe der 13-Jährigen bereits auf fünf Inhaltsbereiche, nämlich Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften, aber auch Geographie und non-verbale Fähigkeiten. Mit der Studie konnte gezeigt werden, dass es möglich ist, vergleichend angelegte Studien dieses Umfangs und entsprechend angelegte Testinstrumente zu entwickeln. Ein zentraler Befund war der aus deutscher Perspektive im Ländervergleich große Leistungsunterschied der Geschlechter (Deutschland war jedoch nur mit dem Bundesland Hessen beteiligt). In die in den 1960er Jahren geführte Debatte zu Geschlechterdifferenzen beim Bildungszugang, die im Rahmen der Diskussion um die Ausschöpfung der Begabungsreserven geführt wurde (Dahrendorf, 1965; Peisert, 1967), flossen die empirischen Ergebnisse der *Pilot Twelve Country Study* allerdings nicht ein. Zudem wurden Geschlechterdifferenzen erst über ein Jahrzehnt später zum Gegenstand einer breiteren und systematischeren wissenschaftlichen Auseinandersetzung.

Methodische Weiterentwicklungen wurden mit der nachfolgenden *First International Mathematics Study (FIMS)* erreicht. Dazu gehörten eine optimierte Stichprobenziehung (Sampling) sowie ein umfangreicheres Testinstrumentarium, mit dem erfasst werden sollte, was Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt der Schulkarriere gelernt haben; dieses Prinzip der Testung an zentralen Punkten der Schullaufbahn ist bis heute bestehen geblieben. Die Hauptuntersuchung wurde 1963/64 in 12 Ländern mit einem damals enormen Stichprobenumfang von insgesamt 133.000 Jugendlichen der Sekundarstufen I (13-Jährige) und II (so genanntes voruniversitäres Jahr) durchgeführt. Inhaltlich hatte man sich mit dieser Studie für den Bereich Mathematik entschieden. Gleichwohl wurde im FIMS-Report vermerkt, dass Mathematik selbstverständlich nicht der einzige Index der Produktivität eines Systems sei, sich das Fach aber wegen der – im Vergleich zu anderen Inhalten – methodisch einfacheren Handhabung für eine erste Erhebung dieses Umfangs besonders eigne. Die Studie wurde – wie heute noch bei vergleichbaren Erhebungen üblich – durch Hintergrundbefragungen von Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften und Schulleitung zu schulischen und außerschulischen Merkmalen ergänzt, eingebettet in den Kontext der nationalstaatlichen Kultur, Geschichte und der sozialen Strukturen.

Im Bereich der mathematischen Grundbildung schien das deutsche Schulsystem gut zu funktionieren; im Bereich der mathematischen Spitzenleistungen jedoch schon da-

mals nicht mehr: Die deutschen Abiturienten erreichten im internationalen Vergleich nur einen Platz im Mittelfeld: „Die Leistungen unserer Abiturienten im mathematisch-naturwissenschaftlichen Zweig sind bescheiden gegenüber den Leistungen, die in anderen Ländern von sehr viel jüngeren Schülern zur Zeit ihres Übergangs an die Universität erzielt werden“ (Schultze & Riemenschneider, 1967, S. 34). Auch die deutschen 13-Jährigen aus Volks-, Realschulen und Gymnasien schnitten mit Rang 5 von insgesamt 12 Systemen nur noch mittelmäßig ab hinter einer Spitzengruppe bestehend aus Israel, Japan und Belgien. Zudem konnte die Studie für alle Länder Ungleichheiten zwischen unterschiedlichen Schülergruppen aufzeigen, die den Schulsystemen Probleme bereiteten. Im Hinblick auf die Frage der Chancengerechtigkeit von Bildungssystemen zeigt die FIMS-Studie (Postlethwaite, 1968, S. 64 f.) schon damals deutlich die starke sozioökonomische Selektivität des deutschen Bildungssystems auf: Der dort berechnete Indexwert der sozialen Selektivität, der auf einem Vergleich des Anteils von Abiturienten aus der sozialen Oberschicht mit dem Anteil von Abiturienten aus den unteren sozialen Schichten beruht, war in der Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich am höchsten und dabei um ein mehrfaches höher als in allen übrigen Teilnehmerstaaten (zu den Besonderheiten der deutschen Stichprobe siehe Übersicht).

In Deutschland fielen diese Befunde in eine Zeit, in der Georg Picht (1964) den deutschen Bildungsnotstand als ökonomische Krise analysierte und Ralf Dahrendorf (1965) aus bürgerrechtlicher Perspektive aufzeigte, wie massiv das Bildungssystem an der Reproduktion sozialer Ungleichheit beteiligt ist, ohne dass die international vergleichenden Befunde aus FIMS und der nachfolgenden naturwissenschaftlichen FIS-Studie Eingang in die nationale Diskussion fanden.

Im Anschluss an FIMS ging das 1970/71 durchgeführte *Six-Subject Survey* der Frage nach, inwieweit sich identifizierte Einflussfaktoren mathematischer Bildungsprozesse auch auf andere Fächer übertragen lassen. Deshalb führte die IEA eine Reihe von Studien in unterschiedlichen Fächern durch: Leseverständnis, Naturwissenschaften, Literatur, Französisch und Englisch als Fremdsprachen sowie *Civic Education* (staatsbürgerliche bzw. politische Bildung). Neben der Sekundarstufe I und II wurde erstmals auch die Primarstufe berücksichtigt. Mit der *Six-Subject*-Studie konnten einige neue Prädiktoren schulischer Leistung herausgearbeitet werden, so etwa Interessens-, Motivations- und Einstellungsvariablen sowie Lehrmethoden. Deutschland war mit einer größeren Anzahl Bundesländer (vgl. Übersicht) an der naturwissenschaftlichen *FIS-Studie*, an der *Study of English as a Foreign Language* sowie an der *Study of Civic Educatio*n beteiligt.

Die *FISS*-Ergebnisse belegten in den drei getesteten Kohorten ein bedenkliches ‚Abrutschen‘ von guten Leistungen der älteren Schülerinnen und Schüler über mittelmäßige Befunde für die mittlere Kohorte bis hin zu unterdurchschnittlichen Ergebnissen unterer Jahrgangsstufen: Während die älteren deutschen Schülerinnen und Schüler

(aus den Abschlussklassen der Sekundarschulen) in einem Feld von 14 Ländern – darunter Australien, England, Finnland, Schweden und die USA – nach Neuseeland den zweiten Rang erreichten, lagen die 14-Jährigen ‚nur' noch im oberen Mittelfeld auf Rang 5 – hinter Japan, Ungarn, Australien und Neuseeland. Die 10-Jährigen dagegen lagen auf dem drittletzten Rang: Japan, Schweden, Finnland, die Niederlande und andere lagen – zum Teil mit deutlichem Abstand – vor den Kindern aus der BRD. Unter dem Titel ‚Im internationalen Vergleich schneidet das Bildungswesen der Bundesrepublik miserabel ab: Die deutschen Schüler auf dem letzten Platz' schrieb Hayo Matthiesen in der ZEIT im September 1974: „Vor allem gegen die Effektivität des von vielen so gelobten traditionellen dreigliedrigen Schulwesens liefert die Studie Belege. Rigoros wie sonst kaum irgendwo in der Welt liest dieses System die Schüler aus, so dass sich bei uns in den Abschlussklassen der Sekundarstufe II nur neun Prozent eines Jahrgangs befinden; in den USA sind es 75 %, 70 in Japan, 47 in Belgien oder 29 in Australien" (S. 17).

An der Studie zu *English as a Foreign Language* (1968–1973) war Deutschland im Bereich Leserverständnis (14-Jährige) vertreten. Ein wichtiges Ergebnis war – bezogen auf den Vergleich aller Teilnehmerstaaten – der Einfluss von Lernzeit auf die schulischen Lernerträge (Unterrichtszeit, Studienjahre, Zeitpunkt des Beginns mit Englisch in der Schullaufbahn). Mit der zeitgleich durchgeführten *Study of Civic Education* wurde untersucht, wie und in welchem Umfang die Ziele politischer Bildung in den Teilnehmerstaaten erreicht werden und welchen Einfluss außerschulische Faktoren haben (Familie, Medien, Peers u.a.). Zu dem erfreulichen Befund für Deutschland gehörte ein sehr gutes Abschneiden im Bereich des politischen Wissens in den unterschiedlichen Altersgruppen. Neben den kognitiven Tests zu Fragen aus Teilbereichen der politischen Bildung wurden über Fragebögen auch politikbezogene Einstellungen zu drei Hauptdimensionen erfasst: demokratische Werte, Loyalität gegenüber der eigenen politischen Führung sowie politisches Interesse und politische Partizipation. In der Population der 14-Jährigen zeigten sich unter den deutschen Teilnehmern besonders hoch ausgeprägte demokratische Werte und eine geringe Loyalität gegenüber der politischen Führung bei einem insgesamt relativ schwach ausgeprägten politischen Interesse. In der Gruppe der Schüler im letzten voruniversitären Schuljahr waren die Einstellungen in der deutschen Stichprobe generell ähnlich. Anders als bei den 14-Jährigen war allerdings das politische Interesse der Schüler am Ende der Sekundarschulzeit ausgesprochen stark ausgeprägt, wobei zu beachten ist, dass es sich bei der deutschen Stichprobe um ein im internationalen Vergleich hoch ausgelesenes Segment der Schülerschaft, nämlich Gymnasiasten, handelte (Torney, Oppenheim & Farnen, 1975; Avenarius et al., 2003, S. 237).

3. Deutsche Zurückhaltung in den 1970er und 1980er Jahren

An den weiteren Studien der *Six-Subject*-Studie war Deutschland nicht beteiligt; andere Länder beteiligten sich konsequenter an den Untersuchungen, so z.B. Belgien, England, Frankreich, Finnland, Neuseeland, Niederlande, Schottland, Schweden und die USA (vgl. van Ackeren, 2003). Zugleich hatten die mittelmäßigen Befunde, etwa bei FIMS und FISS, keinen Einfluss auf bildungspolitisches Handeln, obgleich sich die Bildungsforschung international mit Konsequenzen beschäftigte, so z.B. Benjamin S. Bloom mit seinem Beitrag ‚Implications of the IEA Studies for Curriculum and Instruction' aus dem Jahr 1974 sowie Alan C. Purves und Daniel U. Levine (1975) mit ihrem Band ‚Educational Policy and Educational Assessment. Implications of the IEA Surveys of Achievement'.

Die *Second International Mathematics Study (SIMS)* sowie die *Second International Science Study (SISS)* wurden aus deutscher Sicht ebenfalls ausgelassen. Eine mögliche Erklärung für die Abstinenz Deutschlands kann in der bis dahin „eher geisteswissenschaftlichen Tradition deutscher Pädagogik" (Bos & Postlethwaite, 2001, S. 253) und im Methodendiskurs der Kritischen Theorie (seit den 1920er Jahren) und später der Kritischen Erziehungswissenschaft (seit den 1960er Jahren) zu finden sein. Eine weitere Ursache der deutschen Zurückhaltung könnte die diskutierte Frage nach der vernünftigen Relation zwischen den Ergebnissen derartiger Studien gewesen sein, deren Interpretation damals noch mit methodischen Unsicherheiten behaftet war (vgl. Schultze & Riemenschneider, 1967, S. 32).

Die systematische empirische Schulleistungsforschung hat erst seit dem TIMSS-Schock (s.u.) einen anderen Stellenwert erhalten. Trotz der deutschen Zurückhaltung bei internationalen Vergleichsstudien gab es doch deutsche Arbeitsgruppen, insbesondere um Franz E. Weinert und Andreas Helmke, die auch in den 1980er Jahren an internationalen und nationalen Vergleichsstudien beteiligt waren. Die *Classroom Environment Study (CES)*, die zwischen 1981 und 1983 durchgeführt wurde (in Deutschland jedoch zwei Jahre später), wurde hierzulande als *Münchner Hauptschulstudie* bekannt. In methodischer Hinsicht wurde die Idee aufgegriffen, die schulische Leistungsentwicklung im Rahmen von Large Scale Assessments über einen längeren Zeitraum zu erfassen. Erstmals wurde der Versuch unternommen, dieselben Schülerinnen und Schüler zwei Mal zu testen. Zudem bezog sich die Analyse nun stärker auf proximale Variablen, die das Lernen beeinflussen, nämlich den Klassenkontext und den Unterricht. Im Zentrum der Studie stand die Herausarbeitung von Unterschieden der instruktionalen Praxis und ihrer Bedeutung für Lernerträge. Zu den zentralen Befunden zählt beispielsweise, dass über die Teilnehmerstaaten hinweg wenig Unterrichtszeit in kleineren Gruppen stattfand. Zu den häufigsten Aktivitäten im Klassenraum zählten z.B. der Lehrervortrag, das Stellen und Beantworten von Fragen sowie Stillarbeit.

Auch an der *Written Composition Study* war mit Hamburg nur ein deutsches Bundesland beteiligt. Die Studie wurde Mitte der 1980er Jahre durchgeführt und ergänzte Daten, die bereits im Rahmen der *Six-Subject*-Studie erhoben wurden. Im Fokus standen das Lehren und Lernen im Aufsatzunterricht hinsichtlich unterschiedlicher Formen des Schreibens (z.B. reflektierend, philosophierend, argumentierend, literarisch) einschließlich unterschiedlicher Einstellungen und Konventionen im Ländervergleich. In die Erhebung einbezogen waren Schülerinnen und Schüler am Ende der Primarstufe, zum Abschluss der Pflichtschulzeit sowie am Ende der Oberstufe. Ein zentraler Befund waren Geschlechterdifferenzen in der Bewertung schriftlicher Leistungen zugunsten der Mädchen, insbesondere in der weiblich dominierten Primarstufe und Sekundarstufe I.

Eine weitere Bildungsstufe rückte in den 1980er Jahren in den Fokus der wissenschaftlichen Aufmerksamkeit, auch aus deutscher Perspektive: Das *Pre-Primary Project (PPP)* wurde vor dem Hintergrund initiiert, dass zu dieser Zeit zunehmend mehr Kinder in den verschiedenen Bildungssystemen vorschulische Einrichtungen besuchten und man mehr über die kognitive, soziale und emotionale Entwicklung der Kinder dieses Alters in unterschiedlichen Einrichtungen mit ihren unterschiedlichen Konzepten in Erfahrung bringen wollte. Die Studie wurde Mitte der 1980er Jahre als Längsschnittuntersuchung angelegt und im Jahr 2003 abgeschlossen. Die in drei Phasen angelegte Studie konzentrierte sich zunächst auf die vergleichende Beschreibung der nationalen Strategien vorschulischer Betreuung in Form von Länderprofilen. In dieser ersten Phase, an der Deutschland mit einer repräsentativen Stichprobe beteiligt war, wurde zudem eine Bestandsaufnahme der familialen Förderstrategien in den Ländern durchgeführt. An den Phasen zwei und drei war die Bundesrepublik nicht mehr beteiligt, so dass u.a. Daten zur kognitiven und sprachlichen Entwicklung und zu entsprechenden Einflussgrößen aus dieser Studie für Deutschland fehlen.

An der *IAEP*-Untersuchung (*International Assessment of Educational Progress*) war das Land wiederum nicht beteiligt. Im Rahmen von IAEP wurden mathematische und naturwissenschaftliche Leistungen 9- bis 13-jähriger Schülerinnen und Schüler in den USA und 19 weiteren Ländern getestet. Die Erhebung, die mit Instrumenten des amerikanischen NAEP-Programms (*National Assessment of Educational Progress*) arbeitete, lud auch zum Experimentieren mit innovativen psychometrischen Methoden (wie z.B. allgemein mit probabilistischen Modellen und im Speziellen mit *Plausible Values*) ein, um die Instrumentenentwicklung voranzubringen.

4. Wiedereinstieg in den 1990er Jahren

Ungeachtet der insgesamt nicht überzeugenden deutschen Leistungen bei diesen ersten Vergleichsuntersuchungen beteiligte sich die BRD erst nach einigen Jahren zu Beginn der 1990er Jahre mit der internationalen Lesestudie IRLS wieder repräsentativ an einem solchen Projekt im schulischen Bereich. Im Rahmen der *International Reading*

Literacy Study (IRLS) wurden die Daten zu Leseleistungen, freiwilligen Leseaktivitäten und landesspezifischen Strategien der Leseförderung 1990/91 für zwei Altersgruppen (in Deutschland: 9- und 14-Jährige) erhoben. Zugleich wurde mit validen Instrumenten die Grundlage für ein Monitoring von Lesekompetenz im Zeitverlauf gelegt.

In der jüngeren IRLS-Zielgruppe (Drittklässler) und der älteren Altersgruppe (8. Jahrgangsstufe) war zum Testzeitpunkt das Leseverständnis in beiden Teilen Deutschlands (die Studie wurde vor der Wiedervereinigung begonnen) insgesamt nur durchschnittlich ausgeprägt; besonders stark fiel dies im Vergleich zu ökonomisch entwickelten Ländern auf. Ebenfalls ungünstig sahen die Ergebnisse im Bereich der Leistungsstreuung aus. Es schien folglich am Beginn der Schulkarrieren nicht zu gelingen, einen guten Mindeststandard für die Altersgruppe insgesamt zu sichern. Die Ergebnisse der IRL-Studie wurden allerdings erst rückwirkend nach der TIMSS-Rezeption Mitte der 1990er Jahre von der Fachöffentlichkeit wahrgenommen; vermutlich erschienen mathematisch-naturwissenschaftliche Kompetenzen in der ökonomisch orientierten Standortdiskussion wichtiger als Leseverständnis und -gewohnheiten. Mittlerweile gibt es ein Bewusstsein dafür, dass Leseverständnis eine grundlegende Voraussetzung für andere Kompetenzbereiche darstellt, wie es durch PISA einmal mehr bestätigt wurde.

Neben der reinen Lernstandserfassung bei über einer halben Millionen Schülerinnen und Schüler mehrerer Altersgruppen machten zusätzliche Untersuchungskomponenten zu schulischen wie außerschulischen Kontextbedingungen die Studie *TIMSS*, die *Third International Mathematics and Science Study*, Mitte der 1990er Jahre zur bis dahin umfangreichsten Schulleistungsstudie. Für Deutschland waren ihre Ergebnisse insgesamt – für alle erfassten Bildungsgänge, für die unterschiedlichen Kompetenzbereiche und für alle Bundesländer – im internationalen Vergleich derart mittelmäßig, dass sie eine heftige Debatte zur Leistungsfähigkeit des deutschen Schulsystems einleiteten. Eine Folge dieser Diskussion war es, dass die in Deutschland bis dahin verbreitete Distanz gegenüber derartigen großflächigen Vergleichsstudien innerhalb weniger Jahre aufgegeben, ja nahezu in ihr Gegenteil verkehrt wurde. Eine wesentliche Wirkung der Erhebung war damit die Zäsur, die durch TIMSS im deutschen Umgang mit Large Scale Assessments erreicht wurde.

1999 wurden im Rahmen einer weiteren TIMSS-Erhebungswelle vertiefende Analysen zum Unterricht, zum familialen Kontext und zu Charakteristika der Schulen durchgeführt. Zudem ermöglicht der 4-Jahres-Zyklus von TIMSS (1999, 2003, 2007) Trendanalysen; insofern steht das Akronym TIMSS mittlerweile für *Trends in International Mathematics and Science Study*. Aufgrund der deutschen Beteiligung an PISA (s.u.) ist Deutschland erst nach über 10 Jahren wieder an der Erhebung 2007, hier im Grundschulbereich, beteiligt. Im Hinblick auf andere Schulstufen hat sich Deutschland auf die PISA-Erhebungen konzentriert. TIMSS brachte zudem eine methodische Innovation im Bereich der Large Scale Assessments: Mit der *TIMSS 1995 Video Study*

(vgl. Stigler, Gallimore & Hiebert, 2000) wurde der Mathematikunterricht in drei Vergleichsländern – in Japan, Deutschland und den USA – aufgezeichnet, um einen systematischen transkulturellen Vergleich von fachbezogenen Unterrichtsprozessen zu ermöglichen und über die Erfassung von Unterrichtsskripts als kulturspezifische Inszenierungs- und Verlaufsmuster der Unterrichtsführung einen Beitrag zur Erklärung von gemessenen Kompetenzunterschieden zu leisten. Erhoben wurden die Daten in 231 zufällig ausgewählten Klassen der Jahrgangsstufen 7 und 8. Die auf diese Weise gewonnenen Daten ermöglichten eine qualitative Beschreibung der typischen Verlaufsmuster des Unterrichts im zeitlichen Verlauf der Unterrichtsstunde unter Berücksichtigung der eingesetzten Lehr- und Sozialformen. Am *TIMSS-R(epeat) Project* (1998–2004) war Deutschland jedoch nicht beteiligt, da sich parallel zu TIMSS die nachfolgend vorgestellte PISA-Studie etablierte, an der sich Deutschland stattdessen beteiligte.

Die mittelmäßigen TIMSS-Resultate wurden von der Kultusministerkonferenz (KMK) zum Anlass genommen, den Beschluss zu fassen, sich zukünftig an regelmäßig durchgeführten internationalen Vergleichsuntersuchungen, wie etwa an der von der OECD organisierten PISA-Studie (*Programme for International Student Assessment*), zu beteiligen. Getestet wurden 15-Jährige zu drei Erhebungszeitpunkten mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung in den Bereichen Leseverständnis, Mathematik und Naturwissenschaften sowie *Cross-Curricular Competencies* (Lernstrategien, Problemlösen), ergänzt durch sozioökonomische Hintergrundmerkmale und Variablen zu schulischen Lernbedingungen. Die Ergebnisse dieser Untersuchung wiederum fanden nicht nur in Fachkreisen, sondern auch in der allgemeinen Öffentlichkeit starkes Interesse. Das vergleichsweise schlechte Abschneiden der deutschen Schülerinnen und Schüler löste nach TIMSS nun auch einen ‚PISA-Schock' aus, und die Studie ist seitdem in der deutschen Bildungsdebatte in aller Munde. Das große Interesse gegenüber PISA im speziellen bzw. internationalen Vergleichsuntersuchungen im allgemeinen dauert – auch bis in den dritten PISA-Zyklus (2006) hinein – an, wenn auch mit leicht abnehmender Tendenz.

Besonderes Aufsehen haben Befunde aus dem internationalen Vergleich bezüglich der sozialen Abhängigkeit des Kompetenzerwerbs erregt. Für alle Teilnehmerstaaten offenbaren die PISA-Studien einen systematischen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und schulischer Leistung in allen getesteten Kompetenzbereichen: Schülerinnen und Schüler aus Familien gehobener Sozialschichten erreichen am Ende der Pflichtschulzeit durchschnittlich bessere Leistungen und höhere Bildungsabschlüsse in den getesteten Domänen als Jugendliche aus sozial schwachen Familien. Allerdings ist dieser Zusammenhang in Deutschland besonders stark ausgeprägt; hierzulande geht die überdurchschnittliche Bildungsungleichheit mit nur durchschnittlichen Leistungen einher. Der Zusammenhang zwischen sozialer Lage und Kompetenzerwerb scheint zudem ein kumulativer Prozess zu sein, der vor der Grundschule beginnt und an Naht-

stellen des Bildungssystems verstärkt wird. Die in den Ländern bestehenden Unterschiede in der Relation zwischen Schülerleistungen und sozioökonomischem Status zeigen, dass die Differenzen erheblich variieren, was zugleich bedeutet, dass sie nicht unvermeidlich sind. Somit zeigen die internationalen Vergleichsuntersuchungen, dass die angestrebte Chancengerechtigkeit gerade in Deutschland bislang nicht erreicht wurde und die hierzulande beklagte Heterogenität in anderen Ländern weniger Probleme zu bereiten scheint. Es erscheint bedenkenswert, dass gerade in denjenigen Ländern, die auf eine Heterogenität im Klassenzimmer als Herausforderung bzw. Ressource setzen, die getesteten Schülerinnen und Schüler tendenziell auch bessere Leistungen verzeichnen.

Ein weiteres Augenmerk wurde mit PISA auf die Situation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund gelegt. Es war erst der Wechsel vom Ausländer- zum Migrantenkonzept, der – angeregt durch entsprechende Analysen im Rahmen der TIMS-Studie (Schwippert & Schnabel, 2000) – durch die PISA-Studien durchgesetzt wurde und das ganze Ausmaß der Probleme in diesem Bereich sichtbar gemacht hat. Statt ausschließlich Jugendliche ohne deutsche Staatsangehörigkeit zu betrachten, berücksichtigt man nun auch Schülerinnen und Schüler, deren Väter oder Mütter zugewandert sind. Hierbei zeigte sich, dass gerade Jugendliche aus Familien, in denen beide Elternteile im Ausland geboren wurden, auffällige Defizite im schulischen Erfolg aufweisen. Auch nach Kontrolle der Sozialschichtzugehörigkeit blieben die Unterschiede zwischen den Jugendlichen ohne und mit einem bzw. beiden im Ausland geborenen Elternteilen signifikant. Die Unterschiede in der Lesekompetenz von 15-Jährigen aus Familien mit und ohne Migrationshintergrund sind in Deutschland im Vergleich mit Staaten, die wie Deutschland bedeutende Zuwanderungen aufweisen, besonders ausgeprägt.

Wenn die Schlagworte ‚Chancengleichheit' bzw. ‚Chancengerechtigkeit' im Zusammenhang mit Befunden aus der PISA 2000-Untersuchung diskutiert werden, stellt sich stets die Frage, ob der Zusammenhang von sozialem Hintergrund und Schulerfolg (sozialer Gradient) bereits ein Phänomen der Grundschule ist. Hierzu liefert PIRLS, die *Progress for International Reading Literacy Study* Daten, die in Deutschland unter dem Akronym IGLU (*Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung*) bekannt wurde und Lesekompetenzen am Ende der Grundschulzeit als Trendstudie in einem 5-Jahres-Zyklus erhebt (2001, 2006 sowie in Planung: 2011). Die bislang vorgelegten IGLU-Befunde liefern keine Hinweise auf generelle Leistungsdefizite. Gleichwohl zeichnen sich für einige Probleme am Ende der Sekundarstufe I die Anfänge bereits in der Grundschule ab. Bei dem Vergleich des sozialen Gradienten der in IGLU 2001 getesteten vierten Jahrgangsstufe mit demjenigen der PISA-Erweiterungsstichprobe der neunten Jahrgänge zeigte sich, dass der ausgeprägte Zusammenhang auch in der Grundschule nachzuweisen ist, hier jedoch signifikant geringer ausfällt (Schwippert, Bos & Lankes, 2003). Im internationalen Vergleich ließ sich für die Grundschülerin-

nen und Grundschüler zudem feststellen, dass sie in Deutschland Schulen besuchen, in denen zwar relativ geringe Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen bestehen, jedoch bedeutende Unterschiede zwischen Kindern aus bildungsnahen und solchen aus bildungsferneren Elternhäusern und auffällig große Unterschiede zwischen Kindern aus Elternhäusern ohne und solchen aus Elternhäusern mit Migrationsgeschichte (ebd.). Hieran lässt sich ablesen, dass die in der PISA 2000-Studie sowie in den nachfolgenden Erhebungswellen ermittelten Defizite des Bildungssystems sich bereits in der Grundschule abzeichnen. Auch bei IGLU 2006 zeigt sich für die deutschen Schülerinnen und Schüler ein im internationalen Vergleich nach wie vor deutlicher Zusammenhang zwischen ihrer sozialen Herkunft und der getesteten Lesekompetenz: Kinder aus dem oberen Quartil der sozialen Herkunft haben in Deutschland einen deutlichen Leistungsvorsprung von 67 Punkten vor Kindern aus dem unteren Quartil. Dieser Vorsprung, der in etwa dem Lernzuwachs von einem Lernjahr entspricht, fällt signifikant größer aus als im internationalen Mittel und im Mittel der IGLU-Teilnehmerstaaten aus der OECD (Bos, Schwippert & Stubbe, 2007, S. 239 ff.). Analysen, die den Leistungsvorsprung von Kindern aus bildungsnahen und bildungsfernen Schichten bei IGLU 2001 und IGLU 2006 vergleichend untersuchen, zeigen, dass sich dieser Unterschied nicht signifikant verringert hat (ebd., S. 235 f.).

5. Erweiterung von Inhaltsbereichen und Bildungsstufen

In der Bestandsaufnahme der Large Scale Assessments zeigt sich schließlich eine Ausweitung der betrachteten Inhaltsbereiche sowie eine Erweiterung hinsichtlich des Bildungsstufenbezugs über Schule hinaus; auch die Lehrerbildung wird thematisiert und in ihrer Ausgestaltung und Wirkung empirisch fundiert. *Computer Literacy* als eine für die Informationsgesellschaft notwendige Kulturtechnik hat Eingang in die Erhebungen gefunden. Ebenso werden in der Reaktion auf spezifische gesellschaftliche Probleme (Immigrationsprobleme, Rassismus, Intoleranz, Globalisierung etc.) Studien zur *Civic Education* angesichts ihrer Bedeutung für Demokratie und Zivilgesellschaft ausgebaut. Über die Bestandsaufnahme entsprechender Kompetenzen der Schulbevölkerung hinaus zeichnet sich ein zunehmendes Interesse für das ‚Humankapital' der Arbeitsbevölkerung ab, auf das Länder im globalen Wettbewerb zurückgreifen können. Die Evaluation von Ausbildungssystemen wird ebenso aufgegriffen wie Fragen lebenslangen Lernens. Eine Ausweitung des Forschungsinteresses gibt es schließlich auch hinsichtlich des vorschulischen Bereichs. Diese Entwicklungen werden nachfolgend skizziert.

5.1 Inhaltsbereiche

In der Verlängerung der *Study of Civic Education* (s.o.) hat sich Deutschland an der 1999 durchgeführten *Civic Education Study (CivEd)* zur Erhebung politischen

Wissens und politischer Einstellungen beteiligt. In der CivEd-Studie wurden Auskünfte über Art, Umfang und mögliche Ursachen des politischen Wissens von 14-jährigen Jugendlichen – an der Zusatzerhebung unter 16- bis 18-Jährigen nahm Deutschland nicht teil – mittels qualitativer und quantitativer Messmethoden gegeben, wofür in einer ersten Phase zwischen 1995 und 1997 Experteninterviews und curriculare Analysen durchgeführt und in einer zweiten Phase politisches Wissen, Einstellungen, Engagement sowie außerschulische, z.B. familiäre und mediale Einflüsse getestet und erfasst wurden. Die wie bei PISA im Jahr 2001 veröffentlichten Resultate der Studie im Vergleich von 28 Ländern haben im Gegensatz zu PISA wenig Aufmerksamkeit erfahren. Die deutschen Schülerinnen und Schüler nahmen im Kompetenzbereich ‚Politisches Wissen/Verstehen' einen mittleren Rang ein, der dem internationalen Mittelwert entspricht. Die im Jahr 2009 anstehende *International Civic and Citizenship Education Study (ICCS)* wird ohne deutsche Beteiligung stattfinden.

Eine weitere Studie blieb von der allgemeinen Öffentlichkeit vergleichsweise wenig beachtet: *CompEd*, die zweiphasige *Computers in Education Study*, mit Erhebungen in den Jahren 1989 und 1992. Erfasst wurden – auch im Zeitverlauf – u.a. der Computereinsatz im Unterricht, die Verfügbarkeit von PCs und ihr Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen, auf Schule als Organisation und auf das Curriculum sowie funktionales Computerwissen und Kompetenzen im Umgang mit neuen Informationstechnologien. Die Resultate machten deutlich, dass es einer größeren Aufmerksamkeit für die Frage der Möglichkeiten des Computereinsatzes im Unterricht im Sinne einer qualitätssteigernden Wirkung bedurfte. Einmal mehr waren Schülerinnen und Schüler in der Primar- und den Sekundarstufen involviert. Computer waren zum Testzeitpunkt insbesondere selbst Gegenstand der Instruktion, indem ihre Anwendung und Handhabung thematisiert wurde. Sie wurden vergleichsweise selten als Medium in den anderen Fächern genutzt. Insbesondere außerschulische Lerngelegenheiten im Umgang mit Computertechnologie bildeten den Rahmen für den Wissenserwerb und die Kompetenzentwicklung von Jugendlichen in diesem Bereich. Das kontinuierliche Interesse der IEA an *Computer Literacy* setzte sich 2000/01 mit der *Second Information Technology in Education Study (SITES)* fort. Zentrale Erhebungsschwerpunkte waren die Verfügbarkeit von Computertechnologie, die Nutzung dieser Ressourcen und ihre Integration in den Unterrichtsprozess. SITES wurde 2005 fortgeführt, jedoch ohne deutsche Beteiligung.

5.2 Bildungsstufen

Im Vorschulbereich existieren nur wenige Projekte, die zum einen die Frage der Bedeutung des Elementarbereichs untersuchen, zum anderen Qualitätsmerkmale definieren und operationalisieren. So suchte das internationale *Pre-Primary Project (PPP)* der IEA nach möglichen Zusammenhängen zwischen Erziehungsverhalten der Eltern, Vorschulerfahrungen und den ersten Schulerfahrungen. Auf diese Weise wird die Be-

deutung des Vorschulunterrichts erforscht und der Frage nachgegangen, inwieweit seine Form und Qualität Einfluss auf späteren Schulerfolg nimmt. An dem Teil der Studie, der sich explizit mit der Vorschule beschäftigt, ist Deutschland allerdings nicht beteiligt.

Über die Erfassung unterschiedlicher Kompetenzbereiche im Schulalter hinaus gibt es ein zunehmendes Interesse am Bildungsstand der erwachsenen Bevölkerung. Das *International Adult Literacy Survey (IALS)* wurde im Herbst 1994 von der OECD und Statistics Canada mit dem Ziel durchgeführt, vergleichende Daten zur Partizipation an Bildung und Ausbildung im Erwachsenenalter zur Verfügung zu stellen. Bei IALS handelte es sich um die erste internationale Untersuchung von Grundqualifikationen Erwachsener. Drei Arten von Grundqualifikationen wurden gemessen: die Fähigkeit zum Umgang mit Texten (*prose literacy*), mit schematischen Darstellungen (*document literacy*) und mit Zahlen (*quantitative literacy*). Die Befunde sprachen für einen deutlichen Zusammenhang zwischen der Grundbildung und dem ökonomischen Potential eines Landes. Für Deutschland wurde deutlich, dass über 14 Prozent der Erwachsenen über 15 Jahre lediglich das niedrigste Niveau der Lesekompetenz erreichten; jedoch fanden die Befunde wenig Beachtung und zogen praktisch keine bildungspolitischen Konsequenzen nach sich. Weitere Datenerhebungen folgten 1996 und 1998. Untersuchungen, die explizit Zusammenhänge zwischen Grundkompetenzen und Aspekten der Erwerbssituation untersuchen und eine konsequente Längsschnittperspektive einnehmen, fehlen jedoch.

Eine deutsche Beteiligung am *Adult Literacy and Lifeskills (ALL) Survey*, einer international vergleichenden Studie zu den Kompetenzen der erwachsenen Bevölkerung (16- bis 65-Jährige), gab es zwar in den Erhebungsjahren 2003 und 2006 nicht. Dafür hat Deutschland jüngst seine Teilnahme am *Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)* der OECD zugesagt, welches das Kompetenz niveau bei Erwachsenen im Ländervergleich analysieren wird. Schwerpunkt werden dabei die Kompetenzen sein, die für eine erfolgreiche Teilnahme am Arbeitsleben Voraussetzung sind. PIAAC soll Regierungen umfassendere Informationen liefern, um ihre Bildungs- und Ausbildungspolitik zu evaluieren und zu gestalten. Dazu werden vergleichende Informationen zum Kenntnisstand der Erwachsenenbevölkerung und seiner Verteilung erhoben und untersucht, wie sie Einkommen, Beschäftigung und die Fähigkeit zu lebenslangem Lernen beeinflussen.

5.3 Lehrerbildung

Die Ausbildung von Lehrkräften wird als Einflussgröße auf ihre pädagogischen, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Fähigkeiten angesehen, die wiederum die Qualität von Schule und Unterricht beeinflussen. Dieser Bereich erfährt deshalb international und auch national die Aufmerksamkeit empirischer Bildungsforschung. Im Kontext von *TEDS-M,* der *Teacher Education Study – Mathematics*, soll am Beispiel

der Lehrerausbildung für die Primarstufe und die Sekundarstufe I im Unterrichtsfach Mathematik die Wirksamkeit der Ausbildung empirisch geprüft werden. In diesem Zusammenhang werden curriculare, bildungspolitische und gesellschaftliche Rahmenbedingungen, konkrete Lehr-Lerninteraktionen sowie kognitive, affektive und handlungspraktische Effekte der Lehrerausbildung erfasst. Zentrale Fragen der 2006 bis 2008 durchgeführten Studie sind beispielsweise, was zukünftige Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Ausbildung lernen, über welche Ausgangsvoraussetzungen sie im Vergleich zu anderen Studiengängen verfügen und wie sich die Ausbildung am Ende in beruflichem Handeln niederschlägt. Diese Fragen stellen Forschungsdesiderate dar. TEDS-M ist die erste Studie der IEA im tertiären Bereich sowie die erste international vergleichende Large Scale-Studie zur Lehrerausbildung. Der internationale Ergebnisbericht wird für Ende 2009 erwartet.

In diesem Zusammenhang sei auch das *Teaching and Learning International Survey (TALIS)* erwähnt. Damit nimmt die OECD die Lernumgebung und Arbeitsplatzbedingungen von Lehrerinnen und Lehrern in allgemein bildenden Schulen der Sekundarstufe I in international vergleichender Perspektive in den Blick. In der ersten Erhebungsphase 2007/08 sind über 20 Länder an der Untersuchung beteiligt. Weitere Länder können zu einem späteren Zeitpunkt noch einsteigen; die KMK hat eine Beteiligung Deutschlands jedoch nicht zugesagt. Zu den aktuellen Untersuchungsschwerpunkten gehören die Leitung und das Management von Schulen, die Wertschätzung der Arbeit von Lehrkräften, die Art und Weise des Feedbacks, das sie erhalten, sowie die Verwendung von Ergebnissen zur Personalentwicklung. Der erste Bericht aus diesem Projekt wird für Mitte 2009 erwartet.

6. Wirkungen, Desiderate und Perspektiven

An vielen der aufgeführten Studien hat sich Deutschland in den sich wandelnden Grenzen und mit unterschiedlichem Umfang beteiligt, wobei vor allem in den 1970er und 1980er Jahren vielfach ein Fehlen Deutschlands zu verzeichnen ist. Die Übersicht über Schulleistungstests dokumentiert die Vielfalt der Bemühungen, im Bereich der externen Evaluation verstärkt tätig zu werden und dabei unterschiedliche Bildungsstufen und Kompetenzbereiche zu berücksichtigen. Der Überblick zeigt auch, dass es im Verlauf der 1990er Jahre eine Entwicklung bei der Qualität der eingesetzten Instrumente und der dahinter stehenden Konzepte gibt. Diese Entwicklung ist dadurch gekennzeichnet, dass sich das Interesse der Leistungsstudien auf erklärende schulische und außerschulische Variablen der Leistungserbringung ausweitet und dass Rückmeldestrategien entwickelt werden, die sich nicht nur an die bildungspolitisch interessierte Öffentlichkeit wenden, sondern zunehmend an die Einzelschulen, die sich an den Erhebungen beteiligt haben.

Zugleich verweist die Übersicht über Typen und Varianten von Schulleistungstests aber auch auf eine andere Tendenz: Nach Jahren der Abstinenz im Bereich großflächig

angelegter Leistungstests beobachten wir seit Beginn der 1990er Jahre innerhalb Deutschlands eine Beschleunigung beim Einstieg in regelmäßige Vergleichsuntersuchungen. Dafür gibt es fraglos einige gute Gründe: Die Aussagekraft von Schulleistungsuntersuchungen wird durch Studiendesigns mit mindestens zwei Messungen qualitativ überproportional gesteigert. Auch ist es nachvollziehbar, dass auf die gut begründete Kritik an der Konzentration der eingesetzten Tests auf die Kulturtechniken mit einer Ausweitung auf weitere Fächer, z.B. auf geistes- und sozialwissenschaftliche Kompetenzbereiche, reagiert wird. Schließlich kann kaum bestritten werden, dass die Schulpolitik in einem föderalen Staat aus Gründen der Sicherung der Vergleichbarkeit ein starkes Interesse an regelmäßigen innerdeutschen Vergleichsuntersuchungen hat.

In internationaler Perspektive wird in der Rückschau auf die vergangenen Jahre vergleichender Schulleistungsforschung deutlich, dass zunehmend mehr Nationen an den Studien beteiligt sind. Viele der Länder, die erstmals teilnehmen, kommen aus dem arabischen und afrikanischen Raum. An TIMSS 2007 sind beispielsweise über 60 Länder beteiligt; bei FIMS und FISS waren es noch – je nach getesteter Altersstufe – 10 bis 14 Länder. Dies bedeutet zugleich einen erhöhten Bedarf an speziellen Trainings durch internationale Organisationen wie die IEA, um die Studien in allen Ländern unter vergleichbaren qualitativen Standards durchführen zu können und auch unter Berücksichtigung landesspezifisch bedeutsamer Fragstellungen auswerten und nutzbar machen zu können.

Eine weitere Forschungsperspektive betrifft die Anlage internationaler Leistungsvergleichsstudien. Baumert (2007) weist darauf hin, dass solche querschnittlichen Leistungsvergleiche nur einen begrenzten Erklärungsanspruch erheben können. Wirkungen von Einflussfaktoren im Bedingungsgefüge schulischer Leistungen sind empirisch nur mit einem längsschnittlichen Studiendesign nachzuweisen, wie es beispielsweise mit der *National Educational Panel Study (NEPS)* in Deutschland auf nationaler Ebene geplant ist. Auf internationaler Ebene kann nach Baumert (2007, S. 361) allerdings der Erklärungsanspruch von Leistungsvergleichsstudien beispielsweise dadurch gestärkt werden, dass sie in „genuine Forschungsprogramme“ mit längsschnittlichem Charakter eingebunden werden, wie beispielsweise mit der TIMSS Videostudie von 1995, die in Deutschland in einen Längsschnitt eingebettet wurde, oder mit dem PISA-Zyklus 2003, der in Deutschland ebenfalls durch eine Längsschnittstudie erweitert worden ist (PISA-I-Plus). Solche Programme schaffen ein solideres Fundament für die Dateninterpretation und sollten bei der Anlage internationaler Schulleistungsstudien, beispielsweise im Rahmen nationaler Erweiterungen, weiterhin Beachtung finden.

Kritik gibt es hierzulande hinsichtlich des Umgangs mit den Ergebnissen der unterschiedlichen Studien durch Wissenschaft und Politik. Als möglichen Erklärungsansatz für uneinheitliche Ergebnisinterpretationen sei nochmals auf Blömeke (2003, S. 27) verwiesen:

> Bildungspolitik [liegt] eine andere Rationalität zugrunde … als Wissenschaft. Politik ist notwendigerweise normativ orientiert und interessengeleitet. Wissenschaftliche Erkenntnisse sollten vor diesem Hintergrund zwar berücksichtigt werden, müssen aber nicht unbedingt handlungsleitend sein – ganz abgesehen von dem Problem, dass es ‚die' Wissenschaft auch nicht gibt. Die Nach-PISA-Diskussion hat gezeigt, wie unterschiedlich die empirischen Ergebnisse in der Erziehungswissenschaft interpretiert werden und wie unterschiedlich wissenschaftliche Empfehlungen und politische Entscheidungen ausfallen können.

Eine mangelnde Kontinuität in der Analyse und in der Präsentation empirischer Befunde aus Leistungsstudien konstatiert auch Klemm (2008) für die Situation *innerhalb* der wissenschaftlichen Zunft und mahnt, dass „widersprüchliche Interpretationen" politisch folgenreich sein können:

> Sie geben all denen, die bei der Konzipierung von Bildungspolitik lieber auf hergebrachte Überzeugungen als auf belastbares Wissen setzen, willkommene Argumente dafür, den gerade eingeschlagenen Weg evidenzbasierter Politik wieder zu verlassen. Die Bildungsforschung würde dann auf die Funktion zurückgedrängt, die Forschung nur zu oft für die Politik hat – nämlich die der Legitimierung einer ‚bauchbasierten' Steuerungspolitik. Das wäre schade (S. 69).

Hierbei sollte aber nicht vergessen werden, dass unsere wissenschaftliche Tradition auf der Diskussion von Widersprüchen und unterschiedlichen Interpretationsansätzen basiert und gerade der kontroverse Diskurs Fortschritt bedeuten kann. Bei der Bewertung des Verhältnisses von Wissenschaft und Politik bedarf es offensichtlich darüber hinaus einer Analyse der Frage, was die Akteure in Wissenschaft und Politik an wechselseitiger Beeinflussung erleben und welche Erwartungen sie an die jeweils andere Seite haben.

In inhaltlicher Hinsicht schließlich ist der Übersicht zu entnehmen, dass inzwischen zwar eine empirisch relativ gut abgesicherte Informationslage bezüglich des Primar- und Sekundarschulwesens besteht, die Informationen über den tertiären Bildungsbereich aber noch defizitär sind. Besonders interessant erscheint eine Fokussierung auf den tertiären Bereich, wenn unter dem Schlagwort des lebenslangen Lernens bzw. der *adult competencies* hinterfragt wird, ob das, was im allgemeinen Schulwesen an Wissen bzw. Kompetenzen vermittelt wird, überhaupt anschlussfähig bzw. notwendig erscheint. An dieser Stelle einmal die Abnehmerperspektive einzunehmen und zu fragen, was Kindern nach dem Übergang in die Sekundarstufe I oder Jugendlichen beim Übergang in den Beruf bzw. jungen Erwachsenen bei der Aufnahme eines Studiums an Voraussetzungen abverlangt wird, erschließt eine ganz neue Perspektive auf ein weitgehend noch unbearbeitetes Forschungsfeld. Der Gedanke, was ein späteres Studium bzw. ein später ausgeübter Beruf den Beteiligten abverlangt, legt auch eine eingehende Betrachtung der Lehrerbildung nahe. Insofern ist anzunehmen, dass internationale Schulleistungsvergleiche nach fünf Jahrzehnten auch weiterhin ein Thema bleiben werden.

Übersicht: Art und Umfang deutscher Beteiligung an für Deutschland relevanten internationalen Leistungsvergleichsstudien (Stand: Mai 2008)

Bezeichnung der Studie und internationale Koordination	Literatur (Auswahl)	Datenerhebung	Testbereiche	Altersgruppe	Anzahl beteiligter Länder	Teilnahme Deutschlands (Bundesländer)
Pilot Twelve-Country Study (IEA)	Foshay, Thorndike, Hotyat, Pidgeon & Walker, 1962	1959–60	Mathematik, Leseverständnis, Erdkunde, Naturwissenschaften, nonverbale Fähigkeiten	13-Jährige	12	Hessen (Darmstadt)
FIMS: First International Mathematics Study (IEA)	Husén, 1967; Postlethwaite, 1968	1964	Mathematik	13-Jährige; Ende Sek. II	12	nur Hessen und Schleswig-Holstein
Six-Subject Survey (IEA)	Peaker, 1975; Walker, 1976					
– Study of Reading Comprehension	Thorndike, 1973	1970–71	Leseverständnis, Lesegeschwindigkeit, Wortschatz	10-Jährige; 14-Jährige; Ende Sek. II	15	–
– Study of Literatur Education	Purves, 1973	1970–71	Literatur-/Textverständnis	14-Jährige; Ende Sek. II	10	–
– FISS: First International Science Study	Comber & Keeves, 1973	1970–71	Naturwissenschaften (Erdkunde, Biologie, Chemie, Physik)	10-Jährige; 14-Jährige; Ende Sek. II	19	repräsentativ
– Study of French as a Foreign Language	Carroll, 1975	1971	Französisch (Lese- und Hörverständnis, Sprech- und Schreibfähigkeiten)	14-Jährige; Ende Sek. II	8	–
– Study of English as a Foreign Language	Lewis & Massad, 1975	1971	Englisch (Lese- und Hörverständnis, Sprech- und Schreibfähigkeiten)	14-Jährige; Ende Sek. II	9	in Deutschland nur Leseverständnis in einer Auswahl von Bundesländern*
– Study of Civic Education	Torney, Oppenheim & Farnen, 1975	1971	Politische Bildung	10-Jährige; 14-Jährige; Ende Sek. II	10	10 Bundesländer

* Die genaue Zahl der teilnehmenden Bundesländer ließ sich auf Basis der Informationen zu den nationalen Stichproben in Lewis & Massad, 1975; Peaker, 1975 und Walker, 1976 nicht feststellen.

Bezeichnung der Studie und internationale Koordination	Literatur (Auswahl)	Datenerhebung	Testbereiche	Altersgruppe	Anzahl beteiligter Länder	Teilnahme Deutschlands (Bundesländer)
CES: Classroom Environment Study (IEA)	Helmke, Schneider & Weinert, 1986; Ryan, Anderson & Shapiro, 1989	1981–83 (in Deutschland: zwei Jahre später)	Mathematik, Naturwissenschaften, Geschichte	Klassenstufen 5–8	9	Bayern (nur München – Münchner Hauptschulstudie)
SIMS: Second International Mathematics Study (IEA)	Burstein, 1993; Robitaille & Garden, 1989; Travers & Westbury, 1989	1980–81	Mathematik (u.a. Arithmetik, Algebra, Geometrie)	13-Jährige; Ende Sek. II	20	–
SISS: Second International Science Study (IEA)	Keeves, 1992; Postlethwaite & Wiley, 1992; Rosier & Keeves, 1991	1983–84	Naturwissenschaften (Erdkunde, Biologie, Chemie, Physik)	10-Jährige; 14-Jährige; Ende Sek. II	23	–
PPP: Pre-Primary Project (IEA)	– Phase 1: Olmsted & Weikart, 1989, 1994 – Phase 2: Olmsted & Montie, 2001; Weikart, 1999; Weikart, Olmsted & Montie, 2003 – Phase 3: High/Scope Educational Research Foundation, 2003; Montie, Xiang & Schweinhart, 2006	Phase 1: 1986–94; Phase 2: 1989–2003; Phase 3: 1993–2003	Einflüsse der Lebens- und Lernumgebung auf die Entwicklung von Kindern im Vorschulalter	4-Jährige; 7-Jährige	Phase 1: 11; Phase 2: 15; Phase 3: 13	repräsentativ (nur Phase 1)
Written Composition Study (IEA)	Gorman, Purves & Degenhart, 1988; Purves, 1992	1985	Texte verfassen	Ende Grundschulzeit; Ende Pflichtschulzeit; Ende Sek. II	14	nur Hamburg (Hamburger Aufsatzstudie; nur Klasse 11: allg. und berufsbild. Vollzeitschulen)

Bezeichnung der Studie und internationale Koordination	Literatur (Auswahl)	Datenerhebung	Testbereiche	Altersgruppe	Anzahl beteiligter Länder	Teilnahme Deutschlands (Bundesländer)
IAEP: International Assessment of Educational Progress (ETS)	Lapointe, Askew & Mead, 1989; Semple, 1992	1988–89 (IAEP-I); 1990–91 (IAEP-II)	Mathematik; Naturwissenschaften; in IAEP-II bei den 13-Jährigen auch: Erdkunde, mathematisches und naturwissenschaftliches Problemlösen	13-Jährige; 9-Jährige; 13-Jährige	6 14 (9-Jährige); 20 (13-Jährige)	–
IRLS: International Reading Literacy Study (IEA)	Elley, 1992, 1994; Lehmann, Peek, Pieper & Stritzky, 1995; Lundberg & Linnakylä, 1993; Postlethwaite & Ross, 1992; Wagemaker, 1996	1990–91	Leseverständnis	9-Jährige; 14-Jährige	32	repräsentativ (alte und neue Bundesländer)
CompEd: Computers in Education Study (IEA)	Pelgrum & Plomp, 1991, 1993	Phase 1: 1989; Phase 2: 1992	Wissen um und Fähigkeiten der Computernutzung	10-Jährige; 13-Jährige; Ende Sek. II	21 12	9 Bundesländer Pop II und III
IALS: International Adult Literacy Survey (OECD, StatCan, ETS, UNESCO u.a.)	Murray, Kirsch & Jenkins, 1998; OECD, 1995, 1997, 2000	1994 (Welle 1); 1996 (Welle 2); 1998 (Welle 3)	Lesekompetenz, mathematische Fähigkeiten	Erwachsene (16- bis 65-Jährige)	8 (Welle 1); 5 (Welle 2); 9 (Welle 3)	Teilnahme Deutschlands (repräsentativ) in Welle 1
TIMSS: Third International Mathematics and Science Study (ab 1999: Trends in International Mathematics and Science Study) (IEA)	TIMSS 1995: – Pop I: Martin et al., 1997; Mullis et al., 1997	1994–95	Mathematik und Naturwissenschaften	9-Jährige; 13-Jährige; Ende Sek. II: – allgemein – Leistungs-/Schwerpunktkurse: Mathematik Physik	29 46 24 17 18	Teilnahme Deutschlands an TIMSS 1995: repräsentativ (ohne Baden-Württemberg) für 13-Jährige und Ende Sek. II; Grundschulstudie ohne dt. Teilnahme;

Bezeichnung der Studie und internationale Koordination	Literatur (Auswahl)	Datenerhebung	Testbereiche	Altersgruppe	Anzahl beteiligter Länder	Teilnahme Deutschlands (Bundesländer)
	– Pop II: Baumert et al., 1997; Beaton, Martin et al., 1996; Beaton, Mullis et al., 1996 – Pop III: Baumert, Bos & Lehmann, 2000a, 2000b; Mullis et al., 1998					
TIMSS: Third International Mathematics and Science Study (ab 1999: Trends in International Mathematics and Science Study) (IEA)	TIMSS 1999: Martin et al., 2000; Mullis et al., 2000	1998–99 (auch TIMSS-R(epeat))	Mathematik und Naturwissenschaften	13-Jährige	38	Teilnahme Deutschlands an TIMSS 2007: repräsentativ (Klassenstufe 4/ 9-Jährige); Studie der Klassenstufe 8/ 13-Jährige ohne dt. Teilnahme
	TIMSS 2003: Mullis, Martin, Smith et al., 2003	2002–03		9-Jährige; 13-Jährige	25 46	
	TIMSS 2007: Mullis et al., 2005	2007		9-Jährige; 13-Jährige	insg. 60	
	TIMSS Advanced 2008: Garden et al., 2006	2007–08		13-Jährige; Ende Sek. II: Leistungs-/Schwerpunktkurse Mathematik, Physik	insg. 10	
TIMSS Video: Third International Mathematics and Science Videotape Classroom Study (IEA)	TIMSS Video: Klieme, Knoll & Schümer, 1998; Stigler, Gonzales, Kawanaka, Knoll & Serrano, 1999	1994–95,	Mathematikunterricht	Klassenstufe 8	3	Teilnahme Deutschlands an TIMSS 1995 Video Study
	TIMSS-R Video Project: Hiebert et al., 2003	1998–2001	Mathematik- und Naturwissenschaftsunterricht	Klassenstufe 8	7	

Bezeichnung der Studie und internationale Koordination	Literatur (Auswahl)	Datenerhebung	Testbereiche	Altersgruppe	Anzahl beteiligter Länder	Teilnahme Deutschlands (Bundesländer)
CivEd: Civic Education Study (IEA)	Oesterreich, 2002; Torney-Purta, Lehmann, Oswald & Schulz, 2001	Phase 1: 1996–97; Phase 2: 1999–2000	Politisches Wissen	14-Jährige; Schüler der Sek. II (16- bis 19-Jährige)	31	repräsentativ (nur 14-Jährige)
SITES: Second Information Technology in Education Study (IEA)	SITES M1: Pelgrum & Anderson, 2001 SITES M2: Kozma, 2003; Plomp, Anderson, Law & Quale, 2003 SITES 2006: International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 2008b	1998–99 2000–01 2006	Nutzung von IKT in Schule und Unterricht	10-Jährige; 14-Jährige; Ende Sek. II Primarstufe; Sek. I; Sek. II (je 4 Fallstudien) Klassenstufe 8 (Schulen, Mathematik- und Naturwissenschaftslehrkräfte)	26 28 ca. 20 (ca. 400 Schulen je Land)	Teilnahme Deutschlands an SITES M2
ISSUS: International Survey of Schools at the Upper Secondary Level (OECD)	OECD, 2004a, c	2001	Elemente der Schulstruktur: Personelle Ausstattung, Schulmanagement, Nutzung von IKT	Schulen mit Sek. II	14	–
PISA: Programme for International Student Assessment (OECD)	PISA 2000: Adams & Carstensen, 2002; Baumert et al., 2001; OECD, 1999, 2001 PISA 2003: OECD, 2003, 2004b, d; Prenzel, Baumert et al., 2004 PISA 2006: OECD, 2007; Prenzel et al., 2007	2000 2003 2006	Leseverständnis, Mathematik und Naturwissenschaften (Schwerpunkt 2000: Lesen; 2003: Mathematik; 2006: Naturwissenschaften)	15-Jährige	32 41 57	repräsentativ repräsentativ repräsentativ

Bezeichnung der Studie und internationale Koordination	Literatur (Auswahl)	Datenerhebung	Testbereiche	Altersgruppe	Anzahl beteiligter Länder	Teilnahme Deutschlands (Bundesländer)
PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study (in Deutschland bezeichnet als Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung – IGLU) (IEA)	PIRLS/IGLU 2001: Bos et al., 2003; Campbell, Kelly, Mullis, Martin & Sainsbury, 2001; Mullis, Martin, Gonzalez & Kennedy, 2003 PIRLS / IGLU 2006: Bos, Hornberg et al., 2007; Mullis, Kennedy, Martin & Sainsbury, 2006; Mullis, Martin, Kennedy & Foy, 2007	2001 2006	Leseverständnis	9- bis 10-Jährige	35 40	repräsentativ repräsentativ
ALL: Adult Literacy and Life Skills Survey (StatCan, ETS, OECD, UNESCO u.a.)	Statistics Canada & OECD, 2005	2003 (Welle 1); 2006 (Welle 2)	Lesekompetenz, mathematische Fähigkeiten, Problemlösen	Erwachsene (16- bis 65-Jährige)	6 7	–
TEDS-M: Teacher Education Study – Mathematics (IEA)	International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 2008c; Tatto et al., 2008	Phase 1: 2005–06; Phase 2: 2007–08	Ausbildung von Mathematiklehrkräften für die Primar- und untere Sekundarstufe	Institutionen der Lehrerausbildung; Dozenten/ Ausbilder von angehenden Lehrkräften; angehende Lehrkräfte	15	Teilnahme Deutschlands
TALIS: Teaching and Learning International Survey (OECD)	OECD, 2008a	Pretest: 2006; Haupterhebung: 2007–08	Arbeitsbedingungen und Arbeitsweisen an Schulen (Lehrer, Schulleitung)	Lehrer der Sek. I; Schulleiter	22	–

Bezeichnung der Studie und internationale Koordination	Literatur (Auswahl)	Datenerhebung	Testbereiche	Altersgruppe	Anzahl beteiligter Länder	Teilnahme Deutschlands (Bundesländer)
ICCS 2009: International Civic and Citizenship Education Study (IEA)	International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 2007, 2008a	2008–09	Konzeptuelles Verständnis und Fähigkeiten im Bereich der politischen und staatsbürgerlichen Bildung	Klassenstufe 8	39	–
PIAAC: Programme for the International Assessment of Adult Competencies (OECD)	Gnahs, 2006; OECD, 2008b	Prestest: 2010; Haupterhebung: 2011	Lesekompetenz, mathematische Fähigkeiten, Problemlösen, Umgang mit IuK-Technologie	Erwachsene (16- bis 65-Jährige)	in Planung	Teilnahme Deutschlands

Literatur

Ackeren, I. van (2002). Von FIMS und FISS bis TIMSS und PISA. Schulleistungen in Deutschland im historischen und internationalen Vergleich. *Die Deutsche Schule, 94* (2), 157–175.

Ackeren, I. van (2003). Large Scale Assessments. *Pädagogische Führung, 14* (1), 31–33.

Ackeren, I. van & Klemm, K. (2002). Organisation, Anlage und Umfang von Large-Scale-Assessments. *Pädagogische Führung, 13* (1), 40–41.

Adams, R. & Carstensen, C. (2002). Scaling outcomes. In J. R. Adams & M. Wu (Eds.), *PISA 2000 technical report* (pp. 149–162). Paris: OECD.

Avenarius, H., Ditton, H., Döbert, H., Klemm, K., Klieme, E., Rürup, M., Tenorth, H.-E., Weishaupt, H. & Weiß, M. (2003). *Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde*. Opladen: Leske + Budrich.

Baumert, J. (2007). Internationale Schulleistungsmessungen. In H.-E. Tenorth & R. Tippelt (Hrsg.), *Beltz Lexikon Pädagogik* (S. 358–361). Weinheim: Beltz.

Baumert, J., Bos, W. & Lehmann, R. (Hrsg.). (2000a). *TIMSS/III. Dritte internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn, Bd 2: Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe*. Opladen: Leske + Budrich.

Baumert, J., Bos, W. & Lehmann, R. (Hrsg.). (2000b). *TIMSS/III. Dritte internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn, Bd. 1: Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit*. Opladen: Leske + Budrich.

Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.

Baumert, J., Lehmann, R. H., Lehrke, M., Schmitz, B., Clausen, M., Hosenfeld, I., Köller, O. & Neubrand, J. (1997). *TIMSS. Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich: Deskriptive Befunde*. Opladen: Leske + Budrich.

Beaton, A. E., Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Gonzales, E. J., Smith, T. A. & Kelly, D. L. (1996). *Science achievement in the middle school years: IEA's Third International Mathematics and Science Study*. Chestnut Hill, MA: Boston College.

Beaton, A. E., Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J., Kelly, D. L. & Smith, T. A. (1996). *Mathematics achievement in the middle school years: IEA's Third International Mathematics and Science Study*. Chestnut Hill, MA: Boston College.

Blömeke, S. (2003). Lehrerausbildung – Lehrerhandeln – Schülerleistungen. Perspektiven nationaler und internationaler empirischer Bildungsforschung. Antrittsvorlesung 10. Dezember 2003 an der Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften. Verfügbar unter: http://edoc.hu-berlin.de/humboldt-vl/139/bloemeke-sigrid-3/PDF/bloemeke.pdf [08.07.08].

Bloom, B. S. (1974). Implications of the IEA Studies for Curriculum and Instruction. *The School Review, 82* (3), 413–435.

Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M., Schwippert, K. & Valtin, R. (2007). *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

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

Bos, W. & Postlethwaite, T. N. (2001). Internationale Schulleistungsforschung. Ihre Entwicklungen und Folgen für die deutsche Bildungslandschaft. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 251–267). Weinheim: Beltz.

Bos, W. & Schwippert, K. (2002). TIMSS, PISA, IGLU & CO. Vom Sinn und Unsinn internationaler Schulleistungsuntersuchungen. *Bildung und Erziehung, 55* (1), 5–23.

Bos, W., Schwippert, K. & Stubbe, T. C. (2007). Die Koppelung von sozialer Herkunft und Schülerleistung im internationalen Vergleich. In W. Bos (Hrsg.), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 225–247). Münster: Waxmann.

Burstein, L. (Ed.). (1993). *The IEA study of mathematics* (Vol. 3). Oxford: Pergamon Press.

Campbell, J. R., Kelly, D. L., Mullis, I. V. S., Martin, M. O. & Sainsbury, M. (2001). *Framework and specifications for PIRLS assessment 2001* (2nd Ed.). Chestnut Hill, MA: Boston College.

Carroll, J. B. (1975). *The teaching of French as a foreign language in eight countries*. New York: Wiley.

Comber, L. C. & Keeves, J. P. (1973). *Science education in nineteen countries: An empirical study*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Dahrendorf, R. (1965). *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Hamburg: Nannen-Verlag.

Elley, W. B. (1992). *How in the world do students read? IEA Study of Reading Literacy* (2nd Ed.). The Hague: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Elley, W. B. (1994). *The IEA Study of Reading Literacy*. Oxford: Pergamon Press.

Foshay, A. W., Thorndike, R. L., Hotyat, F., Pidgeon, D. A. & Walker, D. A. (1962). *Educational achievement of thirteen-year-olds in twelve countries*. Hamburg: UNESCO Institute for Education.

Garden, R. A., Lie, S., Robitaille, D. F., Angell, C., Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Foy, P. & Arora, A. (2006). *TIMSS Advanced 2008 assessment frameworks*. Chestnut Hill, MA: Boston College.

Gnahs, D. (2006). Kompetenzmessung bei Erwachsenen – zum Stand von PIAAC. In A. Grotlüschen & A. Linde (Hrsg.), *Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Literacy, basic education or reading competencies. Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion* (S. 25–30). Münster: Waxmann.

Gorman, T. P., Purves, A. C. & Degenhart, R. E. (Eds.). (1988). *The IEA Study of Written Composition I: The international writing tasks and scoring scales*. Oxford: Pergamon Press.

Hamilton, L. S., Stecher, B. M. & Klein, S. P. (Eds.). (2002). *Making sense of test-based accountability in education*. Santa Monica, CA: Rand.

Helmke, A., Schneider, W. & Weinert, F. E. (1986). Quality of instruction and classroom learning outcomes. The German contribution to the IEA Classroom Environment Study. *Teaching and Teacher Education, 2*, 1–18.

Hiebert, J., Gallimore, R., Garnier, H., Givvin, K. B., Hollingsworth, H., Jacobs, J., Chui, A. M.-Y., Wearne, D., Smith, M., Kersting, N., Manaster, A., Tseng, E., Etterback, W., Manaster, C., Gonzales, P. & Stigler, J. (2003). Teaching mathematics in seven countries. Results from the TIMSS 1999 Video Study. *Education Statistics Quarterly, 5* (1), 7–15.

High/Scope Educational Research Foundation. (2003). *Sights and Sounds of Children. 14 Countries* [DVD and various videotape formats]. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.

Husén, T. (1967). *International study of achievement in mathematics. Vols. I and II*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

International Association for the Evaluation of Educational Achievement. (2007). *International Civic and Citizenship Education Study. Assessment framework.* Amsterdam: IEA.

International Association for the Evaluation of Educational Achievement. (2008a). *International Civic and Citizenship Education Study*. Verfügbar unter: http://iccs.acer.edu.au/index.php?page=home [08.02.08].

International Association for the Evaluation of Educational Achievement. (2008b). *Second Information Technology in Education Study 2006*. Verfügbar unter: http://www.sites2006.net/exponent/index.php [08.02.08].

International Association for the Evaluation of Educational Achievement. (2008c). *Teacher Education and Development Study in Mathematics*. Verfügbar unter: http://teds.educ.msu.edu/default.asp [14.01.08].

Jornitz, S. (2008). Was bedeutet eigentlich „evidenzbasierte Bildungsforschung"? Über den Versuch, Wissenschaft für Praxis verfügbar zu machen, am Beispiel der Review-Erstellung. *Die Deutsche Schule, 100*, (2), 206–216.

Keeves, J. P. (1992). *The IEA study of science III: Changes in science education and achievement: 1970 to 1984*. Oxford: Pergamon Press.

Klemm, K. (2008, 15. Mai). Schulforscher, aufgepasst! *Die Zeit*, S. 69.

Klieme, E., Knoll, S. & Schümer, G. (1998). *Mathematikunterricht der Sekundarstufe I in Deutschland, Japan und den USA. Multimedia-CD-Dokumentation zur TIMSS-Videostudie*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Kozma, R. B. (Ed.). (2003). *Technology, innovation, and educational change: A global perspective*. Eugene, OR: ISTE.

Lapointe, A. E., Askew, J. M. & Mead, N. A. (1989). *A world of differences. An international assessment of mathematics and science. Report of the first International Assessment of Educational Progress* [Report No. 19–CAEP-01]. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Lehmann, R. H., Peek, R., Pieper, I. & Stritzky, R. v. (1995). *Leseverständnis und Lesegewohnheiten deutscher Schüler und Schülerinnen*. Weinheim: Beltz.

Lewis, E. G. & Massad, C. E. (1975). *The teaching of English as a foreign language in ten countries*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Lundberg, I. & Linnakylä, P. (1993). *Teaching reading around the world*. The Hague: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Beaton, A. E., Gonzales, E. J., Smith, T. A. & Kelly, D. L. (1997). *Science achievement in the primary school years: The IEA's Third International Mathematics and Science Study*. Chestnut Hill, MA: Boston College.

Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Gonzalez, E. J., Gregory, K. D., Smith, T. A., Chrostowski, S. J., Garden, R. A. & O'Connor, K. M. (2000). *TIMSS 1999 international science report. Findings from IEA's repeat of the Third International Science and Science Study at the eighth grade*. Chestnut Hill, MA: Boston College.

Matthiesen, H. (1974, 20. September). Im internationalen Vergleich schneidet das Bildungswesen der Bundesrepublik miserabel ab. Die deutschen Schüler auf dem letzten Platz. *Die Zeit*, S. 17.

Montie, J. E., Xiang, Z. & Schweinhart, L. J. (2006). Preschool experience in 10 countries: Cognitive and language performance at age 7. *Early Childhood Research Quarterly, 21* (3), 313–331.

Mullis, I. V. S., Kennedy, A. M., Martin, M. O. & Sainsbury, M. (2006). *PIRLS 2006 assessment framework and specifications. Progress in International Reading Literacy Study* (2nd Ed.). Amsterdam: Boston College.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Beaton, A. E., Gonzalez, E. J., Kelley, D. L. & Smith, T. A. (1997). *Mathematics achievement in the primary school years: IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*. Chestnut Hill, MA: Boston College.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Beaton, A. E., Gonzales, E. J., Kelly, D. L. & Smith, T. A. (1998). *Mathematics and science achievement in the final year of secondary school: IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*. Chestnut Hill, MA: Boston College.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J., Gregory, K. D., Garden, R. A., O'Connor, K. M., Chrostowski, S. J. & Smith, T. A. (2000). *TIMSS 1999 international mathematics report. Findings from IEA's repeat of the Third International Mathematics and Science Study at the eighth grade*. Chestnut Hill, MA: Boston College.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J. & Kennedy, A. M. (2003). *PIRLS 2001 international report: IEA's Study of Reading Literacy achievement in primary schools in 35 countries*. Chestnut Hill, MA: Boston College.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M. & Foy, P. (2007). *PIRLS 2006 international report. IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary Schools in 40 Countries*. Chestnut Hill, MA: Boston College.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Ruddock, G. J., O'Sullivan, C. Y., Arora, A. & Erberber, E. (2005). *TIMSS 2007 assessment frameworks*. Chestnut Hill, MA: Boston College.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Smith, T. A., Garden, R. A., Gregory, K. D., Gonzales, E. J., Chrostowski, S. J. & O'Connor, K. M. (2003). *TIMSS assessment frameworks and specifications 2003*. Chestnut Hill, MA: Boston College.

Murray, S. T., Kirsch, I. S. & Jenkins, L. B. (1998). *Adult literacy in OECD countries: technical report on the first International Adult Literacy Survey*. Northford, CN: U.S. Department of Education, National Center for Educational Statistics.

OECD. (1995). *Literacy, economy and society. Results of the first International Adult Literacy Survey*. Washington, DC: OECD Publications and Information Centre.

OECD. (1997). *Literacy skills for the knowledge society: Further results from the International Adult Literacy Survey*. Washington, DC: OECD Washington Center.

OECD. (1999). *Measuring student knowledge and skills: The PISA 2000 assessment of reading, mathematical and scientific literacy*. Paris: OECD.

OECD. (2000). *Literacy in the information age: Final report of the International Adult Literacy Survey*. Washington, DC: OECD Washington Center.

OECD. (2001). *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000*. Paris: OECD.

OECD. (2003). *PISA 2003 assessment framework: Mathematics, reading, science and problem solving knowledge and skills*. Paris: OECD.

OECD. (2004a). *Completing the foundation for lifelong learning. An OECD survey of upper secondary schools*. Paris: OECD.

OECD. (2004b). *Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003*. Paris: OECD.

OECD. (2004c). *OECD survey of upper secondary schools. Technical report*. Paris: OECD.

OECD. (2004d). *Problem solving for tomorrow's world – First measures of cross curricular competencies from PISA 2003*. Paris: OECD.

OECD. (2007). *PISA 2006. Schulleistungen im internationalen Vergleich. Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen*. Paris: OECD.

OECD. (2008a). *OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Verfügbar unter: http://www.oecd.org/document/0/0,3343,en_2649_39263231_38052160_1_1_1_1,00.html [14.01.08].

OECD. (2008b). *OECD Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)*. Verfügbar unter: http://www.oecd.org/document/35/0,3343,en_2649_201185_40277475_1_1_1_1,00.html [26.05.08].

Oesterreich, D. (2002). *Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.

Olmsted, P. P. & Montie, J. (2001). *Early childhood settings in 15 countries: What are their structural characteristics?* Ypsilanti, MI: High/Scope Press.

Olmsted, P. P. & Weikart, D. P. (1989). *How nations serve young children. Profiles of child care and education in 14 countries*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.

Olmsted, P. P. & Weikart, D. P. (1994). *Families speak. Early care and education in 11 countries*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.

Peaker, G. F. (1975). *An empirical study of education in twenty-one countries: A technical report.* (International studies in evaluation, Vol. 8). New York: Wiley.

Peisert, H. (1967). *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*. München: Piper.

Pelgrum, W. J. & Anderson, R. E. (Eds.). (2001). *ICT and the emerging paradigm for life long learning: An IEA educational assessment of infrastructure, goals, and practices in twenty-six countries*. Amsterdam: IEA.

Pelgrum, W. J. & Plomp, T. (1991). *The use of computers in education worldwide. Results from the 'Computers in Education' Survey in 19 education systems*. Oxford: Pergamon.

Pelgrum, W. J. & Plomp, T. (1993). *The IEA Study of Computers in Education I: Implementation of an innovation in twenty countries*. Oxford: Pergamon Press.

Picht, G. (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation*. Olten: Walter.

Plomp, T., Anderson, R. E., Law, N. & Quale, A. (Eds.). (2003). *Cross-national policies and practices on information and communication technology in education*. Greenwich: Information Age Publishing.

Plomp, T., Howie, S. & McGaw, B. (2003). International studies of educational achievement. In T. Kellaghan & D. L. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation. Part two: Practice* (pp. 951–978). Dordrecht: Kluwer.

Postlethwaite, T. N. (Hrsg.). (1968). *IEA Leistungsmessung in der Schule. Eine internationale Untersuchung am Beispiel des Mathematikunterrichts*. Frankfurt a.M.: Diesterweg.

Postlethwaite, T. N. (2004). *What do international assessment studies tell us about the quality of school systems*. Verfügbar unter: http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001466/146692e.pdf [26.06.08].

Postlethwaite, T. N. & Ross, K. N. (1992). *Effective schools in reading: Implications for educational planners*. Hamburg: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Postlethwaite, T. N. & Wiley, D. E. (1992). *The IEA Study of Science II: Science achievement in twenty-three countries*. Oxford: Pergamon Press.

Prenzel, M., Artelt, C., Baumert, J., Blum, W., Hammann, M., Klieme, E. & Pekrun, R. (Hrsg.). (2007). *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie.* Münster: Waxmann.

Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Rolff, H.-G., Rost, J. & Schiefele, U. (2004). *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann.

Purves, A. C. (1973). *Literature education in ten countries: An empirical study*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Purves, A. C. (Ed.). (1992). *The IEA Study of Written Composition, Vol. II: Education and performance in fourteen countries*. Oxford: Pergamon Press.

Purves, A. C. & Levine, D. U. (1975). *Educational policy and educational assessment. Implications of the IEA surveys of achievement*. Berkeley, CA: McCutchan.

Robitaille, D. F. & Garden, A. (Eds.). (1989). *The IEA Study of Mathematics, Vol. II: Contexts and outcomes of school mathematics.* Oxford: Pergamon Press.

Rosier, M. J. & Keeves, J. P. (1991). *The IEA Study of Science, Vol. I: Science education and curricula in twenty-three countries*. Oxford: Pergamon Press.

Ryan, D. W., Anderson, L. W. & Shapiro, B. J. (Eds.). (1989). *The IEA Classroom Environment Study*. Oxford: Pergamon Press.

Schultze, W. & Riemenschneider, L. (1967). *Eine vergleichende Studie über die Ergebnisse des Mathematikunterrichts in zwölf Ländern*. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.

Schwippert, K., Bos, W. & Lankes, E.-M. (2003). Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, G. Walther & R. Valtin (Hrsg.), *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 265–302). Münster: Waxmann.

Schwippert, K. & Goy, M. (2008). Leistungsvergleichs- und Schulqualitätsforschung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., durchgesehene und erweiterte Aufl.) (S. 387–421). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schwippert, K. & Schnabel, K. U. (2000). Mathematisch-naturwissenschaftliche Grundbildung ausländischer Schulausbildungsabsolventen. In J. Baumert, W. Bos & R. H. Lehmann (Hrsg.), *TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn, Bd. 1: Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit* (S. 282–300). Opladen: Leske + Budrich.

Semple, B. M. (1992). *Performance assessment: An international experiment. Report of the International Assessment of Educational Achievement* [Report No. 22–CAEP-06]. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Stanat, P. & Lüdtke, O. (2007). Internationale Schulleistungsvergleiche. In G. Trommsdorff & H.-J. Kornadt (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Kulturvergleichende Psychologie, Bd. 2: Kulturelle Determinanten des Erlebens und Verhaltens* (S. 279–347). Göttingen: Hogrefe.

Statistics Canada & OECD. (2005). *Learning a living. First results of the Adult Literacy and Life Skills Survey*. Ottawa: Statistics Canada.

Stigler, J. W., Gallimore, R. & Hiebert, J. (2000). Using video surveys to compare classrooms and teaching across cultures: Examples and lessons from the TIMSS Video studies. *Educational Psychologist, 35*, 87–100.

Stigler, J. W., Gonzales, P., Kawanaka, T., Knoll, S. & Serrano, A. (1999). The TIMSS Videotape Classroom Study. Methods and findings from an exploratory research project on eighth-grade mathematics instruction in Germany, Japan, and the United States. *Education Statistics Quarterly, 1* (2), 109–112.

Tatto, M. T., Schwille, J., Senk, S., Ingvarson, L., Peck, R. & Rowley, G. (2008). *Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M). Conceptual framework*. East Lansing, MI: Teacher Education and Development International Study Center, College of Education, Michigan State University.

Thorndike, R. L. (1973). *Reading comprehension education in fifteen countries: An empirical study* (International studies in evaluation, Vol. 3). Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Torney, J. V., Oppenheim, A. N. & Farnen, R. F. (1975). *Civic education in ten countries: An empirical study*. New York: Wiley.

Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries. Civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam: IEA.

Travers, K. J. & Westbury, I. (Eds.). (1989). *The IEA Study of Mathematics, Vol. I: Analysis of mathematics curricula*. Oxford: Pergamon Press.

Wagemaker, H. (Ed.). (1996). *Are girls better readers? Gender differences in reading literacy in 32 countries*. Amsterdam: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Walker, D. A. (1976). *The IEA Six-Subject Survey: An empirical study of education in twenty-one countries* (International studies in evaluation, Vol. 9). Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Weikart, D. P. (1999). *What should young children learn? Teacher and parent views in 15 countries*. Ypsilanti: MI: High/Scope Press.

Weikart, D. P., Olmsted, P. P. & Montie, J. (2003). *World of preschool experience. Observation in 15 countries*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Andrea Abstiens-Gutzmer, Lehrkraft in der Sekundarstufe in Nordrhein-Westfalen, Am Schamberge 7, D-44879 Bochum, E-Mail: andrea.abstiens@gutzmer.de

Martin Goy, Technische Universität Dortmund, Institut für Schulentwicklungsforschung, Vogelpothsweg 78, D-44227 Dortmund, E-Mail: goy@ifs.uni-dortmund.de

Michael Kelpanides, Prof. Dr., Aristotle University of Thessaloniki, Faculty of Philosophy, School of Philosophy and Pedagogy, GR-54124 Thessaloniki,
E-Mail: kelpanid@edlit.auth.gr

Klaus Schleicher, Prof. em. Dr., Schäferkamp 31 a, D-22949 Ammersbek, E-Mail: kfaschleicher@aol.com

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

Isabell van Ackeren, Prof. Dr., Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Fachbereich, Sozialwissenschaften, Medien und Sport, Pädagogisches Institut, AG Schulpädagogik, Colonel-Kleinmann Weg 2, D-55128 Mainz, E-Mail: vanacker@uni-mainz.de

Kalliope Vrinioti, Dr., University of Western Macedonia, Department of Pre-School Education, Parko Agiou Dimitriou, GR-50100 Kozani, E-Mail: vrinioti@uowm.gr

Neues aus der Kommission Vergleichende und internationale Erziehungswissenschaft (VIE) innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Seit dem letzten Bericht aus der Arbeit der Kommission ist einige Zeit verstrichen. In der Zwischenzeit fanden zwei Mitgliederversammlungen der Kommission statt – am 27. April 2007 im Rahmen der Sektionstagung der Sektion international und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) in Bielefeld, die das Thema ‚Spannungsverhältnisse. Interkulturelle-pädagogische Forschung, Neo-Assimilationismus und migrationsgesellschaftliche Wirklichkeit' hatte, sowie am 17. März 2008 im Rahmen des DGfE-Kongresses in Dresden.

Im April 2007 in Bielefeld schieden Bernd Overwien und Dietmar Waterkamp turnusgemäß aus dem Kommissionsvorstand aus. Barbara Asbrand (Universität Göttingen), bisher Ingoing-Mitglied des Kommissionsvorstands, wurde Kommissionsvorsitzende und Sprecherin der Sektion gemeinsam mit Mechtild Gomolla (Universität Münster), die die Kommission Interkulturelle Bildung im Vorstand der SIIVE vertritt. Bei der Mitgliederversammlung in Dresden im März 2008 kandidierte erneut Bernd Overwien (Universität Kassel) als Ingoing-Mitglied für den Kommissionsvorstand und wurde gewählt. Sabine Hornberg (Universität Dortmund) und Gregor Lang-Wojtasik (PH Weingarten) sind weiterhin als Outgoings im Kommissionsvorstand vertreten.

Drei Arbeitsschwerpunkte bestimmten die Arbeit des neu konstituierten Vorstands seit dem vergangenen Sommer:

(1) Zunächst wurde ein Internetauftritt der Sektion und der Kommissionen erstellt. Seit Dezember 2007 können aktuelle Informationen zur international und interkulturell vergleichenden Erziehungswissenschaft jederzeit auf der Homepage der DGfE abgerufen werden (siehe http://www.dgfe.de; dort ‚Sektionen' anklicken, anschließend dem Link ‚Sektion 3 – International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft' folgen). Außerdem wurde der E-Mail-Verteiler aktualisiert, so dass nun hoffentlich alle Kommissionsmitglieder regelmäßig mit aktuellen Informationen aus dem Bereich der international und interkulturell vergleichenden Erziehungswissenschaft und mit Neuigkeiten aus der DGfE versorgt werden. (Wer in den Verteiler aufgenommen werden oder Informationen über den Verteiler weiterleiten möchte, wende sich bitte an barbara.asbrand@sowi.uni-goettingen.de).

(2) Die Gespräche über eine stärkere Kooperation mit der Kommission ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung' (BNE) innerhalb der DGfE wurden fortgesetzt. Insofern besteht begründete Hoffnung, dass die Grabenkriege der Vergangenheit überwunden werden und an ihre Stelle in Zukunft eine konstruktivere Zusammenarbeit zwi-

schen den Vertretern und Vertreterinnen des Globalen Lernens und der BNE treten wird.

(3) Ein Mosaikstein auf diesem Weg ist die kommende Kommissionstagung der VIE, deren Planung und Vorbereitung den dritten Schwerpunkt in der derzeitigen Vorstandsarbeit darstellt. Sie wird als gemeinsame Tagung mit der Kommission ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung' und in Kooperation mit dem Zentrum für empirische Unterrichts- und Schulforschung (ZeUS) der Georg-August-Universität Göttingen stattfinden und hat das Thema ‚Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule'. Der Termin ist der 9. bis 10. Oktober 2008, Tagungsort ist die Universität Göttingen (nähere Informationen bei Dr. Susanne Timm, susanne.timm@sowi.uni-goettingen.de).

Zuletzt sei aus der Kommission auf zwei weitere Neuigkeiten hingewiesen:

- Die Beiträge der Tagung anlässlich des 40-jährigen Jubiläums der SIIVE, die im Herbst 2006 in Dortmund stattgefunden hat, werden in einem Tagungsband veröffentlicht. Thematisch ging es um methodische und methodologische Fragestellungen empirischer und theoretischer Forschung der International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Vorträge und Diskussionen widmeten sich überwiegend aktuellen Fragestellungen und reflektierten die breite Spanne der in dieser Sektion nunmehr zusammen gekommenen Schwerpunkte, die an Prozesse der Internationalisierung, Globalisierung und Transnationalisierung und damit einher gehenden Anforderungen an die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung, empirische Forschung und pädagogische Praxis anknüpfen. Der Tagungsband wird von Sabine Hornberg, İnci Dirim, Gregor Lang-Wojtasik und Paul Mecheril herausgegeben, hat den Arbeitstitel ‚Beschreiben – Verstehen – Interpretieren. Stand und Perspektiven International und Interkulturell Vergleichender Erziehungswissenschaft in Deutschland', und sein Erscheinen ist für dieses Jahr geplant.
- Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) hat bei ihrer Mitgliederversammlung im März 2008 in Dresden einen offiziellen Status des assoziierten Mitglieds für noch nicht promovierte Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler eingeführt. Personen, die an einer erziehungswissenschaftlichen Promotion arbeiten und diese voraussichtlich innerhalb von fünf Jahren abschließen werden, können die assoziierte Mitgliedschaft in der DGfE beantragen und zahlen einen ermäßigten Mitgliedsbeitrag. Alle diejenigen Personen, die bisher assoziiertes Mitglied der Kommission oder Sektion waren, werden gebeten, ebenfalls diese formale Mitgliedschaft in der DGfE zu beantragen (Informationen unter http://dgfe.pleurone.de/ueber/mitgliedschaft/).

Barbara Asbrand

Rezensionen

Nagel, Alexander-Kenneth (2006). *Der Bologna-Prozess als Politiknetzwerk. Akteure, Beziehungen, Perspektiven.* Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag, 212 S., 35,90 €.

Die Untersuchung von Alexander-Kenneth Nagel ist im Zusammenhang des Forschungsprojektes ‚Internationalisierung von Bildungspolitik' im Sonderforschungsbereich ‚Staatlichkeit im Wandel' (Universität Bremen) entstanden. Die übergeordnete Zielsetzung ist die Identifikation, Charakterisierung und Typologisierung am Bologna-Prozess beteiligter Organisationen und ihrer Beziehungen zueinander (S. 4), um ein heuristisches Instrumentarium zu der Analyse des Bologna-Prozesses als einem auf nationalen, supranationalen und transnationalen Ebenen angelegten Politikfeld zu entwickeln. Der Aufbau der Untersuchung ist außerordentlich stringent und zielstrebig. Auf eine breit angelegte Theoriediskussion (Kap. 2) folgt der komprimierte Überblick über den Bologna-Prozess (Kap. 3) entlang der vorab angestellten theoretischen Überlegungen. Kapitel 4 und 5 sind der eigentliche Studie vorbehalten. Die Methodik der Datenerhebung wird im Kapitel 4.1 skizziert, hierauf folgt ihre Auswertung (Kap. 5). In Kapitel 6 leiten abschließend Schlussfolgerungen aus der Datenerhebung gelungen zu Hypothesen und erweiterten Forschungsperspektiven über.

Das Theoriekapitel erscheint zuweilen nicht ganz konsistent aufgebaut. Eine Systematisierung wird teilweise über die disziplinären Zugänge Soziologie und Politikwissenschaft angelegt, teilweise verläuft sie entlang der Unterscheidung von Struktur und Akteur, ohne diese konsequent zu Ende zu führen. Die Fülle an Theorieansätzen und Konzeptualisierungen der verschiedenen politischen Dimensionen, wiewohl reflektiert dargestellt, wirkt streckenweise etwas kursorisch. Dies betrifft insbesondere den Abschnitt über die Modellierung politischer Prozesse (S. 20 ff.) und den zur Institutionalisierung, der sehr kleinteilig laboriert. Hier wäre eine Auswahl und vertiefte Diskussion des soziologischen Institutionalismus, auf den Nagel sich im Weiteren hauptsächlich bezieht, wünschenswert gewesen. Auch die Verknüpfungen der theoretischen Konzepte sind nicht immer einsichtig. So folgt der Matrix von Steuerungsalternativen nach Mayntz und Scharpf (1995) unvermittelt eine völlig andere Schematisierung (S. 26). Ähnlich verhält es sich im Unterkapitel Politiknetzwerke, das sich in der Vielzahl der präsentierten Ansätze etwas an der Oberfläche verliert.

Die anschließende Beschreibung der Zielsetzungen und Ereignisse, die den Rahmen des Bologna-Prozesses abstecken, sind effizient strukturiert und auf das Wesentliche in lesenswerter Weise konzentriert. Allerdings wäre an mancher Stelle eine breitere Datenbasis zum Stand der Umsetzung wünschenswert gewesen, die sich nicht allein auf die Situation in Deutschland bezieht und jüngeren Datums ist. Dies gilt insbesondere vor dem Hintergrund, dass sich zwischen

2003 und 2006 die Vorzeichen umgekehrt haben und sich das gestufte Studiensystem inzwischen zum dominanten Paradigma für Studienanfänger entwickelt hat. Das theoretische Setting des vorangehenden Kapitels wird sinnvoll widergespiegelt und auf den Bologna-Prozess angewandt.

Zur Methodik der qualitativen Inhaltsanalyse und der Kategorienbildung finden sich nur knappe Erläuterungen. Vielmehr steigt der Autor fast unmittelbar bei der Datenerhebung ein. Die Datenmenge wurde legitim durch Stichprobenziehungen reduziert. Auf die idealtypische Bildung von Typen und Kategorien von Akteuren, die am Bologna-Prozess teilhaben, folgt die Analyse der Beziehungen unter diesen Akteuren entlang verschiedener Beziehungstypen (Informations-, Transaktions-, Vermittlungs-, Legitimations-, Kooperations-, Macht- und Lobbybeziehungen).

Die Datenauswertung, bezogen auf die Dimensionen Steuerungsebene der Akteure, ihr Statuts und ihre Funktion sowie Beziehungstypen, birgt einige Überraschungen. Die meisten Akteure im Bologna-Prozess seien der nationalen und regionalen bzw. lokalen Ebene zuzuordnen, während die Akteure, die als institutioneller Kern des Bologna-Prozesses fungieren, nur mit 5 % vertreten seien. Im Zeitverlauf sind transnationale und Bologna-Akteure immer stärker vertreten, während die nationalen und regionalen/lokalen Vertreter an zahlenmäßiger Relevanz verlören (S. 120 f.). Dies bestätigt Nagels These einer Transnationalisierung des Bologna-Prozesses (S. 141). Im Zusammenhang mit Status und Funktion sind die Universitäten am häufigsten anzutreffen, gefolgt von der EU und ihren Organen; werden die Akteure gruppiert (S. 126), nimmt die Signifikanz noch zu. Die Netzwerkbeziehungen sind von kooperativen Strukturen bestimmt (Legitimation, Information und Kooperation), so Nagel, ein erstaunliches Ergebnis, das der häufig formulierten These, der Bologna-Prozess werde von nationalstaatlichen Interessen dominiert (Schriewer, 2007), widerspricht. Das Beziehungsgeflecht zwischen den Hochschulen ist besonders eng und deutet auch hier überraschend eher auf einen Bottom-up Trend im Bologna-Prozess als auf eine Implementierungslogik hin. Im Zeitverlauf modifiziert sich das Akteursset zuungunsten der Universitäten, die zunehmend schwächer vertreten sind (S. 145). Dieser inhärente Wandel und die sich herauskristallisierende „hybride Steuerungsfiguration“ (S. 149) des Bologna-Prozesses ließen keine Prognosen über seine künftige Entwicklung zu (ebd.). Als Varianten sind nach Einschätzung Nagels die Inkorporierung durch die EU, die Renationalisierung, die Genese eines eigenen transnationalen Raumes als Exkorporierung oder die Fortführung als hybride Steuerungsfiguration denkbar.

Die extrem kleinteilige Unterteilung der Kapitel wird im Inhaltsverzeichnis zugunsten der Lesbarkeit unterschlagen. Besser wäre gewesen, wenn insgesamt eine kompaktere Darstellungsweise, wie sie in der zweiten Hälfte manifest wird, gewählt und möglicherweise an der ein

oder anderen Stelle die Umfänglichkeit der Theorieansätze reduziert worden wäre. Trotz der Mängel im überbordenden Theoriekapitel ist dem Autor eine bemerkenswerte Arbeit über das Beziehungsgefüge der am Bologna-Prozess beteiligten Akteure geglückt, die einen wertvollen Ausgangspunkt bildet, um den Bologna-Prozess kategorial zu untersuchen und ein Akteursmuster systematisch anzulegen. Besonders hervorzuheben ist die handwerklich gelungene Umsetzung der statistischen Analyse, mit der die postulierten Hypothesen überprüft werden und die zu fundierten neuen Erkenntnissen über Wesen und Entwicklung des Bologna-Prozesses führt.

Literatur

Schriewer, J. (2007). Bologna – ein neu-europäischer ‚Mythos'? *Zeitschrift für Pädagogik, 53* (2), 182–199.

Isabelle Sieh, M. A.
Helmut-Schmidt-Universität, Universität der Bundeswehr, Hamburg

Martínez Usarralde, María Jesús (2006). *Erziehung und Ausbildung in Lateinamerika. Zwischen Qualität und Gerechtigkeit*. Leipziger Universitätsverlag, 148 S., 22,00 €.

María Jesús Martínez Usarralde ist Professorin am Institut für Vergleichende Erziehungswissenschaft und historische Pädagogik an der Universität Valencia in Spanien. Sie hat zahlreiche nationale und internationale Beiträge zur international vergleichenden Bildungsforschung veröffentlicht und absolvierte verschiedene Forschungsaufenthalte in Buenos Aires und London.

Bei der vorliegenden Publikation ‚Erziehung und Ausbildung in Lateinamerika. Zwischen Qualität und Gerechtigkeit', 2006 im Leipziger Universitätsverlag erschienen, handelt es sich um eine Vergleichsstudie über die Entwicklungen des lateinamerikanischen Bildungswesens seit den 1960er Jahren. *Ziel* der Arbeit ist es, das Spannungsfeld und die damit verbundenen Widersprüche und Konflikte zwischen bildungspolitischen Programmen neoliberaler Reformstrategien und der Bildungswirklichkeit der letzten Jahrzehnte in Lateinamerika aufzuzeigen.

Neben den einleitenden Worten von Carlos Alberto Torres, einem international renommierten argentinischen Pädagogen, und Wolfgang Lippke, der diese Forschungsarbeit übersetzt und damit einem deutschen Fachpublikum zugänglich gemacht hat, umfasst das Buch vier Kapitel. Im ersten Kapitel gibt die Autorin zunächst einen Überblick über die Entstehung und Entwicklung der bildungspolitischen Wirklichkeit in Lateinamerika zwischen 1960 und 1990. Dabei beschreibt sie sehr ausführlich und verständlich die wachsende Nachfrage nach Bildung in den 1950er und 1960er Jahren, skizziert die Bildungskrise der 1980er Jahre, das so genannte ‚verlorene Jahrzehnt', und geht schließlich auf die in den 1990er Jahren beginnenden de-

mokratischen und neoliberalen Prozesse innerhalb des Bildungssektors ein.

Im zweiten Kapitel werden die bildungspolitischen Inhalte und Strategien der iberoamerikanischen Gipfeltreffen der Regierungschefs (1991–2003), die iberoamerikanischen Konferenzen der Bildungsminister (1988–2003) und die Empfehlungen, einschließlich der Bildungsprogramme, der Bildungskonferenzen der Minister der Länder (1979–2003) untersucht.

Im dritten Kapitel zeigt Martínez Usarralde dann die Entwicklung der Bildungsreformen der Region auf. Sie unterteilt die Reformansätze in Anlehnung an Carnoy und Castro (1997) in drei große Gruppen: (1) „Reformen, welche *durch die Finanzierung angestoßen wurden*“, (2) „Reformen, welche *durch den Wettbewerb angeregt wurden“* und (3) „Reformen, welche *durch Gerechtigkeit und Chancengleichheit angestoßen wurden“* (S. 116). Darüber hinaus benennt sie einige der wesentlichen Elemente, die Gegenstand vieler bildungspolitischer Reformen in Lateinamerika sind, wie z.B. die Dezentralisierung des Bildungswesens, die Konzentration auf die Grund- und Primarschulbildung, die Verbesserung der Schulqualität oder der Ausbau von Evaluationssystemen. Des Weiteren analysiert sie die Planung und den Beginn der Bildungsreformen in Chile, Mexiko, Kolumbien und Peru. Berücksichtigt wird auch der soziale Kontext mit dem Ziel, die Bildungsreformen in das wirtschaftliche, politische und soziale Umfeld der jeweiligen Zeit einzuordnen.

Abschließend diskutiert die Autorin im vierten Kapitel ausführlich die Folgen von Armut in Bezug auf Erziehung und Bildung in Lateinamerika. In diesem Zusammenhang geht sie zu Beginn dieses Kapitels auf das Konzept von Armut ein, um im Anschluss daran dieses Phänomen im lateinamerikanischen Kontext genauer zu betrachten und einzelne Strategien nationaler und internationaler Organisationen aufzuzeigen sowie mögliche Handlungsstrategien bzw. Empfehlungen zu formulieren. An dieser Stelle ist anzumerken, dass sich die Autorin weitestgehend an international vergleichenden Armutsstatistiken orientiert, die wesentlich das Geldeinkommen als Maßstab für den materiellen Lebensstandard ansehen. Dabei wird nicht kritisch reflektiert, dass eine solche einkommensorientierte Messung zwar Kaufkraftdefizite aufzeigen kann, allerdings nicht erkennen lässt, welche „materiellen und nichtmateriellen Bedürfnisse mit einem [solchen] Einkommen tatsächlich befriedigt werden können“ (Sangmeister, 2001, S. 154). Ihre zuvor angeführte Definition von Armut hätte durchaus einen differenzierteren Blick erwarten lassen.

Die wichtigen Ergebnisse ihrer Untersuchung fasst Martínez Usarralde am Ende in vier Spannungsfeldern zusammen, die bereits im Verlauf der Darstellung angedeutet werden: (1) das Spannungsfeld zwischen Globalisierung und Bildungspolitik, (2) das Spannungsfeld zwischen Rhetorik der Bildungspolitik und deren Implementierungsmöglichkeiten (sie nennt in diesem Zusammenhang z.B. Dezentralisierungsbestrebungen und

den Mangel an Mitteln, diese umzusetzen), (3) das Spannungsfeld zwischen Reformkonzepten auf der Makroebene und Innovationen auf der Mikroebene, die direkt das Klassenzimmer betreffen, und schließlich (4) das Spannungsfeld zwischen Zweck und Ziel von Allgemeinbildung und (technischer) Ausbildung. Die Autorin kommt zu dem Ergebnis, dass in den letzten Jahrzehnten die Bildungsreformen in Lateinamerika keine geradlinige Entwicklung erfahren haben und dass sie durch ‚Fortschritte', ‚Rückschritte', ‚Anpassungen', ‚Verzögerungen' oder ‚Stillstand' und insbesondere durch neoliberale Reformstrategien multilateraler und bilateraler Organisationen gekennzeichnet waren. Trotz einer Vielzahl an Projekten und Programmen konnten keine entscheidenden Verbesserungen erreicht werden. Die persönliche kritische Einstellung der Autorin gegenüber dem neoliberalen Ansatz kommt dabei deutlich zum Vorschein.

Obwohl der Schwerpunkt der Arbeit auf einer umfassenden *Analyse* von Dokumenten und Protokollen aller Bildungskonferenzen auf Regierungsebene und ministerieller Ebene liegt (vgl. Kap. 2), um die Widersprüche und Konflikte zwischen neoliberalen Reformen und lateinamerikanischer Bildungswirklichkeit aufzuzeigen, versäumt Martínez Usarralde, die methodische Konzeption ihrer Untersuchung ausführlicher darzustellen. Zwar geht sie zu Beginn eines jeden Kapitels kurz auf einzelne Schritte ihrer Untersuchung ein, allerdings eher unvollständig und sporadisch. Die Autorin benennt beispielsweise weder das Ausgangsmaterial im Zusammenhang mit der Fragestellung noch führt sie eine Einschätzung hinsichtlich der Qualität der Dokumente oder gar eine Quellenkritik durch. Auch werden die Auswahl- und Vergleichskriterien bei der Analyse der Bildungsreformen im dritten Kapitel von ihr nicht angegeben. So bleibt unklar, warum sich die Autorin gerade auf die vier Länder Chile, Mexiko, Kolumbien und Peru bezieht, insbesondere vor dem Hintergrund, dass weitere Länder analysiert, jedoch in dem Kapitel nicht dargestellt wurden. Hinzu kommt, dass sich die am Ende des Kapitels formulierten Schlussfolgerungen für den Leser bzw. die Leserin nicht schlüssig aus den vorangegangen Ausführungen ableiten lassen. Dies lässt sich vor allem darauf zurückführen, dass die Strategieinhalte und Kerngedanken der insgesamt 26 Konferenzen zuzüglich der von der Autorin analysierten Bildungsprogramme und Bildungsreformen nur stichpunktartig aufgelistet wurden, ohne diese genauer zu beschreiben (vgl. Kap. 2 und 3). Dadurch wird die Lesbarkeit stark eingeschränkt, und die Argumentationsweise der Autorin bleibt für den Leser bzw. die Leserin mangels entsprechender Vorinformationen an verschiedenen Stellen unverständlich.

Ungeachtet dieser kritischen Anmerkungen ist dieses Buch jedoch denjenigen Lesern zu empfehlen, die sich einen ersten Überblick über die bildungspolitischen Entwicklungen in Lateinamerika verschaffen möchten, vor allem vor dem Hintergrund, dass man im deutschsprachigen Raum nahezu vergebens nach

neueren Veröffentlichungen sucht, die sich mit dem Thema Bildung und Erziehung in Lateinamerika beschäftigen. Umso mehr gebührt Wolfgang Lippke der Dank, diese Arbeit vom Spanischen ins Deutsche übersetzt und somit einem interessierten Fachpublikum zugänglich gemacht zu haben. Unstrittig bleibt außerdem, dass sich die Publikation von María Jesús Martínez Usarralde durch eine eindrucksvolle Fülle von Dokumenten auszeichnet, die dazu einladen, diese noch einmal genauer zu betrachten.

Literatur

Carnoy, M. & Castro, C. de Moura (1997). *¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?* Washington D.C: Interamerican Development Bank.
Verfügbar unter: http://www.iadb.org/sds/doc/Edu-CCastroS.pdf [10.06.08].
Sangmeister, H. (2001). Armut und Armutsbekämpfung in Lateinamerika. *Brennpunkt Lateinamerika, 3* (14), 149–160.

Claudia Richter
Ruhr-Universität Bochum