

Vol. 17

Nr. 2

2 0 1 1

TERTIUM

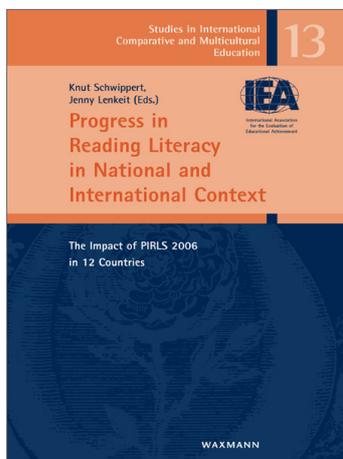
COMPARATIONIS

**Journal für International und Interkulturell
Vergleichende Erziehungswissenschaft**

Knut Schwippert (Ed.)

- Carolin Rotter und Katharina Jeschak
•••••
**Projekte zum Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität
als Bestandteil der Lehreraus- und -weiterbildung im Regionalverband Ruhr:
Überblick und Analyse**
- Christel Adick
•••••
**A century ago: The first and only large scale education survey
in the German colonial empire (1911)**
- Jonathan Kriener
•••••
**The social sciences in the research on Arab higher education:
Lebanon and Egypt as examples**
- Jun Li und Matthias Pilz
•••••
Vorberufliche Bildung in Deutschland und China – ein curricularer Vergleich
- Stefanie Hildebrandt
•••••
**Polnischunterricht und interkulturelle Kompetenzentwicklung in der deutsch-
polnischen Grenzregion. Eine Analyse mit Handlungsempfehlungen**
- Christian Brüggemann
•••••
**Bildungsarmut in der Slowakei: Wenn Sonderschulen zu ethnisch segregierten
Räumen werden**
- Markus Maurer
•••••
**Pfadabhängiger Wandel von Ausbildungsregimen: Die Entwicklung von
Ausbildungsprogrammen für die Bekleidungsindustrie in Bangladesch und
Sri Lanka aus einer historisch-institutionalistischen Perspektive**

WAXMANN



Band 13

Knut Schwippert, Jenny Lenkeit (Eds.)

Progress in Reading Literacy in National and International Context

The Impact of PIRLS 2006 in 12 countries

2012, 268 pages, pb, € 29,90
ISBN 978-3-8309-2666-5

Progress in Reading Literacy in National and International Context is the second book to explore the influence of findings from the PIRLS surveys on different education systems. It presents a compilation of insights from 12 of the 35 countries that participated in PIRLS 2006. These insights relate to the impact of PIRLS on the systemic, governmental, administrative, and school-level aspects of the education systems featured and exemplify how PIRLS has influenced research initiatives, policy development, and national capacity-building. The primary aim of this book and its predecessor (*Progress in Reading Literacy: The Impact of PIRLS 2001 in 13 Countries*, edited by Knut Schwippert and published in 2007) has been to explore the opportunities that PIRLS' findings hold for the development of education systems.



WAXMANN

Münster · New York · München · Berlin

Tertium Comparationis
Journal für International und Interkulturell
Vergleichende Erziehungswissenschaft
Jahrgang 17, Heft 2 (2011)

Herausgeber

Knut Schwippert, Universität Hamburg, Koordinator

Marianne Krüger-Potratz, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Koordinatorin

Wilfried Bos, Technische Universität Dortmund

Jürgen Henze, Humboldt-Universität zu Berlin

Sabine Hornberg, Universität Bayreuth

Botho von Kopp, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt

Hans-Georg Kotthoff, Pädagogische Hochschule Freiburg

Dietmar Waterkamp, Technische Universität Dresden

Peter J. Weber, Hochschule für Angewandte Sprachen, München

in Kooperation mit der Sektion für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft vertreten durch die Vorsitzenden: Merle Hummrich, Nicolle Pfaff und Bernd Overwien.

Verantwortlicher Herausgeber Heft 2, Jahrgang 17: Knut Schwippert, Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft, Fachbereich Erziehungswissenschaft 1, 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

Mirosław 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 2011

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. 17, No. 2 (2011)

Editors

Knut Schwippert, Universität Hamburg, Coordinator
Marianne Krüger-Potratz, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Coordinator
Wilfried Bos, Technische Universität Dortmund
Jürgen Henze, Humboldt-Universität zu Berlin
Sabine Hornberg, Universität Bayreuth
Botho von Kopp, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt
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: Merle Hummrich, Nicolle Pfaff and Bernd Overwien.

Chief Editor Vol. 17, No. 2:

Knut Schwippert, University of Hamburg, Faculty of Education, Psychology and Human Movement, Department of Education 1: General, Multicultural and International Comparative Education, 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	Gita Steiner-Khamsi, Columbia University
Mirosław Szymanski, Universität Warschau	Gero Lenhardt, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin
Shen-Keng Yang, National Taiwan Normal University	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 2011
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

Externe Gutachterinnen und Gutachter

Die Herausgeber danken den folgenden Kolleginnen und Kollegen für ihre gutachterliche Tätigkeit in dem Zeitraum 2005 bis 2011:

Prof. Dr. Hermann Josef Abs, Justus-Liebig-Universität Gießen
Yasin Afana, IEA Data Processing and Research Center (DPC), Hamburg
Dr. Karin Amos, Eberhard Karls-Universität Tübingen
Prof. Dr. Gabriele Bellenberg, Ruhr-Universität Bochum
Dr. Claudia Bergmüller-Hauptmann, Universität Erlangen
Dr. habil. Nils Berkemeyer, Technische Universität Dortmund
Dr. Constanze Berndt, Universität Rostock
Prof. Dr. Andreas Bonnet, Universität Hamburg
Daniel Caro, IEA Data Processing and Research Center (DPC) Hamburg
Prof. Dr. Marcelo Caruso, Humboldt-Universität zu Berlin
Dr. Marion Döll, Universität Wien
Dr. Hanno Frey, Universität Hamburg
Prof. Dr. Sarah Fürstenau, Universität Münster
Prof. Dr. Cornelia Gräsel, Bergische Universität Wuppertal
Dipl.-Päd. Imke Habben, Universität Hamburg
Juliane Hencke, IEA Data Processing and Research Center (DPC) Hamburg
Dr. Alev Inan, Universität Passau
Prof. Dr. Hans-Georg Kotthoff, Universität Freiburg
Dr. Svenja Kühn, Universität Duisburg-Essen
Marta Kulik, M.A., Universität Hamburg
Prof. Dr. Drorit Lengyel, Universität Hamburg
Prof. em. Dr. Volker Lenhart, Universität Heidelberg
Jenny Lenkeit, M.A., Universität Hamburg
Prof. Dr. Christine Mayer, Universität Hamburg
Oliver Neuschmidt, IEA Data Processing and Research Center (DPC) Hamburg
Dr. Marcus Pietsch, Institut für Bildungsmonitoring (IfBM) Hamburg
Prof. Dr. Doren Prinz, Universität Hamburg
Dipl.-Päd. Anna Rau, Universität Hamburg
Prof. Dr. Claudia Schuchart, Bergische Universität Wuppertal
Dipl.-Päd. Agnes Stancel-Piątak, Universität Hamburg
Marlena Szczerba, M.A., Universität Hamburg
Prof. Dr. Tade Tramm, Universität Hamburg
Dr. Florian Waldow, Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Dr. Michael Weegen, Universität Duisburg-Essen
Dipl.-Päd. Heike Wendt, Technische Universität Dortmund

Der Dank gilt ebenfalls vielen weiteren Kolleginnen und Kollegen, die im Rahmen der herausgeberschaftlichen Themenhefte 2006/2 – Adick & Rotter, 2007/2 – Amos & Radtke, 2009/2 und 2010/2 – Gomolla & Weber und 2010/1 – Richter & Tarazona als Gutachterinnen und Gutachter tätig waren und die hier nicht alle namentlich genannt werden können.

Hinweise für Autoren

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

Instructions for authors

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

Rezensionsexemplare bitte an:

Dr. Claudia Richter, Ruhr-Universität Bochum, Fakultät für Philosophie, Pädagogik und Publizistik, Institut für Pädagogik, Universitätsstr. 150, 44801 Bochum, claudia.richter@rub.de

Tertium Comparationis
17, 2 (2011)

Inhalt

Knut Schwippert

Editorial..... 73

Carolin Rotter und Katharina Jeschak

Projekte zum Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität als Bestandteil der Lehreraus- und -weiterbildung im Regionalverband Ruhr: Überblick und Analyse.... 76

Christel Adick

A century ago: The first and only large scale education survey in the German colonial empire (1911)..... 96

Jonathan Kriener

The social sciences in the research on Arab higher education: Lebanon and Egypt as examples..... 108

Jun Li und Matthias Pilz

Vorberufliche Bildung in Deutschland und China – ein curricularer Vergleich..... 137

Stefanie Hildebrandt

Polnischunterricht und interkulturelle Kompetenzentwicklung in der deutsch-polnischen Grenzregion. Eine Analyse mit Handlungsempfehlungen 159

Christian Brüggemann

Bildungsarmut in der Slowakei:
Wenn Sonderschulen zu ethnisch segregierten Räumen werden 189

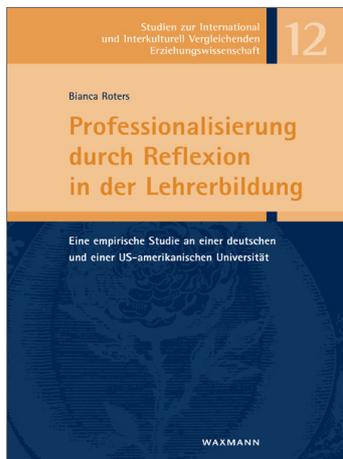
Markus Maurer

Pfadabhängiger Wandel von Ausbildungsregimen: Die Entwicklung von Ausbildungsprogrammen für die Bekleidungsindustrie in Bangladesch und Sri Lanka aus einer historisch-institutionalistischen Perspektive..... 212

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren..... 233

Berichte und Notizen 235

Rezensionen 237



Band 12

Bianca Roters

Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung

Eine empirische Studie an einer deutschen
und einer US-amerikanischen Universität

2012, 328 Seiten, br., 34,90 €
ISBN 978-3-8309-2662-7

In einer vergleichend angelegten Studie werden die Professionalisierungsdiskurse in Deutschland und den USA anhand von Dokumentenanalysen, Interviews mit Lehrerausbildern und dokumentierten studentischen Reflexionen untersucht. Ihr spezifisches Erhebungsfeld stellt dabei die Ausbildung angehender FremdsprachenlehrerInnen dar. Zentrales Ergebnis der Studie sind sechs empirisch nachweisbare Reflexionsniveaus, durch die in Form einer Typologie eine Charakterisierung studentischer Reflexionsfähigkeit vom deskriptiv-pauschalisierenden bis hin zum transformativ-reflexiven Novizen möglich ist. Anhand der empirischen Befunde werden hochschuldidaktische Empfehlungen für ein reflexives Professionalisierungskonzept in der Lehrerbildung ausgesprochen.



WAXMANN

Münster · New York · München · Berlin

Editorial

In einer sich zunehmend international orientierenden und in vielen Bereichen bereits globalisierten Welt wird der Blick über den eigenen nationalen Tellerrand immer einfacher. Wie aber werden neue Informationen zu einem konsistenten Weltbild zusammengefügt, welches nicht nur einem individuellen und subjektiven Anspruch genügt? Sowohl die Qualität neuer Informationen als auch die Art und Weise ihrer Zusammenstellung bedeuten für die Gestaltung dieses Weltbildes eine Herausforderung. Wie kann eine Balance zwischen einem kaum noch erfassbaren Universum von Informationen und einer fast isoliert stehenden Konzentration auf ein Interessengebiet gefunden werden? Eine Fokussierung erscheint hier unbedingt notwendig – doch dies ist meist leichter gesagt als getan. So trivial es erscheint (und so oft es in der Forschung insbesondere auch dem wissenschaftlichen Nachwuchs mit auf den Weg gegeben wird), so einfach ist die Antwort: Was ist die zentrale Fragestellung? Sich sowohl zu Beginn als auch im fortwährenden Forschungsprozess hierauf zu besinnen, gibt Orientierung und Hilfestellung zugleich. Die Identifizierung der zentralen Fragestellung ebenso wie eine gute Dokumentation des Bearbeitungsweges von Fragen, regt stets zu neuen Erkenntnisinteressen an. Das weite Spektrum etablierter Forschungsfelder zu bearbeiten oder neue Forschungsfelder zu identifizieren ist seit je her eine der Triebfedern, die auch die Kolleginnen und Kollegen der international und interkulturell forschenden Erziehungswissenschaft angetrieben hat. Auch in diesem Heft haben die Autorinnen und Autoren wieder Beiträge eingereicht, die eine beeindruckende Bandbreite dieses Forschungsfeldes repräsentieren. Sie bereichern damit die aktuellen wissenschaftlichen Diskurse und initiieren neue. Die Beiträge in diesem Heft eröffnen neben historischen auch regionale, nationale und internationale Perspektiven.

An den Anfang dieses Hefts ist der Beitrag von *Carolin Rotter* und *Katharina Jeschak* gestellt, in welchem sie ‚Projekte zum Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität als Bestandteil der Lehreraus- und -weiterbildung im Regionalverbund Ruhr‘ in den Blick nehmen. In der Untersuchung von 15 regionalen Projekten analysieren die Autorinnen Einstellungen, Diagnosekompetenz und didaktisch-methodische Kompetenzen in Hinblick auf Anforderungen professionellen Lehrkräftehandelns beim Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität. Hierbei stellen sie trotz großer Heterogenität der Projekte unter anderem eine Konzentration insbesondere auf sprachliche Förderung fest, verweisen aber auf interessante Unterschiede und Entwicklungsmöglichkeiten.

Die aktuell geführte Debatte um internationale Schulleistungsvergleichsuntersuchungen scheint erst mit den ersten Auswertungen von PISA und dem damit ausgelösten PISA-Schock Anfang des 21. Jahrhunderts zu beginnen. Vielen Leserinnen und Lesern der *Tertium Comparationis* ist bewusst, dass *large scale surveys* nicht erst mit PISA erfunden wurden. Viele werden sich an rezente Untersuchungen der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) aus der Mitte

des 20. Jahrhunderts erinnern. Vielen wird jedoch das erste deutsche *large scale survey* nicht bekannt sein, in dem rund um die Welt deutsche Kolonien befragt wurden. *Christel Adick* erinnert in ihrem Beitrag an diese nun 100 Jahre zurückliegende Untersuchung und deren überraschenden state of the art.

Seit Ende 2010 hat der sogenannte Arabische Frühling nicht nur die politische Weltöffentlichkeit in Atem gehalten und vielen Europäern vor Augen geführt, wie wenig sie über Land, Kultur, Geschichte und vieles mehr dieser Region und ihrer Menschen wissen. In dem Beitrag von *Jonathan Kriener* wird daher exemplarisch ein Blick auf die universitären Ausbildungssysteme der beiden arabischen Staaten Libanon und Ägypten gelenkt. In dem Beitrag arbeitet der Autor Möglichkeiten und Grenzen des laufenden institutionellen Wandels heraus, der auch Debatten außerhalb dieser Region befruchten wird.

Jun Li und *Matthias Pilz* schreiben: „Das Problem der Jugendarbeitslosigkeit stellt eine große Herausforderung für viele Länder der Welt dar. ... Einer der Gründe dafür ist, dass die Jugendlichen Schwierigkeiten beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt haben. Die Verbesserung der Übergangsprozesse für die Jugendlichen ist daher zu einer entscheidenden Aufgabe der Regierungen geworden.“ Um mögliche Ursachen bei Übergangsproblemen besser verstehen zu können und einen Beitrag zu deren Lösung zu leisten, stellen die beiden Autoren einen curricularen Vergleich der vorberuflichen Bildung in Deutschland und China gegenüber und geben damit Impulse für weiterführende Forschung und mögliche Reformen.

In dem Beitrag von *Stefanie Hildebrandt* rückt das Erlernen von Fremdsprachen und die damit einhergehende Auseinandersetzung mit interkultureller Kompetenz in den Mittelpunkt. Wenn in Deutschland vom Fremdsprachenunterricht gesprochen wird, wird häufig auf Englisch und Französisch rekurriert. Spanisch, Russisch, Griechisch und Latein kommen als nächstes in den Sinn. Wie sinnvoll und notwendig aber auch das Erlernen von Sprachen der Nachbarländer sein kann, wird von der Autorin am Beispiel von Polnisch für die deutsch-polnische Grenzregion entwickelt und schließlich mit Handlungsempfehlungen abgerundet.

Migrationshintergrund und soziale Disparitäten gehören zu stets berücksichtigten Merkmalen, wenn innerhalb und zwischen Ländern Unterschiede von Bildungserfolg nachgezeichnet und erklärt werden sollen. Diese länderorientierte Fokussierung wird in dem Beitrag von *Christian Brüggemann* zunächst aufgelöst, indem er sich den in vielen Ländern heimischen Roma zuwendet und für deren Lage sensibilisiert. Vertiefende Sekundäranalysen mit dem Fokus der Roma in der Slowakei ergänzen das Bild und verweisen nachdrücklich auf notwendige Veränderungen.

In seinem Beitrag ‚Pfadabhängiger Wandel von Ausbildungsregimen: Die Entwicklung von Ausbildungsprogrammen für die Bekleidungsindustrie in Bangladesch und Sri Lanka aus einer historisch-institutionalistischen Perspektive‘ verweist *Marcus Maurer* auf dynamische Komponenten von Bildungssystemen, die nicht nur chronolo-

gischen, sondern auch historischen Wirkungen unterlegen sind. Der Blick auf die beiden Länder hilft zu verstehen, unter welchen Rahmenbedingungen Veränderungen möglich sind bzw. notwendig erscheinen und welche Grenzen und Möglichkeiten sich aus der Geschichte für heute ergeben.

Alle Beiträge dieses Hefts sind gute Beispiele für die Vielschichtigkeit international und interkulturell vergleichender Erziehungswissenschaft – wofür den Autorinnen und Autoren Dank gebührt. Mit ihren Beiträgen richten sie unseren Blick auf Länder und Themen, die selten Gegenstand von Forschung sind und denen daher ein besonderes Potenzial immanent ist: Sie regen zu weiteren Fragen und Forschungen an.

Knut Schwippert
Universität Hamburg



Projekte zum Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität als Bestandteil der Lehreraus- und -weiterbildung im Regionalverband Ruhr: Überblick und Analyse

Carolin Rotter
Universität Hamburg

Katharina Jeschak
Ruhr-Universität Bochum

Abstract

In light of the fact that around one-third of students in the German education system have an immigrant background, dealing with migration-based heterogeneity represents a key aspect of teachers' day-to-day work. In the following article, different educational programs for dealing with this heterogeneity offered to (aspiring) teachers by the Ruhr Regional Association are analyzed with regard to their organizational aspects and program content and discussed against the background of the pedagogic debate on heterogeneity and intercultural education.

1. Einleitung

Ein Blick in die Klassenzimmer deutscher Schulen zeigt: Migrationsbedingte Heterogenität ist längst zu einem charakteristischen Merkmal der Schülerschaft geworden. Laut der Daten des Bildungsberichts 2010 liegt der Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem bei ungefähr 30 Prozent (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, S. 259); je nach Bundesland (z.B. Hamburg) oder Schulform kann dieser Anteil nochmals deutlich höher ausfallen. Die Bedeutung migrationsbedingter Heterogenität ist jedoch nicht nur allein quantitativ zu fassen, sondern zeichnet sich auch durch qualitative Aspekte aus: In verschiedenen Studien konnte gezeigt werden, dass Schüler mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem in unterschiedlicher Weise benachteiligt werden. Dies gilt in Bezug auf die Bildungsbeteiligung ebenso wie im Hinblick auf den Kompetenzerwerb und den Bildungserfolg (vgl. ebd.; Klieme et al., 2010).

Diese kulturelle, sprachliche und ethnische Heterogenität verlangt nach Lehrkräften, die selbst über Kompetenzen im Umgang mit sprachlicher und kultureller Heterogenität verfügen (Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, 2007, S. 27). In der ersten Phase der Lehrerausbildung sind die Universitäten gefordert, in den Curricula die gewandelten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu berücksichtigen und entsprechende Angebote zu konzipieren, die den angehenden Lehrkräften einen Kompetenzerwerb in diesem Bereich ermöglichen. Für bereits tätige Lehrkräfte hingegen stehen unterschiedliche Programme der Weiterbildung zur Verfügung, in denen sie ihre Kompetenzen im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität erweitern können.

Im Rahmen des vorliegenden Artikels sollen diese Angebote in den Blick genommen und hinsichtlich ihrer inhaltlichen Schwerpunktsetzungen und ihrer Zielsetzungen ausgewertet werden. Angesichts der Angebotsvielfalt beschränkt sich die Analyse auf die Weiterbildungslandschaft innerhalb des Regionalverbands Ruhr und im Besonderen auf diejenigen Angebote, die als *Projekte* sowohl innerhalb der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung als auch innerhalb der Weiterbildungslandschaft angeboten werden.

Nach einer kurzen Einführung in das Themenfeld ‚migrationsbedingte Heterogenität‘, in der die Anforderungen an professionelles pädagogisches Handeln und die derzeit bestehenden Herausforderungen skizziert werden (Abschnitt 2), wird die eigene Untersuchung dargestellt. Dabei wird zunächst die Fragestellung konkretisiert und das methodische Vorgehen erläutert (Abschnitt 3). Im Anschluss daran erfolgt die Darstellung der zentralen Befunde (Abschnitt 4), die in einem abschließenden Kapitel diskutiert werden (Abschnitt 5).

2. Migrationsbedingte Heterogenität als pädagogische Herausforderung

Zwar wurden bereits in den 1970er Jahren vor dem Hintergrund der zunehmenden Arbeitsmigration und der damit verbundenen Herausforderungen an Lehrkräfte erste Studiengänge in Form von Ergänzungsstudiengängen eingerichtet und landesweite Lehrerfortbildungen durchgeführt. Allerdings ist auch noch in den letzten Jahren keineswegs sichergestellt, dass alle angehenden Lehrkräfte im Rahmen ihrer Ausbildung Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität erwerben. Die Vorbereitung auf kulturelle und sprachliche Heterogenität wurde lange Zeit in der Lehrerbildung in der Mehrheit der Bundesländer als Spezialproblem angesehen, für dessen Bearbeitung Zusatzqualifikationen durch Weiterbildungen oder Zusatzstudiengänge notwendig sind (vgl. z.B. Terhart, 2002). Interdisziplinäre Strukturen hingegen, die den Umgang mit (kultureller bzw. ethnischer und sprachlicher) Heterogenität als „Querschnittsaufgabe in der Schule“ (KMK, 1996, S. 3) abbilden und umsetzen, fehlen in der Regel. Doch der Notwendigkeit eines erweiterten (interkulturellen) Kompetenzprofils von Lehrkräften soll zukünftig angesichts einer kulturell heterogenen Schülerschaft vermehrt in

Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften Rechnung getragen werden. So wird in den KMK-Standards Bildungswissenschaften im Kompetenzbereich ‚Erziehen‘ mit der Kompetenz 4 die Kenntnis der sozialen und kulturellen Lebensbedingungen der Schüler festgeschrieben. In der neuen Lehramtszugangsverordnung in NRW wird diese Anforderung im § 10 als übergreifende Kompetenz aufgenommen. Dort wird von Grundkompetenzen in der „Förderung in Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte im Zusammenhang interkultureller Bildung“ (Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität, Stand 18.6.2009) gesprochen. Im Mittelpunkt steht also die Sprachförderung, die in einem Zusammenhang mit interkultureller Bildung stattfinden soll; dieser Zusammenhang und die inhaltliche Ausgestaltung von interkultureller Bildung werden jedoch nicht näher spezifiziert.

In dem pädagogischen Diskurs zum Umgang mit Heterogenität, die nicht nur migrationsbedingte Vielfalt umfasst, identifizieren Trautmann und Wischer (vgl. 2011, S. 106 ff.) drei Bedingungen, die als Anforderungen an professionelles Lehrerhandeln formuliert werden und die im Folgenden mit empirischen Befunden in Beziehung gesetzt werden sollen:

1. Als Grundvoraussetzung wird die Einstellung von Lehrkräften in Bezug auf Heterogenität genannt, die nicht als Belastung, sondern als Bereicherung empfunden werden soll. Verschiedene Studien zu Lehrerkognitionen haben gezeigt, dass Einstellungen und Überzeugungen von Lehrkräften eine bedeutende Rolle hinsichtlich des pädagogischen Handelns spielen und handlungsleitend sein können (vgl. z.B. Schmotz, 2009). Hinsichtlich des Umgangs mit Heterogenität wird jedoch „die Sehnsucht nach der homogenen Lerngruppe“ (Tillmann, 2004) als zentrales Problem gesehen. Dieses Homogenisieredenken führt dazu, dass „die wenigsten [Lehrkräfte] gelernt [haben], ... sie [die Heterogenität] als Potential und nicht als Belastung zu sehen“ (Graumann, 2002, S. 29). In verschiedenen Studien zeigt sich eine defizitorientierte Einstellung von Lehrenden gegenüber einer sprachlich, kulturell und ethnisch heterogenen Zusammensetzung ihrer Klassen (vgl. Marburger, Helbig & Kienast, 1997). Die jeweiligen kulturellen Bezugskontexte der Schüler werden von der Mehrheit der Lehrkräfte nicht als bedeutungsvoll erachtet (vgl. Auernheimer, von Blumenthal, Stübig & Willmann, 1996). Weber (2003) konnte in ihrer Studie sogar aufzeigen, dass das kulturelle Bezugssystem der Schüler nicht als Ressource, sondern vielmehr als deutliche Beeinträchtigung der schulischen Leistungsfähigkeit gesehen wird. In ihrer Defizitorientierung sehen sich die Lehrenden zudem durch bildungspolitische Diskurse und empirische Untersuchungen zum schlechten Abschneiden von Schülern mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem bestätigt.
2. Um Vielfalt in einer Lerngruppe wahrnehmen und den Unterricht dementsprechend gestalten zu können, bedarf es als weiteres Charakteristikum erfolgreichen Lehrer-

handelns diagnostischer Fähigkeiten, um individuelle Kompetenzprofile der Schüler einschätzen zu können. Im Hinblick auf diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften im deutschen Bildungssystem hat die PISA-Studie 2000 jedoch ernüchternde Befunde geliefert: Der Großteil der schwachen Leser wird von den Lehrkräften nicht erkannt, sodass auch kein Bedarf an individuellen Fördermaßnahmen gesehen wird (vgl. Deutsches PISA-Konsortium, 2001, S. 119).

3. Didaktisch-methodische Kompetenzen sind wichtig, um einen differenzierten Unterricht gestalten zu können, der allen Schülern gerecht wird und deren individuellen Bedürfnissen entspricht (vgl. Saalfrank, 2008). Auch zu diesem Punkt sind die vorliegenden empirischen Befunde ernüchternd. So zeigt die IGLU-Studie 2000, dass im Unterschied zu einigen anderen Ländern wie z.B. England, Schweden oder die Niederlande in Deutschland eine unterrichtliche Differenzierung vor allem über die zur Verfügung gestellte Unterrichtszeit erfolgt. Das heißt, alle Schüler erhalten dasselbe Aufgabenmaterial, lediglich die Bearbeitungsdauer unterscheidet sich für die Schüler je nach Leistungsstand (vgl. Bos et al., 2003, S. 5 f.). Die Befunde zum Methodeneinsatz bescheinigen einer Vielzahl an Lehrkräften mit Blick auf die methodische Gestaltung des Unterrichts eher eine Monokultur frontaler Lehrformen (vgl. z.B. Helmke & Jäger, 2002, S. 376), sodass das Vorhandensein von unterschiedlichen Lerntypen unter den Schülern nicht berücksichtigt wird.

Bei allen drei genannten Anforderungen für einen professionellen Umgang mit (migrationsbedingter) Heterogenität zeigt sich ein deutlicher Verbesserungsbedarf des Status quo. Für die Gruppe der jetzigen Lehramtsstudierenden sind die universitären und schulpraktischen Ausbildungsinstanzen gefragt, durch curriculare Erweiterungen didaktisch-methodische sowie diagnostische Kompetenzen zu vermitteln und durch angeleitete Reflexionen auf die Einstellungen einwirken zu können. Für bereits im Schuldienst tätige Lehrkräfte gilt dies indes nicht. Diese sind auf Angebote der Fort- und Weiterbildung angewiesen, die es auch zum Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität in unterschiedlichen inhaltlichen Varianten gibt.

3. Fragestellung der eigenen Untersuchung und methodisches Vorgehen

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung soll ein Überblick über Projekte im Regionalverband Ruhr gegeben werden, die sich an (angehende) Lehrkräfte richten und diese im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität qualifizieren wollen. Untersuchungsleitend ist dabei die Fragestellung, welche inhaltlichen Schwerpunktsetzungen in der Aus- und Weiterbildung vorgenommen werden. Weiterhin werden die organisatorischen Rahmenbedingungen der Projekte betrachtet.

Die Materialbasis dieser Untersuchung wurde durch eine Internetrecherche zu Aus- und Weiterbildungsangeboten für Lehrkräfte im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität gewonnen. Grundsätzlich beschränkte sich die Suche auf Angebote, die

als Projekte durchgeführt werden. So werden diejenigen Angebote in den Blick genommen, die folgender Definition nach ISO 9000 entsprechen: „ein Projekt [ist] ein einmaliges Vorhaben, das aus einem Satz von abgestimmten, gelenkten Tätigkeiten mit Anfangs- und Endtermin besteht und durchgeführt wird, um unter Berücksichtigung von Zwängen bezüglich Zeit, Kosten und Ressourcen ein Ziel zu erreichen“ (Krems, 2011). Die Suche wurde dabei weiterhin in dreifacher Hinsicht eingeschränkt: 1. inhaltlich durch die Konzentration auf Projekte, die Schüler mit Migrationshintergrund fokussieren; 2. regional, da nur die Angebote im Regionalverband Ruhr gesichtet wurden. Der Regionalverband Ruhr ist ein Zweckverband der Kreise und kreisfreien Städte des Ruhrgebiets; 3. zeitlich durch die Konzentration auf Projekte, die im Jahr 2005 mit einer begrenzten Laufzeit gestartet sind, sowie auf aktuell laufende Projekte, wobei hier der Start der Projekte auch vor 2005 liegen kann.

Diese Einschränkungen sind angesichts der Angebotsvielfalt zunächst pragmatischer Natur, um die Materialbasis grundsätzlich handhabbar zu machen. Allerdings bietet sich diese Einschränkung mit Blick auf die Fragestellung auch aus inhaltlicher Sicht an: Eine Konzentration auf Projekte, die Schüler mit Migrationshintergrund in den Blick nehmen, unterliegt zwar der Gefahr, bereits im Vorfeld durch diese Projektauswahl die Ergebnisse engzuführen und die Sichtweise einer gesonderten pädagogischen Behandlung dieser Schüler in den Mittelpunkt zu stellen. Diese Engführung ist für die folgende Untersuchung allerdings beabsichtigt, da gerade die inhaltliche Ausrichtung dieser zielgruppenspezifischen Angebote analysiert werden soll. Denn während in der Forschung und Theoriebildung in der Interkulturellen Pädagogik im Sinne der Intersektionalität eine ausschließliche Fokussierung auf das Kriterium ‚Migrationshintergrund‘ längst als überholt gilt, werden von verschiedenen Akteuren nach wie vor zielgruppenspezifische Maßnahmen konzipiert und gefördert. Diese tragen jedoch aufgrund ihrer spezifischen Adressierung von Schülern mit Migrationshintergrund dazu bei, diese Schüler als Merkmalsträger zu markieren (vgl. Hamburger, 2009) und damit als ‚Migrations-Andere‘ (vgl. z.B. Mecheril, Castro Varela, Dirim, Kalpaka & Melter, 2010) zu (re-)produzieren. Anhand der ausgewählten Projekte kann die Frage diskutiert werden, auf welche Weise und in welcher Form ‚Migrations-Andere‘ geschaffen werden.

Der Regionalverband Ruhr bietet sich in zweierlei Hinsicht als Untersuchungsgegenstand an: Erstens handelt es sich bei diesem um einen regionalen Ballungsraum mit einem hohen Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund, der laut dem Bildungsbericht Ruhr bei einem Anteil von 30,1 Prozent (im Vergleich: NRW ohne den Kommunalverband: 24,8 %) liegt. Allerdings variiert dieser Anteil in der Region erheblich; Städte wie Duisburg, Essen, Gelsenkirchen und Hagen liegen deutlich darüber. Ein erhöhter Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund geht dort mit einem hohen Prozentsatz von Kindern und Jugendlichen mit einer nicht-deutschen Verkehrssprache einher (vgl. Regionalverband Ruhr, 2012, S. 90). Migrationsbedingte Heterogenität ist

damit ein relevanter Bestandteil der alltäglichen pädagogischen Herausforderungen der in dieser Region tätigen Lehrkräfte. Zweitens spricht für die Auswahl dieses Raums, dass für diesen aktuell als ersten Ballungsraum Deutschlands ein regionaler Bildungsbericht verfasst wird, der Ende dieses Jahres erscheinen soll und einen detaillierten Überblick über die regionale Bildungslandschaft geben wird.

Bei der Suche wurden zum einen Internetauftritte der Städte gesichtet, da davon ausgegangen wurde, dass ein Großteil der Projekte in Zusammenarbeit mit Schulen stattfindet und sie daher in städtischer Trägerschaft liegen oder zumindest auf der jeweiligen städtischen Internetseite vermerkt bzw. Verlinkungen zu Kooperationspartnern zu finden sind. Zum anderen wurden die Internetauftritte einschlägiger Träger im Bildungsbereich untersucht wie z.B. der Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA), der Caritas oder Diakonie, ebenso die Internetseite ‚Deutscher Bildungsserver‘. Die Suche nach Projekten über die Internetseiten der Städte hat sich für die eigentliche Recherche als besonders gewinnbringend herausgestellt; hier findet man in der Regel Kurzdarstellungen der Projekte und weiterführende Links. Auch verfügen einige Städte im Suchgebiet über ein sogenanntes Integrationsportal, in dem einzelne Träger die Möglichkeit haben, ihre Projekte vorzustellen. Die Internetrecherche hat 15 Projekte ergeben, die den oben erläuterten Kriterien entsprechen.

An Anlehnung an Wolff (2000) werden die einzelnen Internetseiten als Dokumente verstanden. Allerdings stellen Internetseiten keine Reinform von Dokumenten dar, da sie zwar schriftlich fixiert sind, jedoch mediale Besonderheiten aufweisen. Internetauftritte verändern sich und verfügen damit über eine eigene Dynamik; auch ist der Zugriff nicht dauerhaft möglich (vgl. Hein, 2009). Dennoch sind die Aussagen, die im Folgenden getroffen werden, nicht zeitlich begrenzt. Zwar kann es zukünftig möglich sein, dass auf die jeweiligen Internetauftritte nicht mehr zugegriffen werden kann; ein verweigerter Zugriff ändert jedoch nichts an der gegenwärtigen oder bereits beendeten Durchführung der Förderprojekte, sondern betrifft lediglich den Zugriff auf das Informationsmaterial bzw. die Selbstdarstellung im Internet.

Die Analyse der Dokumente erfolgt mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring, wobei ein strukturierendes Vorgehen präferiert wird. Ziel der strukturierenden Inhaltsanalyse ist es, bestimmte, für die Untersuchung relevante Aspekte aus dem Material herauszufiltern und das Material unter bestimmten Kriterien zu analysieren (vgl. Mayring, 2010). Die Auswertung erfolgte mit Hilfe eines Analyserasters bestehend aus den folgenden Kriterien: regionale Reichweite, Dauer der Projekte, Durchführung und Finanzierung, inhaltliche Ausrichtung und Evaluation. Diese deduktive Kategorienbildung wurde durch induktive, aus dem Material gewonnene Kategorien ausdifferenziert. Eine induktive Kategorienbildung fand insbesondere bei der Analyse der inhaltlichen Ausrichtung Anwendung. Folgende Kategorien wurden aus dem Material gewonnen: gesonderte Sprachförderung, Sprachförderung im Fachunterricht,

Förderung der Muttersprache sowie Verbesserung der Diagnosefähigkeit und Unterstützung an Gelenkstellen des Bildungssystems.

Angesichts der regionalen Begrenzung und der u.a. daraus resultierenden geringen Stichprobengröße handelt es sich bei der hier vorgestellten Studie um eine Untersuchung mit einem explorativen Charakter, bei der Angebote der Lehreraus- und -weiterbildung zum Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität exemplarisch anhand eines regionalen Ballungsgebiets untersucht werden. Mit dieser geringen Stichprobengröße ist allerdings eine begrenzte Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse verbunden. Die Befunde stellen zunächst Spezifika der Aus- und Weiterbildungsangebote dar, die Gegenstand der Studie waren. Darüber hinausgehende Aussagen sind vor diesem Hintergrund nicht zu treffen, sondern bleiben weiteren Forschungen überlassen.

4. Ergebnisse

Um einen Überblick über die untersuchten Projekte zu erhalten, sollen diese zunächst hinsichtlich der jeweiligen organisatorischen Rahmenbedingungen skizziert werden. Im Anschluss daran werden sowohl die thematische Ausrichtung der Projektarbeit als auch mögliche Evaluationsbefunde analysiert (siehe auch die Überblicksdarstellung in der Übersicht im Anhang).

4.1 Analyse der organisatorischen Projektbedingungen

Die 15 bestehenden Projekte im Regionalverband Ruhr finden sowohl in Form von Einzelprojekten (7), die lediglich an einem Standort durchgeführt werden, als auch in Form von Projekten mit mehreren Standorten (8) statt. Somit kann angenommen werden, dass einerseits einzelne Schulen oder Bildungsträger tätig werden, um die Lehrerbildung im Bereich des Umgangs mit migrationsbedingter Heterogenität und Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund voranzutreiben, andererseits jedoch die Notwendigkeit eines Förderbedarfs im Bereich der Lehrerbildung als standortübergreifendes Problem für die ausgewählte Projektlandschaft wahrgenommen wird. Der relativ hohe Anteil von Projekten an mehreren Standorten scheint dafür zu sprechen, dass bestimmte Ansätze so konzipiert sind, über einzelne Standorte hinauszureichen, und damit möglicherweise darauf zielen, fest in die Projektlandschaft des Regionalverband Ruhr institutionalisiert zu werden. Ein Großteil der analysierten Projekte scheint bereits einen festen Platz in der Projektlandschaft des Regionalverband Ruhr eingenommen zu haben; daneben sind einige wenige Projekte zu finden, bei denen die Laufzeit begrenzt ist und die nicht verstetigt worden sind bzw. zu werden scheinen.

Ein nicht geringer Anteil an Projekten ist Bestandteil eines Förderprogramms. Der Bedarf an einer verstärkten Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften im Bereich Heterogenität und Migration wird folglich nicht nur in der ausgewählten Projektlandschaft, sondern auch landes- und bundesweit wahrgenommen und führt zur Initiierung ver-

schiedener Projekte. Weiterhin kann angenommen werden, dass Akteure vor Ort bei der Um- und Durchsetzung von Projekten im Bereich der Lehrerbildung auf Förderprogramme von Seiten des Landes oder Bundes angewiesen sind. Die Finanzierung der Aus- und Weiterbildung wird insgesamt zu gleichen Teilen über Bundes- und Landesmittel sowie durch städtische Gelder gewährleistet. Auch Stiftungen tragen einen wichtigen Teil zur Finanzierung bei; marginal hingegen wirken die EU-Mittel bei einer bloßen Erfassung der Anzahl ihrer finanziellen Projektbeteiligungen. Jedoch müssen die Befunde in ihrer Aussagekraft relativiert werden, da keine Aussagen über die Summen gemacht werden können, die aus den jeweiligen Quellen geschöpft werden. So bewegen sich finanzielle Förderungen durch EU-Mittel möglicherweise in anderen Dimensionen als etwa der Anteil städtisch finanzierter Förderung.

Die Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund (RAA) sind im besonderen Maße für die Durchführung der Lehreraus- und -weiterbildungsprojekte verantwortlich. Mit neun Projekten dominieren sie stark die ausgewählte Projektlandschaft. Daneben sind auch Bildungsinstitutionen wie Universitäten und die Volkshochschule aktiv. Universitäten sind dabei nicht nur ausschließlich für die Evaluation der Projekte zuständig, sondern werden selbst zum ‚Ort des Geschehens‘. Insgesamt sechs Projekte stellen eine Ergänzung zum Kernprogramm der ersten und zweiten Ausbildungsphase dar. Diese Projekte, die in Kooperation mit Universitäten stattfinden, zielen alle auf die studienbegleitende Qualifizierung angehender Lehrkräfte im Bereich der Sprachförderung durch eine Kombination von universitären Seminaren und schulischen Praxisphasen. Trotz der Vorgaben des Lehrerausbildungsgesetzes in NRW und des Nationalen Integrationsplans 2007 scheinen damit projektartige Ergänzungen des universitären Curriculums notwendig zu sein, um den Kompetenzerwerb im Umgang mit sprachlicher und kultureller Heterogenität an Universitäten zu ermöglichen.

4.2 Analyse der inhaltlichen Ausrichtung

Charakteristisch für die analysierten Projekte sind vielfältige Zielsetzungen und thematische Schwerpunktsetzungen. Die Lehreraus- und -weiterbildung stellt nur einen Bestandteil innerhalb der jeweiligen Projektarbeit neben anderen dar, wie z.B. Elternarbeit oder die Sensibilisierung von Ausbildungsbetrieben für Schüler mit Migrationshintergrund, die von diesen als Zielgruppe auf dem Arbeitsmarkt wahrgenommen werden sollen. Diese inhaltliche Vielfalt bedeutet jedoch nicht, dass eine Vernetzung der verschiedenen Projektteile unterhalb eines Projektdaches stattfindet – beispielsweise in der Form, dass Lehrkräfte im Rahmen der Aus- und Weiterbildungsangebote im Bereich der Elternarbeit geschult werden. Vielmehr stehen die einzelnen Projektteile unverbunden nebeneinander.

Neben vereinzelt Projekten, die speziell auf eine verbesserte Gestaltung der Übergänge (Kindergarten/Grundschule und Schule/Beruf) ausgerichtet sind und Lehr-

kräfte für diese Gelenkstellen sensibilisieren wollen, zielt die überwiegende Mehrheit der Projekte auf eine Qualifizierung der (angehenden) Lehrkräfte im Bereich der Sprachförderung über alle Schulstufen hinweg, wobei eine Konzentration auf die Grundschule und Schüler der Erprobungsstufe deutlich wird. Zwei unterschiedliche Zielrichtungen der Projekte sind erkennbar: zum einen die Unterstützung von (angehenden) Lehrkräften bei der Konzeption von spezifischen Sprachförderangeboten für Schüler mit Migrationshintergrund und zum anderen eine Sensibilisierung für die Integration von Sprachförderung in den Fachunterricht. Letzteres stellt aber eine deutliche Minderheit dar.

Gesonderte Sprachförderung

Die Ausrichtung der Projekte zur Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte im Bereich Sprachförderung fokussiert in den meisten Fällen ein einseitiges Förderkonzept. Angehende Lehrer und bereits ausgebildete Lehrkräfte werden im Bereich Deutsch als Zweitsprache aus- und weitergebildet. In der Regel zielen diese Projekte auf die Befähigung der Lehrkräfte zur Förderung der deutschen Sprache von Migrantenkindern im Rahmen eines zielgruppenspezifischen Angebots außerhalb des Klassenverbands und nicht als Teil des Fachunterrichts. Damit unterliegen diese Projekte der Gefahr, einen defizitorientierten Ansatz zu verfolgen, der die Schüler mit Migrationshintergrund in die Rolle von Förderbedürftigen drängt, deren Förderbedarf außerhalb des Klassenverbands zu begegnen ist.

Sprachförderung im Fachunterricht

Eine kleine Zahl an Projekten verfolgt jedoch das Ziel, Lehrkräfte bei der Integration von Sprachförderung in den Fachunterricht zu unterstützen. Dies ist beispielsweise das Ziel des Projekts ‚Förderung der Fachsprachenkompetenz in den Kernfächern Deutsch, Mathematik, Naturwissenschaften und Gesellschaftslehre bzw. Sachunterricht der Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund‘ (vgl. Übersicht Projekt 2). Bei diesem zeigt sich allerdings eine Diskrepanz zwischen der Zielsetzung und der konzeptionellen Umsetzung, da in den schulischen Praxisphasen die angehenden Lehrkräfte die Schüler mit Migrationshintergrund wiederum außerhalb des Fachunterrichts fördern. Auch das Projekt ‚Kinder als Forscher und Entdecker‘ (vgl. Übersicht Projekt 6) verfolgt das Ziel, Lehrkräfte dazu zu befähigen, Sprachförderung in das tägliche Unterrichtsgeschehen zu integrieren. Bei diesem Projekt wird der Unterrichtsgegenstand bzw. das konkrete Unterrichtsgeschehen genutzt, um Sprache zu fördern. Fachwissen aus unterschiedlichen naturwissenschaftlichen Gebieten und Sprachförderung greifen dabei ineinander. Eine weitere Ausnahme stellt das Projekt ‚proDaZ – Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern: Ein Modellprojekt der Universität Duisburg-Essen und der Stiftung Mercator‘ (vgl. Übersicht Projekt 8) dar. Hier wird versucht, angehende Lehrkräfte bereits in der ersten Ausbildungsphase konsequent darauf vorzubereiten,

die Förderung der deutschen Sprache von Schülern mit Migrationshintergrund im Rahmen aller Unterrichtsfächer umzusetzen.

Förderung der Muttersprache

Schließlich wird in dem Projekt ‚SCHUBILE in der Sekundarstufe I: Schulen fördern bilinguales Lernen‘ (vgl. Übersicht Projekt 9) versucht, die Muttersprachen der Schüler weiter auszubilden, da die sichere Beherrschung der Muttersprache als notwendiges Kriterium erachtet wird, weitere Sprachen und im Besonderen Deutsch als Zweitsprache zu erlernen. Die Muttersprache wird als besondere Ressource der Schüler mit Migrationshintergrund wahrgenommen. Neben der Förderung der Sprachkompetenz soll weiterhin der Ausbau der interkulturellen Kompetenz bei allen Schülern verfolgt werden. Für Deutsch- und Muttersprachenlehrer werden Fortbildungen durchgeführt, in denen besonders durch die Fokussierung auf Sprachvergleiche mögliche Fehlerquellen in der deutschen Sprache für Schüler mit Migrationshintergrund aufgedeckt werden sollen und der Sprachlernprozess so gezielter vorangetrieben werden kann.

Verbesserung der Diagnosefähigkeit

Neben den unterschiedlichen Sprachförderprojekten ist besonders das Projekt ‚UDiKom – Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte in Hinblick auf Verbesserung der Diagnosefähigkeit, Umgang mit Heterogenität, individuelle Förderung‘ (vgl. Übersicht Projekt 14) hervorzuheben, da es als einziges Projekt der Projektlandschaft konkret auf die Förderung der diagnostischen Kompetenz (angehender) Lehrkräfte zielt. Die Universitäten Bochum, Duisburg-Essen und Dortmund arbeiten innerhalb dieses Projekts an der Erstellung von vier Studienbriefen, die Lehrkräfte mit Blick auf den Umgang mit Heterogenität, besonders im Bereich Individualdiagnostik, schulen sollen. Deren Einsatz ist in allen drei Phasen der Lehreraus- und -fortbildung vorgesehen. Dieses Projekt zielt nicht ausschließlich auf die Förderung von Schülern mit Migrationshintergrund, unter dem Querschnittsthema Heterogenität sind diese aber im Besonderen angesprochen.

Die Durchsicht der ausgewählten Projekte zeigt, dass die überwiegende Mehrheit der Projekte (11) auf Sprachförderung abzielt. Andere Schwerpunkte wie z.B. die Unterstützung von Schülern mit Migrationshintergrund an den Übergängen des Bildungssystems spielen hingegen eine deutlich nachrangige Rolle. Die Sprachförderung wird dabei von einem Großteil der Projekte (8) als sprachliche Förderung verstanden, die außerhalb des Fachunterrichts stattfindet.

4.3. Analyse der Evaluationsergebnisse

Insgesamt 12 von 15 Projekten werden von lokalen Universitäten wissenschaftlich begleitet. Die Darstellung der Evaluationsergebnisse wird auf den Internetseiten unterschiedlich gehandhabt. Bei einigen Projekten ist ein direkter Zugriff auf die Ergebnisse

über die Projektseite nicht möglich. Möglicherweise können die Evaluationsdaten direkt beim Anbieter erfragt werden. Dies bedeutet jedoch einen erhöhten Aufwand für den Nachfrager, wohingegen Dokumente auf der Homepage direkt heruntergeladen und zur Information genutzt werden könnten. Dies ist z.B. bei den Projekten ‚IKUDO – Interkulturelle Öffnung Dortmunder Ausbildungsbetriebe‘, ‚Sinus-Transfer‘, ‚Trans-KiGs in NRW‘ und ‚Zertifikatskurs Interkulturelle Kompetenz‘ der Fall, die ihre Evaluationsergebnisse online zur Verfügung stellen (vgl. Übersicht Projekte 5, 10, 13, 15). Aufgrund der häufigen Einbettung der Weiterbildungsangebote für Lehrer in ein größeres Projektangebot beziehen sich die meisten Evaluationen, die zugänglich sind, jedoch nicht immer speziell auf Angebote in dem Bereich Lehrerbildung, sondern nehmen das ganze Projekt in den Blick. Aussagen hinsichtlich eines Kompetenzzugewinns bei den teilnehmenden Lehrkräften können daher bei der Mehrheit der Projekte nicht getroffen werden.

Lediglich zwei Projekte verweisen direkt in ihrer Evaluation auf einen Kompetenzzuwachs bei den (angehenden) Lehrkräften. In der Evaluation des Projekts ‚Zertifikatskurs Interkulturelle Kompetenz‘ (vgl. Übersicht Projekt 15) wird der Kompetenzerwerb und die Meinung der Kursteilnehmer zur Nutzbarmachung für die eigene Berufspraxis bzw. Organisation erhoben. Nach Selbstauskünften der Befragten nimmt der Großteil der Teilnehmer einen Kompetenzzuwachs an sich wahr. Hervorgehoben wurden der Anstoß zur Selbstreflexion und die Sensibilisierung der eigenen Wahrnehmung hinsichtlich eigener Normen und Werte. Daneben wurde als besonders gelungen der Transfer des Gelernten in die Praxis gesehen. Ausgehend von einer von den Teilnehmern im Rahmen des Projekts erarbeiteten Projektskizze zum Transfer in die eigene Institution wurden anschließend in der Mehrheit der Institutionen Veränderungen initiiert. Diese bezogen sich vor allem auf ein verbessertes Kommunikationsklima im Team und einer veränderten Haltung gegenüber der Klientel (vgl. Arbeitskreis IKEEP). Zu berücksichtigen ist bei diesen Befunden allerdings, dass es sich mit 22 Befragten um eine sehr kleine Stichprobe handelt und eine Nachhaltigkeit der Veränderungen nicht festgehalten wurde.

Auch die Evaluation zum Projekt ‚Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund‘ (vgl. Übersicht Projekt 3) ergab hinsichtlich der persönlichen Weiterentwicklung der Teilnehmer sowie des Nutzens und der Zufriedenheit mit dem Projekt auf der Grundlage verschiedener Items positive Ergebnisse. Der Großteil der an der Universität ausgebildeten Förderlehrer gab innerhalb von insgesamt drei Erhebungswellen an, von der Durchführung des Förderunterrichts profitiert zu haben. 90 Prozent der befragten angehenden Lehrkräfte sahen besonders Vorteile darin, nun selbstsicherer mit Schülern umgehen zu können und 70 Prozent hoben die neu gewonnene Fähigkeit im Umgang mit kultureller Heterogenität hervor. Der Zuwachs dieser beiden Fähigkeiten hat sich im Längsschnittvergleich der drei Erhebungswellen insgesamt stark verbessert, von 70 auf 90 Prozent. Als weiteres Ergebnis wurde festgehal-

ten, dass die Förderlehrer es innerhalb des Projekts schafften, das Interesse der Schüler anzusprechen. Der persönliche Nutzen wird nach der letzten Befragung bei nahezu 100 Prozent der teilnehmenden Studierenden als hoch eingeschätzt (vgl. europäisches forum für migrationsstudien, 2009). Auch hier wiederum beruhen die Ergebnisse auf Selbsteinschätzungen; eine externe Einschätzung des subjektiv empfundenen Kompetenzzuwachses fand ebenso wenig statt wie die Untersuchung des Einflusses der Angebote auf das Verhalten der Lehrkräfte im Unterricht.

Mit Blick auf eine Professionalisierung der (angehenden) Lehrkräfte im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität wäre eine externe Messung des Kompetenzerwerbs wünschenswert, um sowohl Fortbildungsbedarfe bei den einzelnen Teilnehmern ermitteln als auch die Konzeption der Angebote im Hinblick auf den Ertrag der Ausbildungsprojekte einer kritischen Reflexion unterziehen zu können.

5. Fazit

Bezüglich der drei oben skizzierten Bedingungen – Einstellungen, Diagnosekompetenz, didaktisch-methodische Kompetenzen, die als Anforderungen an professionelles Lehrerhandeln im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität formuliert werden, kann auf der Grundlage unserer Analyse Folgendes festgehalten werden:

1. Die Analyse der inhaltlichen Ausrichtung der Projekte hat eine deutliche Konzentration auf Sprachförderung gezeigt. Angesichts eines Anteils an Schülern mit Migrationshintergrund von fast einem Drittel, der im Regionalverband Ruhr damit über dem auf Landesebene liegt und in einigen Städten in dieser Region nochmals deutlich überschritten wird, scheint sowohl auf Anbieter- als auch auf Nachfragerseite ein grundlegender Bedarf an sprachlicher Förderung von Schülern mit Migrationshintergrund gesehen zu werden. Mit diesem Bedarf scheint eine wahrgenommene Notwendigkeit einer Qualifizierung von (angehenden) Lehrkräften im Bereich der Sprachförderung zu korrespondieren. Dass die Sprachförderung in der Mehrheit der Projekte losgelöst vom Regel- und Fachunterricht betrachtet wird, kann vermuten lassen, dass die Mängel in der Beherrschung der deutschen Sprache von Schülern mit Migrationshintergrund von den Projektvertretern als zentrale Ursache für das schlechtere Abschneiden von Schülern mit Migrationshintergrund bei schulischen Leistungsüberprüfungen und in (internationalen) Schulleistungsuntersuchungen gesehen wird. Diesen Sprachschwierigkeiten soll mit förderpädagogischen Angeboten begegnet werden. Mit dieser doch recht einseitigen Konzentration auf Sprachförderung in der deutschen Sprache als Mittel der Integration in das deutsche Bildungssystem und darüber hinaus in die deutsche Gesellschaft setzt sich in den analysierten Projekten der Grundtenor der KMK-Empfehlungen zur Interkulturellen Bildung seit 2002 fort. Während in der KMK-Empfehlung aus dem Jahr 1996 Interkulturelle Bildung noch als „Querschnittsaufgabe in der Schule“ (KMK,

1996, S. 4) definiert wurde, konzentrieren sich die KMK-Empfehlungen in der Nach-PISA-Ära auf Sprachförderung, „ausschließlich gedacht als Förderung der deutschen Sprache so früh wie möglich, um die Normalitätserwartungen der Schule an ihre Schüler nicht zu verändern, sondern die Schüler an die Erwartungen der Schule anzupassen“ (Karakasoğlu, 2009, S. 182). Zum Ausdruck kommt dies auch in der Auswertung einer KMK-Länderumfrage zur Fortschreibung des Berichts ‚Zuwanderung‘ im Mai 2006, in der zwar wieder die Notwendigkeit einer Förderung von interkultureller Kompetenz betont, als prioritäres Ziel dorthin jedoch wiederum „das Erreichen einer altersgemäßen Sprachkompetenz in der deutschen Sprache“ (KMK, 2006, S. 1) formuliert wird. Die Vielfalt von Interkultureller Bildung, die sich mit ihren Konzepten und Methoden an alle Lehrenden und Lernenden wendet, wird in diesen Empfehlungen und darauf basierenden praktischen Umsetzungen auf den einen Aspekt der Förderung von z.B. Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund reduziert und damit deutlich verkürzt. Mit Blick auf diese Konzentration auf Sprachförderung konstatiert Karakasoglu: „Mit der Verkürzung notwendiger Maßnahmen auf die Vermittlung von Kompetenzen in der deutschen Sprache, die die Familiensprache und ein Bekenntnis zur Mehrsprachigkeit völlig ausblendet, fällt die bildungspolitische Diskussion hinter die bereits seit mehreren Jahrzehnten geforderten, grundlegenden Veränderungen im Hinblick auf die Berücksichtigung kultureller Pluralität der Gesellschaft im Bildungssystem zurück“ (Karakasoğlu, 2009, S. 183). Die vorliegende Analyse der Internetauftritte gibt allerdings Hinweise, dass nicht in allen Projekten eine völlige Ausblendung der Familiensprache und eines Bekenntnisses zur Mehrsprachigkeit erfolgt.

Dennoch bleibt festzuhalten: Die Fokussierung der Sprachförderung von Schülern mit Migrationshintergrund sowie die Entkoppelung dieser vom Unterricht im Klassenverband führen dazu, die oben skizzierte defizitorientierte Einstellung von Lehrenden gegenüber einer sprachlich, kulturell und ethnisch heterogenen Schülerschaft zu festigen und den Wunsch nach einer ‚Lösung der (Sprach-)Problematik‘ in gesonderten Angeboten zu bestärken. Denn nach dieser Vorstellung betrifft die (Sprach-)Problematik vorrangig Schüler mit Migrationshintergrund und wird zudem für ein erfolgreiches Unterrichten im Klassenverband als hinderlich gesehen. Eine Auseinandersetzung mit diesen Einstellungen gegenüber Zuwanderung findet dabei ebenso wenig statt wie eine Reflexion der aus diesen Haltungen resultierenden Konsequenzen oder der strukturellen Bedingungen wie z.B. des ‚monolingualen Habitus‘ (vgl. Gogolin, 1994) der deutschen Schule. Die Angebote unterliegen damit der Gefahr, durch die Nichtanerkennung von anderen Sprachen und der Schaffung von förderungsbedürftigen ‚Migrations-Anderen‘ durch die gesonderte pädagogische Behandlung von Schülern mit Migrationshintergrund gesellschaftliche Machtverhältnisse zu reproduzieren (vgl. Mecheril et al., 2010).

2. Nur in einem der analysierten Projekte wird die Schulung der Diagnosekompetenz als ein explizites Projektziel formuliert. In den Internetauftritten aller anderen Projekte findet sich eine solche Formulierung nicht, sodass es fraglich erscheint, ob diagnostische Kompetenzen innerhalb der Projekte vermittelt werden bzw. auch werden sollen oder ob bei der Identifikation von förderbedürftigen Schülern auf eine wie auch immer geartete berufliche Erfahrung der Lehrkräfte gesetzt wird.
3. Auch der Erwerb von didaktisch-methodischen Kompetenzen zur Gestaltung eines differenzierten, den individuellen Bedürfnissen der Schüler entsprechenden Unterrichts kann mit Blick auf die inhaltliche Ausrichtung der Mehrzahl an Projekten bezweifelt werden. Angesichts der Ausgliederung der Sprachförderung aus dem Regel- bzw. Fachunterricht werden die Lehrkräfte im Rahmen der analysierten Projekte kaum dazu befähigt werden können, durch eine entsprechende didaktische und methodische Gestaltung Mehrsprachigkeit als wichtigen Bestandteil in den Unterricht zu integrieren. Eine abschließende Einschätzung ist jedoch auf Grundlage der Internetdokumente nicht möglich.

Als weiteres Ergebnis der Analyse kann festgehalten werden, dass die Mehrheit der Projekte über eine große Programmviefalt verfügt, die in unterschiedliche Zielvorhaben, wie etwa Förderung der Elternarbeit oder eben Lehrerbildung, mündet. So werden diese Zielvorhaben stets im Hinblick auf das übergeordnete Ziel der Förderung von Schülern mit Migrationshintergrund formuliert, eine Vernetzung der vielfältigen Inhalte scheint jedoch selten stattzufinden. Zu denken wäre hier etwa an eine Befähigung der Lehrkräfte zu kultursensiblen Elterngesprächen oder ähnlichem. Oft führt eine externe Projektleitung hingegen zu einem losen Nebeneinander von Lehrerbildung und Elternarbeit oder Netzwerkarbeit.

Projekte im Rahmen der Lehreraus- und -weiterbildung bieten die Chance, (angehende) Lehrkräfte bei der erfolgreichen Ausübung ihrer beruflichen Tätigkeit zu unterstützen, zumal sich das Aufgabenspektrum von Lehrkräften angesichts vielfältiger gesellschaftlicher Veränderungen deutlich erweitert hat. Sprachförderung ist eine Aufgabe innerhalb dieses Spektrums. Einige der analysierten Projekte verfolgen den Ansatz, diese nicht als ein vom sonstigen Unterricht losgelöstes pädagogisches Angebot für eine spezifische Klientel zu sehen. Diese Projekte sind aber deutlich in der Minderheit. Wünschenswert wäre im Sinne der Interkulturellen Bildung eine Erweiterung dieser Projekte, um Lehrkräften verstärkt zu helfen, sprachliche Vielfalt nicht ausschließlich als Belastung, sondern als Herausforderung und Bereicherung sehen zu können, indem ihnen didaktisch-methodische Hilfestellungen gegeben werden. Dieser pädagogische Ansatz geht weit über eine bloße Sprachförderung von Schülern mit Migrationshintergrund hinaus und bietet Lernchancen für alle schulischen Beteiligten.

Übersicht: Projekte und ihre organisatorisch-inhaltliche Ausgestaltung im Überblick

	Name des Projekts	Inhaltliche Ausrichtung	Regionale Reichweite	Zielgruppe	Dauer	Finanzierung* / Durchführung**	Evaluation	Zugriff
1	EÜM-ELS Erfolgreicher Übergang von Migranten – Eltern Lehrer Schüler	Übergang Schule/Beruf Elternprojekt Lehrerbildung	Einzelprojekt	SuS am Ende der Schullaufbahn	2008–2011	Stift. / Kom., FT	ja	http://www.aulnrw.de/de/hauptmenu/projekte/laufende-projekte/lisa/ http://www.wa.de/nachrichten/hamm/hamm-heessen/bosch-projekt-hilft-schuelern-migrationsgeschichte-839782.html
2	Förderung der Fachsprachenzin in den Kernfächern Deutsch, Mathematik, Naturwissenschaften und Gesellschaftslehre bzw. Sachunterricht der Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund	Sprachförderung Lehrerbildung	Einzelprojekt	Grundschüler, SuS der Orientierungsstufe	2008–heute	RAA, BE	ja	http://www.raa.de/index.php?id=42&option=ifviev&value=2510&local=8 http://www.essen.de/deutsch/rathaus/aemter/ordner_0513/raa/Dienststelle/Fachsprachenzin-kompetenz.asp#
3	Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund	Sprachförderung Lehrerbildung	Projekt an mehreren Standorten	SuS der Orientierungsstufe, Mittelstufe und Oberstufe SuS am Ende der Schullaufbahn	2000–heute	Stift. / RAA, BE, sonst. T	ja	http://www.mercator-foerderunterricht.de/
4	Fortbildungskooperation an der Schnittstelle Elementar- und Primarbereich	Lehrerbildung (auch Erzieher) Sprachförderung Schnittstellenarbeit	Einzelprojekt integriert in Landesprogramm Netzwerkarbeit	Grundschüler, SuS der Orientierungsstufe	2004–heute	Bund, Land / Kom., RAA	nein	http://www.duisburg.de/micro/raa/102010100000205687.php

	Name des Projekts	Inhaltliche Ausrichtung	Regionale Reichweite	Zielgruppe	Dauer	Finanzierung* / Durchführung**	Evaluation	Zugriff
5	IKUDO – Interkulturelle Öffnung Dortmunder Ausbildungsbetriebe	Übergang Schule/Beruf Lehrerbildung, Schulung der Bildungsinstitution	Einzelprojekt integriert in Bundesprogramm	SuS am Ende der Schullaufbahn	2009–2012	EU, Bund, Kom./ RAA, FT	ja ^a	http://raa-do.de/ikudo-interkulturelle-oeffnung-dortmunder-ausbildungsbetriebe/#hide
6	Kinder als Forscher und Entdecker	Sprachförderung Elternprojekt Lehrerbildung	Einzelprojekt	Grundschüler	2006–heute	Kom. / BE	ja	http://www.schnep.de/home/Forscher.htm#projektschulen
7	Modul Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in NRW	Lehrerbildung Sprachförderung	Projekt an mehreren Standorten	alle Zielgruppen	verstetigt	RAA, BE	nein	http://www.raa.de/modul-deutsch-als-zweitsprache-d.html http://www.raa.de/fileadmin/dateien/pdf/produkte/Modul_DaZ.pdf
8	proDaZ – Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern: Ein Modellprojekt der Universität Duisburg-Essen und der Stiftung Mercator	Lehrerbildung Sprachförderung	Einzelprojekt	alle Zielgruppen	2010–2016	Stift. / BE	ja	http://www.stiftung-mercator.de/themencluster/integration/prodaz.html http://www.uni-due.de/prodaz/
9	SCHUBILE in der Sekundarstufe I: Schulen fördern bilinguales Lernen	Sprachförderung Lehrerbildung Schulung der Bildungsinstitution	Projekt an mehreren Standorten	SuS der Orientierungsstufe	2002–heute	Kom. / RAA	ja	http://www.raa.de/fileadmin/dateien/pdf/service/downloads/25_Jahre_RAA/05_Sekundarstufe.pdf

	Name des Projekts	Inhaltliche Ausrichtung	Regionale Reichweite	Zielgruppe	Dauer	Finanzierung* / Durchführung**	Evaluation	Zugriff
10	Sinus-Transfer	Sprachförderung Lehrerbildung	Projekt an mehreren Standorten integriert in Landesprogramm	Grundschüler	2005–2007	Bund, Land / BE	ja ^b	http://sinus-transfer.uni-bayreuth.de/ http://www.foermig-nrw.de/cosmea/core/corebase/mediabase/ foermig_nrw/Dateien/ FoerMig_Schw3_Duisburg_Essen.pdf http://www.duisburg.de/micro/raa/102010100000205636.php http://www.duisburg.de/micro/raa/medien-38/Broschuere_RAA_RZ.pdf
11	Sprachliche Brücken für Migrantenkinder	Lehrerbildung Sprachförderung	Einzelprojekt Länderprogramm	Grundschüler SuS der Orientierungsstufe	2004–heute	Bund, Land / RAA	nein	http://raa-do.de/arbeitsbereiche/sprachfoerderung/foerderprojekt-sprachliche-kompetenz-in-der-berufswahlorientierung/ http://www.dokoll.tu-dortmund.de/cms/de/dokoll/Projekte_im_DoKoLL/index.html
12	Sprachliche Kompetenz in der Berufswahlorientierung	Sprachförderung Übergang Schule/Beruf Lehrerbildung	Projekt an mehreren Standorten	SuS am Ende der Schullaufbahn	2006–heute	Land, Stift. / RAA, BE	ja	http://www.transkigs.nrw.de/projekt/ueberblick.html http://egora.uni-muenster.de/ew/transkigs/
13	TransKIGs in NRW	Schnittstellenarbeit Lehrerbildung	Projekt an mehreren Standorten integriert in Landesprogramm Netzwerkarbeit	Kindergarten Grundschule	2005–2009	Bund, Land/ BE	ja ^c	http://www.transkigs.nrw.de/projekt/ueberblick.html http://egora.uni-muenster.de/ew/transkigs/

	Name des Projekts	Inhaltliche Ausrichtung	Regionale Reichweite	Zielgruppe	Dauer	Finanzierung* / Durchführung**	Evaluation	Zugriff
14	UDiKom – Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte in Hinblick auf Verbesserung der Diagnosefähigkeit, Umgang mit Heterogenität, individuelle Förderung	Lehrerbildung	Projekt an mehreren Standorten integriert in Landesprogramm	alle Zielgruppen	2009–2011	Bund, Land/ BE	ja	http://www.kmk-udikom.de/
15	Zertifikatskurs Interkulturelle Kompetenz	Sprachförderung Lehrerbildung Qualifizierung des pädagogischen Personals in Kindergärten	Projekt an mehreren Standorten	alle Zielgruppen	verstetigt	RAA, BE	ja	http://www.raa.de/zertifikatskurs-interkulturelle.html http://www.raa.de/fileadmin/dateien/pdf/produkte/Zertifikatskurs_Int_Komp.pdf

* Finanzierung: Bund = Bundesmittel, EU = EU-Mittel, Kom. = Kommunen, Land = Landesmittel, Stift. = Stiftungen.

** Durchführung: BE = Bildungseinrichtungen, FT = Freie Träger, Kom. = Kommunen, RAA = Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund, sonst. T = sonstige Träger.

a. Zur Evaluation des Projekts IKUDO siehe <http://www.sfs-dortmund.de/v2/rubriken/projekte/projektsuche/projektsuche.php?id=123>

b. Zur Evaluation des Projekts Sinus-Transfer siehe <http://sinus-transfer.uni-bayreuth.de/fileadmin/MaterialienBT/abschlussbericht.pdf>

c. Zur Evaluation des Projekts TransKiGs in NRW siehe http://egora.uni-muenster.de/ew/transkigs/bindata_allgemein/TransKiGs_NRW_Projektposter_04092009.pdf

Literatur

- Arbeitskreis IKEEP (Interkulturelle Erziehung im Elementar- und Primarbereich) der RAA in NRW. (Hrsg.). (o.J.). *Vielfalt als Chance. Bausteine der RAA zur Aus- und Fortbildung von Erzieherinnen und Erziehern für eine interkulturelle Arbeit*. Essen. Verfügbar unter: http://www.raa.de/fileadmin/dateien/pdf/produkte/Zertifikatskurs_Int_Komp.pdf [03.09.2011].
- Auernheimer, G., v. Blumenthal, V., Stübiger, H. & Willmann, B. (1996). *Interkulturelle Erziehung im Schulalltag. Fallstudien zum Umgang von Schulen mit der multikulturellen Situation*. Münster: Waxmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (Hrsg.). (2010). *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld: Bertelsmann.
- 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.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- europäisches forum für migrationsstudien (efms). (2009). *Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Evaluation des Projekts der Stiftung Mercator. Kurzfassung, Bamberg*. Verfügbar unter: http://www.mercator-foerderunterricht.de/fileadmin/user_upload/INHALTE_UPLOAD/Microsite%20Foerderunterricht/Kurzbericht%20der%20Evaluation.pdf [12.09.2011].
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Graumann, O. (2002). *Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen. Von lernbehindert bis hochbegabt*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hamburger, F. (2009). *Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte*. Weinheim: Juventa.
- Hein, D. (2009). *Erinnerungskulturen online. Angebote, Kommunikatoren und Nutzer von Websites zu Nationalsozialismus und Holocaust*. Konstanz: UVK Verlags-Gesellschaft.
- Helmke, A. & Jäger, R.S. (Hrsg.). (2002). *Das Projekt MARKUS. Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext*. Landau: Empirische Pädagogik.
- Karakaşoğlu, Y. (2009). *Beschwörung und Vernachlässigung der Interkulturellen Bildung im ‚Integrationsland‘ Deutschland – Ein Essay*. In W. Melzer & R. Tippelt (Hrsg.), *Kulturen der Bildung. Beiträge zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 177–195). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M. et al. (2010). *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (1996). *Empfehlung ‚Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule‘. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996*. Bonn: KMK.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2006). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Auswertung einer Länderumfrage zur Fortschreibung des Berichts ‚Zuwanderung‘ (Stand Mai 2006), Pressemitteilung vom 02.06.2006*. Bonn: KMK.
- Krems, B. (2011). *Projekt / Projektmanagement. Online-Verwaltungslexikon*. Verfügbar unter: <http://www.olev.de/p/projekt.htm> [31.01.2011].

- Marburger, H., Helbig, G. & Kienast, E. (1997). Sichtweisen und Orientierungen Berliner Grundschullehrerinnen und -lehrer zur Multiethnizität der bundesdeutschen Gesellschaft und den Konsequenzen für Schule und Unterricht. In A. Heintze, G. Helbig, P. Jungbluth, E. Kienast & H. Marburger, H., *Schule und multiethnische Gesellschaft* (S. 4–62). Frankfurt a.M.: IKO.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, P., Castro Varela, M.d.M., Dirim, İ., Kalpaka, A. & Melter, C. (2010). *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung. (Hrsg.). (2007). *Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen*. Baden-Baden: Koelblin-Fortuna Druck.
- Regionalverband Ruhr (Hrsg.). (2012). *Bildungsbericht Ruhr*. Münster: Waxmann.
- Saalfrank, W.-T. (2008). Differenzierung. In E. Kiel (Hrsg.), *Unterricht sehen, analysieren, gestalten* (S. 65–69). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmoltz, C. (2009). *Handlungsleitende Kognitionen beim Einsatz digitaler Medien. Eine Studie zu Überzeugungen und Skripts von Lehrerinnen und Lehrern*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Terhart, E. (2002). *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Universität Münster: Zentrale Koordination Lehrerbildung (ZKL-Texte, Bd. 23)*. Münster.
- Tillmann, K.-J. (2004). System jagt Fiktion. Die homogene Lerngruppe. In G. Becker, K.D. Lenzen, L. Stäudel, K.J. Tillmann, R. Werning & F. Winter (Hrsg.), *Heterogenität: Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken* (Friedrich-Jahresheft, Bd. 22) (S. 6–9). Seelze: Friedrich.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weber, M. (2003). *Heterogenität im Schullalltag*. Opladen: Leske + Budrich.
- Wolff, St. (2000). Dokumenten- und Aktenanalyse. In U. Flick, E. v. Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 502–514). Reinbek: Rowohlt.



A century ago:
The first and only large scale education survey
in the German colonial empire (1911)

Christel Adick

Ruhr-Universität Bochum

Abstract

The following essay wants to remind international researchers of the 1st of June, 1911 – the date at which questionnaires for each and every educational institution in all the German colonies around the world had to be completed by the relevant governmental or missionary authorities responsible for them. The numerous questions touched upon quantitative and qualitative data such as enrolment data, numbers and status of teachers, school compound and classrooms, school attendance, curricula and syllabus, learning achievements, teachers' attitudes towards the abilities and motivation of the 'native' children and youths and other variables. This large data collection was conducted under the auspices of the *Hamburgisches Kolonialinstitut*, the founding stock of today's University of Hamburg. It aimed at covering all institutions of elementary, further and practical learning in the German colonial empire. More than 2,200 questionnaires were returned to Hamburg, where they were analysed by Martin Schlunk, Inspector of the *Norddeutsche Mission in Bremen*, who also published the findings in 1914. Even though this kind of educational research did not 'measure' attainments in the form of validated tests, its scope and aims come near to recent large scale data collections and surveys like e.g. the Global Monitoring Reports of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO) in that it tried to achieve a total coverage and include a broad scope of educational variables in order to 'measure' the status and achievements of education in the German colonies. It is therefore called a 'large scale education survey' in this essay. Although follow-up studies to the 1911 research had actually been envisaged, they never took place, because the German colonial era ended in the First World War. Hundred years later, scholars of Comparative Education may nevertheless benefit from the detailed information and numerical data which were collected in the 1911 research as well as critically examining their interpretations in the published reports.

Large scale education surveys have become increasingly popular around the world in recent decades. PISA (Programme of International Students Assessment), Education at a Glance – the regular publication of the OECD (Organisation of Economical Cooperation and Development) – and the yearly Global Monitoring Reports of the UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation) accompanying the Education for All (EFA) process have all become familiar to researchers and educational planners and policy-makers. Against this background it is interesting to note that one hundred years ago a very similar large scale education survey took place within all the territories which then constituted the German colonial empire. These were – using their German names and borders at that time: Togo, Kamerun, Südwestafrika, Ostafrika, Neuguinea, Samoa and Kiautschou. The date to remember is the 1st of June, 1911. This was the point at which all the relevant authorities in all the German colonies who conducted schools were instructed to complete questionnaires concerning enrolments and other relevant data. This endeavour yielded a huge amount of quantitative and qualitative data on education in the German colonies. Unfortunately, it seems that the original questionnaires have been lost, so that there is no opportunity for a reanalysis today with the help of modern information technology, which was not yet available at the time they were completed.

This essay will serve to remind those working in Comparative Education of this empirical research, which is little known for two main reasons. First, German colonialism ended much earlier than Belgian, British or French colonialism and has thus received far less attention from researchers. Second, research findings were disseminated only in German in 1911 and were therefore largely invisible in the Anglophone world – the reason, of course, why this essay is written in English and not in German. It should also be noted that this 1911 survey falls into the category of educational research for colonial purposes, i.e. it reflects the intention to use and possibly misuse education data for hegemonic aims. None the less, I would argue that this research and its findings remain a valuable starting point for discussions of education and colonialism today, providing they are approached critically. Because the main focus is not, however, on education and colonialism more broadly, only limited reference is made to this literature.¹

The scope and objective of the 1911 research

The survey was conducted by the *Hamburgisches Kolonialinstitut*, officially been founded in 1908 for the training of future colonial administrative staff and other commercial and research personnel destined for the German colonies. As such it was the first governmental institution of higher education in Hamburg at that time. Completed in 1911, it was incorporated into the University of Hamburg in 1919. The *Asien-Afrika-Institut* of the Hamburg University, its present day successor, commemorated the centenary of the *Kolonialinstitut* in 2008 with a *Festschrift* (Paul, 2008). The intro-

duction to this publication starts by asking, if it is feasible for a contemporary university institute to commemorate its colonial origins:

Kann ein Universitätsinstitut heute sich so unbefangen in die Tradition eines Deutschen Kolonialinstituts, einer Institution des Kaiserreichs, stellen, dass es dessen Gründung vor hundert Jahren feiernd gedenkt? (Stumpfeld & Paul, 2008, p. 3).

My own aim to commemorate a centenary – in this case, the first and only large scale educational survey of the German colonies – invites a similar question. As with the *Kolonialinstitut*, I would argue that a (self-)critical and reflective commemoration of historical events can be seen as a legitimate and even necessary intellectual endeavour, provided that it avoids the pitfalls associated with glorifying the achievements of colonial times. The aim is rather to make contemporary researchers in areas of education and colonialism aware of historical data which can be critically examined today.

Returning to the focus for this essay, it should be mentioned that the 1911 educational survey was based on three different kinds of questionnaires which had been drafted by D. Carl Paul (1857–1927), then a pastor in Lorenzkirch. Paul, however, could not analyse the research findings himself, because he had left to take up the post of director of the *Leipziger Mission* even before the questionnaires had been returned from the colonies. Paul earned a doctorate h.c. in Theology from the University of Leipzig and also became an honorary professor in Missionary Studies at the Faculty of Theology in Leipzig in 1912. Before drafting the questionnaires he had already demonstrated a special interest in colonial educational matters in a paper presented at the *Brandenburgische Missionskonferenz* in 1907, which was published later that year (Paul, 1907).

The questionnaires were sent out from Hamburg to all the German colonies in spring 1911, with instructions that they should be completed on the 1st of June 1911 – hence my own interest in commemorating this unique research a hundred years later.

The *Hamburgisches Kolonialinstitut* entrusted Martin Schlunk (1874–1958) with the analysis and interpretation of the questionnaires. Schlunk had been appointed the Inspector of the *Norddeutsche Mission in Bremen* in 1910 and became the Director of this missionary society in 1914. It took him some time to compile all the statistics and extract the information given to the open-ended questions, especially because this needed to be done in addition to his regular work (“... Bearbeitung, die ich nur nebenbei in mühsam ersparten Arbeitspausen vornehmen konnte”; cf. Schlunk, 1914a, p. V). In 1914 he published the results in two volumes: One of these can be considered as the ‘official’ volume, because it was published under the auspices of the *Hamburgisches Kolonialinstitut* as Vol. XVIII of the Series *Abhandlungen des Hamburgischen Kolonialinstituts* (ibid.). In this voluminous edition (365 large format pages) he describes the research as a whole and presents the findings for each colony in great detail, including large numbers of tables set out according to colony, type of school, government vs. missionary schools of various denominations, sex and ethnic and religious

denomination of teachers and pupils; summary tables and graphs are to be found at the end (the latter are reprinted in Adick & Mehnert, 2001, pp. 124–131). In addition, he published a smaller volume (150 smaller format pages) which contains more of his personal views and interpretations and also refers to other literature and sources on missionary and colonial education (Schlunk, 1914b).

The three sets of questionnaires mentioned above (drafted by Carl Paul) were addressed respectively to *Elementarschulen* (elementary schools), *Gehobene Schulen* (schools of advanced learning – today we would call them secondary schools) and *Lehranstalten für praktische Arbeit* (vocational education, e.g. agriculture, special institutions to prepare girls for ‘female’ work). The questionnaires were to be completed by the headmaster or director of each educational institution in the German colonies. The survey thus aimed at total coverage of education in the German colonial empire. The aim was to offer insights into all details of enrolments, staff, organisation and finance of the schools deemed important at that time, including achievements in teaching and learning (Schlunk, 1914a, p. V). The questionnaires comprised quantitative (e.g. number of school buildings, teachers and scholars, finance) and qualitative data (open questions concerning the curriculum, examinations, the perceived abilities of the pupils, differences between those children who attended and did not attend school, between boys and girls, etc.). They can be accessed in detail in the ‘official’ volume (*ibid.*, pp. VI–IX). The questions reveal a keen interest in all aspects of schooling in the German colonies, and they do not appear to be particularly ‘colonial’ or ‘racial’ in kind. Rather, while reading them, one is reminded of the quite similar sets of questions for various sectors of schooling elaborated by Jullien de Paris, the forefather of Comparative Education, in his 1817 research manifesto for education in Europe at that time (Jullien, 1817/1962) which was, however, never implemented.

The respondents were asked not to use aggregated data, e.g. school statistics previously compiled by a missionary society, but instead the questionnaires were to be completed using data available on the same date – the 1st of June 1911 – throughout the territory. It has to be borne in mind, of course, that at the time nobody knew that German colonialism would end just a few years later, in the course of the First World War. So for the *Hamburgisches Kolonialinstitut* the 1st of June 1911 represented a point in time when the German colonial empire had been consolidated and the political authorities were keen to review the accomplishments of missionary and colonial education in ‘their’ overseas territories, as a platform for future endeavour. But when the results of the research were published some years later, in 1914, the end of German colonialism was already near. The two Schlunk volumes can thus be considered as an audit of German colonial and missionary education, and are best read as such today.

Although it does not include any standardised forms of achievement-testing of the kind found in contemporary surveys such as PISA, the overall aims and scope of this project justifies its description as a ‘large scale survey’.

Results of the year 1911 research

According to Schlunk (1914a, p. V), the total number of questionnaires for analysis was 2,258. Schlunk was, however, unable to provide information on the return rate. In his view, all the questionnaires which one could expect had been returned to Hamburg (“... soweit man übersehen konnte, alle zu erwartenden Bogen in Hamburg wieder eingegangen”; *ibid.*). The fact that 2,710 schools were reported in the survey, a number which is higher than the number of questionnaires returned, would suggest, that some of the questionnaires contained data for more than one school, even though the original idea had been to have one questionnaire for each educational institution.

It is impossible to give detailed information on the results in a short summary like this. For this, researchers will need to consult the primary sources. However, it is possible to indicate the nature of the quantitative and qualitative data contained therein and their potential usefulness for research today.

First, it should be mentioned that the titles of the two publications are very similar, and this, together with the fact that they were both published in the same year and by the same author, might easily lead to confusion. The official report (Schlunk, 1914a) is entitled ‘*Die Schulen für Eingeborene in den deutschen Schutzgebieten*’, whereas Schlunk’s more personal monograph (1914b) is called ‘*Das Schulwesen in den deutschen Schutzgebieten*’.

The ‘official report’ (1914a) presents the findings of the quantitative and qualitative data using the same pattern for each colony: Section A addresses *Elementar- und Gehobene Schulen* (elementary and schools of advanced learning), B contains information on *Lehranstalten für praktische Arbeit* (institutions for practical training), C treats *Allgemeine Fragen* (general questions), and D, *Statistik*, presents the statistical tables according to missionary societies and governmental schools plus summary information for each colony.

The other publication (1914b) contains eight chapters together with an introduction and a list of references. The chapters treat the history of schooling in the colonies, summarise findings on the status quo in education (from the 1911 research), and contain extended discussions of the accomplishments or outcomes of schooling, the problem of the language of instruction (German or indigenous), vocational education, the position of missionary schools in the colonies and discussion of the principles underlying a sound educational policy in the colonial era.

It is neither possible nor is it the intention of this essay to summarise the overall findings in a few sentences. However, the summary table showing the overall data on the number of schools, teachers and students by colony, in the appendix (previously published in Adick, 1995, p. 39) will give a flavour of how the data may be used for contemporary research. The table also highlights the issue of ‘missing data’ or ‘false calculations’, where the numbers do not always add up correctly, which raises issues about the quality of the data (to be discussed later).

Researchers in colonial history will probably be surprised that there were so few European teachers: Overall in the whole German colonial empire only 781 out of 4,195 teachers were European. In Togo and Cameroon, the African teachers in elementary schools outnumbered the Germans more than tenfold. This actually means that the overall teaching load in the German colonies lay in the hands of the ‘colonial subjects’ – a finding which may be used as an argument to counterbalance the prevailing idea that education in colonial times was – for better or for worse – totally European-run. The history of ‘modern’ schooling, albeit colonial and missionary in outlook, is thus nevertheless a part of the educational history of the now independent countries and contains the work and aspirations of their students, teachers and parents. It is also interesting to compare the rate of European to local teachers between different types of schools: in the *Gehobene Schulen* (schools of advanced learning) the number of European teachers was much higher than in the *Elementarschule*, which would suggest that local staff were placed overwhelmingly into the elementary school sector. An obvious issue which springs to mind is whether local teachers received any kind of teacher training and, if so, what form did it take. It would also be worthwhile to consider the representation of female teaching staff. In order to answer these and other questions, e.g. the differences between colonies, governmental and missionary schools, protestant and catholic missions, one would, of course, have to go back to the detailed information in Schlunk (1914a).

The information on education in the different colonies would be of special interest to researchers working in the various now independent countries. By comparing the state of education in different places in 1911 it might be possible to detect some of the origins of regional disparities and imbalances in a country or differences between rural and urban areas, using enrolment and other data in the report (*ibid.*). These data are not only to be found in aggregated national data, but for all the villages or towns and regions which then offered schooling in the colonies.

Another possible avenue for research is the relative numbers of boys and girls enrolled in elementary school. At first glance it would appear that the differences between the various German colonies are quite striking. This could lead to further lines of inquiry: from where do these differences stem; and have they changed over time, as indicated in Akakpo-Numado’s (2007) research on the education of girls in the German colonies in Africa. In his analysis, he compares the 1911 data on the four German colonial territories with enrolment data from the contemporary postcolonial states which emerged from the former German territories: Namibia, most of Togo (part of German Togo is now Ghana), Cameroon, Tansania, Rwanda and Burundi (roughly ex-German East Africa). Particularly challenging is, e.g. his finding that in Namibia girls outnumber boys in school enrolment and this was the case under German rule as well as in recent times. Comparing the 1911 German survey and enrolment data for the school year 2000/01 from UNESCO, the situation in the other ex-German African ter-

ritories, seems not to have changed dramatically either, i.e. ex-colonies with lower or higher female enrolment still showed similar patterns at the beginning of the 21st century, possibly because of the persistent nature of gender relations (ibid., pp. 213 f.). But of course, this situation might probably change in due course, in line with the gender equity goals of the Education For All policy of the UNESCO and the Millennium Development Goals of the United Nations.

Further research might focus on enrolment rates in the German colonies – possibly as compared with other colonial powers. This line of inquiry, of course, requires population data for each of the colonies, including numbers or reasonable estimations of the school age population. But population data, let alone statistics relating to age groups, are scarce for colonial territories at those times. For any given case, considerable effort is required to locate and draw inferences concerning population data from the relevant literature in order to arrive at plausible answers. For instance, according to Schlunk (1914a, appendix) pupils made up 1.4 % of the population of Togo, but 29.4 % in Samoa. Caution needs to be exercised, however, because such enrolment rates are not synonymous with enrolment rates according to the school age population. But drawing on sources such as Kuczynski (1939) and Bouche (1975), which discuss colonial demographic surveys for the earlier period, it is possible to extrapolate plausible enrolment rates and use these to make comparisons, for instance, between the German Colony of Togo and the neighbouring British and French colonies. Using data from the 1911 research compiled in Schlunk (1914a) and other sources it would thus be possible to argue that in the southern part of German Togoland roughly every fifth or sixth child went to school, two thirds of them belonging to the Ewe, who predominate in Southern Togo; that this number compared fairly well to the neighbouring Gold Coast (present day Ghana); and that both were much higher than in the former French colonies, including the French colonial centre Senegal (Adick, 1995, pp. 33 ff.).

The quality of the 1911 research

It has already been pointed out, that the number of schools for which data were gathered and the number of questionnaires differs, with about 500 more schools than questionnaires, presumably because some questionnaires contained information for more than one institution. Furthermore, Schlunk, who had been charged with the responsibility of analysing the questionnaires, writes at times about his personal frustrations while analysing and interpreting the findings. He notes that in some of the documents even small calculations were not accurate and bemoans how questions which seemed simple were obviously misunderstood by the respondents (Schlunk, 1914a, p. IX). Other difficulties stemmed from variations in the recording of names for ethnic communities, places, regions, etc. Also, sometimes aggregated data were given, without separately accounting for difference by sex or religious affiliation (ibid., p. IX f.). This weakness, for instance, might account for many of the question marks in the table in

the appendix concerning the numbers of male and female enrolments in elementary schools. In addition, there is the problem of missing data, which in some cases Martin Schlunk tried to solve by communicating with Carl Paul, who had drafted the questionnaires and collected some kind of control data, and had requested separate summary responses alongside to the official survey (ibid., p. V). The most important problem, however, was – according to Schlunk (1914b, p. 25) – the unit of analysis, which at times did not seem to be clear to those who had to answer the questionnaires. As mentioned above, the three types of schools, were evidently not always categorised correctly by the respondents, partly because they were called by different names in different locations. Schools which were offering the same (advanced) level of instruction were called *Elementarschulen* by some respondents and *Gehobene Schulen* by others. At this point, Schlunk writes, that he tried to rectify obvious mistakes, but that for future research it would be advisable to add a commentary sheet to the questionnaires, in which the categories of schools and other relevant issues would be clearly defined. He obviously envisaged that the survey would be repeated at some future point and that lessons learned in the earlier survey would be incorporated (ibid., p. 26) – although, of course, this never came to pass because the German colonial era came to an end.

While the problems outlined above still challenge researchers today, this does not suggest that the research findings are necessarily unreliable. Unfortunately, the absence of the original questionnaires makes reanalysis unrealistic. My own inquiries as to the whereabouts of the questionnaires, possibly at the buildings of the University of Hamburg, have been in vain. It is still possible, though, that the questionnaires exist, for instance, as part of Martin Schlunk's estate or somewhere else. Even so, it might be possible to cross-check some of the 1911 data sets with other surveys done in colonial times by other institutions than the *Hamburgisches Kolonialinstitut*. Examples include statistics of individual missionary societies or annual reports of the governments of the different colonies. But this would involve detailed comparisons of highly dispersed literature.

A different question concerns validity. Was the research really assessing the accomplishments of schooling? What does it mean, when a question such as the one on the regular attendance of the school is answered as 'good' or 'rather good'? What about the tendency of those in charge of a school to present their efforts in a positive way, reporting success rather than failure? One question, for example, asked about the competencies of average pupils at the end of elementary school. One respondent reported that in the better equipped missionary schools on mission stations they corresponded to the German *Volksschule*. Might this have been the response of a proud headmaster? In other cases concern was expressed about an 'educational proletariat' or the 'overproduction' of people being able to speak German (Schlunk, 1914a, p. 27, 30 f.). Overall, there is no particular evidence that Schlunk consciously distorted the

analysis, especially of the qualitative parts of the questionnaire, or that he belittled or exaggerated problems. There are some indications, however, of prejudice which might be due to colonial and racial bias. At times e.g. Schlunk declared that ‘race’ would become a major problem in the German colonies in the future (“... daß in einigen Jahrzehnten das Rassenproblem im Vordergrund unserer kolonialen Interessen stehen wird”; Schlunk, 1914b, p. 89). But on other occasions he also warned his contemporaries that schooling in the colonies might Europeanise the ‘natives’ instead of educating them in ways appropriate for their own cultural background, and recognising them as a genuine part of world culture (“... daß die Schule dazu beitragen kann, die Eingeborenen zu entnationalisieren, sie zu europäisieren, statt sie zu erziehen zu einer ihnen genuinen, ihrem Lande, ihrem Volkstum angepaßten und doch in den Rahmen der Weltkultur einbezogenen Eigenkultur”; *ibid.*, p. 75). He also feared that colonial subjects with a high level of education, including the command of German, might rebel against their colonial or missionary ‘masters’. Therefore he advocated the use of indigenous languages for instruction in the *Elementarschulen* and the addition of German as a foreign language only in the *Gehobene Schulen* (*ibid.*, p. 90). In short, it might be argued that he was biased against higher levels of European style education for the ‘natives’, and that he possibly underestimated and doubted the accomplishments of education rather than glorifying them –because of his fear of the consequences of an educated elite of colonial subjects.

Of course, a balanced evaluation of these limitations would only be possible with access to the original answers. The only alternative, then, is to be aware that the selected quotes from the answers to the questions are possibly biased ways, as, too, of course, are other contemporary education documents from the archives, which contain messages about the objectives of colonial and missionary education, curriculum material, records of (mis)behaviour of teachers and pupils, recommendations of missionary and governmental committees and others, a sample of which can be found in an annotated collection of archival documents (Adick & Mehnert, 2001). Given this proviso, a reevaluation of the 1911 research of the status of education in the German colonies would be feasible, as part of the broader exploration of education and colonialism. In addition, it would also be challenging to compare the German research reported here with other large scale educational surveys undertaken by other colonial powers – a challenge, which to my knowledge remains to be accepted. Although it would appear that the enrolment data contained in Schlunk’s report (1914a) have not been included in encyclopaedic reference works such as Mitchell (1982) on Africa and Asia, such an endeavour could help to supply much ‘missing data’.

At the beginning of this essay it was pointed out that the research by the *Hamburgisches Kolonialinstitut* has not been widely recognised especially in the non-German speaking world. A notable exception is a contemporary official English observer, Hanns Vischer, who was then the Director of Education in Northern Nigeria. In

his article on 'Native Education in German Africa' he explicitly refers to the 1911 research and states:

In 1911 the German Colonial Institute made careful inquiries in all the German Colonies in order to ascertain the work done by Europeans, the Government, and the Missionary Societies in schools for the natives. ... The thoroughness of these inquiries is admirable (Vischer, 1915, p. 123).

This fact should remind researchers that colonial educational research was also seen and used as a means of international competition – in the same way as today's large scale evaluations and comparisons such as PISA, Education at a Glance, or the Global Monitoring Reports.

Appendix: Number of Schools (elementary schools, schools of advanced learning and schools of practical learning), teachers and students in the German colonies in the year 1911*

Colony	Types of schools	No. of schools	No. of teachers						No. of students			
			European			Indigenous			male	female	total	
			male	female	total	male	female	total	male	female	total	
Togo	elementary	315	18	14	32	384	15	399	431	11.108	2.239	13.347
	advanced	5	3	-	3	4	-	4	7	181	-	181
	practical	4	12	2	14	4	1	5	19	174	40	214
Kamerun	elementary	499	30	12	42	606	5	611	653	23.361?	2.570?	32.056
	advanced	21	25	8	33	30	-	30	63	1.583	219	1.802
	practical	11	22	-	22	5	-	5	27	259	-	259
Südwestafrika	elementary	48	39?	8?	66	45?	2?	101	167	1.164?	1.650?	4.269
	advanced	1	1	-	1	1	-	1	2	12	-	12
	practical	5	9	13	22	-	-	-	22	8	70	78
Ostafrika	elementary	953	135	77	212	1.134	66	1.200	1.412	40.981?	22.602?	64.484
	advanced	31	41	8	49	47	4	51	100	1.467	410	1.877
	practical	17	18	8	26	5	-	5	31	260	26	286
Neu-Guinea	elementary	402	77?	33?	128	334?	68?	408	536	9.362?	6.816?	18.476
	advanced	19	20	11	31	7	-	7	38	373	125	498
	practical	11	15	6	24	1	-	1	25	326	15	341
Samoa	elementary	300	1	-	1	277	155?	468	433	4.610?	3.274?	8.486
	advanced	26	17	19	36	20	12	32	68	932	442	1.374
	practical	3	3	-	3	2	-	2	5	18	-	18
Kiautschou	elementary	31	-	2	2	52	4	56	58	700	98	798
	advanced	6	27	3	30	22	2	24	54	347	55	402
	practical	2	1	3	4	2	2	4	8	182	88	270
		2.710	514?	227?	781	2.982?	336?	3.414	4.195	97.408	40.739	149.528

* Own elaboration from Schlunk, 1914a, pp. 54 f., 112 f., 134 f., 248 f., 304 f., 334 f., 356 f.

A '?' is put behind those figures which do not match the total sums in the rows or columns – most probably because of missing data, e.g. for male or female teachers or students, or for false additions in the original documents.

© C. Adick

Note

1. Parts of this essay overlap with information given in a previously published more extensive article in German (Adick, 1995); the reasons to take up the issue again in this essay are to remind comparativists of the centenary and to address a wider international audience by writing in English.

References

- Adick, C. (1995). Bildungsstatistiken zum deutschen kolonialen Schulwesen und ihre Interpretation. In P. Heine & U. van der Heyden (Eds.), *Studien zur Geschichte des deutschen Kolonialismus in Afrika* (pp. 21–42). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Adick, C. & Mehnert, W. (2001). *Deutsche Missions- und Kolonialpädagogik in Dokumenten. Eine kommentierte Quellensammlung aus den Afrikabeständen deutschsprachiger Archive 1884–1914*. Frankfurt a.M.: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Akakpo-Numado, S.Y. (2007). *Mädchen- und Frauenbildung in den deutschen Afrika-Kolonien (1884–1914)*. Frankfurt a.M.: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Bouche, D. (1975). *L'Enseignement dans les Territoires Français de l'Afrique Occidentale de 1817 à 1920. Mission civilisatrice ou formation d'une élite?* 2 Vols. Lille: Université de Lille.
- Jullien (de Paris), M.-A. (1962). *Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée*. Paris: Colas. 1817. New Edition: Genève: Bureau International d'Education (Publication No. 243) 1962.
- Kuczynski, R. (1939). *The Cameroons and Togoland. A demographic study*. London: Oxford University Press.
- Mitchell, B. (1982). *International historical statistics: Africa and Asia*. New York: Macmillan.
- Paul, C. (1907). Das Schulwesen in unseren Kolonien. *Aus der Schule für die Schule*. Leipzig, pp. 193–197, 257–265.
- Paul, L. (Ed.). (2008). *Vom Kolonialinstitut zum Afrika-Asien-Institut. 100 Jahre Asien- und Afrikawissenschaften in Hamburg*. Gossenberg: Ostasien Verlag.
- Schlunk, M. (1914a). *Die Schulen für Eingeborene in den deutschen Schutzgebieten*. Hamburg: Friederichsen.
- Schlunk, M. (1914b). *Das Schulwesen in den deutschen Schutzgebieten*. Hamburg: Friederichsen.
- Stumpfeldt, H. & Paul, L. (2008). Einführung. In L. Paul (Ed.), *Vom Kolonialinstitut zum Afrika-Asien-Institut. 100 Jahre Asien- und Afrikawissenschaften in Hamburg* (pp. 3–12). Gossenberg: Ostasien Verlag. Retrieved November 21, 2011, from <http://www.deutsche-ostasienstudien.de/doas/bilder/002.pdf>
- Vischer, H. (1915). Native education in German Africa. *Journal of the African Society*, 14, 123–142.



The social sciences in the research on Arab higher education: Lebanon and Egypt as examples¹

Jonathan Kriener

Ruhr-Universität Bochum

Abstract

Faculties of social sciences and humanities educate by far the largest share of university students in the Arab World. Unemployment of university graduates mainly results from this quantitative overcapacity, which is widely assumed to be accompanied by qualitative deficiencies. In terms of educational research, planning, and funding, however, the social sciences and humanities are paid the least attention among the academic disciplines in Arab countries. When addressed in the research literature, their authenticity and academic freedom are the ‘hottest’ issues. In an attempt at sorting out tilled and untilled fields of research on the Arab social sciences and humanities, this article summarizes the macro-statistical works about Arab higher education at large and others that deal with the Arab social sciences and humanities in particular, focusing on Egypt and Lebanon. It refers to funding policies, institutional diversification, concepts of quality assurance, and the contested field of the epistemological and ideological concepts by which teaching and research are conducted.

Introduction

Social sciences and humanities at Arab universities are often described as suffering from a lack of academic freedom. However, institutional autonomy and the individual academic’s opportunities and constraints in Arab countries seem to differ considerably between institutions and individuals conducting social sciences and humanities research and education under different configurations of local, regional and international influences from the state, the market and the civil society. Academic freedom, research and educational autonomy is a complex topic, including much more than merely laws and explicit regulations or interferences by state authorities. It concerns the autonomy of institutions to define their aims of research and education, their policies and contents in the face of interests on the part of the state, their donors, and an array of pressure groups within a given country and beyond. It further concerns the autonomy of

individual academics facing their institution and the aforementioned forces in pursuing their scientific and pedagogic interests. Institutional autonomy can expand at the cost of individual autonomy and vice versa (Müller-Böling, 2000, pp. 35–78). Regulations, if effective at all, are necessary to secure it, but can likewise restrict it.

The broad lines of change in Arab higher education and research during the last twenty years have been documented in considerable width and depth. Documentation and interpretation of the particular role and situation of the social sciences and humanities (SSH) in the Arab academia, however, remain fragmentary and little coordinated thus far. Under what particular constraints from inside and outside their institutions do Arab SSH work and what opportunities do their institutions and environments offer them? What regulations structure them? Which sources of funding are there for them and what funding strategies do they follow? How do these conditions influence their services? What criteria for admission, graduation, and employment do they apply? What forces define their role and their epistemological outlook? This article is intended to provide an overview over findings by Arab as well as international authors who address these questions so far, in order to prepare the ground for further research. It introduces the literature about this topic that was published since 2005 and is available through international catalogues and databases, provided on the internet or could be otherwise obtained. Particularly influential works of earlier years are regarded, too, such as the much debated *Arab Human Development Report* of 2003 (UNDP, 2003).

The article focuses mainly on Egypt and Lebanon. The two countries were chosen because they have the longest history of modern higher education in the region.² They can be considered the mainland of the so called *nahda*, the cultural and political renaissance of the Arab people going on during the second half of the 19th and the first half of the 20th century. Both countries experienced abrupt and unexpected political change recently: Lebanon in 2005 and Egypt in 2011. The relations between state, religion, civil society and other factors, however, are fairly different, as well as their configurations of religious pluralism. In Egypt, with roughly 86 Million inhabitants by far the largest Arab country, state security controlled public institutions tightly at least until 2010 (Sika, 2010). Religious pressure is exerted mainly by Sunni Islam, with the *Muslim Brotherhood* as the leading force. In Lebanon, on the other hand, a country of near to 4 Million people belonging to 19 officially acknowledged denominations, state administration is more an arena for bargaining than a tool of control. Religious influence, restrictive though it often is, comes from a variety of strong players. Higher education policies also diverge considerably: Private higher education has a long and dynamic tradition in Lebanon reaching back to the late 19th century, while in Egypt it has gained momentum only with the worldwide trend towards liberalization since the beginning of the 1990s and corresponding legislative changes in 1992.

In section 1 and 2, I extract from the research reports about higher education in the Arab World what concerns the material conditions – quantitative relations between

enrolment, staff, funding, the labor market, and the institutional diversification that began at different stages in each Lebanon and Egypt – as well as the approaches of quality management applied to the SSH. Section 3 addresses influences from beyond the institutions affecting their work. Section 4, finally, deals with how authors perceive of the role and the epistemology of the Arab social sciences.

Causes and approaches of the research literature

As for planners, donors, and consultants of Arab higher education and research, international educational research (e.g. UNDP, 2003; Galal, 2008; Maktoum Foundation, 2009) and liberalization policies (see e.g. Fergany, 2005) have stirred the flow of educational ideas and organizational concepts among them since the beginning of the 1990s (e.g. Lamine, 2010; UNESCO, 2007; Fergany & Abd ad-Da'im, 2005). Different phases of expanding national school systems, the last one during the 1990s, led to a multiplied demand for higher education as compared to the 1960s. After the end of the Cold War, development cooperation shifted from alliances with one of the two former superpowers to an ostensible dependency on development agencies like the *World Bank*, the IMF, UNESCO, the UNDP, the OECD, USAID etc.³ Conditions for cooperation changed toward liberalization of education, parallel to the liberalization of other markets. While before 1990 the majority of the Arab countries maintained centralized systems of (higher) education, with public universities run by the state exclusively, meanwhile most of them have started a sector of private higher education after corresponding legislative changes. The so called *Yomtien Initiative* (Education for All – EFA) and the exponential growth in mass media and information facilities, such as the internet and supra-regional Arab newspapers and broadcasting companies, propelled awareness for a needed change in scientific and pedagogic approaches. Finally, the prospect of a final settlement between Israelis and Palestinians as envisioned in the Gaza-Jericho Agreements and further factors inspired a wave of experiments with democratization in e.g. Jordan, Kuwait, Algeria, Morocco (1997) that reflected on educational planning and philosophies, too. Thus, research projects were initiated and the state of the art cumulated to comprehensive data collections, such as four internationally funded reports about the Arab educational and research landscape at large (UNDP, 2003; Galal, 2008; Maktoum Foundation, 2009; Zaitūn, 2005 and, since 2009 yearly, Mu'assasat al-Fikr al-'Arabī, 2010). Further reports dealt with Arab higher education at large (Fergany, 2005; El Amine, 2010), with higher education in particular Arab countries (OECD & World Bank, 2010; Bustani, 1997), certain aspects of them (Lamine, 2010, pp. 69–796), such as quality management (Bashshur, Courbage & Labaki, 2006; Lamine, 2010, pp. 199–504), academic freedom (Human Rights Watch, 2005), and more (Lamine, 2010, pp. 67–198, 505–796).

On the basis of these data, some contributions analyze the educational situation of the Arab World in more or less purely socio-economic and educationalist terms and

conclude with recommendations on the different areas of economic and educational planning, such as resource development, quality assurance, re-structuring of administration and political environment etc. (UNESCO, 2010; El Amine, 2010; Galal, 2008, Fergany, 2005). The *MENA Development Report 2008* by the World Bank and the OECD (Galal, 2008) as well as the yearly *Arab Report on Cultural Development* (Mu'assasat al-Fikr al-'Arabī, 2010) illustrate many of their findings by providing parallel data from e.g. Latin America and East Asia, regions, which started from similar socio-economic conditions as the Arab World in the middle of the 20th century. With their plethora of statistical tables and graphs they are the best to serve as a reference works about Arab educational development. Other works (Zaitūn, 2005; UNDP, 2003; Maktoum Foundation, 2009) combine their empirical effort with reflections on the fields of epistemology, educational philosophy or philosophy of science. The *Arab Knowledge Report 2009* (Maktoum Foundation, 2009) was composed with much the same approach and many of the same authors as the *Arab Human Development Report 2003* (UNDP, 2003), and can thus be regarded as an update of the latter.

Few articles are intrinsically dedicated to the SSH. One of them (El Amine, 2009) draws on the statistical material, most of which is mentioned above, and involves, in addition, the personal knowledge of the author about the academic scene in Arab countries from his decades long activity as an educational researcher, himself having contributed much to the report work done in the last two decades. A report by *Human Rights Watch* (2005) explored the situation of academic freedom in Egypt by a micro-sociological approach. All the others are less systematic, trying to trace epistemological and ideological influences on the modern SSH in Arab countries since their beginnings (Kawtharani, 2010; Sayyid, 2010; Yassin, 2010), or at present (Nasser & Abouchedid, 2007; Hanafi, 2010; Kabbanji, 2010).

1 Material conditions

Enrolment and (non-)absorption into the labor market

Absolute and relative numbers of Arab tertiary enrollment have steeply increased since the 1990s. In Lebanon they grew from 28 % in 1985 to 48 % in 2003. In Egypt they reached 28 % in 2009.⁴ The share of women in Arab tertiary enrolment increased significantly in the last decades, to 62 % in Lebanon and to 45 % in Egypt in 2006 (Mu'assasat al-Fikr al-'Arabī, 2009, pp. 76–78). The number of universities in the Arab World more than doubled from 150 in 1995 to 398 in 2009.⁵ In 2008, there were 28 universities in Lebanon and 38 in Egypt, as compared to 9 and 7 in 1988 (*ibid.*, p. 67). In Lebanon, the ratio of students per teacher remained clearly under 20 during the last 40 years (Galal, 2008, p. 308); in Egypt it is 80. Here, differences between disciplines are enormous: While this ratio is eight at the medical faculties, at the law departments it is 300 (El Baradei, 2010).

The vast majority of the Arab tertiary students, nearly 70 %, were enrolled in the SSH in 2006, 65 % in Lebanon, and 78.6 % in Egypt. Their share steeply increased between 2000 and 2006. While it increased in Egypt, the Arab country with the largest population, as well as in other large countries like Algeria, Morocco, and Saudi-Arabia, in Lebanon and other small countries it decreased. SSH teachers, however, constituted only 39 % of the faculty (El Amine, 2009).

With their high output of graduates, the SSH produce by far the largest share in the unemployment of academics, which seldom hits graduates of medical, natural and technological disciplines. The average unemployment rate in Arab countries is 14 %. Unemployment of people with a secondary degree, however, is even higher in most Arab countries, reaching 28 % in some of them (Galal, 2008, pp. 212–213; El Amine, 2010, p. 55).

Despite the confessional fragmentation of Lebanon's educational system, little does a graduate's confession influence her/his career opportunities. For them, the studied disciplines are decisive. As elsewhere, graduating in the SSH provides the least career prospects (El Amine & Faour, 1998, pp. 111–174).

Funding and allocation of resources

Egypt's *Higher Education Reform Strategy*, launched in 2002, is funded with loans of 63 million US\$ in the frame of the *Stabilization and Adjustment Program*.⁶ Contrary to the popular dictum of the withdrawal of the state from expenditure on education (Zaitūn, 2005, pp. 45–49; Fergany, 2005, p. 119), Egypt increased the share of funds for education in its public budget from 9.5 % in 1990 to 16 % in 2005. In 2005, a third of these expenditures, more than 5 % of the public budget, went into higher education, approximately the percentage the German and the US government spent on higher education. The average investment per tertiary student was nevertheless only 413 US\$ per year in 2004 (as compared to 10,000 US\$ in the average OECD country), less than in the mid-1990s (El Baradei, 2010). The proportion of expenditure of the GDP on higher education decreased slightly during the first years of the new millennium, which was due to the rise in GDP (OECD & World Bank, 2010, p. 51). So did the number of teachers per students, which is below the OECD average in most disciplines (ibid., pp. 258–263). Professors are chronically under-paid (El Baradei, 2010).

Around the turn of the millennium, expenditures on higher education took an increasing part of the Egyptians' private budgets, 8 % of their income in 2005. Besides private higher education also the creation of special programs, mostly in English, by the public universities is permitted since the middle of the 1990s. As the universities are allowed to raise fees for them, this allows public institutions to increase their income (ibid.).

In Lebanon, the Ministry of Education raised expenditures on education from 176 million US\$ in 1993 to 600 million in 2006. The share for education in the public

budget increased from 6.6 to 8.4 % between 1993 and 1998 (3 % of the GDP; Galal, 2008, p. 11), more than 70 % of which were allocated to the LU (*Lebanese University*).

Parents in Lebanon spend up to 25 % of their income on education. Education for their children is thus their second priority, after nutrition, and above housing and health (Kriener, 2011, p. 71). In the 1990s, universities that follow the Anglo-Saxon system demanded fees ranging between 4,700 (*Notre Dame University*) and 7,000 (*American University of Beirut – AUB, Lebanese American University – LAU*) US\$ per year. Francophone universities were less expensive with 1,500 (*Kaslik University*) or 2,500 (*Université Saint Joseph – USJ*) US\$ per year. *Beirut Arab University* demanded 1,200 US\$, while the LU and most Islamic institutions took only symbolic fees (El Amine & Faour, 1998, pp. 65–70; Kiwan, 1997).

High rates of unemployment, moonlighting, and brain drain make public investment in higher education appear inefficient (Galal, 2008, pp. 211–277; Arab Regional Conference on Higher Education, 2010, p. 62). Although figures about the distribution of funds between the exact sciences and the SSH hardly occur in the literature, authors are determined that much more money and means are invested into the natural and applied sciences because they are perceived as more important for national development, an international trend, which is particularly strong in the Arab World, though.⁷ This situation leaves SSH academics with a high workload of teaching under sparse conditions and accordingly little time and means for research and other measures of ongoing qualification.

Diversification and private sector growth

Up until the 1970s, the *American University of Beirut* (AUB), the *Beirut Arab University*, the *Lebanese American University*, the *Université Saint Joseph* (USJ), and a number of small universities belonging to different Churches in Lebanon, as well as the *American University in Cairo* (AUC), were the only private universities throughout the Arab World.⁸ After Lebanon, where private education remained legal after independence, the first Arab states to permit the foundation of private universities were Morocco in 1984 and the United Arab Emirates in 1985. Egypt and Jordan followed in 1990 and 1992, and Syria and Saudi Arabia came latest in 2000.

70,000, i.e. 60 % of the Lebanese university students study at the single public university of the country, the *Lebanese University* (LU). *Beirut Arab University* follows with 15,000 students, then the *Université St. Joseph* with 10,000, the *American University of Beirut* and *Lebanese American University* with 7,000 each.

During the Lebanese civil war (1975 to 1990), the LU opened branches of many of its departments in the different parts of Lebanon, which were separated amongst each other by the forces of confessional militia, in order to spare the students dangerous travelling between home and university. For the same reason, a number of religious

institutions, formerly mere theological faculties, achieved university status in the middle of the 1980s: the Shii *Islamic University of Lebanon* (university status in 1996), the Sunni *Beirut Islamic University* (university status in 1986), the *Imam Ouzai University* (1986), the Catholic *Université Antonine*, the Christian Orthodox *Balamand University* (1988), *Notre Dame University* (1986) and the *Middle East University*. As was always customary in Lebanon, most of them have ties abroad. The *Beirut Islamic University* (BIU), e.g., was initiated by a group of Lebanese *Azhar* graduates. *Jinan University* (university status in 1988), which is affiliated to the Salafist *Jama'a Islamiyya*, was founded in cooperation with the Sudanese *University of Umm Durman* (Kiwan, 1997). *Middle East University* belongs to the Seventh Day Adventists, whose center is in the federal state of Maryland/USA, and so on. Staff and clientele of a Lebanese university or LU department are often nearly homogeneously composed of one or few of the 19 officially acknowledged denominations only.

The growth in tertiary education in Lebanon during the last three decades is thus partly due to confessional fragmentation (Jabbour, 2006; Kiwan, 1997). With the worldwide trend to private higher education around the turn of the millennium, also Lebanon saw the establishment of new higher education institutions that focus on applied sciences like business administration, IT, and natural sciences, and part of which are run commercially.

Accreditation of private institutions became one of the pillars of the Egyptian reform strategy in the new legislation of 1992, not least for reasons of the sheer constraints in public budget. Since then, besides the *American University in Cairo*, which was founded in 1919, 16 private universities plus numerous colleges were founded by a variety of providers, e.g. *6th October University* (founded in 1996), which is funded by public and semi-public enterprises, *Heliopolis University* of the SEKEM-Foundation, *Pharos University*, *Sinai University* and *Future University* (all four founded in 2006). The curricula of these institutions overwhelmingly comprise exact and applied sciences. In 2009, the public sector enrolled 80 % of all Egyptian tertiary students, while 20 % studied at private institutions (Said, 2010; El Baradei, 2010).

Besides new universities, diversification in Egypt and some other Arab countries is achieved also by establishing new units inside existing universities. These include research institutes funded by endowments and enterprises' donations, which partly refund themselves selling their expertise, and additional teaching units affiliated to existing departments (Fergany, 2005).

The Arab countries with the least internal efficiency of their educational systems, i.e. with the largest gap between enrolment and graduation figures, did not resort to privatization so far. In the countries with the highest internal efficiency, Jordan, Lebanon, and Kuwait, the emergence of a private sector enhanced the autonomy and the mechanisms of internal control and internal incentives also at public sector institutions (Galal, 2008, pp. 191–203).

In Lebanon, foundation of new Islamic universities with a strongly religious profile as well as new Western style universities teaching applied and exact sciences, indicate that the division of labor between two realms, one oriented towards educating professionals, and another towards anthropological, religious, and/or ideo-political education is becoming more distinct. The relatively smaller private sector in Egypt, too, overwhelmingly offers education in the applied and exact sciences and is highly commercialized. There is no proof yet that academic education in the sense of universal education is decreasing in absolute terms, but it does not grow at the same pace as tertiary education at large does.

Next to the division of disciplines, a division between SSH teaching and research is emerging. As private investors are reluctant to invest into research at the very large public universities with their lack of efficient and transparent administration, external funding resulted in the fragmentation of the SSH into scarcely funded and poorly equipped university departments, on the one hand, which are occupied mainly with teaching, and a growing sector of separate research centers and institutes on the other (Hanafi, 2010; Kabbanji, 2010; El Amine, 2009). The latter's conferences and well equipped libraries are little accessible to the public and their research activities little coordinated mutually. There are national ones: e.g. the *National Center for Scientific Research* in Beirut, the *National Center for Sociological and Criminological Research* (NCSCR) and the semi-public *Ahram Center for Strategic Studies* in Cairo, ones affiliated to universities: e.g. the *American Research Center in Egypt* of the AUC or the *Social Science Research Center at Cairo University*, and a third category, which are neither affiliated to the state nor to a university: e.g. the *Center for Arab Unity Studies* and the *Lebanese Association for Educational Studies* in Beirut, the *Ibn Khaldoun Center for Development Studies*, the *Centre d'Études et de Documentation Économiques, Juridiques et Sociale* (CEDEJ) and the *Center for Epistemological Studies* in Cairo, the latter a branch of the Islamist *International Institute for Islamic Thought* in the US.

Summing up the record so far, the SSH in Lebanon, Egypt, and similarly so in many other Arab countries, are constrained by an under-capacity of resources that is caused by the rapid expansion in student numbers and disproportionately sparse funding. The growing importance of funding from non-state actors causes an institutional fragmentation, which poses a further challenge to the coherence of teaching and research as well as between both. On the other hand, the sheer masses of SSH students and graduates promise for sure that there are excellent ones among them. So what strategies and practices are there perhaps to cope with this situation so that the potential of these latter can be made available for themselves as well as for academia and for society as a whole?

2 The question of quality

It is commonly assumed that the rapid expansion of higher education proceeds at the cost of the quality by which it works (Bashshur, Courbage & Labaki, 2006, pp. 203–205; Hafaiedh, 2007; Arab Regional Conference on Higher Education, 2010, p. 61). Counting the topics of conferences on higher education organized by the *Association of Arab Universities* (www.aaru.org.jo) on 2010-12-13, and of contributions to the *Arab Regional Conference on Higher Education 2009* (Lamine, 2010) revealed that topics related to quality management made for the most entries.

The administrative preparations for the educational reforms in both Egypt and Lebanon were followed by a variety of evaluation and quality enhancement measures in the middle of the 1990s (El Amine, 2005a, pp. 579–613). Salamé (2005) expounds how large a variety of different measures can be subsumed under the term quality assurance and how different their reach. They comprise accreditation, supervisory and ex-post evaluation, self evaluation or peer reviewing, and concern one or several realms of academic work, such as research, teaching, administration, other services, or the policies of resource allocation. Accreditation alone can mean very different procedures. Among the ones listed in a statistical report about Arab universities some took three days, while others proceeded over three years (El Amine, 2005b, pp. 601–619).

Several initiatives to coordinate quality assurance of higher education were started on institutional, national, regional, and international levels. Some of these focus on disciplines of the natural sciences and technology. Conversely, it is not verifiable from the available literature, or from websites of institutions like the *Association of Arab University's Arab Council for Accreditation and Quality Assessment* or the program *Quality Assessment of Higher Education in the Arab World*, how far the SSH are regarded in existing quality assurance regimes.

In the frame of its *Higher Education Reform Strategy* the Egyptian government invested in research about accreditation abroad and in pilot studies at three large public universities that had already established procedures of accreditation and evaluation. After that, quality assurance units were installed at every public university. That their chairs were chosen by the rector of the respective university itself, earned them critique. As Said (2010) remarks, the *Higher Education Reform Strategy* followed a top-down approach, because the job market and structures in higher education do not provide incentives for bottom-up initiative. The current structure of employment in higher education caused fears from quality assessment measures amongst the established staff. Babiker (2010) maintains that accreditation of institutions and programs in Egypt is still decided upon rather spontaneously according to criteria which are little transparent. But the strategy includes not only control: part of it is a training program for faculty and administrative staff in the use of new data processing software, not least the new electronic *National Network for Scientific Research*, which is intended to digitally connect and coordinate between all universities in the country and their libraries.

In Lebanon accreditation was reformed in 1996. A commission for accreditation of institutions and programs was established by a decree in 1996. In the same year standards for programs of law, medicine, and engineering were decreed. Still in 1996, two new universities as well as new departments and programs at existing universities were accredited, part of which did not fulfill the set standards (Bashshur, 2005, pp. 133–143). Like the types of universities, their quality assurance regimes are extremely diverse. The American universities⁹ are regularly evaluated by the US-based university associations they belong to, and have internal quality assurance units. The USJ established a *Laboratoire de pédagogie universitaire* in order to provide counseling and to harmonize between the teaching approaches of its faculty (Moghaizel-Nasr, 2010). The LU introduced the LMD-system¹⁰ a few years ago, which was in force in most private universities since long, and founded three doctoral institutes for the supervision and coordination of postgraduate studies according to coherent standards.

A lack of networking is one of the central obstacles to quality enhancement. Like at the LU, most libraries at public universities in Egypt and other Arab states do not provide access to international databanks and catalogues and seldom subscribe to electronic periodicals. Financial as well as political constraints prevent SSH academics from organizing and taking part in regional and international conferences and research projects (Mu'assasat al-Fikr al-'Arabī, 2010, pp. 43–61).

Teaching

The scarce higher education facilities and job opportunities for SSH academics and high dropout rates at SSH departments raise the question if SSH departments find ways and means to adjust student numbers to their capacities and to the demand on the local job market, be it through minimum achievements in secondary degrees, admission tests, foreign language requirements, scholarships, through fees, or through some kind of clientelist, confessional, ideological criteria etc. (El Amine, 2010, pp. 44–45). Dropout rates can obviously be reduced through fees (Galal, 2008, p. 191).

Students are usually admitted to the SSH after simply having graduated from the secondary level, while applicants for the natural and applied sciences often have to fulfill additional conditions like admission tests or enrolment fees. Students who do not meet these conditions tend to enroll in the SSH, although their chances for employment would be better in a variety of non-academic professions (El Amine, 2009; OECD & World Bank, 2010, pp. 60–63).

In Egypt, the *Supreme Council of Universities* yearly defines the maximum number of students for each faculty in every university. Applicants with the best secondary degrees are accepted. As this causes many families of secondary students to enlist expensive private tutoring, this mode of admission has been criticized as socially unbalanced. Suggestions were put forward either to introduce subject specific admission tests, to give preference to subject specific achievements in the secondary exams, or to

reorganize the whole secondary stage into a differentiated system of subject courses, so that students' preferences can influence their exam results. The discussion is still going on, however, and the hitherto valid system is still in place (Hammoud, 2010).

Most private universities in Egypt as well as the new teaching units at public universities that are subject to fees accept applicants with weaker secondary degrees than the regular departments at public universities do, or value performance with an enhanced focus on subject related marks (ibid.). In doing so, they assemble those students from wealthy families, who are not admitted to the same disciplines at public universities.

Measured by UNESCO's International Recommendation concerning the *Status of Higher-Education Teaching Personnel* of 1997, Salamé (2010) considers instruction at Egyptian universities as below the average. Many SSH teachers do not hold a doctoral degree, but obtain the status of assistant professor merely after long periods of teaching at the same institution. Most positions are not or are only formally advertized. Very often graduates from the advertizing institution are selected. Therefore, and for their scarce publication and conference activities, many Egyptian and Arab professors work in isolation from both the national and the international scientific community. On the other hand, contracts often do not contain transparent conditions of performance, but are liable to termination on grounds that are not subject specific, such as political or other frictions or taboos. For many teachers private tutoring is a vital part of their income and thus an incentive to design their university lectures in ways that keep students dependent on it.

In Lebanon, not only the private universities, but also the LU's faculties define their own admission standards themselves. Most of them conduct admission tests and foreign language tests. Like everywhere in the world, admission to the medical, natural, and technological disciplines is harder to obtain than to most SSH (Hammoud, 2010; El Amine & Faour, 1998, pp. 65–90).

At the LU, weak restrictions for admission and a scarce offer of consulting to students generate high dropout rates, particularly in the SSH. No official curricular standards and no supervision concerning instruction are implemented in most SSH disciplines. It is not known or defined how instruction by a professor and an assistance professor differ from each other regarding quantity and quality (El Amine, 2009). SSH departments at the LU, e.g. law and history, are flooded with students from Syria, making for the majority of many classes. Their secondary education is clearly below the level in Lebanon. Moreover, the climate at SSH departments is often highly politicized. The negligible fees motivate rather many students to over-emphasize their political activities at the cost of studying. Notwithstanding its rather low reputation, the LU provides for upward social mobility for many of its students from families with a low income (El Amine & Faour, 1998, pp. 169–182).

Although SSH students in Lebanon and Egypt, unlike in e.g. Saudi Arabia or Syria, are permitted to apply theories and methods they learn during instruction in surveys and interviews, their instruction is still focused on textbooks and seldom gives room to their autonomous contributions (El Amine, 2010, pp. 24, 29, 45–47; Hafaiedh, 2007). Exams focus on the reproduction of content. Even M. A. and doctoral theses at the LU's SSH departments often rely on only two sources of publications: the ones by the *Center for Arab Unity Studies* and the Kuwaiti journal *Alam al-Ma'rifa* (World of Knowledge, see El Amine, 2009). But also among students at private universities in Lebanon, the ability to reflect critically upon social phenomena does hardly increase during their university studies, as a study of 2007 revealed (Hassan & Madhum, 2007).

Research

The report literature describes the situation of research in Arab countries as feeble. During the 1990s, academic publishing in Arab countries increased significantly less than in other emerging economies such as China or South Korea. Arab publications nearly exclusively deal with applied research and hardly ever with basic research or new technologies. Accordingly, Arab authors are hardly quoted in the international research literature. Public as well as private investment in research is very scarce and rarely are findings translated into investment (UNDP, 2003, pp. 69–76). Some countries, among them Egypt, newly undertake to promote research by establishing research parks and to mutually coordinate their efforts (UNESCO, 2010, pp. 25–26). Finally, the share of publications from the Muslim Middle East in the worldwide research output seems to increase since the beginning of the millennium.

Egypt and Lebanon rank highest in the Arab World in research output, together with Saudi-Arabia, Morocco, and Jordan. A number of Egyptian universities newly offer financial incentives for their staff to publish in peer reviewed periodicals listed in international databanks. The *American University of Beirut* as well as 11 public universities and 2 research centers in Egypt were among the top 25 institutions in the Arab World measured by their output of studies published in such periodicals between 1996 and 2008. During the same time span, the absolute number of scientific publications doubled in Egypt, while it increased fivefold in Lebanon.¹¹ Alas, few periodicals from the Arab World occur in international databanks. In 2009, Scopus-Elsevier listed only 74 Arab periodicals among more than 28,000, 16 of them Egyptian and four Lebanese. Of a total of more than 11,000, the INIST databank for SSH contained 36 Arab periodicals, among them 9 Egyptian and 3 Lebanese (Mu'assasat al-Fikr al-'Arabī, 2010, pp. 43–61).

One of the main conclusions of the *MENA Development Report 2008* is that quality assurance in most Arab countries relies too heavily on measures of social engineering and accountability to ministerial bureaucracy, which are rather expensive and difficult to control. Countries with a higher or improving efficiency of their educational sys-

tems shifted the weight of quality measures to incentive measures and accountability to the public (Galal, 2008, pp. 149–161, 165–207, 292–296). However, if the impact of medical, natural and technological research is not easy to forecast before a patent or product is accomplished, in the SSH even the value of results is difficult to gauge. It is certainly easier to tell the difference decimal calculation, refrigerators, genetic engineering and microchips make for mankind than the one psychoanalysis, historical materialism or post-structuralism do. Counting quotations is not as revealing in the SSH as it is in the exact sciences, because in SSH writing, quotations often relate to differing or even opposite statements. Critical thinking is an often used catchphrase in Arab educational literature. How to measure its advance, however, is nowhere an issue. No piece of the literature on Arab higher education and SSH addresses the criteria by which the SSH could sensibly be evaluated.¹² Therefore, these disciplines are certainly more liable to political interferences, epistemological and ideological arguments, the issues of the next two sections.

3 Institutional autonomy, academic freedom, and restrictive influences

Lebanon, Jordan, and Kuwait, the countries with the highest internal efficiency of their educational systems in the Arab World, are at the same time the ones with the highest degree of democratization, i.e. separation of powers, freedom of press and opinion, and a legally anchored civil society. Conversely, these mechanisms are least developed in the countries with the least efficiency of their educational systems: Djibouti, Iraq, and Yemen (Galal, 2008, pp. 191–203). Accordingly, the Arab reports on education urge for democratization, academic freedom, and institutional autonomy, through the rule of law and a reduction of bureaucracy (UNDP, 2003, pp. 147–160; Maktoum Foundation, 2009, pp. 17, 61–66; Mu'assasat al-Fikr al-'Arabī, 2010, pp. 43–61).

In the last decade, Egypt was among the Arab countries with the most liberal media legislation and the largest number of academic publications. Nevertheless, Egyptian university teachers who did not obey certain taboos in the realms of politics, religion, and sex, had to fear repression from either the state or from Islamist pressure groups (Human Rights Watch, 2005; Lange, 2005, p. 85). At least until January 2011, the state sent its security personnel into the public universities in order to prevent criticism of the regime (Sika, 2010).

The most prominent example of repression by the state was the professor for sociology Saad Eddine Ibrahim. Under his leadership, the *Ibn Khaldoun Center for Development Studies* in Cairo reported about faked elections, the ethics of certain enterprises, the Mubarak family, discriminations against Christians, and other sensitive topics. In 2000, he and other fellows of the Center were arrested for more than two years, and the Center was shut until 2003 (Human Rights Watch, 2005, pp. 45–48).

Another case that created quite a stir was that of the professor for literature at *Cairo University* Nasr Hamid Abu Zaid. His postdoctoral thesis, an analysis of the Koran by a method from the literature studies, was not accepted by his faculty for its alleged blasphemy. Denunciation by another member of his faculty set in motion a trial that ended with Abu Zaid being declared an apostate and divorced from his wife (Human Rights Watch, 2005, p. 70).

These affairs were only the tip of an iceberg covered in international media. Although political activity is prohibited at universities since 1977, Islamic activist students were allowed to erect religious centers and mosques at numerous Egyptian universities under the pretext that their activity was social and religious, not political. This infrastructure helps them in propagating their ideology, in pressing female students, Muslim as well as Christian, to wear the *hijab*, and in sabotaging curricular and extra-curricular activities, such as music, drama, coeducational lectures etc. Already since the early 1970s, professors have been subject to violence by radical groups, such as *Al-Jama'a al-Islamiyya* and *At-Takfir wa-l-Jihad*, as well as repression from inside their faculty. Many university teachers had to resign for accusations allegedly on the basis of Islamic principles, including cases of violence and harassment. In the wake of Abu Zaid's case, numerous more theses were declined by academic commissions for fear from anger among Islamists. Prominent authors' works, e.g. by Nawal as-Saadawi, Maxime Rodinson, and Mohammed Choukri, were banned from literature classes even at the liberally renowned AUC upon pressure by students or their parents. A decree by the Minister of Justice in 2004 allowed sheikhs from the Islamic *Azhar University* to raid bookshops and confiscate hundreds of books, films, and other media, because they allegedly contradicted Islamic principles. As a consequence, an attitude of self censorship became common among university teachers, researchers, artists and literati (Human Rights Watch, 2005, pp. 69–78; Mougheeth, 2001).

Lebanon is certainly among the freest Arab countries in terms of civil rights and according legislation. Other than in Egypt, where until 2011 leading positions were appointed by the government, here rectors, deans and heads of departments are traditionally elected by their faculty. Its legendary press freedom caused Lebanon to be the country with the highest number of publishing houses per capita worldwide at the end of the last millennium (Rosiny, 1999, p. 8). It is not only due to legislation, though, that Lebanon does hardly control its media and science output, but also because institutions of the state lack the power to control the educational system. Educational researchers observed that the allocation of jobs was dominated by confessional and political more than by professional competition (Abdul-Reda Abourjeily, 2003, p. 8; Jabbour, 2006). At the LU, for instance, confessional and political groups interfere with appointment decisions by academic commissions at times, exerting pressure on them in order to secure certain posts for their clientele (Scheffler, 2011; Sinno, 2011). At the many religious universities, too, considerations to secure jobs and influence for the

respective confessional clientele have high priority. An attitude of self-censorship can be sensed also in Lebanon (Weiss, 2005, p. 42). As the series of assassinations of the years 2005 to 2009 and the violent clashes of May 2008 have shown, it may be dangerous to criticize certain powerful groups or interfere with their political interests, particularly when they are allied with Syria or Iran.

4 The role ascribed to the Arab SSH and their epistemological confinements

In sum, over-enrolment relative to the demand for SSH graduates, under-funding, a lack of consistent, if any, quality criteria, as well as religious and political sensitivities restrict the academic SSH in Egypt and Lebanon in unfolding their potential. El Amine, secretary of the *Lebanese Association for Educational Studies* and a fellow at UNESCO's *Regional Bureau for Arab States* in Beirut, sees a lack of attention on the part of academic planning at the root of this disparity. In his contribution to the yearly *Report on the Cultural Development of the Arab World* by the *Arab Thought Foundation* (El Amine, 2009), he laments a questionable but popular categorization of disciplines into 'hard' and 'soft' ones which ascribes to the SSH a status among the latter, i.e. a status of minor seriousness, as 'subjects for girls and underachievers'. When talking about sciences, Arab ministers would imply the exact and applied sciences only. This, El Amine goes on, was the result of a historical process in which the SSH in the Arab World first served the colonial powers to gain better control of the colonized peoples. After independence, they had an important task in social planning for some decades, following a trend of adherence to socialist ideals and Soviet patronage. Only with market liberalization and the corresponding withdrawal of the state from social planning, their appreciation lessened (see also Hassan, 2010). Although still strictly regulated, their planning, coordination and quality was not taken care of appropriately anymore. A vacuum in social services was thus created, which fundamentalist groups started to fill in, El Amine concludes.

The SSH's task as defined by governments in Egypt was not only to look after social, but also a kind of ideological engineering. Gorman (2003) depicts historiography in 20th century Egypt in the light of historians' institutional affiliation or non-affiliation. At least since the officers' coup of 1952, the state authorities watched out in favor of a popular nationalist historiography at the universities, in the frame of which elements of women's, class, and Islamic political history were tolerated. History of minorities, on the other hand, as well as more liberal, cosmopolitan or communitarian approaches, were written only by independent historians outside the universities or in exile. Influential keyterms of today's historical and social discourse, such as 'internal imperialism' or the antagonism between the concepts of 'the external' (*al-wāfīd*) and 'the inherited' (*al-mawrūt*, *al-aṣīl*) were coined by Islamist authors in the 1980s (ibid., pp. 131–138). In the first half of the 20th century, a prominent Professor for history

didactics concludes, "... it had not been common to condemn Marxism, existentialism, pragmatism, Darwinism, and the various schools of social and psychological analysis using moral attributes like 'atheist schools of thought', as it is nowadays" (Mougheeth, 2001).

A symposium organized by the *Center for Arab Unity Studies* in Beirut in 2010 (Ḥanafī & Balqazīz, 2010) corroborates these findings. Sayyid (2010) narrates how the editorial work on classical Arabic texts started by European orientalists in early modern times, was taken up by Arab, foremost Egyptian and Lebanese historians and philologists in the late 19th and early 20th century. During this period, the *nahda*, it went on in Arab-European cooperation that was not yet marred by strong reservations, particularly at *Cairo University*.¹³ Soon after independence, however, in the 1960s, Sayyid notices among Arab historians a tendency of dealing with the Arabic literary tradition motivated by the search for a distinct Arab or Islamic epistemology more than by a thirst for knowledge. During the 1970s and the 1980s, Islamists, such as the *Muslim Brothers* and Salafist groups, made selective use of the classical texts in order to create a contemporary Islamic concept of science distinct from both the liberal and the Marxist currents of that time. Fanned by Saudi sponsorship, they made their influence felt also at universities, as Sayyid experienced as a student in Egypt (Sayyid, 2005, pp. 222–230). So, fundamentalists began to till the field of academic SSH in Egypt long before the government retreated from shaping a national consciousness through defining the epistemology of the SSH.

Lebanon has never been as strong a state as to be able to direct the epistemology of its academic SSH in a way Egypt did. Here, the confessional groups exert such power. According to Havemann (2002), histories of local confessional groups, former minorities of the Ottoman state, constitute large part of the local historiography. They do not necessarily interfere with the mutually competing approaches of Arabic and Lebanese national history or Marxist theory, but rather merge with one or the other of them. Here as elsewhere, liberal approaches were on retreat after independence. Debates going on elsewhere, such as critical theory, existentialism, Annales etc., were missed out. Both Havemann and Gorman found that historiography in Egypt and Lebanon remained broadly committed to positivist paradigms such as historicism, religiously defined approaches, or somewhat popular versions of Marxism.

Islamization

What do Islamists have in mind when they speak or write of an Islamic concept of science? The *Beirut Islamic University* features on its homepage the Arab language periodical *Aslamat al-Ma'rifa* (Islamization of Knowledge) that is issued by the US-based *International Institute of Islamic Thought* (IIIT). In it, Muslim academics deal with the general situation of education and/or science in the Arab or Muslim World, and focus on the epistemological or philosophical aspects without occupying them-

selves much with the empirical or the logical (e.g. Malkāwī, 2010; Raffī, 2010). The ‘Islamization of Knowledge’, in fact the surrender of education and research to religious Islamic premises, is a concept first propagated by the Palestinian in US exile Ismail Faruqi in 1986. In his 60-page pamphlet ‘The Islamization of Knowledge’ (1986), he states, in sum, that science and education the Western way are at the root of the Muslim World’s misery. Therefore, in order to get the Islamic *umma* back on the path of progress, Islamic education should be rigorously applied to all parts of the Islamic countries’ societies, Muslims and non-Muslim minorities alike. The journal’s authors somewhat sophisticate Faruqi’s very simple and rigorous concept, e.g. connecting interdisciplinarity with the Islamic concept of *tawhid*¹⁴ by theological arguments and expanding it to a unity of ratio with revelation (Malkāwī, 2010). Both Kawtharani (2010) and Yassin (2010) in their critical analysis of Arab historiography and social sciences, mention the IIIT as one attempt to somehow indigenize science, which failed in the sense that it could not provide an alternative to the modern social sciences as they emerged in Europe. It has not failed to find fertile ground in the Arab World, however. It influenced the educational policies of the *Muslim World League* and the *Organization of the Islamic Conference*. With branches in Amman, Beirut, Cairo, Jidda, and capitals of the Islamic Far East it exerts considerable influence also into universities (Abaza, 2002, pp. 143–173). Books and pamphlets of a similarly simplistic and irrational approach as the ones in the IIIT’s publications are legion in Arab bookshops and on Arab book fairs.¹⁵

The IIIT and its affiliations are of Sunni denomination. Rosiny (1999) classifies publications of Shii publishing houses in Lebanon as ones that aim to modernize Islam and others that aim to islamize modernity, making for about 50 % each of Shia’s publishing in Lebanon. Thus, also with the Shia the tendency to submit science to religious principles is very influential. It is not surveyed yet how it influences academic life in Lebanon or what role universities play in this context, neither pertaining to the fairly young, Shii affiliated *Islamic University of Lebanon*, nor to other institutions of higher education in the country.

Further pains with the Western heritage

Even the much debated Arab Human Development Report 2003, although empirical and anthropocentric in its research approach and following the assumption that democracy and the rule of law enhance academic freedom, scientific performance and human development, makes a statement against political secularism, based on the old and much contested argument that a separation between religion and polity makes no sense in Islamic societies because Islam was not organized in a clerical hierarchy (UNDP, 2003, pp. 119–121).

But not only Islamists are concerned with Western influences on Arab SSH. The Lebanese educationalists Nasser and Abouchédid (2007, pp. 1–3) criticize Arab SSH

as alienated and proclaim a need for indigenous topics and epistemology. They also work with the term ‘indigenous colonialism’, meaning that Arab academic teachers accepted the colonial legacy, carry it on, and defend ‘alien’ knowledge with authoritarian methods. In the same article, however, they provide evidence that colonialism is not at the roots of today’s problems anymore. On the one hand, they advocate the search for an indigenous epistemology and collectivist approaches to development, but, on the other hand, hint to the academic freedom and success of countries that adopted ‘market-style fundamentals’ to their academic institutions, such as India and countries in Latin America, and to the achievements of researchers with an extraordinarily individualist mindset. While in one part of their article they call quality assessment by international agencies useless, later on they recommend it in order to improve academic work. It is not evident from their article, what could improve if topics and epistemology were indigenized without the authoritarian structures being removed. Conversely, if they were removed, would not teachers and students come up with the topics relevant to them?

Some authors regard the alleged dependence of the educational system upon Western and international development agencies at the root of its incompatibility with Arab needs. Zaitūn laments a global imbalance of forces since the breakdown of the Soviet Bloc. She sharply criticizes the cooperation of Arab governments with international development agencies in the frame of the *Stabilization and Adjustment Programme*, GATT and GATS,¹⁶ viewing them as a form of cultural imperialism with a tendency towards a ‘market culture’ and individualist values (Zaitūn, 2005, pp. 17–18, 55–57). Like her, Abi Mershed (2010, pp. 2–3) criticizes the *World Bank’s* approach to human and educational development as a kind of one size fits all,¹⁷ and ascribes to education the task of preserving national culture.

Hanafi (2010) and Kabbanji (2010) detail the impact of donor agencies upon the structure and perspectives of Arab SSH research. Competition for resources, Hanafi states,

... allows for research to be dictated by an obsessive commitment to the paradigm of identity at the expense of social criticism. Contemporary sociological analysis has over-stated externalities; the negative role of colonialism upon the local society and under-stated the internal factors and the contradictions inside this society. Additionally, the themes of study borrowed from the west and promoted by the donors such as democratization, or public satisfaction do not reflect the internal processes organic to contemporary society (2010, pp. 551 f.).

The privately funded research centers, he goes on, indulge in short term research activities, mainly consisting of quantitative surveys. Hanafi does not regard the international donors’ influence as entirely bad. He obviously prefers long term funding, like the *Ford Foundation’s* decades long sponsoring of local research institutions, from short term projects. He considers projects laudable that interpret social development in terms of class and social conflict, or, like the *Böll Foundation’s* Cultural Globalization project, promote regulation of media and cultural markets by quota for local production or

protection from foreign investment. When projects emphasize the role of enterprise and individual endeavor, like the *Mediterranean Development Forum*, or focus on the confessional aspect of the political fabric, they earn Hanafi's critique.

Kabbanji deals with the Lebanese situation in a similar approach: The state largely departed from the public funding of social research. Therefore, and for its liberal legislation, Lebanon is an open market for local and foreign players. Kabbanji, too, focuses on the influence of international and Western players: After 1990, the end of the civil war in Lebanon, he states

The main representatives of social science research during that time consisted of international bodies, such like the UNDP as well as the UN Economic and Social Commission for West Asia (ESCWA), in addition to the World Bank. ... In fact, too many social scientists as well as groups within some universities worked during the 1990s under the auspices and directives of these international bodies. Add to that the conceptual changes these bodies were able to introduce into the perception of the 'social' and society. According to the UNDP and the World Bank, society is no longer seen as a unique, cohesive body. Rather, it is taken as a composite one, in which every component is autonomous. To take an example, poverty, in their approach, is isolated from structural background. No explanation of its causes and effects should be searched beyond people who are affected by it.

So, according to Hanafi and Kabbanji, all these bodies seem to follow the same neo-liberal agenda. By their methodological and theoretical approaches, they 'remote-direct' (2010, pp. 227–229) their local employees.

These approaches leave many questions open: As El Amine (2009) remarks, it is mostly the state which fears the uncovering of social differences and conflicting interests as a potential source of unrest. Lamentable though it is that Lebanon did not fund the expertise for reconstruction after the civil war by itself, and that Egypt and other Arab states relied on international funding and consulting for their educational reforms, the mentioned donor institutions, such as ESCWA, UNESCO, UNDP, the *Arab League*, the EU, and the *World Bank*, adhere to very different philosophies in terms of social and economic development (Spring, 2009, pp. 72–82), not to mention donors from the Arab Gulf, Iran etc., even Sudan, which sponsor universities and research centers in Lebanon, too. There are examples of collectivist, culturalist (Bustani, 1997; UNDP, 2003), and anti-secular (Idabi, 2003) approaches to the social supported by international agencies like UNESCO and the UNDP. The German institutions *Friedrich-Ebert-Foundation* and *Orient-Institut Beirut*, e.g., organized a conference featuring high rank officials of several Islamist parties in the Levant in 2004. Even the *World Bank's* reports on educational development in the Middle East (2008) and Egypt (2010), as I perceive of them, are not entirely grounded in economic liberalism.

While most authors who address the Arab SSH consider the identity issue as essential, Kawtharani (2010), Sayyid (2010), and Yassin (2010) view exactly this discussion as a major constraint. As a positive example for exploring the particular character of Arab SSH Yassin mentions a very industrious project that was accomplished at *Cairo*

University a few years ago: a comprehensive and annotated bibliography of sociological works published by Arab authors between 1924 and 2000. Whoever wants to give a comprehensive record of the state of the art of Arab social sciences should probably start there. According to Yassin's reading of the summaries in it, none of the listed authors does without Western epistemology. And so what, he concludes, theory and method "... do not have a nationality, for the criterion of any theory is the soundness (*salama*) of its fundamentals, not the place of its emergence."

After all, what Abi Mershed (2010), Kabbanji (2010) and Hanafi (2010) expound are impressions they gained during events and projects they observed. Their contributions raise the important issue of the correlation between funding and academic independence and quality. The conclusions they come to, however, cannot count as empirically established. Is there any evidence that social research would be more sustainable, theoretically and methodologically more coherent, if only one or few local or regional donors – the state preferably – took care for it? Not in the writings regarded here. Usually, diversified funding, for which opportunities seem to improve, counts as an indicator for academic independence, not incoherence. Correlations between funding strategies, research approaches and output in the Arab World are still waiting to be explored. There is obviously a growing influence by regionally funded research institutions, such as the *Arab Thought Forum* in Amman, the *Center for Arab Unity Studies*, and the *Arab Thought Foundation* in Beirut, the *Ahram Center* in Cairo etc., and the numerous Islamic universities, which were accredited by Lebanon, Jordan, and the PA during the last three decades.

Neither Hanafi nor Kabbanji explain what the advantages of long term over short term funding, a structuralist over an individualist approach to poverty, cultural protectionism over foreign investment, or reconstruction by local over reconstruction by foreign agencies are, which they presuppose. To them, it seems, paradigms of social class and 'organic' internal processes do not feature as possible approaches among others, but as paradigms for good social research per se that do not require further explanation.

Conclusions

Opportunities and constraints of institutional change

There is obviously a worldwide drift in academia from state financed research and the education of public elites to a machinery that has the task of training masses for a job market driven by diverse interests. Despite an increase in public spending on higher education – doubt if the SSH benefited from it – the state does not have the means to manage this change alone. The SSH, especially the ones in the Arab World, will have to look for ways to reduce their teaching load through sensible admission and promotion criteria in order to gain leeway for internationally compatible and competitive re-

search. Research becomes more and more dependent on external funding by private and philanthropic sponsors. The mushrooming of research centers away from the university departments of their disciplines is not a particular Arab phenomenon, too. In Germany, e.g., many such centers were founded during the last decades, partly at universities, such as the *Institute for Advanced Study of the Humanities* in Essen (1989, university affiliation since 2007), or the *Center for Conflict Studies* in Marburg (2001), and partly independent from universities, like the *Peace Research Institute Frankfurt* (1970), the *German Institute of Global and Area Studies* in Hamburg (1964), or the *Zentrum Moderner Orient* in Berlin (1996). For the outsider, it is difficult to distinguish the mission of one of them from the other, when two or more work on similar research fields. If, for instance, the two centers for conflict studies in Frankfurt and Marburg coordinate better among them than the *Ahram Center* and the *Ibn Khaldoun Center* in Cairo do, because they can count on more government funding, could be an issue for comparative research. Until then it remains an assumption. For investors such institutions are definitely advantageous in that they do not have a vast and poorly funded university in their background, where money can disappear in the abyss of a deep bureaucratic structure. They are also less in the focus of state security and political activism.

The often hasty business of quality assurance is likewise not specific of Arab academia. With its high attention for quality assurance, the Arab World is part of a worldwide trend, since the development of higher education from an ivory tower institution to a provider of mass education is a global one. Teaching and research increasingly becomes an issue of demand and offer by multiple providers, and has to address a variety of challenges related to quality. How it addresses these, any institution has to make transparent to its 'customers' in order to persist (Spring, 2009, pp. 55–57; Kreckel, 2008, pp. 36–39). The impression that quality is in danger with the fast expansion perceives only one side of the coin. When facilities are outdated or too scarce in order to meet the growing demand, this certainly poses a challenge to quality. On the other hand, when there are more academicians, chances are that the absolute number of excellent ones grows, too. That the job market did not expand by the same speed as the number of academics, and that higher education was diversified suggests that competition between institutions increases. Competition, however, can lead to quality improvement, if reasonable criteria for access to study programs and academic jobs can be found *and* applied. The whole situation thus holds potential for improvement, especially if taking into account that the non-academic job market provides alternatives. The practice at certain Egyptian private universities of attracting wealthy clientele at nearly all costs, however, seems to hamper consequent application of quality-oriented access criteria.

But what about the Humboldtian ideal of learning by doing research, and deepening research by teaching? Every university in the world, as well as society at large, ought

to define the measure of importance it attributes to this ideal. Should it become a peculiarity of few elite universities only and most universities become mere tertiary schools? Or should, to the contrary, the link between research and teaching become a basic principle of the whole of our knowledge societies, maybe even far beyond university into secondary education? How Arab educational planners and academics of the SSH view this question and how they act on it the research literature does not yet tell.

Untying the knot of quality, ideology and identity debates

While in the macro-sociological reports, quality is addressed merely in technical terms and ignores the question of specific quality parameters for the SSH, most contributions about the SSH in particular dedicate wide scope to questions of identity. Few authors (Kawtharani, Sayyid, Yassin) view the identity debate as an obstacle to a rational epistemology, while a majority of authors perceive of it as a core task of educational and research policies. The latter view ‘good research’ and relevant education as hampered by an overwhelming and monolithic influence of donor and consulting agencies from the international development business, who do not take into account the particularities of Arab or Muslim societies, or by the ‘mimicry’ (Faruqi, 1986) of Western concepts by Arab educators. The uniformity of these influences, however, appears questionable in the light of certain facts. The problem with many of the presented approaches (Faruqi, 1986; Hanafi, 2010; Kabbanji, 2010; Nasser & Abouchedid, 2007, Zaitūn, 2005) is that they blame socio-economic processes for a lack of quality or for a cultural misery, but do not succeed or not even care to establish a link between them. The comprehensive data compilations about education or higher education at large draw, in sum, a picture of modest progress, but hardly address the specific situation of the SSH. Most of the few articles that address the SSH, on the other hand, are impressionist works. They mainly consist of exemplary observations made by their authors in the course of their academic practice. Any generalizations on their grounds must therefore be regarded as preliminary. The socio-economic data, for their part, support that since 1990, i.e. the time of implementing measures of liberalization, human development in the Arab World made progress in the socio-economic field at a pace similar to the decades before, including the oil boom of the 1970s (Rivlin, 2001, pp. 95–134): Poverty was reduced, per capita income, life expectancy, literacy, enrollment rates and school life expectancy all increased (Galal, 2008, p. 13, 15, 16, 23, 26, 32, 45, 66, 68, 109, 314–318; see also Zaitūn, 2005, p. 195, 206, 215, 356). Moreover, UNESCO, 2010 provides evidence to the effect that the phase of accelerated globalization has diminished the predominance of the USA, Japan, and Western Europe in science, technology, and trade. The harmfulness or inhumanity of the much reviled ‘market culture’ to education and research is not substantiated so far. First of all, the term means that human beings, their talents, their knowledge, and their skills, are an asset that grows if

active, and decreases if inactive. The diversification of donor agencies, regionally and internationally, promises opportunities for more independence and makes it seem worth considering how universities, maybe by reducing their bureaucracy and increasing their transparency, could absorb a larger slice of this cake compared to the non-university research institutions.

The impression arises that the Egyptian state since the 1970s, and Lebanon since the civil war, did, indeed, abandon any purpose to shape national identity positively. In Egypt, Islamists were conceded their will with reference to Art. 10 of the constitution,¹⁸ as long as they did not put into question the NDP's monopoly of power. Apart from that, publishing was free in Egypt under the Mubarak regime. In Lebanon, academic freedom is only restricted by pressure groups with external allies powerful enough to enforce their claims. The integration of an armed politico-religious group, *Hizbollah*, into the political fabric since 1992 in Lebanon and the revolution in Egypt resulting in a new parliament with over 70 % Islamist participation make it seem unlikely that religious constraints will soon be removed.

What concerns the epistemological critique on the part of Islamists, Faruqi's pamphlet of 1986 is by no means grounded in any empirical evidence, such as curriculum analysis or stocktaking of research designs. Also in the secondary literature about the advocates of Islamic epistemology (Edipoğlu, 2006; Abaza, 2002; Stenberg, 1996), there is no hint that any of them followed up later with an empirical examination. Neither do they seem to occupy themselves with considerations about the fact that accelerated scientific progress in Europe just coincided with the successive emancipation of the sciences from paradigms of revelation and religious dogma. Conversely, religious dogma has never been removed from the list of epistemological premises to the Arab SSH. It is therefore hardly comprehensible why, of all problems Arab SSH have to confront, a lack of commitment to Islamic paradigms should be an obstacle for progress.

At the core of the identity debate I view a lack of relevance in the Arab SSH, which is due to authoritarianism and religious and political sensitivities – not market culture. After all, power structures in human relationships – love, hatred, abuse, empathy, sex, boredom, intrigue etc. – everything that one can hardly talk about in Arab classes, is what moves human beings to take interest in the SSH, the sciences about themselves. These human basics are indigenous to any human community, even though the strategies and institutions of dealing with them differ among nations, tribes and families. By advocating indigenous knowledge, Nasser and Abouchedid (2007), Zaitūn (2005) etc. boost the lack of relevance into something inseparably tied to culture. Thereby they contribute to the atmosphere of political correctness and self-constraint, which is rampant already.

The path ahead: Comparative micro-research

The distribution of agency between diverse provider and funding institutions, state authorities and various local, regional and international pressure groups, as well as the question how institutions and individuals translate these into their specific approaches of research and teaching through funding and cooperation strategies are issues still waiting to be examined by systematic micro-sociological research. From conversations with Egyptian and Lebanese SSH academics it occurs to me that, in Arab countries, opportunities and constraints differ considerably among institutions and individuals conducting SSH research and education under different configurations of local, regional and international influences from the state, the market and the civil society. In spite of the ostensible publish-or-perish policies at American Universities (Kabbanji, 2010; Abdul-Reda Abourjeily, 2003, p. 35), some professors at the AUB hold well remunerated positions, although they publish little to nothing, or overwhelmingly in Arabic (Bashshur, 2011). Professors at the LU find time and acquire money to do research, although their academic environment is allegedly little conducive to do so (Sinno, 2011; Hoteit, 2011). Library services at Egyptian public universities differ a lot in extent and quality of their offer, although they are funded and administered by the same system and provide a similar range of disciplines and subjects (Mougheeth, 2011). Hence the questions: What enables certain individuals and institutions to create more scope for their activity in the midst of local, regional and international influences than others? How can it be explained that institutions of the same kind, public or private, generate services that differ significantly in approaches, extent and quality? Why can e.g. libraries of the same public system become well equipped and nationally cross-linked while others have poor supplies and stay isolated? Why do post-graduates and professors find time for research and publish about sensitive topics, while others in the same country, sometimes even in the same institution, struggle with a teaching overload or restrict themselves to irrelevant research? Is institutional and/or individual autonomy of administration, teaching and research due to clear internal regulations or rather to the creativity of some? And finally: Do, and how do the political changes of these last years affect the institutional and the epistemological design of the Arab SSH?

Notes

1. This article results from the author's work as an assistant researcher at the German *Orient-Institut Beirut* in 2010/11.
2. The *American University of Beirut* was founded in 1866, the *Université Saint Joseph* in Lebanon in 1875, *Cairo University* 1906, the *American University in Cairo* 1919. Egypt became independent in 1936, Lebanon in 1943.
3. IMF – *International Monetary Fund*, UNDP – *United Nations Development Program*, USAID – *United States Agency for International Development*.
4. See Galal, 2008, p. 15, 318; El Amine, 2010, pp. 13–20. The average in North American and Western European countries is 70 %, in Latin America 34 %, and the world average is 25 % (Arab Regional Conference on Higher Education, 2010, p. 60).

5. In the USA, which, like the Arab World, count slightly more than 300 million inhabitants, there are 3,500 universities.
6. In the frame of this program, Egypt, Jordan, Morocco, and Tunisia received loans from the IMF and were waived part of their debts by creditor countries on the condition of far reaching reforms that included a reduction of subsidies and government spending and a liberalization of markets. Egypt received over 800 million US\$ loans from the *World Bank*, the IMF and the *African Development Bank*, and was released of over 10 billion US\$ debt by the so called *Paris Club*. The *Higher Education Reform Strategy* was funded with loans from the *World Bank*, 10 million US\$ from the Egyptian government, and further funds from the EU, the *Ford Foundation*, USAID, and the *British Council* (Said, 2010).
7. See El Amine, 2009; Hanafi, 2010. Kabbanji, 2010 reports that the Lebanese *National Center for Scientific Research*, a public agency founded after the civil war for the promotion of research, allocated only 2.9 % of its funds to social research between 2000 and 2006. Compared to that, the *Deutsche Forschungsgemeinschaft*, the association of German universities for the funding and coordination of research, allotted over 14 % of its funds to SSH projects in 2007 to 2010 (see *Deutsche Forschungsgemeinschaft*, 2010, p. 162).
8. *Cairo University* was founded in 1906 as a private institution, too, but was nationalized in 1925.
9. *American University of Beirut, Lebanese American University, Notre Dame University Louaize*.
10. Licence (i.e. B. A. or a comparable degree) – M. A. – Doctor.
11. Scientific publications increased from 2,729 to 5,559, and from 203 to 1,070 respectively.
12. Measured by entries in international catalogues and databanks, this topic does not attract much attention worldwide. For some contributions see Lack and Marksches, 2008; Bauerlein, 2008; Blockmans, 2007.
13. European professors of Arabic and Semitic studies, like Joseph Schacht and Paul Kraus, were replaced by Egyptians during the 1930s and 1940s, and a fierce debate went on about their role and value for the Arabic philology and history (see Reid, 2002, pp. 53–55).
14. Meaning monotheism, and, in its consequence, also the oneness of God's creation.
15. For more examples of 'indigenizers' see Lange, 2005.
16. See Zaitūn, 2005, pp. 33–34. Until 2007, the only state among the Arab subscribers to the *General Agreement on Trades and Services* (GATS) that had signed the protocols affecting education was Bahrain. It was not public then, however, if it had signed the protocols affecting higher education (see Bутбуana, 2007).
17. Although the Bank's reports (Galal, 2008; OECD & World Bank, 2010) exactly aim at efficiency for local markets.
18. Included under the presidency of Anwar Sadat in 1981 it establishes the Islamic sharia as a source of legislation.

References

- Abaza, M. (2002). *Debates on Islam and knowledge in Malaysia and Egypt*. London: Routledge.
- Abdul-Reda Abourjeily, S. (Ed.). (2003). *Higher education and the labor market in Lebanon. A graduates' tracer study*. Beirut: Lebanese Association for Educational Studies.
- Abi-Mershed, O. (2010). Introduction: The politics of Arab educational reform. In O. Abi-Mershed (Ed.), *Trajectories of education in the Arab World: Legacies and challenges* (pp. 1–11). London: Routledge.
- Arab Regional Conference on Higher Education. (2010). Cairo Declaration on Higher Education in the Arab States, Cairo 31 May to 2 June 2009. In B. Lamine (Ed.), *Towards an Arab higher education space: International challenges and societal responsibilities* (pp. 59–66). Beirut: UNESCO Regional Bureau for Education in the Arab States.
- Babiker, A.B.A.G. (2010). Licensing and supervision of private higher education institutions in the Arab States. In B. Lamine (Ed.), *Towards an Arab higher education space: International challenges and societal responsibilities* (pp. 399–408). Beirut: UNESCO Regional Bureau for Education in the Arab States.
- Bashshur, M. (2005). Quality assurance in higher education in the Arab States: An overview. In A. El Amine (Ed.), *Quality assurance in Arab universities* (pp. 113–182). Beirut: Lebanese Association for Educational Studies.
- Bashshur, M. (2011). *Interview*. Beirut, March 01.

- Bashshur, M., Courbage, Y. & Labaki, B. (2006). *L'enseignement supérieur dans le monde arabe. Une question de niveau?* Beirut: Institut Français du Proche-Orient.
- Bauerlein, M. (2008). The future of humanities labor. *Academe*, 94 (5), 34–36.
- Blockmans, W. (2007). The underestimated humanities and social sciences. In A. Cavalli (Ed.), *Quality assessment for higher education in Europe* (pp. 89–94). London: Portland Press.
- Bubtana, A. (2007). WTO/GATS: Possible implications for higher education and research in the Arab States. In UNESCO (Ed.), *The impact of globalization on higher education and research in the Arab States. Regional research seminar* (pp. 95–114). Paris: UNESCO.
- Bustani, F.K. al (Ed.). (1997). *At-Ta'lim al-'ālī fī al-buldān al-'arabiyya. As-Siyāsāt wa-l-āfāq*. Amman: Arab Thought Forum.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft. (2010). *Jahresbericht 2010 – Aufgaben und Ergebnisse*. Bonn: Deutsche Forschungsgemeinschaft.
- Edipoğlu, K. (2006). *Islamisierung der Soziologie oder Soziologisierung des Islam? Indigenisierungsansätze in Malaysia, Iran und der arabischen Welt*. Unveröffentlichte Dissertation, Eberhard Karls Universität Tübingen.
- El Amine, A. (2005a). Statistical report on Arab universities. In A. El Amine (Ed.), *Quality assurance in Arab universities* (pp. 493–688). Beirut: Lebanese Association for Educational Studies.
- El Amine, A. (Ed.). (2005b). *Quality assurance in Arab universities*. Beirut: Lebanese Association for Educational Studies.
- El Amine, A. (2009). Al-Insāniyyāt wa-l-'ulūm al-ijtmā'īyya fī ṣalab at-tanmiya. In Mu'assasat al-Fikr al-'Arabī (Ed.), *At-Taqrīr al-'arabī al-auwal li-t-tanmiya at-taqāfiya* (2nd ed.) (pp. 107–135). Beirut.
- El Amine, A. (2010). A decade of higher education in the Arab States (1998–2009): Achievements & challenges. Regional report. In B. Lamine (Ed.), *Towards an Arab higher education space: International challenges and societal responsibilities* (pp. 11–57). Beirut: UNESCO Regional Bureau for Education in the Arab States.
- El Amine, A. & Faour, M. (Eds.). (1998). *University students in Lebanon. Background and attitudes. The heritage of divisions*. Beirut: Lebanese Association for Educational Studies.
- El Baradei, M. (2010). Access, equity and competitiveness: The case of higher education in Egypt. In B. Lamine (Ed.), *Towards an Arab higher education space: International challenges and societal responsibilities* (pp. 159–184). Beirut: UNESCO Regional Bureau for Education in the Arab States.
- Faruqi, I. (1986). *Islamization of knowledge: The general principles and the workplan*. Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought.
- Fergany, N. (2005). At-Ta'lim al-'ālī wa-t-tanmiya fī al-buldān al-'Arabiyya. In N. Fergany & A. Abd ad-Da'im (Eds.), *At-Tarbiya wa-t-tanwīr fī tanmiyat al-mujtama' al-'arabī* (pp. 105–140). Beirut: Center for Arab Unity Studies (CAUS).
- Fergany, N. & Abd ad-Da'im, A. (Eds.). (2005). *At-Tarbiya wa-t-tanwīr fī tanmiyat al-mujtama' al-'arabī*. Beirut: Center for Arab Unity Studies (CAUS).
- Galal, A. (2008). *The road not traveled. Education reform in the Middle East and North Africa*. Washington, DC: World Bank.
- Gorman, A. (2003). *Historians, state and politics in twentieth century Egypt: Contesting the nation*. London: Routledge.
- Hafaiedh, A.B. (2007). The body of a dinosaur and the steps of a tortoise: Narrowing the gap of social sciences in the Middle East and North Africa. *The Journal of North African Studies*, 12 (2), 173–183.

- Hammoud, R. (2010). Admission policies and procedures in Arab universities. In B. Lamine (Ed.), *Towards an Arab higher education space: International challenges and societal responsibilities* (pp. 69–92). Beirut: UNESCO Regional Bureau for Education in the Arab States.
- Ḥanafī, Ḥ. & Balqazīz, A. (Eds.). (2010). *al-Maʿrifat wa-l-īdiyulūgī fī l-fikr al-ʿarabī al-muʿāṣir. Buḥūṭ wa-munāqaṣāt an-Nadwa al-Fikrīya allatī nazzamahā Markaz Dirāsāt al-Waḥda al-ʿArabīya*. Beirut: Center for Arab Unity Studies (CAUS).
- Hanafī, S. (2010). The social sciences research in the Arab East. Dilemmas of the research centres outside of the university. In B. Lamine (Ed.), *Towards an Arab higher education space: International challenges and societal responsibilities* (pp. 547–562). Beirut: UNESCO Regional Bureau for Education in the Arab States.
- Hassan, K. El & Madhum, G. (2007). Validating the Watson Glaser critical thinking appraisal. *Higher Education*, 54 (3), 361–83.
- Hassan, S.I. (2010). Humanities and the role of the university: To link university with market or with community. *Journal of Social Affairs*, 27 (105), 9–32.
- Havemann, A. (2002). *Geschichte und Geschichtsschreibung im Libanon des 19. und 20. Jahrhunderts: Formen und Funktionen des historischen Selbstverständnisses*. Würzburg: Ergon.
- Hoteit, F. (2011). *Interview*. Beirut, March 01.
- Human Rights Watch. (Ed.). (2005). *Reading between the 'Red Lines'. The repression of academic freedom in Egyptian universities*.
- Idabi, Y. (Ed.) (2003). *At-Taḳāfa wa-t-taʿlīm fī t-tanmiyya al-ʿarabiyya: nadwat ḥubarāʾ*. Sharjah: Dāʾirat at-Taḳāfa wa-l-Iʿlām.
- Jabbour, J. (2006). L'université dans une société plurielle: L'université Libanaise otage du confessionnalisme et apte à s'en libérer. In C. Walbiner (Ed.), *The role of universities in the dialogue of cultures and religions* (pp. 87–98). Bonn: Katholischer Akademischer Ausländer-Dienst.
- Kabbanji, J.E. (2010). Internationalization of the social sciences: The Lebanese experience in higher education and research. In M. Kuhn & D. Weidemann (Eds.), *Internationalization of the social sciences. Asia – Latin America – Middle East – Africa – Eurasia* (pp. 213–236). Bielefeld: Transcript.
- Kawtharani, W. (2010). Al-īdiyulūjī wa-l-maʿrifat fī l-ḥiṭāb at-tārīḥī al-ʿarabī. In Ḥ. Ḥanafī & A. Balqazīz (Eds.), *al-Maʿrifat wa-l-īdiyulūgī fī l-fikr al-ʿarabī al-muʿāṣir. Buḥūṭ wa-munāqaṣāt an-Nadwa al-Fikrīya allatī nazzamahā Markaz Dirāsāt al-Waḥda al-ʿArabīya* (pp. 191–223). Beirut: Center for Arab Unity Studies (CAUS).
- Kiwan, F. (1997). At-taʿlīm al-ʿālī fī Lubnān: waḍʿuhū wa-maṣākiluhū wa-āfāquhū. In F. Khalil al Bustani (Ed), *At-Taʿlīm al-ʿālī fī al-buldān al-ʿarabiyya. As-Siyāsāt wa-l-āfāq* (pp. 109–120). Amman: Arab Thought Forum.
- Kreckel, R. (2008). *Zwischen Promotion und Professur: das wissenschaftliche Personal in Deutschland im Vergleich mit Frankreich, Großbritannien, USA, Schweden, den Niederlanden, Österreich und der Schweiz*. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.
- Kriener, J. (2011). *Lebanese – but how? Secular and religious conceptions of state and society at Lebanese schools*. Würzburg: Ergon.
- Lack, E. & Marksches, Ch. (2008). *What the hell is quality? Qualitätsstandards in den Geisteswissenschaften*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Lamine, B. (Ed.). (2010). *Towards an Arab higher education space: International challenges and societal responsibilities*. Beirut: UNESCO Regional Bureau for Education in the Arab States.
- Lange, K. (2005). *Zurückholen, was uns gehört: Indigenisierungstendenzen in der arabischen Ethnologie*. Münster: Transcript.
- Maktoum Foundation. (Ed.). (2009). *Arab Knowledge Report. Towards productive intercommunication for knowledge*. Dubai: Ghurair.

- Malkāwī, F.Ḥ. al. (2010). *Mafāhīm fī 't-takāmul al-ma'rifī*. Retrieved January 13, 2012 from <http://eiiit.org/resources/eiiit.asp>
- Moghaizel-Nasr, N. (2010). Le Laboratoire de pédagogie universitaire de l'Université Saint-Joseph de Beyrouth. In B. Lamine (Ed.), *Towards an Arab higher education space: International challenges and societal responsibilities* (pp. 361–369). Beirut: UNESCO Regional Bureau for Education in the Arab States.
- Mougheeth, A. (2011). *Interview*. Cairo, January 25.
- Mougheeth, K. (2001). At-Ta'lim wa-taṭwīr al-ḥiṭāb ad-dīnī. *Al-Ahrām, Majallat ad-Dīmūqrāṭīya*, 2 (8), 77–86.
- Mu'assasat al-Fikr al-'Arabī, (Ed.). (2009). *At-Taqrīr al-'arabī al-auwal li-t-tanmiya at-taqāfīya* (2nd ed.). Beirut.
- Mu'assasat al-Fikr al-'Arabī. (2010). *at-Taqrīr al-'arabī at-tālīṭ li-t-tanmiya at-taqāfīya*. Beirut: Mu'assasat al-Fikr al-'Arabī.
- Müller-Böling, D. (2000). *Die entfesselte Hochschule*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Nasser, R.N. & Abouchedid, K. (2007). The academic 'Patras' of the Arab World: Creating a climate of academic apartheid. *PORTAL: Journal of Multidisciplinary International Studies*, 4 (1), 1–18.
- OECD & World Bank. (2010). *Higher education in Egypt*. Retrieved January 27, 2012 from <http://www.SourceOECD.org/9789264084346>
- Rafī', M. (2010). *Su'āl al-wa'ī at-tārīḥī wa-aškāl binā' ar-ru'ya al-mustaqbaliyya*. Retrieved January 13, 2011 from <http://eiiit.org/resources/eiiit.asp>
- Reid, D.M. (2002). *Cairo university and the making of modern Egypt*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivlin, P. (2001). *Economic policy and performance in the Arab World*. London: Lynne Rienner.
- Rosiny, St. (1999). *Shia's publishing in Lebanon: With special reference to Islamic and Islamist publications*. Berlin: Das Arabische Buch.
- Said, M.E. (2010). The impact of reform projects in higher education: The case of Egypt. In B. Lamine (Ed.), *Towards an Arab higher education space: International challenges and societal responsibilities* (pp. 461–480). Beirut: UNESCO Regional Bureau for Education in the Arab States.
- Salamé, R. (2005). Quality assurance in higher education: Theoretical and practical frameworks and examples from international experiences. In A. El Amine (Ed.), *Quality assurance in Arab universities* (pp. 23–112). Beirut: Lebanese Association for Educational Studies.
- Salamé, R. (2010). Career path of higher education teaching personnel in the Arab States and the quality challenges. In B. Lamine (Ed.), *Towards an Arab higher education space: International challenges and societal responsibilities* (pp. 319–346). Beirut: UNESCO Regional Bureau for Education in the Arab States.
- Sayyid, R. as. (2005). *Aṣ-Ṣirā' 'alā al-Islām. Al-Uṣūliyya wa-l-iṣlāḥ wa-s-siyyāsāt ad-duwaliyya*. Beirut: Dār al-Kitāb al-'Arabī.
- Sayyid, R. as. (2010). Al-Ma'rifī wa-l-īdiyūlūjī fī taḥqīqāt at-turāt al-'arabī wa-qirā'atihi. In Ḥ. Ḥanafī & 'A. Balqazīz (Eds.), *al-Ma'rifī wa-l-īdiyūlūjī fī 'l-fikr al-'arabī al-mu'āṣir. Buḥūt wa-munāqashāt an-Nadwa al-Fikrīya allatī nazzamahā Markaz Dirāsāt al-Waḥda al-'Arabīya* (pp. 135–167). Beirut: Center for Arab Unity Studies (CAUS).
- Scheffler, Th. (2011). *Brainstorming humanities & social sciences at Arab universities*. Beirut, February 18.
- Sika, N. (2010). Private universities in Egypt: Are they venues for democratic attitudes and behavior? In B. Lamine (Ed.), *Towards an Arab higher education space: International challenges and societal responsibilities* (pp. 679–694). Beirut: UNESCO Regional Bureau for Education in the Arab States.

- Sinno, A.R. (2011). *Interview*, February 17.
- Spring, J. (2009). *Globalization of education: An introduction*. London: Routledge.
- Stenberg, L. (1996). *The Islamization of science. Four Muslim positions developing an Islamic modernity*. Lund: Lund University.
- UNDP. (Ed.). (2003). *Arab Human Development Report. Building a knowledge society*. Beirut: UNDP, Regional Bureau for Arab States.
- UNESCO. (Ed.). (2007). *The impact of globalization on higher education and research in the Arab States. Regional Research Seminar*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2010). *UNESCO Science Report 2010*: Bernan Assoc.
- Weiss, D. (2005). Paths toward an Arab knowledge society. *The American journal of Islamic social sciences*, 22 (2), 28–48.
- Yassin, as-Sayyid. (2010). At-Ta'lif al-sūsyūlūjī al-'arabī: Munṭalaqātuḥu wa-marāḥiluhū wa-ittijāhātuḥu wa-muškilātuḥu wa-āfāq taṭawwurihi wa-taṭwīrihi. In Ḥ. Ḥanafī & 'A. Balqazīz (Eds.), *al-Ma'rifī wa-'l-īdiyulūḡī fī 'l-fīkr al-'arabī al-mu'āṣir. Buḥūṭ wa-munāqasāt an-Nadwa al-Fikrīya allatī nazzamahā Markaz Dirāsāt al-Waḥda al-'Arabīya* (pp. 85–113). Beirut: Center for Arab Unity Studies (CAUS).
- Zaitūn, M. (2005). *at-Ta'līm fī 'l-waṭan al-'arabī fī ḡill al-'aulama wa-ṭaqāfat as-sūq*. Beirut: Center for Arab Unity Studies (CAUS).



Vorberufliche Bildung in Deutschland und China – ein curricularer Vergleich

Jun Li und Matthias Pilz

Universität zu Köln

Abstract

Pre-vocational education, as an instrument to introduce the participants to the world of work and prepare them to enter further vocational or technical programs during secondary education, takes varied forms in different parts of the world. This paper endeavors to investigate the education objectives and the guiding principles of pre-vocational education curricula. Through comparing the curricula in Germany and China the authors attempt to find some common development trends of pre-vocational education in the era of globalization. By doing content analysis the selected curricula in both countries are analyzed and grouped into different categories. Based on the comparison results some conclusions are drawn, concerning what the guiding principles in pre-vocational education in both countries are and what kinds of curriculum potentially function well.

1. Hintergrundinformation

Das Problem der Jugendarbeitslosigkeit stellt eine große Herausforderung für viele Länder der Welt dar. Nach den Statistiken der OECD (2011) lag im Jahr 2009 die durchschnittliche Arbeitslosenquote bei Arbeitskräften im Alter zwischen 15 und 24 Jahren in mehr als 25 OECD-Ländern bei 16,7 Prozent, und einige dieser Länder haben eine Jugendarbeitslosigkeit von über 20 Prozent. Einer der Gründe dafür ist, dass die Jugendlichen Schwierigkeiten beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt haben. Die Verbesserung der Übergangsprozesse für die Jugendlichen ist daher zu einer entscheidenden Aufgabe der Regierungen geworden. Seit Ende der 1990er Jahre wird das Thema in wissenschaftlichen Untersuchungen und Diskussionen vielfach behandelt. Der größte Teil der Übergangsforschung konzentriert sich auf soziale und bildende Prozesse, die nach der Sekundarstufe I stattfinden. Die verschiedenen Typen der beruflichen Bildung, der Einfluss auf den Arbeitsmarkt, die Auswirkungen der Hochschulbildung bzw. des allgemeinen Bildungsstandes usw. sind einige der häufigsten

Themen, die behandelt werden (vgl. Heinz, 1999; Müller & Gangl, 2003, S. 23–62, 186–212; Shavit & Müller, 2003, S. 2–10).

Die Prozesse in der Sekundarstufe I sind daher sehr wichtig für den Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Forschungen aus dem Bereich der Karriereentwicklung haben gezeigt, dass sich Schülerinnen und Schüler im Alter von 13 bis 16 Jahren in einer entscheidenden Phase ihrer Persönlichkeitsentwicklung befinden. Ein Grund dafür ist, dass sich in dieser Zeit ihre Selbstwahrnehmung maßgeblich entwickelt, darunter fallen auch die beruflichen Aspekte (Super & Hall, 1978; Havighurst, 1979, S. 62–65; Oerter & Montada, 2002, S. 268, 302). Daher ist es notwendig, Maßnahmen in der Sekundarstufe I durchzuführen, um die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler, was den beruflichen Werdegang betrifft, auf eine nachhaltige Weise zu entwickeln.

In einer Zeit der zunehmenden Vielfalt in der Berufswahl und der großen Ungewissheit in der Berufsentwicklung haben viele Länder in einer frühen Phase von Bildungsprozessen Maßnahmen ergriffen, um den zukünftigen Übergang der Jugendlichen von der Schule in die Arbeitswelt zu verbessern und zu erleichtern (OECD, 2000). Die vorberufliche Bildung ist ein elementares Instrument dafür.

2. Deutschland und China

Aktuell ist die Globalisierung eine der größten Herausforderungen der Welt (vgl. UNCTAD, 2007, S. 8–11). Deutschland und China sind beide stark in diesen Prozess involviert und profitieren wirtschaftlich, besonders im produzierenden Sektor der Wirtschaft. Neben dieser Gemeinsamkeit haben beide Länder in den letzten Jahren Reformen im Bereich der vorberuflichen Bildung durchgeführt und setzten damit ein Zeichen für die Abstimmung der bildungspolitischen Maßnahmen zur Vorbereitung der Jugendlichen auf die zukünftige Arbeitswelt.

In vielen deutschen Bundesländern wurde der alte Begriff ‚Arbeitslehre‘ durch das neue Konzept der vorberuflichen Bildung oder z.B. den „Fächerverbund Wirtschaft-Arbeit-Gesundheit“ ersetzt (Dedering, 2000, S. 38 f.). Dadurch kam es zu einer inhaltlichen Neuausrichtung sowie einigen Ergänzungen der Inhalte, wie z.B. mit Elementen der Volkswirtschaftslehre (VWL) und Betriebswirtschaftslehre (BWL).

In China wurde das entsprechende Konzept der Arbeitslehre (auf Chinesisch 劳动课 übersetzt: Lehre der Arbeit) während der Curriculumreform Ende der 1990er Jahre in ein innovatives Curriculum mit dem Titel ‚Umfassende praktische Aktivitäten‘ integriert. Die vom Chinese Ministry of Education eingeleitete Curriculumreform hat gezeigt, dass sich die Denkweise der Entscheidungsträger in Bezug auf die vorberufliche Bildung teilweise geändert hat (Xu, 2004).

Obwohl in den letzten Jahren zahlreiche berufspädagogische Untersuchungen in China durchgeführt und einige Ergebnisse der vergleichenden Berufsbildungsforschung in deutscher Sprache veröffentlicht wurden, fokussierte sich der größte Teil der

Forschungsarbeiten auf den Bereich der Sekundarstufe II und das Hochschulniveau (vgl. z.B. Rützel & Ziehm, 2006). Beispiele hierfür sind der Vergleich des deutschen dualen Ausbildungssystems mit der chinesischen ‚schulorientierten Berufsbildung‘ oder das Konzept des Lernfelds und seine Implikationen für das chinesische Curriculum (Wang, 2008; Rützel & Ziehm, 2006, S. 78; Wang & Rützel, 2008). Es existiert allerdings bislang hinsichtlich der beiden Länder noch keine komparative Forschung im Bereich der vorberuflichen Bildung.

Deswegen kann eine vergleichende Forschung zwischen Deutschland und China im Bereich der vorberuflichen Bildung dazu beitragen, diese Forschungslücke zu schließen. In diesem Sinne ist es sinnvoll zu hinterfragen, welche konkreten Fragestellungen diese beiden Länder momentan beschäftigen und welche Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede zwischen den Ansätzen der beiden Länder existieren. Untersuchungsobjekt der Forschung ist die ‚vorberufliche Bildung‘, welche die verschiedenen Möglichkeiten und Curriculumansätze umfasst. Im Folgenden wird daher eine genaue Definition entwickelt.

3. Definition des zu untersuchenden Konstrukts ‚vorberufliche Bildung‘

Laut Bundesausschuss für Berufsbildung ist vorberufliche Bildung in Deutschland folgendermaßen definiert:

Die vorberufliche Bildung umfasst alle Maßnahmen, die im wesentlichen für die Primarstufe und alle Bildungsgänge der Sekundarstufe I zum Verständnis der Arbeits- und Wirtschaftswelt erforderlich sind. Es handelt sich dabei um jene Kenntnisse und Fertigkeiten, Einsichten und Verhaltensweisen, die dem Jugendlichen für einen unmittelbaren oder späteren Übergang in eine berufliche Grundbildung zu vermitteln sind (Bundesausschuss für Berufsbildung, 1972).

Im vergleichenden Kontext ist es hilfreich, einen Begriff zu verwenden und zu integrieren, der in der länderübergreifenden Forschung entwickelt wurde. Das OECD-Konzept für vorberufliche Bildung lautet:

Pre-vocational education is mainly designed to introduce participants to the world of work and to prepare them to entry into further vocational or technical programs. Successful completion of such programs does not lead to a labor-market relevant vocational or technical qualification (OECD, 2002).

In dieser Definition wird der Aspekt berücksichtigt, dass die vorberufliche Bildung selber keine Ausbildung, sondern eine Maßnahme zur Vorbereitung für weitere Ausbildungsprogramme darstellt. In China gibt es bislang noch keine offizielle Definition für vorberufliche Bildung. Wenn die beiden Begriffe im deutschen und im OECD-Kontext integriert werden, ergibt sich folgende Arbeitsdefinition:

Vorberufliche Bildung enthält alle pädagogischen Maßnahmen, die von offiziellen Bildungseinrichtungen in der Sekundarstufe I durchgeführt werden. Sie beabsichtigen, Jugendliche in die Arbeitswelt einzuführen und/oder einen Beitrag zu leisten, um diese auf weitere berufliche Bildungsprogramme hinzuführen.

Diese Definition inkludiert den Ansatz, dass die vorberufliche Bildung nicht direkt zu beruflich relevanten Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt führt, sondern dazu beiträgt, dass die Schülerinnen und Schüler nützliche Kenntnisse, Fertigkeiten, Einstellungen und Kompetenzen erwerben, die den Übergang in den Arbeitsmarkt erleichtern. Inhalte und Formen sind dabei nicht auf ein bestimmtes Lehrfach begrenzt. Wichtig ist, dass das Ziel der vorberuflichen Bildung mit den zukünftigen berufsbezogenen Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler eng verbunden ist.

Der größte Teil der vergleichenden Berufsbildungsforschung fokussiert auf die ordnungspolitische Makroebene, das heißt auf die gegenwartsbezogene Organisation der beruflichen Bildungsformen sowie die berufsbildungspolitischen Rahmenbedingungen und -daten. Diese führen in der wissenschaftlichen Betrachtung zu Typologisierungsversuchen (Frommberger, 2004, S. 2). Aber ein solcher Typologisierungsversuch „besitzt ohne die Kenntnis der Form der curricularen Steuerung und der didaktischen Gestaltung der beruflichen Lernprozesse nur einen begrenzten Aussagewert“ (ebd.).

Hier nun soll die Mesoebene im Vordergrund stehen, und es ist zu fragen, wie in der vorberuflichen Bildung das Verhältnis von manueller und geistiger Arbeit, zwischen Wissen und Können, zwischen Praxis und Theorie behandelt wird, welche Arten von Wissen bzw. Kompetenzen einbezogen werden sollen und ob das Curriculum wie in der allgemeinen Bildung stärker wissenschaftsorientiert oder wie in der Berufsbildung mehr praxisorientiert ist. Diese Aspekte sind sehr eng mit zwei fundamentalen Fragen verbunden: Welche Bildungsziele und Inhalte manifestieren sich in der vorberuflichen Bildung? Welche Grundsätze und Prinzipien werden in der Bestimmung und Auswahl von Bildung, Zielen und Inhalten angewandt?

4. Methodik der Curriculumanalyse

Als ein Instrument zur Erleichterung des Übergangs junger Menschen von der Schule in den Beruf kann die vorberufliche Bildung nur reibungslos funktionieren, wenn ihre grundlegende Gestaltung und die Regelung der Inhalte und Methoden mit der psychologischen Entwicklung der Jugendlichen übereinstimmen. Trotz einiger Unstimmigkeiten zwischen den verschiedenen Theorieschulen der Berufsentwicklung besagen die meisten von ihnen, dass der berufliche Entwicklungsprozess als Kompromiss zwischen persönlichen Eigenschaften wie Interesse und Fähigkeiten und externen Faktoren wie Arbeitsanforderungen angesehen werden kann (Ireh, 2000). Jede Form des beruflichen Verhaltens im Prozess der Berufsentwicklung wird im Allgemeinen durch eine Übereinstimmung zwischen der Persönlichkeit und den Anforderungen der Arbeitswelt identifiziert (Chen, 2003). Daher ist es für die vorberufliche Bildung von entscheidender Bedeutung, mit der Beziehung zwischen persönlichen Eigenschaften und externen Faktoren, das heißt mit den Ansprüchen des beruflichen Umfelds oder den Anforderungen der Arbeitswelt, angemessen umzugehen.

Vorberufliche Bildung ist sowohl in Deutschland als auch in China ein Teil der allgemein bildenden Schule, in der die Curricula der Sekundarstufe I hauptsächlich wissensbasiert sind. Wie Künzli (2006, S. 16) formulierte, ist die Disziplin die „thematische Struktur des schulischen Lernens“. Das bedeutet, dass das Fachwissen immer noch eine zentrale Rolle in den meisten Curricula der Sekundarstufe I spielt. Aus diesem Grund ist es interessant zu erfahren, welchen Status das Fachwissen im Curriculum der vorberuflichen Bildung besitzt.

Für eine ländervergleichende Studie bestand nun allerdings die Frage, welche Konstrukte der curricularen Struktur als probate theoretische Basis Verwendung finden könnten. Um eine ethnozentristische Sicht zu vermeiden, wurde ein Team von zwei chinesischen und zwei deutschen Wissenschaftlern sowie einer europäisch fokussierten Wissenschaftlerin zusammengestellt. Dieses kam zu dem Schluss, dass bestehende Curriculumtheorien singularär wenig erkenntnisleitend für den hier gewählten Vergleich sein würden. So berücksichtigen diverse Theorien nur einen sehr begrenzten Ausschnitt curricularer Dimensionen (vgl. Beauchamp, 1982), oder aber die Theorien erwiesen sich hinsichtlich ihrer Konstruktion als zu stark landesspezifisch aufgestellt. So wurden z.B. das deutsche Berufskonzept mit den Dimensionen Fachkompetenz, Selbst- sowie Sozialkompetenz als zu wenig auf den chinesischen Bereich übertragbar angesehen und *competency*-Ansätze als zu stark angelsächsisch dominiert verworfen (vgl. Hellwig, 2008). In der Konsequenz wurde eine eigenständige Differenzierung entwickelt (siehe unten), die partiell auf den Theorien von Reetz (vgl. 1984, 2003) und Kelly (vgl. 2009) basieren, die supranationalen Entwicklungen wie die Kompetenzeinteilung im Europäischen Qualifikationsrahmen (vgl. z.B. Hanf & Rein, 2007) berücksichtigen und letztlich die zentralen Elemente der Curricula in China und Deutschland abzubilden vermögen.

Aus den oben genannten Argumentationen wurden folglich drei Dimensionen aus einem pragmatisch ausgerichteten Forschungsverständnis heraus hergeleitet:

- Fachwissen,
- Anforderungen der Situation/Arbeitswelt,
- Persönlichkeitsentwicklung.

Diese Typisierung erhebt dabei nicht den Anspruch, dem Lehrplan in der Realität direkt zu entsprechen, sondern differenziert Idealtypen aus. Die drei Dimensionen korrespondieren jedoch mit der eingangs skizzierten Begriffsdefinition und den vom bildungspolitischen Diskurs in China und Deutschland jeweils postulierten Inhalten, die der Lehrplan einer berufsvorbereitenden Ausbildung angeblich beinhalten sollte. Durch die Anwendung werden Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den beiden Lehrplänen sichtbar und können analysiert werden.

5. Herleitung der Kriterien für die Curriculumanalyse

Nachdem die drei grundlegenden Dimensionen supranational bestimmt wurden, konnten konkrete Kriterien entwickelt werden, um die Lehrplananalyse realisieren zu können. In den nachfolgenden Abschnitten werden die drei Dimensionen weiter ausgearbeitet und in Kriterien operationalisiert. Um den Vergleich zwischen deutschen und chinesischen Curricula möglichst kulturunspezifisch durchzuführen, wurden alle Kriterien in englischer Sprache generiert.

5.1 Kriterien für die Wissensdimension

Vorberufliche Bildung beinhaltet international im Normalfall sowohl Volkswirtschaftslehre, Betriebswirtschaftslehre, Technologie als auch die Berufsorientierung und -beratung (vgl. INCA Canada; INCA France; INCA Japan; INCA Netherlands; Schmeer & Nguyen Duc Tri, 2000, S. 37).

Abbildung 1: Kriterien für *Economics* und *Management* (VWL und BWL) (mit Codes)

Kriterien für VWL-Inhalte		Kriterien für BWL-Inhalte	
Basic principles of economics	e 1	Nature of management	b 1
Thinking like an economist	e 2	Business and its external environment	b 2
The market forces of supply and demand	e 3	Corporate strategy and planning	b 3
Trade and globalization	e 4	Organizing	b 4
Actors in the market	e 5	Directing	b 5
The monetary system (the role of money in the economy)	e 6	Controlling	b 6
Government policies and its influences	e 7	Marketing and sales management	b 7
Market forms	e 8	Production and operation management	b 8
Firms in the market	e 9	Human resource management	b 9
Income	e 10	Administrative management	b 10
Indicators of economy	e 11		
Labour market	e 12		

Laut der Argumentation eines eher radikalen Wissenschaftsprinzips sollte sich die Zielstellung und Struktur des Curriculums an den wissenschaftlichen Inhalten und Strukturen der oben genannten Fächer orientieren.¹ Infolgedessen stammen die hier generierten Kriterien der Wissensdimension aus den vorhandenen Strukturen akademischer Lehrbücher. Aus der weltweit anerkannten grundlegenden Literatur im Bereich VWL, BWL und Technik wurden die Lehrbücher ‚Principles of economics‘ von Man-

kiw (2001), ‚Modern business administration‘ von Appleby (1994), und ‚Encyclopaedia of 20th-century technology‘ von Hempstead und Worthington (2004) ausgewählt. Außerdem wurden Inhalte und Strukturen von akademischen Büchern wie ‚Economics. Principles and policy‘ von Baumol und Blinder (1991), ‚Economics‘ von Lipsey und Chrystal (2007) und ‚Economics‘ von Stiglitz und Walsh (2006) berücksichtigt. Aus den Grundinhalten dieser Bücher wurden mithilfe von Klusteranalysen und Übereinstimmungsanalysen Kriterien für die Bereiche VWL, BWL und Technik hergeleitet (vgl. Abb. 1 und 2).²

Abbildung 2: Kriterien für *Technology* (Technik Inhalte) (mit Codes)

Biotechnology	t 1	Health, Medicine	t 11
Chemistry	t 2	Homes (technology)	t 12
Communications	t 3	Leisure, Entertain	t 13
Computers	t 4	Materials	t 14
Construction	t 5	Scientific research, Measurement	t 15
Electronics, Electrical Eng.	t 6	Space	t 16
Energy, Power	t 7	Transportation	t 17
Environment	t 8	Television, Radio, Audio recording	t 18
Film, Cinema, Photography	t 9	Warfare	t 19
Food, Agriculture	t 10		

5.2 Kriterien für die Situationsdimension

Der Ausgangspunkt und die Hauptlegitimation des Situationsprinzips bestehen darin, dass das Curriculum die Schülerinnen und Schüler auf die Lebenssituationen vorbereiten soll. Die gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituationen der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I sind hauptsächlich auf die weiterführenden allgemein oder beruflich ausgerichteten Bildungsgänge in der Sekundarstufe II ausgerichtet. Für die Hauptschulabsolventen in Deutschland ist es ein essenzielles Ziel, am Ende ihrer schulischen Laufbahn eine Ausbildungsstelle zu bekommen.

Im Kontext der vorberuflichen Bildung ist die Lebenssituation, an der sich der Lehrplan orientiert, die zukünftige Berufswelt der Schülerinnen und Schüler. Allerdings sind die Lebenssituationen in China und Deutschland in unterschiedliche gesellschaftliche und wirtschaftliche Bedingungen eingebettet. Die Anforderungen der beiden unterschiedlichen Arbeitsmärkte werden daher getrennt voneinander betrachtet. Jedoch erfordert eine internationale Vergleichsforschung einheitliche Vergleichsmaßstäbe und -kriterien. Demzufolge wurden die Kriterien des Situationsprinzips für

Deutschland und China zuerst unabhängig voneinander entwickelt und dann zusammengeführt.

Für deutsche Schülerinnen und Schüler wird der Übergang von der Schule in den Beruf durch anschließende Bildungsgänge realisiert, besonders durch die Berufsausbildung. Aus diesem Grund werden die Anforderungen des Arbeitsmarkts und der zukünftigen Berufe für Hauptschulabsolventen durch die Anforderungen der Ausbildung signalisiert. Das Konzept der ‚Ausbildungsreife‘ prüft, ob eine Person „die allgemeinen Merkmale der Bildungs- und Arbeitsfähigkeit erfüllt und die Mindestvoraussetzungen für den Einstieg in die berufliche Ausbildung mitbringt“ (Bundesagentur für Arbeit, 2008, S. 13). Es repräsentiert die Anforderungen der Ausbildung und der Lebenssituationen der Schülerinnen und Schüler. Trotz der fehlenden einheitlichen Definition in der Wissenschaft kann der von der Bundesagentur und anderen Wirtschafts- und Sozialpartnern entwickelte Kriterienkatalog der Ausbildungsreife als Basis für das Auswahlverfahren der Kriterien des Situationsprinzips genutzt werden, weil alle beteiligten Akteure involviert sind.

Zwei Teile des Kriterienkatalogs zur Ausbildungsreife, nämlich ‚Schulische Basiskenntnisse‘ und ‚Physische Merkmale‘, werden entweder in anderen Fächern der Sekundarstufe I unterrichtet oder sind von entwicklungsphysiologischen Faktoren abhängig, weshalb sie nicht relevant für die vorberufliche Bildung sind. Diese zwei Komponenten werden im Rahmen dieser Forschungsarbeit nicht in die Kriterien der Curriculumanalyse integriert.

In China gibt es seitens des Arbeitgeberverbandes oder des damit verbundenen staatlichen Sektors noch keine vergleichbare Publikation über die allgemeinen Anforderungen an die Arbeitnehmer. Die Internationale Arbeitsorganisation (International Labour Organisation, ILO) hat zusammen mit der University of Leicester einen Forschungsbericht zu Ansprüchen der Arbeitgeber bezüglich des Qualifikationsbedarfs in China erstellt (vgl. Venter, Ashton & Sung, 2002). Die von Arbeitgebern erwarteten Kompetenzen und Fähigkeiten konnten, obwohl diese in technische, verwaltende und manuelle Bereiche differenziert wurden, die allgemeinen Anforderungen der Wirtschaft für Arbeitnehmer darlegen (ebd., S. 20, 41). Gleichzeitig wurden in dieser Untersuchung praktische Verhaltensregeln oder Regeln für Arbeitnehmer von über 30 chinesischen Unternehmen gesammelt. Die Unternehmen wurden nach verschiedenen Industrien, nach unterschiedlichen Eigentumsverhältnissen (Staat oder privat) und nach ihren Größen ausgewählt. Gleiche und ähnliche Elemente zwischen diesen Unternehmen wurden untersucht und mit den Befunden der ILO-Untersuchung zusammengeführt. Sie bilden die zentralen Kriterien für das Situationsprinzip auf chinesischer Seite, partiell ergänzt (bei Übereinstimmung der Konstrukte) durch einzelne Kriterien der deutschen Seite. Nachfolgend sind die Kriterien für die Situationsdimension aufgelistet (vgl. Abb. 3 und 4).

Abbildung 3: Die im deutschen Kontext entstandenen Kriterien für die Situationsdimension (mit Codes)

Logic thinking	s 1	Motivation	s 8
Spacious imagination	s 2	Self-organisation and independence	s 9
Retentiveness	s 3	Carefulness	s 10
Speed of operation	s 4	Manners	s 11
Capability of long term concentration	s 5	Sense of responsibility	s 12
Stamina and tolerance of frustration	s 6	Dependability	s 13
Criticizing ability	s 7	Vocational maturity	s 14

Abbildung 4: Die im chinesischen Kontext entstandenen Kriterien für die Situationsdimension (mit Codes)

Strict compliance with rules and regulations	s 15	Truth-seeking and pragmatics	s 22
Obeying the leadership/management	s 16	Loyalty	s 23
Subject to the overall situation	s 17	Innovation	s 24
Accomplishing the task on time	s 18	Love and respect the job	s 25
Operate strictly according to the procedures	s 19	Proficiency	s 26
Dedication to the job	s 20	Dress clean	s 27
Honest and trustworthy	s 21	Caring for public property	s 28

5.3 Kriterien für die Persönlichkeitsdimension

Die Begründung eines in der Literatur diskutierten Persönlichkeitsprinzips (vgl. z.B. Reetz, 2003) liegt u.a. in der Berücksichtigung der Bedürfnisse der Lernenden und in der Entwicklung ihrer Persönlichkeit, sodass sie in allen Lebenssituationen angemessen mit Problemen umgehen können. Diese Bewältigung der Lebensprobleme entspricht vereinfacht in vielen Fällen der Definition der Schlüsselkompetenz. Trotz der langjährigen Diskussionen über den Begriff Schlüsselkompetenz (im internationalen Kontext als key competence bezeichnet) gibt es keine universell einheitliche Definition (Eberhard, 2006, S. 17).

Bei der Auswahl und Festlegung der Kriterien für die Persönlichkeitsdimension werden hier grundsätzlich nur die Elemente anerkannt, die im Leben allgemein als wichtig angesehen werden.

Die OECD-Forschung zur Definition und Auswahl von Kompetenzen (DeSeCo, 2005) hat eine Schlüsselkompetenzenreihe entwickelt, die „Jugendliche und Erwachsene auf die Herausforderungen des Lebens vorbereitet“ und die für die nachhaltige Entwicklung der Gesellschaft als notwendig erachtet werden. Diese Kompetenzen

harmonisieren mit den Grundideen des Persönlichkeitsprinzips und können deswegen für diesen Aspekt verwendet werden (vgl. Abb. 5).

Abbildung 5: Kriterien für die Persönlichkeitsdimension (mit Codes)

The ability to use language, symbols and text interactively	p 1
The ability to use knowledge and information interactively	p 2
The ability to use technology interactively	p 3
The ability to relate well to others	p 4
The ability to cooperate	p 5
The ability to manage and resolve conflicts	p 6
The ability to act within the big picture	p 7
The ability to form and conduct life plans and personal projects	p 8
The ability to assert rights, interests, limits, and needs	p 9

6. Struktur und Umsetzung der Curriculumanalyse

Da sowohl in Deutschland als auch in China intranationale Differenzierungen im Bildungswesen existieren, wurden in dieser Untersuchung jeweils zwei Regionen ausgewählt, in denen die Curricula analysiert wurden, um die Unterschiede innerhalb eines Landes zumindest ansatzweise berücksichtigen zu können. Da in der Sekundarstufe I das deutsche Schulwesen überwiegend dreistufig gegliedert ist und das chinesische Schulwesen in dieser Phase keine große Trennung der Schularten besitzt, besteht das Problem der Vergleichbarkeit. Daher wurde in Deutschland die Hauptschule ausgewählt, weil diese Schulform eine fundamentale allgemeine Bildung vermittelt und eine minimale Basis für Bildung darstellt sowie den Übergang in eine Berufsausbildung fokussiert (Lohmar & Eckhardt, 2010, S. 113). In Deutschland wurden die Curricula der Bundesländer Baden-Württemberg (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2004) und Nordrhein-Westfalen (vgl. Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen, 1989) ausgewählt. In China wurden die Curricula der Provinzen Shanghai (vgl. Shanghai Municipal Education Commission, 2004) und Hubei (vgl. Ministry of Education, 2002) untersucht. Durch diese geografische Aufteilung wurde versucht, die verschiedenen wirtschaftlichen bzw. bildungspolitischen Unterschiede zu berücksichtigen. In allen vier Lehrplänen wurde auf die letzten drei Jahre der Pflichtschulzeit fokussiert, wobei die jeweilige spezifische curriculare Struktur jedoch eine marginale Abweichung (NRW letzten vier Jahre, BW letzten beiden Jahre) erforderte.

Die Lehrpläne wurden zum Objekt der Curriculumanalyse und mit der Methode der Inhaltsanalyse untersucht. Normalerweise besteht ein Lehrplan aus zwei Komponenten: einer Leitlinie bzw. dem Grundgedanken des Lehrplans und den konkreten Lernzielen und Inhalten. Manchmal finden sich auch Abschnitte mit einigen Anregungen zum pädagogischen Vorgehen und zu Lehrmethoden. Die Lehrpläne der vorberuflichen Bildung sind in Deutschland und China in diesem Sinne ähnlich.³ Daher wurde die Curriculumanalyse in zwei Schritten durchgeführt. Im ersten Schritt wurde die Leitlinie des Lehrplans und im zweiten Schritt wurden die konkreten Ziele und Inhalte codiert. Im Kontext der Codierung wurden die konkreten Kriterien genutzt (siehe entsprechende Abbildungen oben). Jeder Analyse-Einheit wurde ein Code zugeordnet; bei diesem Prozess wurde streng auf die Übereinstimmung der Bedeutung des Codes mit der Einheit geachtet. Um möglichst weitgehend den Charakter und Sinn der curricularen Ausgestaltungen in den zwei unterschiedlichen Kulturräumen erfassen zu können, wurden nicht nur explizite Nennungen berücksichtigt, sondern auch implizite Benennungen mittels entsprechender Interpretation fanden Eingang (Mayring, 2007).

Zur Überprüfung der Codierung, ihrer Objektivität und der Gültigkeit des Codes wurde durch drei Codierer ein blind check am Beispiel des Lehrplans für Baden-Württemberg durchgeführt. Insgesamt stimmte die Anwendung des Kriteriensets bei den drei Codierern weitgehend überein. Die Abweichungen konzentrierten sich auf Inkonsistenzen einzelner Kriterien. Die durch Cohens Kapa ermittelte Übereinstimmung zwischen allen drei Codierern beträgt 0.41, und die Übereinstimmung zwischen zwei Codierern liegt bei 0.91 (vgl. Cohen, 1960).

In einer Beratungsrunde wurden die unklaren sowie die nicht trennscharfen Kriterien durch Umdefinition neu justiert bzw. einige problematische Kriterien aussortiert. Das so gewonnene Set von Kriterien wurde im Anschluss von einem Codierer nochmals für die Lehrpläne in BW und dann in NRW zur Anwendung gebracht. Wegen der großen Anzahl der Codierungen der vier Curricula ist es hier nur möglich, exemplarisch einige Beispiele dieser abschließenden Codierung vorzustellen (vgl. Abb. 6).

Die Abbildung 6 zeigt die ausgewählten Lernziele, ihre Positionierung im Lehrplan (Leitlinie oder Text/konkrete Lernziele), die Art der Äußerung (implizit oder explizit) und die zugeordnete Codierung. Aufgrund der unterschiedlichen Ausdrucksformen und Stile in den verschiedenen Lehrplänen ergeben sich Auswertungsprobleme: Zum Teil werden die Lernziele explizit angesprochen, teilweise sind sie implizit enthalten und erfordern ein gewisses Maß an Interpretation. Die Codierung erfolgte, indem den Lernzielen ein Code gemäß den Abbildungen 1 bis 5 zugeordnet wurde.

Abbildung 6: Beispiel der Codierungstabelle

Bezeichnung der Lernziele im Curriculumplan und Herkunft	Positionierung im Curriculumplan		Art der Äußerung		Codierung
	Leitlinie	Konkrete Lernziele	Explizit	Implizierte Bedeutung	
Vorstellungen über Berufswege und Lebensentwürfe immer wieder zu reflektieren und neu zu konzipieren (vgl. BW WAG Lehrplan S. 126)	■			Implies the ability to form and conduct life plans and personal projects	p 8
Das Lernen im Wirtschaftsunterricht intendiert ..., dass den Schülerinnen und Schülern eine aktive Auseinandersetzung mit wirtschaftlichen Grundsachverhalten und Vorgängen sowie deren Auswirkungen auf den persönlichen Lebensbereich und die Gesellschaft ermöglicht wird (vgl. NRW Wirtschaft Lehrplan S. 59)	■		■		e 1
Die Beherrschung der Kenntnisse und Fertigkeiten, die Förderung des Verständnisses für und der Anwendung von Technologien (übersetzt von den Autoren) (vgl. Shanghai Lehrplan S. 26)	■			Implies ability to use knowledge and technology	p 2, p 3
Beachten der technischen Probleme im alltäglichen Leben (übersetzt von den Autoren) (vgl. Hubei Lehrplan o.S.)		■		Implies truth-seeking and pragmatics	s 22

Codes gemäß Abb. 1 bis 5.

7. Ergebnisse der Curriculumanalyse

Die nachfolgend dargestellten relativen Anteile (vgl. Abb. 7) lassen erkennen, dass sich die Lehrpläne in China und Deutschland im Allgemeinen erheblich in Bezug auf die Gewichtung der drei Dimensionen unterscheiden. Die vorberuflichen Curricula in China sind nicht sonderlich auf das Fachwissen hin ausgerichtet, während deutsche Curricula wesentlich größeren Wert auf genau dieses legen. Der Bezug zu Situationen des Arbeitsmarkts spielt, zumindest theoretisch betrachtet, eine wichtige Rolle im chinesischen Kontext. Die Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung werden in den chinesischen Curricula, im Vergleich zu Deutschland, stärker berücksichtigt. Eine konkretere Untersuchung der einzelnen durch die Codierung abgedeckten Aspekte offenbart ein klareres Bild der Unterschiede der Lehrpläne in Deutschland und China: Die deutschen Lehrpläne legen besonderen Wert auf das Verständnis von Marktmechanismen,

Marktteilnehmern (vor allem aus Sicht der Verbraucher), betriebswirtschaftliche Fragen in der Produktion usw., während die chinesischen Curricula Qualitäten wie interaktives Lernen und Verwendung von Fertigkeiten und Technologie, Motivation des Erlernens der Fertigkeiten usw. fördern.

Abbildung 7: Ausgestaltung der Lehrpläne bezüglich der Ausprägungen der drei Dimensionen

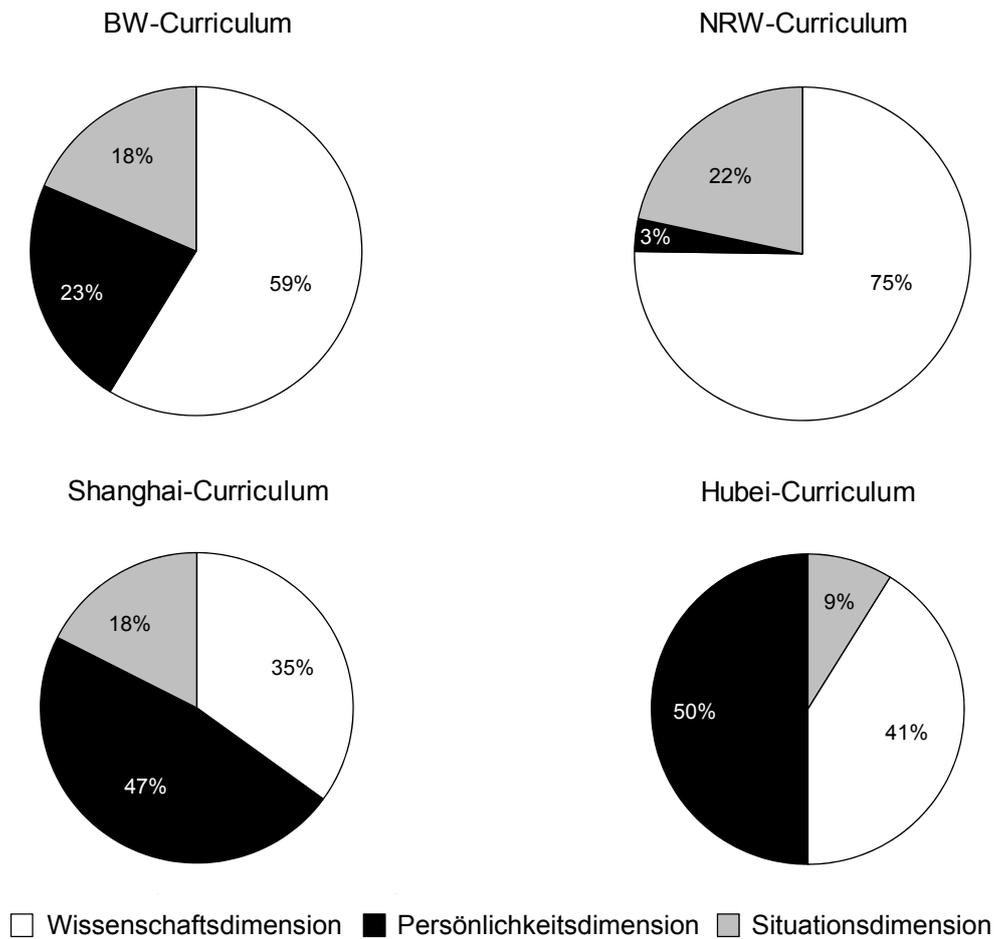
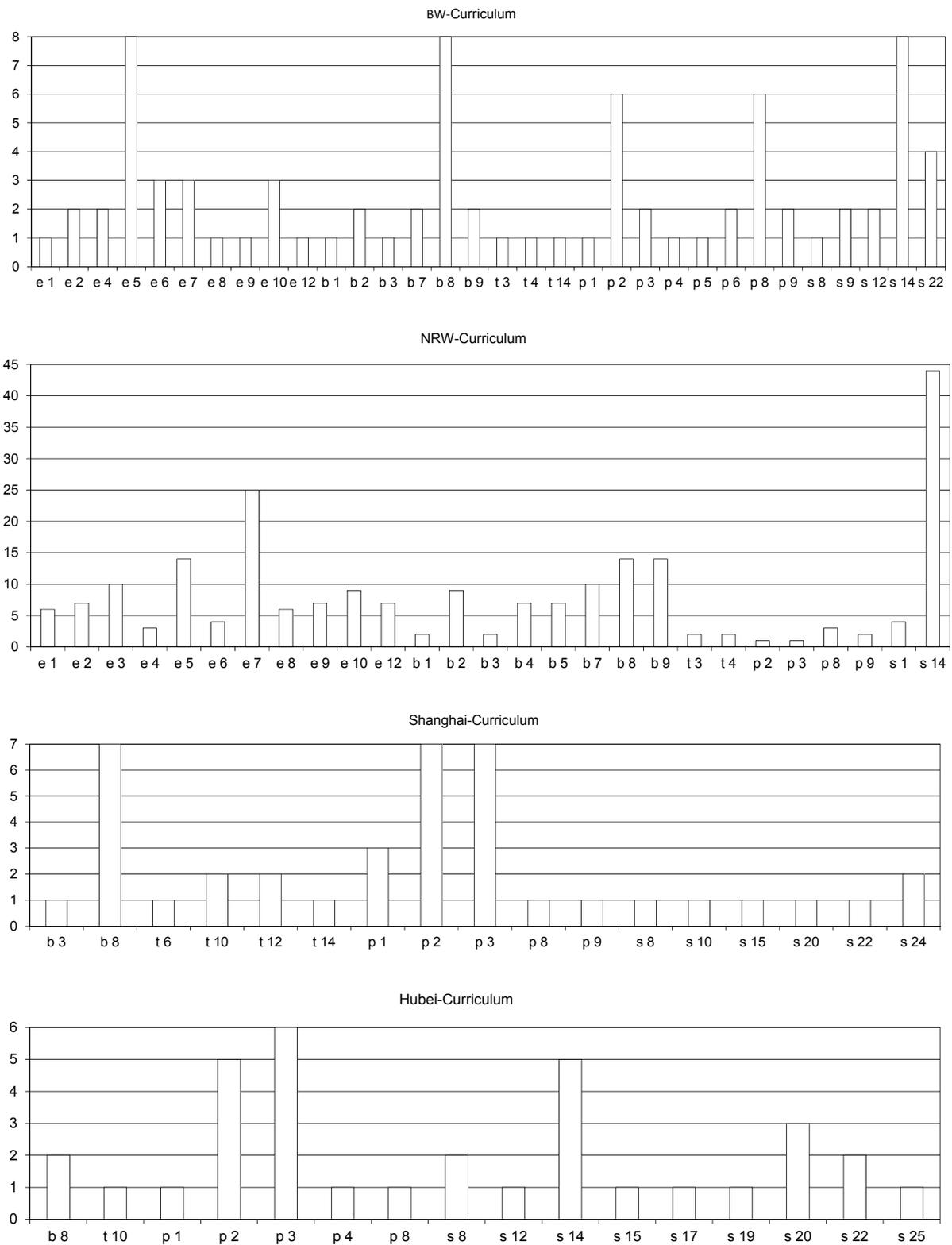


Abbildung 8: Ausprägung einzelner Items je Curriculum



Legende gemäß Abb. 1 bis 5, nicht auffindbare Items (Anzahl = 0) sind nicht aufgeführt.

Einige Unterschiede zwischen den Lehrplänen innerhalb eines Landes können ebenfalls beobachtet werden. Während beide Lehrpläne in Deutschland weitgehend wissensorientiert sind, hat der Lehrplan in NRW einen noch größeren Anteil an als Fachwissen codierten Lernzielen als der Lehrplan in BW; der BW-Lehrplan beinhaltet dagegen mehr Elemente der Persönlichkeitsdimension. Dieser Unterschied kann gegebenenfalls auf den unterschiedlichen Zeitpunkt der Entwicklung der Lehrpläne zurückgeführt werden: Der NRW-Lehrplan wurde vor über 25 Jahren entwickelt, und der BW-Lehrplan war das Produkt der Curriculumreform im 21. Jahrhundert. Die Unterschiede innerhalb der chinesischen Lehrpläne sind kleiner als die bestehenden Unterschiede zwischen den beiden deutschen Lehrplänen, weil Deutschland als Bundesstaat ein vielfältigeres Bildungssystem hat, während das chinesische Bildungssystem viel stärker zentralisiert ist (iMove, 2010, S. 14). Trotz offensichtlicher Unterschiede sind auch einige Gemeinsamkeiten vorzufinden. In allen analysierten Curricula befassen sich insbesondere die Leitlinien des Curriculums in hohem Maße mit dem Stellenwert von Lebenssituationen der Schülerinnen und Schüler.

Die größten Unterschiede werden erst in der Darstellung der einzelnen Codes deutlich (vgl. Abb. 8).⁴ Manche Kompetenzen sind in verschiedenen Curricula zu finden, andere haben nur in einem Curriculum eine hohe Ausprägung.

So wird ersichtlich, dass in BW besonders Aspekte wie Marktakteure (e 5) oder der Produktion (b 8) eine Rolle spielen. Die Produktion spielt auch in Shanghai eine dominante Rolle. Hier könnte die regionale Wirtschaftskraft der beiden Regionen eine Rolle spielen. In NRW wird hingegen besonders der Wirtschaftspolitik eine große Bedeutung zugemessen (e 7). In allen Curricula, außer in NRW, wird die Wissens- und Informationsnutzung (p 2) besonders häufig genannt. Hier haben die neuen Medien sicherlich einen Einfluss ausgeübt, die im relativ alten NRW-Curriculum so noch nicht existent waren. Im neueren Bildungsplan BW wird darüber hinaus der persönlichen und selbstgesteuerten Lebensplanung besonderes Gewicht beigemessen (p 8). In beiden chinesischen Lehrplänen wird zudem der interaktiven Nutzung von Technologien (p 3) besondere Bedeutung zugemessen. Hinweise zu volkswirtschaftlichen Inhalten finden sich hingegen keine.

Auffällig ist weiterhin, dass in allen Curricula jeweils die Berufsorientierung (s 14) häufig genannt wird, nur nicht in Shanghai. Der dortige starke Fokus der Mittelschulen auf die allgemein bildenden weiterführenden Schulen dürfte einen Interpretationsansatz für den Befund darstellen.

8. Diskussion der Ergebnisse des Curriculumvergleichs

Ein interessantes Phänomen kann in den beiden deutschen Lehrplänen beobachtet werden: Die Lernziele in den Leitlinien der Lehrpläne unterscheiden sich in einem gewissen Grad von denen, die in dem konkreten Lernzielteil des Lehrplans skizziert werden. Während die Leitlinien der Orientierung und Vorbereitung für die Arbeitswelt

eine große Bedeutung beimessen, sind die konkreten Lernziele in den Lehrplänen jedoch viel stärker wissensbasiert und -orientiert. In den chinesischen Lehrplänen können solche offensichtlichen Unterschiede zwischen der Leitlinie und den konkreten Lernzielen nicht beobachtet werden, aber es lassen sich zwei deutlich unterschiedliche Gruppen von dominanten Lernzielen erkennen: Fertigkeitenschulung/Technikkunde sowie die Bildung von Haltungen und Verhaltensweisen.

Die starken Interdependenzen innerhalb der deutschen Lehrpläne stehen in Zusammenhang mit den Dimensionen von Wissensdimension und Situationsdimension, während in den chinesischen Lehrplänen mehr die Interdependenzen zwischen Situationsdimension und Persönlichkeitsdimension betroffen sind. Die Unterschiede lassen sich im Kontext der abweichenden sozialen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen der beiden Ländern gut erklären.

Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler in der Hauptschule in Deutschland bemüht sich, nach dem Schulabschluss einen Ausbildungsplatz im dualen System zu erhalten. Daher wird dem Element der Vorbereitung auf Ausbildung und Beruf (Situationsorientierung) eine große Bedeutung in den Lehrplänen eingeräumt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, S. 62). Wie bereits erwähnt, spielt aber noch immer systematisches Wissen eine zentrale Rolle in den Schulsystemen (Künzli, 2006, S. 16). Diese beiden parallelen Zielsetzungen der Lehrpläne und deren Wechselwirkungen stellen daher eine wichtige bildungstheoretische und pädagogische Herausforderung für den Lehrplan dar.

In China steht, obwohl die meisten Curricula in der Mittelschule wissensbasiert sind, hinter der vorberuflichen Bildung die Absicht, „multidimensionale Entwicklungen der Schüler“ zu fördern „durch die Gewinnung der positiven Erfahrungen in der Arbeit und die Bildung der guten technischen Fähigkeiten“ (vgl. Ministry of Education, China, 2002). Logik und Ziel sind die Verringerung der Wissensvermittlung in diesem Curriculum, um das Gleichgewicht von kognitivem Lernen und die Bildung von Einstellungen und Fertigkeiten zu erreichen (Xu, 2004). Hier sind die konkurrierenden Lernziele das Erlernen von Fertigkeiten und Techniken einerseits sowie andererseits die Entwicklung der Persönlichkeit mit Blick auf die Arbeitswelt. Das Curriculum versucht folglich, bestimmte Persönlichkeitsmerkmale zu fördern sowie gleichzeitig Fertigkeiten und Techniken zu vermitteln.

Die Unterschiede der Interdependenzen zwischen den Dimensionen innerhalb der entsprechenden Lehrpläne können auch vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Bildungstraditionen in den letzten fünfzig Jahren in den beiden Ländern erklärt und verstanden werden. Die deutsche vorberufliche Bildung hat seit dem Zweiten Weltkrieg darum gekämpft, als legitime Disziplin in der Schule angesehen zu werden, und ihre Befürworter halten den aktuellen curricularen Status als Randbereich im Kontext der Berufsorientierung oder als Bündelfach nicht für ausreichend, sondern unterstützen

insbesondere eine Form der ökonomischen Bildung, die ein unverzichtbarer und eigenständiger Bestandteil im Curriculum darstellen soll (Dedering, 2002).

In China war während der kulturellen Revolution der ideologische Aspekt ein zentraler Bestandteil des Bildungssystems (Morning Sun, 2003), und diese Funktion ist auch nach der Kulturrevolution in vielen Teilen im System erhalten geblieben (Xu, 2004). Im aktuellen Curriculum sind das Lehren und Lernen von Fertigkeiten durch Handarbeit die Kernaufgabe, aber es ist nicht ganz klar, zu welchem Ziel diese Aufgabe führen und beitragen soll: Auf der einen Seite wird die Einstellung der Schülerinnen und Schüler zur Arbeit und ihre Persönlichkeit gefördert, auf der anderen Seite sollen ihnen diese Fertigkeiten helfen, die Probleme in ihrem täglichen Leben zu lösen.

Anteilig dürften die abweichenden Schulstrukturen ausschlaggebend für die unterschiedliche Gewichtung der curricularen Inhalte in China und Deutschland sein. Da in China nur eine allgemeine Mittelschule existiert, liegt der Fokus insgesamt stark auf der Allgemeinbildung und dem (potenziellen) Zugang zu weiterführenden Schul- und Hochschulausbildungen. Folglich wird der vorberuflichen Bildung eher die Rolle des ‚Sammelbeckens‘ für in den allgemein bildenden Fächern weniger präsente Kompetenzen der Persönlichkeitsentwicklung übertragen. Im deutschen Kontext hat die Hauptschule in den letzten Jahrzehnten jedoch eine völlig andere Rolle getragen. Als zentraler Zulieferer für die Ausbildung im dualen System waren und sind folglich Elemente der Situationsdimension und mit Abstrichen auch des vorberuflichen Fachwissens ungleich wichtiger als in China.

In diesem Zusammenhang ist auf eine weitere strukturelle Differenz zu verweisen. In Deutschland bewerben sich die Hauptschüler mit dem Abschlusszeugnis bei den Ausbildungsbetrieben. Auf den Zeugnissen wird dabei die Note für das Fach bzw. den Fächerverbund mit Bezug zur vorberuflichen Bildung explizit ausgewiesen. Hingegen zählen die vorberuflichen Lehrinhalte der chinesischen Mittelschule nicht zum Kanon der zentralen Abschlussprüfung. Damit wird eine Fokussierung auf Fachwissen in den zentralen Fächern getroffen, wenig operationalisierbare und damit schwierig abprüfbare Kompetenzen im Kontext der Persönlichkeitsentwicklung werden hingegen der vorberuflichen Bildung überlassen.

In der Konsequenz führt die Nichtberücksichtigung in den Abschlussprüfungen in China zu einer Abwertung der vorberuflichen Bildung. Diese Abwertung korrespondiert dabei aber mit einer allgemein geringen gesellschaftlichen Wertigkeit beruflicher Bildung in Asien und insbesondere in China (vgl. z.B. Rauner & Zhao, 2009). So gaben z.B. 86,8 Prozent der Eltern in entwickelten Regionen in China aktuell an, dass ihre Kinder in die allgemein bildende Oberstufe wechseln sollen und nur der kleine Rest präferierte einen weitergehenden beruflich orientierten Bildungsweg (Institute of Social Science Survey Peking University, 2010). In der Konsequenz wird vorberufliche Bildung in China eher als eine minimale ‚Lebensbewältigungsschulung‘ für die weniger leistungsstarken und/oder ökonomisch benachteiligten Jugendlichen verstan-

den. In diesem Kontext wird dann die curriculare Ausformung in den beiden untersuchten Regionen Chinas nochmals verständlicher.

Die vergleichende Perspektive zeigt in der Konsequenz deutlich auf, dass in beiden Ländern starke Abhängigkeiten der curricularen Struktur von strukturellen Vorgaben wie der Zubringerfunktion der Schulform für weitere Bildungsprozesse oder aber dem Arbeitsmarkt und den kulturellen Gegebenheiten, wie der Status der beruflichen Bildung in der Gesellschaft, bestehen.

In Hinblick auf die deutschen Gegebenheiten ergeben sich neben der hier nicht weiter zu thematisierenden zukünftigen Rolle einer Hautschule im Bildungssystem zwei Konsequenzen.

Zum einen zeigen die chinesischen Erfahrungen, dass zentrale Prüfungen, die sich ausschließlich auf die sogenannten Kernfächer beziehen, zu einer ‚inhaltlichen Abwertung‘ der Randfächer (hier der vorberuflichen Bildung) führen können. Dabei muss sich diese Abwertung nicht nur in einem schrumpfenden Stundenkontingent manifestieren, sondern kann eben auch dazu führen, dass diese Fächer als ‚Sammelbecken‘ für die sonst nicht unterzubringenden oder angeblich weniger relevanten Lerngebiete genutzt werden.

Zum anderen stellt sich die Frage nach einem eigenständigen Fach der vorberuflichen Bildung. Im Gegensatz zu Shanghai ist die vorberufliche Bildung in der Provinz Hubei über einen sehr inkonsistenten Fächerverbund realisiert. Diese Konstruktion dürfte einen Anteil daran haben, dass die fachlichen Inhalte auf der kognitiven Ebene in Hubei weniger stark ausgeprägt sind. Da sich im Gegensatz dazu in Deutschland das autonome Fach ‚Arbeitslehre‘ in den meisten Bundesländern überlebt hat (vgl. Dederling, 2000), konkurrieren hier derzeit verschiedene Ansätze miteinander (vgl. z.B. Kaminski & Eggert, 2008; Retzmann, Seeber, Remmele & Jongebloed, 2010). Tendenziell zeichnet sich in diesem Zusammenhang ab, dass eine eigene Fachstruktur in Deutschland der Professionalisierung der Lehrkräfte und des Unterrichts zuträglich ist und in der Konsequenz die Rolle der vorberuflichen Bildung stärkt (Pilz & Berger, 2011).

9. Ausblick

Die hier vorgestellte Forschung ist ein Versuch, Curricula im Bereich der vorberuflichen Bildung in verschiedenen Ländern zu analysieren und zu vergleichen. Wegen der differenzierten Bildungsstruktur der Sekundarstufe I in Deutschland wäre es sinnvoll zu untersuchen, welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen chinesischen Curricula und denen der anderen Schulformen (Realschule, Gymnasium) existieren.

Da sich diese Forschung nur auf die curriculare Ebene konzentriert hat, ist die Lehrtätigkeit in der Schulpraxis schwer zu beurteilen. Eine empirische Untersuchung auf Praxisebene ist jedoch wichtig, um die genauen Ursachen der Unterschiede und Gemeinsamkeiten herauszufinden. Mit den Informationen zu Lehr-Lern-Situationen

wird es leichter zu erkennen und zu entscheiden sein, welche möglichen Aspekte der Curricula der beiden Länder besonders zu berücksichtigen sind.

Durch den Vergleich auf der analytischen Ebene der Curricula wird deutlich, dass die Vorgaben für das Lehren und Lernen in den zwei untersuchten Ländern unterschiedliche Ausprägungen besitzen, die landesspezifisch zu interpretieren und zu werten sind. Es wäre dennoch in einem nächsten Schritt sinnvoll darüber nachzudenken, was und wie jenseits der oben bereits skizzierten Aspekte von den Erfahrungen im jeweils anderen Bildungswesen für die eigenen Belange gelernt werden kann.

Anmerkungen

1. Im deutschen Diskurs der beruflichen Bildung besteht Konsens darüber, dass keine Dichotomie zwischen Wissenschaftsorientierung und einer situativ ausgerichteten Berufsbildung besteht (vgl. in diesem Sinne z.B. Reetz, 2003). Wenn hier im internationalen Kontext eine Wissensdimension generiert wurde, so baut diese im Sinne von Fachwissen zwar auf der Struktur der korrespondierenden Wissenschaften auf, negiert aber nicht die wissenschaftliche Fundierung auch situativ ausgerichteter Berufsbildungsprozesse.
2. Der Bereich Hauswirtschaft beschäftigt sich hauptsächlich mit dem zukünftigen Familienleben der Schülerinnen und Schüler und befasst sich nur am Rande mit dem Übergang von Schule in den Beruf. Folglich werden nur einige Aspekte in der Curriculumanalyse betrachtet und analysiert, der größte Teil fließt mit Blick auf die vorberufliche Bildung nicht mit in die Analyse ein.
3. Kompetenzorientierte Lehrpläne haben einen etwas abweichenden Aufbau, können für die hier im Fokus stehende Untersuchung allerdings vernachlässigt werden.
4. Da eine Standardisierung der Daten z.B. über die Seitenzahlen der Ordnungsmittel im supranationalen Vergleich zu Verzerrungen führen kann (z.B. wegen Sprachunterschieden, unterschiedlichen Schriftzeichen etc.) erfolgt hier der Vergleich der Curricula singulär über die relative Gewichtung der Codes im jeweiligen Curriculum. Folglich werden nur Verteilungsmuster diskutiert.

Literatur

- Appleby, R.C. (1994). *Modern business administration* (6th ed.) London: Pitman.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2010). *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Gütersloh: Bertelsmann. Verfügbar unter: http://www.bildungsbericht.de/daten2010/bb_2010.pdf [20.03.2011].
- Baumol, W.J. & Blinder, A.S. (Hrsg.). (1991). *Economics. Principles and policy* (5th ed.) San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.
- Beauchamp, G.A. (1982). Curriculum theory: Meaning, development, and use. *Theory Into Practice*, 21 (1), 23–27.
- Bundesagentur für Arbeit. (2008). *Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs – Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife*.
- Bundesausschuss für Berufsbildung. (1972). *Vorberufliche Bildung und Beratungsdienste. Empfehlung des Bundesausschusses für Berufsbildung (§ 50 BBiG) vom 26.1.1972*. Verfügbar unter: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/empfehlung_008-vorberufl.bildung_und_beratungsdienste_116.pdf [20.03.2011].
- Chen, Ch.P. (2003). Integrating perspectives in career development theory and practice. *The Career Development Quarterly*, 51 (3), 203–216.

- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20 (1), 37–46.
- Dederling, H. (2000). *Einführung in das Lernfeld Arbeitslehre* (2., durchgesehene Aufl.) München: Oldenbourg.
- Dederling, H. (2002). Entwicklung der schulischen Berufsorientierung in der Bundesrepublik Deutschland. In J. Schudy, *Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele* (S. 17–31). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Verfügbar unter: <http://www.sowi-online.de/reader/berufsorientierung/dederling.htm> [20.03.2011].
- DeSeCo (Definition and Selection of Competencies). (2005). *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen*. Verfügbar unter: <http://www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf> [20.03.2011].
- Eberhard, V. (2006). *Das Konzept der Ausbildungsreife – ein ungeklärtes Konstrukt im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen: Ergebnisse aus dem BIBB*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Frommberger, D. (2004). *Kaufmännische Berufsbildung im europäischen Ländervergleich* (Bildung und Arbeitswelt, Bd. 10). Baden-Baden: Nomos.
- Hanf, G. & Rein, V. (2007). Europäischer und Deutscher Qualifikationsrahmen – eine Herausforderung für Berufsbildung und Bildungspolitik. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 36 (3), 7–12.
- Havighurst, R.J. (1979). *Developmental tasks and education* (3rd ed., [Nachdr.]). New York: Longman.
- Heinz, W. (1999). *From education to work. Cross-national perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hellwig, S. (2008). *Zur Vereinbarkeit von Competency-Based Training (CBT) und Berufsprinzip: Konzepte der Berufsbildung im Vergleich*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hempstead, C. & Worthington, W. (2004). *Encyclopedia of 20th-Century Technology*. London: Routledge.
- iMove. (2010). *Marktstudie China, für den Export beruflicher Aus- und Weiterbildung*. Verfügbar unter: http://www.imove-germany.de/images/iMOVE-Marktstudie_China_2010_2.pdf [20.03.2011].
- Institute of Social Science Survey Peking University. (2010). *Chinese family dynamics 2010*. Beijing: Peking University Press. [Ursprünglich auf Chinesisch: 中国报告·民生].
- INCA Canada. *International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Internet Archive. Information on Canada*. Verfügbar unter: <http://www.inca.org.uk/1205.html#5.3.2> [20.03.2011].
- INCA France. *International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Internet Archive. Information on France*. Verfügbar unter: <http://www.inca.org.uk/1378.html#5.3.2%20Compulsory%20subjects> [20.03.2011].
- INCA Japan. *International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Internet Archive. Information on Japan*. Verfügbar unter: <http://www.inca.org.uk/1466.html> [20.03.2011].
- INCA Netherlands. *International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Internet Archive. Information on the Netherlands*. Verfügbar unter: <http://www.inca.org.uk/1323.html#3.2.3> [20.03.2011].
- Ireh, M. (2000). Career development theories and their implications for high school career guidance and counseling. *High School Journal*, 83 (2), 28–40.
- Kaminski, H. & Eggert, K. (2008). *Konzeption für die ökonomische Bildung als Allgemeinbildung von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II*. Berlin: Bankenverlag.
- Kelly, A. (2009). *The curriculum: Theory and practice* (6th ed.). London: Sage.
- Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen. (Hrsg.). (1989). *Richtlinien und Lehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. Wirtschaft*. Frechen: Ritterbach.

- Künzli, R. (2006). Schule als Ort des Wissens und seiner Bewertung. In L. Criblez, P. Gautschi, P. Monico, P. Hirt & H. Messener (Hrsg.), *Lehrpläne und Bildungsstandard. Was Schülerinnen und Schüler lernen sollen* (S. 15–30). Bern: hep.
- Lipsey, R.G. & Chrystal, K.A. (Eds.). (2007). *Economics* (11th ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Lohmar, B. & Eckhardt, Th. (2010). *The education system in the Federal Republic of Germany 2008. A description of the responsibilities, structures and developments in education policy for the exchange of information in Europe*. Bonn: KMK. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_en_pdfs/dossier_en_ebook.pdf [20.03.2011].
- Mankiw, N.G. (2001). *Principles of macroeconomics* (2nd ed.). Fort Worth, Tex.: Harcourt College Publication.
- Mayring, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (9. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. (Hrsg.). (2004). *Bildungsstandards für den Fächerverbund Wirtschaft – Arbeit – Gesundheit. Hauptschule und Werkrealschule – Klassen 6, 9, 10*. Verfügbar unter: http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Hs/Hs_WAG_bs.pdf [20.03.2011].
- Ministry of Education (China). (2002). *Leitlinie für umfassende praktische Aktivitäten Kurs (Guideline for comprehensive praxis activity course)*. [Ursprünglich auf Chinesisch: 教育部. 九年义务教育阶段综合实践活动指导纲要].
- Morning Sun. (2003). *Living revolution, schools*. Verfügbar unter: http://www.morningsun.org/living/education/cp_educational_revolution.html [20.03.2011].
- Müller, W. & Gangl, M. (2003). *Transitions from education to work in Europe. The integration of youth into EU labour markets*. Oxford: Oxford University Press.
- OECD. (2000). *From initial education to working life. Making transitions work*. Paris: OECD.
- OECD. (2002). *Glossary of statistical terms. Pre-vocational education*. Verfügbar unter: <http://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=5410> [20.03.2011].
- OECD. (2011). *Youth unemployment rate. Employment and labor markets: Key tables from OECD, 2*. Verfügbar unter: http://www.oecd-ilibrary.org/employment/youth-unemployment-rate_20752342-table2 [20.03.2011].
- Oerter, R. & Montada, L. (2002). *Entwicklungspsychologie* (5., vollständig überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Pilz, M. & Berger, S. (2011). ‚Fit for business‘ – Befunde zur vorberuflichen Bildung in Deutschland. *Berufsbildung – Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule*, 65 (131), 42–44.
- Rauner, F. & Zhao, Z. (2009). Berufsausbildung in China. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Steuerung der beruflichen Bildung im internationalen Vergleich* (S. 327–366). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Reetz, L. (1984). *Wirtschaftsdidaktik. Eine Einführung in Theorie und Praxis wirtschaftsberuflicher Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reetz, L. (2003). Prinzipien der Ermittlung, Auswahl und Begründung relevanter Lernziele und Inhalte. In F.-J. Kaiser & H. Kaminski (Hrsg.), *Wirtschaftsdidaktik* (S. 99–123). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Retzmann, Th., Seeber, G., Remmele, B. & Jongebloed, H.-C. (2010). *Ökonomische Bildung an allgemein bildenden Schulen*. Essen: Universitätsdruck.
- Rützel, J. & Ziehm, St. (2006). Volksrepublik China. In U. Lauterbach, *Internationales Handbuch der Berufsbildung*. Loseblatt-Ausg. Baden-Baden: Nomos.
- Schmeer, E. & Nguyen Duc Tri (2000). Vietnam. In U. Lauterbach, *Internationales Handbuch der Berufsbildung*. Loseblatt-Ausg. Baden-Baden: Nomos.

- Shanghai Municipal Education Commission. (2004). *Curriculumstandards für Arbeit und technische Kurse in Shanghai Grund- und Mittelschule*. Shanghai: Shanghai Education Press. [Ursprünglich auf Chinesisch: 上海市教育委员会. 中小学劳动技术课程标准。上海教育出版社2004年。]
- Shavit, Y. & Müller, W. (2003). *From school to work. A comparative study of educational qualifications and occupational destinations*. Oxford: Clarendon Press.
- Stiglitz, J.E. & Walsh, C.E. (Eds.). (2006). *Economics* (4th ed.) New York: Norton.
- Super, D.E. & Hall, D.T. (1978). Career development exploration and planning. *Annual Review of Psychology*, 29, 333–372.
- UNCTAD (United Nations Conference on Trade and Development). (2007). *Report of the Secretary-General of UNCTAD to UNCTAD XII. Globalization for development: Opportunities and challenges*. Verfügbar unter: http://www.unctad.org/en/docs/td413_en.pdf [20.03.2011].
- Venter, K., Ashton, D. & Sung, J. (2002). *Education and skills in the People's Republic of China: Employers' perceptions*. Leicester: CLMS Press and International Labour Office.
- Wang, J. (2008). *Lernfeldorientierte berufliche Curricula und deren Entwicklungspotenziale für die Modernisierung der Berufsbildung in der V.R. China*. Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft.
- Wang, J. & Rützel, J. (2008). Entwicklungen in der Berufsbildung der VR China. *Berufsbildung – Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule*, 62 (109/110), 72–76.
- Xu, Ch. (2004). Die Entwicklung der Arbeitslehre in der chinesischen Schule. *Educational Research*, 12. [Ursprünglich auf Chinesisch: 徐长发：我国劳动技术教育的发展.《教育研究》2004年第12期。]



Polnischunterricht und interkulturelle Kompetenzentwicklung in der deutsch-polnischen Grenzregion. Eine Analyse mit Handlungsempfehlungen

Stefanie Hildebrandt

Universität Rostock

Abstract

The present report deals with the relevance of learning the neighbour's language and the development of intercultural skills in the German-Polish border region. The paper starts with the language learning offers for Polish at schools in the German Federal States of Brandenburg, Saxony and Mecklenburg-West Pomerania. Particular emphasis is put on the early second language acquisition in the primary school. To analyse the relevance of early second language acquisition, 30 nursery, primary school teachers and collaborators of cross border education projects were questioned in expert interviews. Likewise 18 parents of primary school pupils, who take part in Polish lessons, stated their points of view in four group discussions. The qualitative analysis of these interviews shows that it is necessary to modify the handling of the neighbouring language Polish in schools of the border region. Thereby the focus should be put on primary and secondary schools.

1. Die schulorganisatorischen Gegebenheiten des Polnischunterrichts in der deutsch-polnischen Grenzregion – Fokus Grundschule

Vorgestellt werden die Rahmenbedingungen eines Fremdsprachenfrühbeginns mit der Nachbarsprache Polnisch in den an die Republik Polen grenzenden Bundesländer Sachsen, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern. Hierfür wurden Gesetzestexte, Verordnungen und Lehrpläne analysiert sowie die Zahl der Polnischschüler im Rahmen eines definierten Vergleichszeitraums aufbereitet. Es wird deutlich, dass das Angebot in den einzelnen Bundesländern sehr differenziert ausfällt. Infolgedessen wird das Land Brandenburg weitaus umfangreicher betrachtet und mit einem Zwischenfazit versehen, als dies für die Bundesländer Sachsen und Mecklenburg-Vorpommern erforderlich ist.

1.1 Freistaat Sachsen

Mit dem am 01.08.1991 im Freistaat Sachsen in Kraft getretenen Schulgesetz und der Etablierung der Grundschule als eine eigene Schulform wurde das Fach Begegnungssprache als ein Pflichtfach für alle Schüler/Schülerinnen der Klasse drei und vier in die Stundentafel der sächsischen Grundschulen aufgenommen. Den Rahmen bildet ein Lehrplan. Da die mit dem Schulgesetz einhergehenden verbindlichen Rechtsvorschriften zur strukturellen Gestaltung des Schulwesens erst ab dem Schuljahr 1992/93 galten, fand auch die Begegnungssprache ihren tatsächlichen Einzug in die Grundschule erst im Schuljahr 1992/1993. Als erstes neues Bundesland verankerte Sachsen das frühe Fremdsprachenlernen als ein verpflichtendes Angebot in der Grundschule, noch bevor die Kultusministerkonferenz der Länder die Empfehlung zur Arbeit in der Grundschule in der Fassung vom 06.05.1994 aussprach (KMK, 1996a). Entsprechend der begegnungssprachlichen Konzeption sollte eine Wochenstunde nach dem Klassenlehrerprinzip in „möglichst kleinen Zeiteinheiten mehrmals wöchentlich erteilt werden“ (Reichel, 1997, S. 60). Lese- und Schreibkompetenzen sollten gemäß der Bedürfnisse der Kinder nur in einem begrenzten Maße genutzt werden. Hinsichtlich der Sprachenwahl im Begegnungsunterricht zeigte sich bereits in einer Ist-Stand-Analyse im Jahr 1995, dass 96,4 Prozent der Grundschulen die Begegnungssprache Englisch anboten. Die Umsetzung des Fachs Begegnungssprache war neben Englisch aber auch in sechs weiteren Sprachen, darunter Polnisch, seitens des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus (nachfolgend: SMK) möglich. Von der Unterrichtung der polnischen Sprache machte jedoch nur eine Grundschule Gebrauch. Dieses Angebot blieb bis zum Jahr 2000 unverändert. Mit dem Ziel, die Qualität des Fremdsprachenangebots in der Grundschule hinsichtlich eines ergebnisorientierten Fremdsprachenunterrichts weiterzuentwickeln, wurde auf Initiative des SMK im Jahr 2000 das Modellprojekt ‚Frühes Fremdsprachenlernen‘ gestartet. Im Rahmen des Modellprojekts wurden an ausgewählten Grundschulen die Sprachen Englisch, Französisch, Tschechisch, Polnisch und Sorbisch mit einem Stundenvolumen von jeweils einer Wochenstunde in Klasse eins und zwei und je vier Wochenstunden in den Klassenstufen drei und vier unterbreitet (vgl. Reichel-Wehnert, 2009, S. 13). Das Projekt zielte auf eine Fortsetzung des Sprachenlernens in einem bilingualen Zweig des Gymnasiums ab. Eine Modellschule in Görlitz unterrichtete Polnisch. Mit der Verabschiedung einer neuen Lehrplangeneration an den Grundschulen des Freistaates Sachsen am 01.08.2004 überführte das SMK das Fach Begegnungssprache in einen ergebnisorientierten Fremdsprachenunterricht. Ein Eckwertepapier mit dem Titel ‚Gesamtkonzept Sprachliche Bildung‘ (Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung & Comenius-Institut, 2004) bildet die Grundlage für die sprachliche Bildung in allen Schularten. Die englische Sprache wurde losgelöst von den Sprachen Französisch, Polnisch, Tschechisch und Sorbisch und verpflichtend für alle Schülerinnen und Schüler ab der Klasse drei eingeführt. Eine Benotung erfolgt ab der Klasse vier. Die Sprachen Französisch, Tschechisch und Pol-

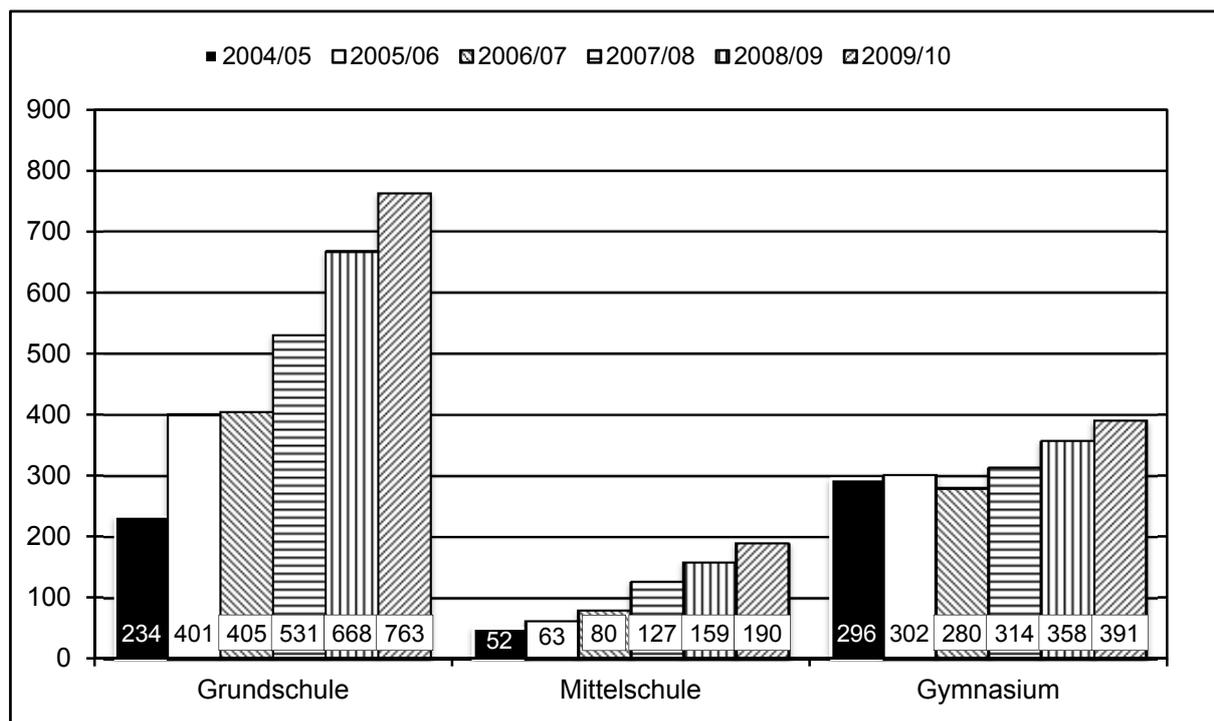
nisch wurden in das Unterrichtsfach des Intensiven Sprachenlernens (nachfolgend: ISL) mit einem eigenen Lehrplan ab Klasse drei übertragen.¹

Das Angebot des ISL richtet sich an leistungsstarke² Schülerinnen und Schüler an ausgewählten Grundschulen. Die Schulen müssen über eine eigenständige von der Sächsischen Bildungsagentur und dem SMK genehmigte Konzeption verfügen. Trotz der Kennzeichnung des ISL als ein Projekt in der Gesamtkonzeption ‚Sprachliche Bildung‘ ist es seit 2004 als fester Bestandteil in der Stundentafel und der Schulordnung der Grundschule verankert. In den Klassen eins und zwei wird das Konzept des Begegnungsunterrichts aufgegriffen. Der ergebnisorientierte Fremdsprachenunterricht beginnt in Klasse drei. Schulorganisatorisch entfällt für die ISL-Schülerinnen und -Schüler der Förderunterricht in den Klassen drei und vier. Zusätzlich erweitert sich die wöchentliche Stundenzahl der ISL-Schülerinnen und -Schüler um eine Wochenstunde. Eine Benotung des Fachs ISL in der Grundschule erfolgt aufgrund der Prämisse der Freiwilligkeit und des Umstands, dass es sich um ein ausgewähltes Zusatzangebot handelt, nicht. Entscheidet sich eine Schülerin/ein Schüler für den Besuch des ISL, ist sie/er in der Regel verpflichtet, mindestens für ein Schulhalbjahr daran teilzunehmen. Mit der Einführung des ISL wurden auch die Nachbarsprachen Polnisch und Tschechisch berücksichtigt. In dieser Konsequenz war es erforderlich, Lehrkräfte für diese Fächer auszubilden. Dies geschah in einer eineinhalbjährigen berufsbegleitenden Zusatzqualifizierung im Fortbildungszentrum der Sächsischen Bildungsagentur Bautzen von 01/2006 bis 07/2007. Ausgebildet wurden Lehrkräfte, die bereits an einer sächsischen Grundschule tätig waren. Die Lehrkräfte schlossen die Zusatzqualifikation auf dem Sprachniveau B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS) ab.³ In Abhängigkeit von der Schulgröße sollten nach Möglichkeit immer zwei Lehrkräfte für ISL eingesetzt werden. Der Einsatz von muttersprachlichen Gastlehrkräften, Ortskräften oder Fremdsprachenassistentinnen und -assistenten wird entsprechend der Haushaltsmittel ausdrücklich unterstützt. Hinsichtlich der Lehrmaterialien für das Fach ISL entwickelte das Sächsische Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung bereits im Jahr 2002 für die Klassen drei und vier das Lehrbuch ‚Kwakusz Kwak‘. Eine Abstimmung des Lehrplans und des Lehrbuchs erfolgte im Zuge der Lehrplanreform 2004. Im Ergebnis dieser Reformen haben sich die Schülerzahlen im Polnischunterricht der Grundschule seit dem Schuljahr 2004/2005 bis 2009/2010 verdreifacht. Innerhalb von zehn Jahren hat sich das Unterrichtsangebot von einer Schule auf 13 Schulen im Schuljahr 2009/2010 erhöht. Die Schulen befinden sich alle in der deutsch-polnischen Grenzregion des Landkreises Görlitz. Ungeachtet dieser positiven Entwicklung lernten im Schuljahr 2009/2010 dennoch nur 0,63 Prozent⁴ der sächsischen Grundschülerinnen und -schüler die polnische Sprache. Dieser geringe Anteil lässt sich zum einen mit dem geringen Polnischangebot in der Grundschule⁵ und zum anderen mit der bislang noch nicht an allen Standorten gegebenen Kontinuität des Fremdsprachenangebots begründen.

Die Vorgaben des SMK, das Fach ISL von Klasse eins bis vier zu lehren, erfüllen bislang nur vier Schulen. Drei Schulen in freier Trägerschaft verfolgen eine eigenständige Konzeption des Fremdsprachenlernens ohne Orientierung am ISL. Alle weiteren Schulen befinden sich noch im Aufbau des Polnischunterrichts.

Neben dem Fach ISL bieten vereinzelte Grundschulen auch Arbeitsgemeinschaften Polnisch im Rahmen des Ganztagesangebots an. Im Vergleichszeitraum 2007/2008 bis 2009/2010 unterbreiteten insgesamt 18 Schulen ein Angebot. Nur drei Schulen erreichten jedoch eine Kontinuität des Angebots über einen Zeitraum von drei Jahren hinweg. Das Angebot wird maßgeblich von Schülerinnen und Schülern der Klassen zwei und drei wahrgenommen. Während sich in den Jahren 2005/2006 bis 2008/2009 die Schülerzahlen in den AGs Polnisch in ganz Sachsen zwischen 109–152 Kindern bewegten, so sank die Schülerzahl im Schuljahr 2009/2010 auf nur 58 ab. Einen Erklärungsansatz für diesen Einbruch der Schülerzahlen liefert die schrittweise Ablösung des AG-Angebots durch das Fach ISL an insgesamt vier Schulen.

Abbildung 1: Schülerzahlen im Polnischunterricht in den Schulen des Freistaates Sachsen (2004/2005–2009/2010)



Quelle: Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen, 2010c.

Trotz der geschaffenen Rahmenbedingungen für einen Fremdsprachenfrühbeginn mit der Nachbarsprache zeigen sich jedoch Defizite hinsichtlich der Fortführung der polnischen Sprachkenntnisse in den weiterführenden Schulen. Vielerorts ist eine Fortsetzung des Polnischunterrichts an den weiterführenden Schulen nicht gegeben, da die

Standorte der den Polnischunterricht anbietenden Schulen nicht miteinander harmonisieren. Die weiterführenden staatlichen Schulen mit einem Polnischangebot konzentrieren sich im Wesentlichen auf die Stadt Görlitz. Die Grundschulen befinden sich hingegen an verschiedenen Standorten entlang der deutsch-polnischen Grenze. Eine Fortführung der Sprachausbildung oder ein Neubeginn in der Sekundarstufe I ist außerhalb der Stadt Görlitz nur an Schulen in freier Trägerschaft möglich. Zusätzlich bieten drei staatliche Mittelschulen und ein Gymnasium im Landkreis Görlitz eine Arbeitsgemeinschaft Polnisch an.

Außer im bilingualen Zweig eines Gymnasiums wird auf Vorkenntnisse der Schülerinnen und Schüler in den Lehrplänen für das Fach Polnisch nicht eingegangen. Vielmehr wird von einem Neubeginn des Fremdsprachenlernens in der zweiten oder dritten Fremdsprache ausgegangen. Abbildung 1 veranschaulicht die Schülerzahlen im Polnischunterricht der Jahre 2007/2008 bis 2009/2010 im Freistaat Sachsen.

1.2 Brandenburg

Eine Vorverlagerung des Fremdsprachenunterrichts von der Sekundarstufe I in die Grundschule fand im Land Brandenburg seine Anfänge im Jahr 1993. Ein Erlass des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (nachfolgend: MBS) vom 15.07.1993 (vgl. Heusinger, 2000, S. 11) forderte neun Schulen im Rahmen eines Schulprojekts auf, ab der Klasse drei Unterrichtsangebote zur Begegnung mit fremden Sprachen in den Grundschulen einzurichten und zu erproben. Die Wahl der Sprachen folgte den Empfehlungen des MBS. Entsprechend sollten Grundschulen in der Nähe der polnischen Grenze die Sprache des Nachbarlandes wählen, nicht grenznahe Grundschulen konnten sich für Englisch, Französisch oder Russisch entscheiden. Zwei Schulen wählten die polnische Sprache. Mit der Begegnung fremder Sprachen in der Grundschule sollte gezielt auf die veränderten Lebenswirklichkeiten der Kinder reagiert und angesichts der kulturellen und sprachlichen Vielfalt dem Moment des Interkulturellen eine neue Dimension der sozialen Erziehung eingeräumt werden. Im Ergebnis der Erprobungsphase, die von 1993 bis 1997 in den Klassen drei bis sechs stattfand, wurde die Begegnung mit fremden Sprachen an allen Grundschulen im Land ermöglicht. Die Grundschulverordnung vom 16.06.1997 regelte, dass „im Rahmen der an der Schule gegebenen sächlichen und personellen Voraussetzungen [die Begegnung mit fremden Sprachen] angeboten werden“ (vgl. die Verordnung über den Bildungsgang der Grundschule vom 16.06.1997 § 8 Abs. 6, PLIB, 2000, S. 8) kann. Eine besondere Berücksichtigung der polnischen Sprache in den grenznahen Grundschulen, wie sie noch 1993 ausgesprochen wurde, erfolgte nicht mehr, und es setzte sich eine mehrheitliche Orientierung der Grundschulen zur englischen Sprache auch in der Grenzregion durch. Mit einem ministeriellen Rundschreiben vom 05.01.2001 wurde ab dem Schuljahr 2001/2002 die Begegnung mit fremden Sprachen als ein verpflichtendes Angebot in den Klassen drei und vier eingeführt (Amtsblatt des

MBJS, 2001). Nach einer erfolgreichen Umsetzung in den Klassen drei und vier war es den Schulen möglich, das Angebot auch auf die Klasse eins oder zwei zu erweitern. Bei der Wahl einer anderen Begegnungssprache als Englisch wurde den Schulen eine Fortführung des Angebots in einer Arbeitsgemeinschaft in Klasse fünf und sechs empfohlen.

Zur Sicherung der personellen Voraussetzungen für den Fremdsprachenunterricht ab Klasse drei wurden Lehrkräfte für eine Tätigkeit im Fremdsprachenunterricht qualifiziert. Polnisch wurde im Rahmen der Qualifizierungsmaßnahmen aufgrund einer zu geringen Nachfrage jedoch nicht angeboten.

Der Frühbeginn des Fremdsprachenunterrichts ab Klasse drei wurde im Schuljahr 2004/2005 eingeführt. Der zur Erprobung in Kraft gesetzte Rahmenlehrplan ‚Fremdsprachen in der Grundschule‘ galt für die Sprachen Englisch, Französisch, Polnisch und Russisch. Die rechtliche Verankerung fand der Fremdsprachenunterricht in der Verwaltungsvorschrift zur Grundschulverordnung vom 02.08.2007 (BRAVORS, 2007). Diese eröffnete den Schulen die Möglichkeit, den Unterricht in einer weiteren Fremdsprache anzubieten, sofern die personellen⁶ und sächlichen Voraussetzungen gegeben waren. Trotz dieser Gegebenheit blieb die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die Polnisch als Fremdsprache lernten, gering. Auch das Interesse, eine andere Fremdsprache zu wählen, war äußerst begrenzt. Die Erprobungsphase des Rahmenlehrplans Fremdsprachen endete mit dem Inkrafttreten des Rahmenlehrplans für moderne Fremdsprachen für die Jahrgangsstufen eins bis zehn am 01.08.2008. Dieser trägt sowohl dem kontinuierlichen Spracherwerb von Klasse eins bis zehn als auch mit dem Untertitel ‚erste Fremdsprache‘, Begegnung mit fremden Sprachen der freien Wahl einer ‚zweiten ersten Fremdsprache‘ ab Klasse eins Rechnung. Dass der neue Rahmenlehrplan und die neue Grundschulverordnung eine positive Wirkung zeigte, verdeutlicht die Zunahme der Schülerinnen und Schüler, die in den Jahren 2007/2008 bis 2009/2010 eine zusätzliche moderne Fremdsprache erlernten.

Tabelle 1: Schülerstatistik Fremdsprachen 2007/2008 bis 2009/2010

Schüler im Fremdsprachenunterricht 2007/2008 bis 2009/2010									
Angebotsform	Polnischunterricht			Begegnungsunterricht			AG/Wahlunterricht		
Schuljahr	07_08	08_09	09_10	07_08	08_09	09_10	07_08	08_09	09_10
Englisch	67.343	71.279	71.828	31.749	31.158	31.131	114	151	236
Französisch	146	255	331	926	771	932	303	427	339
Polnisch	0	34	95	366	308	251	361	383	362
Russisch	0	86	156	137	91	0	160	222	163
Spanisch	0	62	172	79	1	112	211	355	363

Zur Verfügung gestellt durch das MBJS, Ref. 16 Stand: 22.04.2010 (MBJS, 2008b).

Trotz dieses Anstiegs zeigt sich aber auch, dass die neu geschaffenen Rahmenbedingungen keine signifikanten Auswirkungen auf das Polnischangebot in den Grundschulen haben. Hier ist vielmehr eine Stagnation oder sogar eine rückläufige Entwicklung erkennbar, wie in Tabelle 1 deutlich wird. Da das Polnischangebot in den Grundschulen Brandenburgs sehr differenziert ist, ergibt sich die Notwendigkeit einen detaillierteren Blick auf die einzelnen Angebotsformen zu richten.

Tabelle 2: Übersicht Begegnungsunterricht Polnisch Schuljahr 2009/2010

Angebotsformen des Begegnungsunterrichts Polnisch in Brandenburg im Schuljahr 2009/2010						
Name der Schule	Kl.-stufen	sequenz. Einbindung/ Teilnehmer	UE* Kl. 1/2	UE Kl. 3/4	UE Kl. 5/6	schulinternes Curriculum
Vorgabe des MBSJ	1–2	ja/alle Schüler	1 UE	--	--	ja
Rolf-Zuckowski-Schule Lindenberg	1–2	ja/alle Schüler	15 Min.	--	--	nein
Corona-Schröter-Schule GU	1–2	nein/Teil der Schüler	1 UE	--	--	Konzept**
Diesterwegschule GU	1–2	nein/Teil der Schüler	1 UE	--	--	
Friedensschule GU	1–4	nein/Teil der Schüler	1 UE	1 UE		
GS Mitte FFO	1–6	nein/Teil der Schüler	1 UE	3 UE	4 UE	Konzept
Europaschule Cottbus	3–6	nein/Teil der Schüler	--	1 UE	1 UE	nein

* UE = Unterrichtseinheit.

** Es liegt in den drei Schulen eine von einer Lehrerin erstellte Konzeption für die Klassenstufen eins und zwei vor.

Angaben aus den Experteninterviews sowie telefonische Rücksprache mit Schulleitern der GS Rolf Zuckowski in Lindenberg sowie der Friedensschule in Guben am 27.04.2010.

Seit dem Schuljahr 2002/2003 boten insgesamt 14 Schulen das Fach Polnisch als Begegnungssprache an. In diesem Zeitraum wurde an zwei Schulen eine maximale Kontinuität des Begegnungsunterrichts von vier Jahren erreicht. Drei weitere Schulen erreichten eine Kontinuität von drei aufeinander folgenden Jahren. Im Schuljahr 2009/2010 unterrichteten fünf Schulen in Brandenburg Polnisch als Begegnungsunterricht. Ungeachtet dessen, dass bereits in dem zur Erprobung 2004/2005 eingeführten Rahmenlehrplan Fremdsprachen in der Grundschule und der Grundschulverordnung vom 02.08.2007 der Begegnungsunterricht auf die Doppeljahrgangsstufe eins und zwei festgelegt wurden, findet der Begegnungsunterricht auch in den Klassenstufen drei bis sechs statt. Einen gestalterischen Spielraum für die Begegnung mit fremden Sprachen für die Klassenstufen eins bis sechs bietet die Verordnung über den Bildungsgang in der Grundschule vom 02.08.2007 (BRAVORS, 2007). Die Kontingent-

studentenafel ermöglicht es den Schulen, in den Jahrgangsstufen eins/zwei jeweils bis zu zwei Stunden, in den Stufen drei/vier jeweils eine Stunde und in den Stufen fünf/sechs jeweils bis zu drei Stunden zur Schwerpunktgestaltung anzusetzen. Gemäß dem den Schulen eröffneten Spielraum führten die Schulen im Unterrichtsjahr 2009/2010 den Begegnungsunterricht Polnisch in entsprechend differenzierten Angebotsformen durch. In keiner der Schulen, die im Schuljahr 2009/2010 den Begegnungsunterricht anboten, wird dieser jedoch in der Gestalt unterbreitet, wie er im Rahmenlehrplan für moderne Fremdsprachen vorgegeben ist (MBS, 2008c).

Polnischunterricht in der Grundschule wurde erstmals 2002/2003 gelehrt. 25 Schülerinnen und Schüler nahmen am Unterricht teil. Im Schuljahr 2009/2010 besuchen 95 Schülerinnen und Schüler der Klassenstufen eins bis fünf an fünf Schulen in Brandenburg den Polnischunterricht in der Grundschule. Trotzdem diese Zahlen Zuwachs und Kontinuität ausweisen, sind diese nicht vorhanden. So besuchte 2007/2008 kein/e einzige/r Schüler/Schülerin den Polnischunterricht. 2008/2009 waren es lediglich 34 Interessenten. Das geringe Angebot, die polnische Sprache erwerben zu können verdeutlicht Tabelle 3.

Tabelle 3: Angebotsformen des Polnischunterrichts im Schuljahr 2009/2010

Angebotsformen des Polnischunterrichts in Brandenburg im Schuljahr 2009/2010						
Ort/Name der Schule	Klassen	UE* Kl. 1/2	UE Kl. 3/4	UE Kl. 5/6	Benotung	schulinternes Curriculum
Vorgabe des MBS	3–6	--	3	4	ja	ja
Lindenberg/GS Rolf-Zuckowski	3–4	--	2	--	nein	nein
Guben/GS Diesterweg	4	--	2	--	nein	nein
Freie ev. GS Forst	3–5	--	2	2	nein	nein
Freie ev. GS Tantow	1–3	2**	2	--	nein	nein

* UE = Unterrichtseinheit.

** Davon 1 Unterrichtseinheit als sequenzielle Einbindung in den Deutschunterricht.

Angaben der Experten im Rahmen der Experteninterviews sowie telefonische Rücksprache mit Schulleitern der GS Rolf Zuckowski in Lindenberg, der freien evangelischen Grundschule in Forst und Tantow am 28.04.2010, 30.04.2010 und 04.05.2010.

Anhand der gezeigten Kriterien wird deutlich, dass auch der Polnischunterricht nicht entsprechend der Vorgaben der Grundschulverordnung und des Rahmenlehrplans für moderne Fremdsprachen umgesetzt wird. Den Angaben der Schulen zufolge ist weder ein schulinternes Curriculum vorhanden noch findet der Unterricht in den Klassen drei

bis sechs statt. Auch liegt die Stundenzahl nur bei zwei Wochenstunden und eine Benotung wird nicht erteilt. Ein Lehrbuch für den Polnischunterricht in den Klassen drei bis sechs liegt nicht vor. Als einzige Schule, die die formalen Kriterien des Rahmenlehrplans und der Grundschulverordnung erfüllt, ist die ‚Grundschule Mitte‘ in Frankfurt Oder zu benennen. Der Polnischunterricht wird hier jedoch statistisch unter der Rubrik Arbeitsgemeinschaft/Wahlunterricht erfasst und schulintern als Begegnungsunterricht ausgewiesen.

Polnisch als Arbeitsgemeinschaft/Wahlunterricht (AG/W) nimmt in der brandenburgisch-polnischen Grenzregion bereits seit 1994 einen wichtigen Stellenwert in den Grundschulen ein. Arbeitsgemeinschaften, in denen die polnische Sprache spielerisch erlernt wird, werden entweder von den Grundschulen durch eigene Lehrkräfte direkt oder als ein externes Angebot im Rahmen des Projekts ‚Spotkanie heißt Begegnung‘ angeboten. Das Projekt wurde 1994 von der Regionalen Arbeitsstelle für Ausländerfragen Brandenburg e.V. (nachfolgend: RAA Brandenburg e.V.) unter dem Namen ‚Spotkanie heißt Begegnung – ich lerne deine Sprache‘ (vgl. Nöth, 2003) ins Leben gerufen. Hauptanliegen des Projekts ist, einen Beitrag zur Verbesserung der deutsch-polnischen Verständigung zu leisten. Jede Arbeitsgemeinschaft hat eine Partnerklasse im Nachbarland, mit der regelmäßige Begegnungen stattfinden. Pro Schuljahr gibt es drei bis vier eintägige und ein bis zwei mehrtägige Begegnungen. Im Rahmen der AG/W-Stunden bereiten sich die Schülerinnen und Schüler auf die Begegnungen vor und „lernen freiwillig, spielerisch und lebensnah Grundkenntnisse in der Sprache des Nachbarn“ (RAA Brandenburg e.V., 2004, S. 19). Die AG/W werden von polnischen Lehrkräften in den für das Projekt ausgewählten Partnerschulen erteilt. Die polnischen Lehrkräfte kommen als Honorarlehrpersonen an die Schulen. Im Gegenzug bieten deutsche Lehrkräfte an polnischen Schulen eine Arbeitsgemeinschaft Deutsch an. In der Pilotphase wurde die AG/W in den Klassen drei und vier angeboten. Ein eigens für die AG/W entwickeltes Lehrbuch ‚Co to?‘ von Janusz Wiśniowski mit einem dazugehörigen Arbeitsheft für die Klassenstufen drei und vier erleichtert den AG/W-Lehrpersonen die Sprachvermittlung. Zudem wurden in der Pilotphase des Projekts in regelmäßigen Arbeitstreffen von den Lehrkräften Arbeitsmaterialien für die spielerische Sprachvermittlung entwickelt. An den Orten, an denen eine Weiterführung der Polnischkenntnisse möglich ist, wurde das Projekt im Jahr 2003/2004 auf die Klassenstufen eins bis sechs erweitert. Bis Dezember 2009 wurde das Projekt aus europäischen Fördermitteln und u.a. durch das MBSJ finanziert. Für die Begegnungen konnten die Lehrkräfte über ein vereinfachtes Verfahren bei der RAA Brandenburg e.V. Mittel des Deutsch-Polnischen Jugendwerkes beantragen. Seit Januar 2010 haben die staatlichen Schulämter im Land Brandenburg die Verwaltung des Projekts übernommen. Derzeit liegt der Schwerpunkt der Arbeitsgemeinschaften auf der Sprachvermittlung. Begegnungen finden nur unregelmäßig statt, wenn auch die Förderung von Begegnungen durch das Deutsch-Polnische Jugendwerk weiterhin gewährleistet ist. Das

AG/W-Angebot ‚Deutsch an den polnischen Grundschulen‘ wurde vielerorts eingeschränkt. Die statistischen Angaben zur Anzahl der teilnehmenden Schulen und der einbezogenen Schülerinnen und Schüler sind äußerst widersprüchlich und lassen keine eindeutigen Schlüsse über Effizienz und Lernbereitschaft erkennen. So nahmen im Jahr 2002/2003 an den AG/W 35 deutsche und 30 polnische Schulen mit insgesamt 1.200 deutschen und polnischen Schülerinnen und Schülern teil (vgl. Nöth, 2003, S. 505). Im Jahr 2003/2004 waren es laut Angaben der RAA Brandenburg e.V. 1.400 deutsche und polnische Schülerinnen und Schüler an 38 deutschen und 30 polnischen Grundschulen (vgl. RAA Brandenburg e.V., 2004, S. 19). Nach Aussagen des Statistischen Landesamtes Berlin/Brandenburg waren es dagegen im Jahr 2002/2003 nur 48 deutsche Schülerinnen und Schüler und im Jahr 2003/2004 74 deutsche Schülerinnen und Schüler, die unter der Rubrik AG/W durch die Schulen bekannt gegeben wurden (Amt für Statistik Berlin-Brandenburg, 2010). Im Jahr 2008/2009 nahmen nach eigenen Angaben der RAA Brandenburg e.V. noch 30 deutsche Schulen mit 638 Kindern und 30 polnische Schulen mit 780 Kindern an dem Projekt teil.⁷ Entsprechend des statistischen Landesamtes lernten im Jahr 2008/2009 jedoch nur 383 Schülerinnen und Schüler in einer Arbeitsgemeinschaft Polnisch. Im Jahr 2009/2010 sind es noch 362. Zudem ist zu berücksichtigen, dass die statistisch erfassten Daten, bezogen auf die Anzahl der Schülerinnen und Schüler in den einzelnen Klassenstufen, nicht verlässlich sind, da die Schulstatistik jeweils zu Beginn eines Schuljahrs erhoben wird und die Teilnahme an einer AG/W nicht verpflichtend ist. Verliert ein/e Schüler/in im Verlaufe eines Schuljahrs die Motivation an der AG/W teilzunehmen, kann er/sie von den Eltern formlos abgemeldet werden.

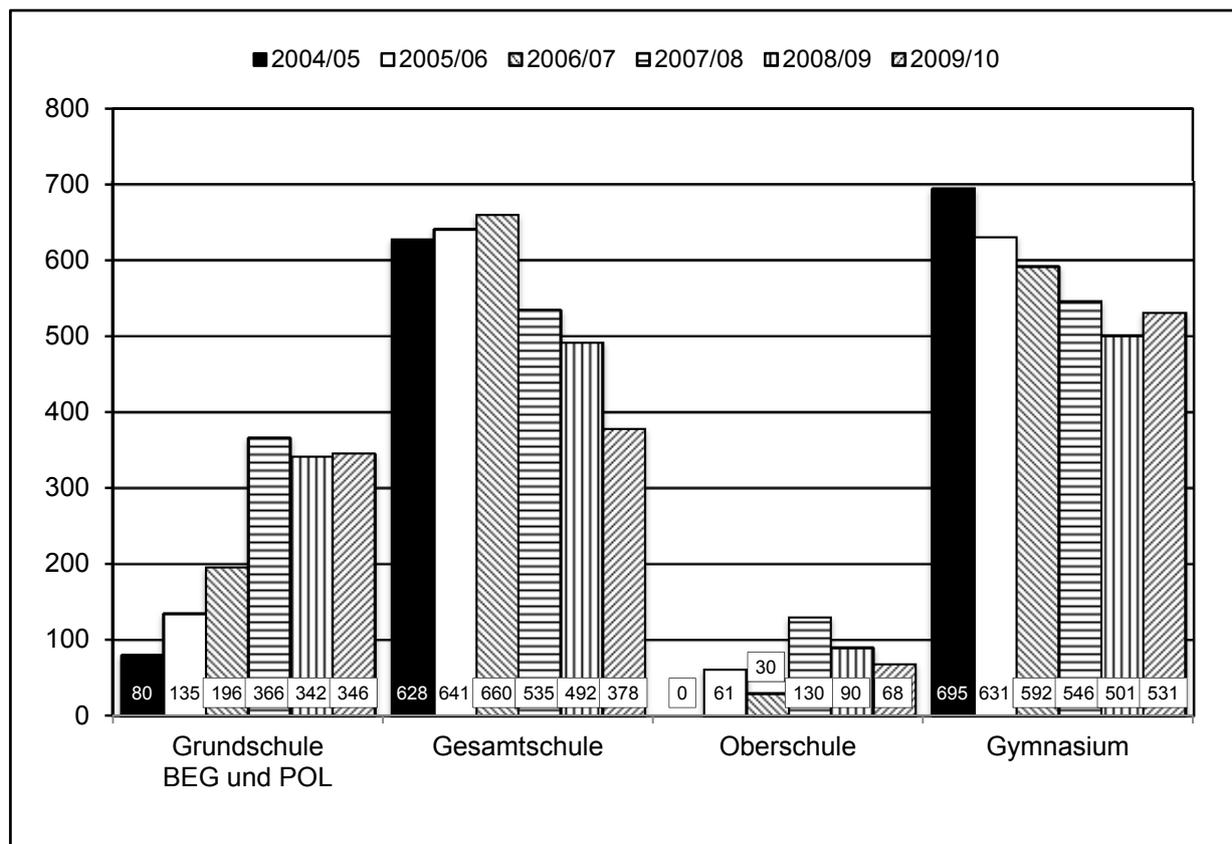
1.2.1 Zwischenfazit

Basierend auf der Verordnung über den Bildungsgang der Grundschule vom 02.08.2007 und dem Rahmenlehrplan für moderne Fremdsprachen in den Jahrgangsstufen eins bis zehn vom 01.08.2008 sind seitens des MBS (2008a) die formalen Grundlagen für den Unterricht der polnischen Sprache in den Grundschulen sowie eine Anschlussfähigkeit in den weiterführenden Schulen geschaffen. Sofern die Schulen über die sächlichen und personellen Voraussetzungen verfügen, steht es ihnen frei, Polnischunterricht zu erteilen.

Es zeigt sich aber, dass in nur einer der Schulen, die ein Polnischangebot unterbreiten, entsprechend der formalen Rahmenbedingungen agiert wird. Die anderen Schulen haben eigene Wege bezüglich des Polnischunterrichts eingeschlagen. Diese garantieren jedoch nicht, die für den Fremdsprachenunterricht in den einzelnen Klassenstufen festgelegten Standards und Kompetenzen zu erreichen noch an diese anzuknüpfen. Aufgrund der Vielzahl der Unterrichtsformen lassen sich daher weder Rückschlüsse auf die Qualität des Unterrichts und die sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler ziehen noch kann ein Anschluss an ein einheitliches Kompetenzniveau

der Schülerinnen und Schüler zum Ende der Klasse sechs erkannt werden. Infolgedessen bieten die weiterführenden Schulen das Fach Polnisch generell nur als zweite oder dritte Fremdsprache, nicht aber als zweite erste Fremdsprache, an. Grundkenntnisse in der polnischen Sprache bleiben dabei weitestgehend unberücksichtigt. Abbildung 2 veranschaulicht die Schülerzahlen im Polnischunterricht an den Schulen Brandenburgs in den Schuljahren 2004/2005 bis 2009/2010.

Abbildung 2: Schülerzahlen im Polnischunterricht an den Schulen des Bundeslandes Brandenburg in den Schuljahren 2004/2005–2009/2010



Quelle: Amt für Statistik Berlin-Brandenburg, 2010.

1.3 Mecklenburg-Vorpommern

Anders als in den Bundesländern Sachsen und Brandenburg hat der Polnischunterricht in den Grundschulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern bislang weder im Rahmenlehrplan Fremdsprachen noch in der Stundentafel der Grundschule eine Berücksichtigung erfahren. Mit Beginn des Schuljahrs 2007/2008 wurde das Fach Fremdsprache als reguläres Unterrichtsfach in den Jahrgangsstufen drei und vier mit jeweils drei benoteten Schülerwochenstunden eingeführt (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern, 2007, S. 1, 19). Der Rahmenlehrplan berücksichtigt ausschließlich die Sprachen Englisch und Französisch. Heute ist in der

Regel die erste Fremdsprache Englisch. Über Abweichungen entscheidet auf Antrag der Schulkonferenz die oberste Schulbehörde (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern, 2009a, S. 6 ff.). Um auch einem frühen Erlernen der Nachbarsprache in der Grenzregion gerecht zu werden, wurde ein Jahr nach der Einführung des Rahmenlehrplans Fremdsprachen im Schuljahr 2008/2009 das Projekt ‚Spotkanie heißt Begegnung‘ etabliert. Das Projekt wurde nach dem Vorbild des gleichnamigen Projekts der RAA Brandenburg e.V. vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern initiiert. Bislang nehmen vier Grundschulen daran teil. Zusätzlich bieten zwei weitere Grundschulen eine Arbeitsgemeinschaft an. Je nach Bedarf werden die Schülerinnen und Schüler der Klasse eins und zwei sowie drei und vier in jeweils einer Unterrichtsstunde zusammengefasst. Jede Gruppe erhält somit wöchentlich eine Unterrichtsstunde, die von einer polnischen Muttersprachlerin der Partnergrundschule erteilt wird. Stehen einer Schule zwei Arbeitsgemeinschaften zur Verfügung, erhält jede Klassenstufe eine Unterrichtsstunde pro Woche. Im Gegenzug unterrichtet eine deutsche Muttersprachlerin in der polnischen Partnerschule.

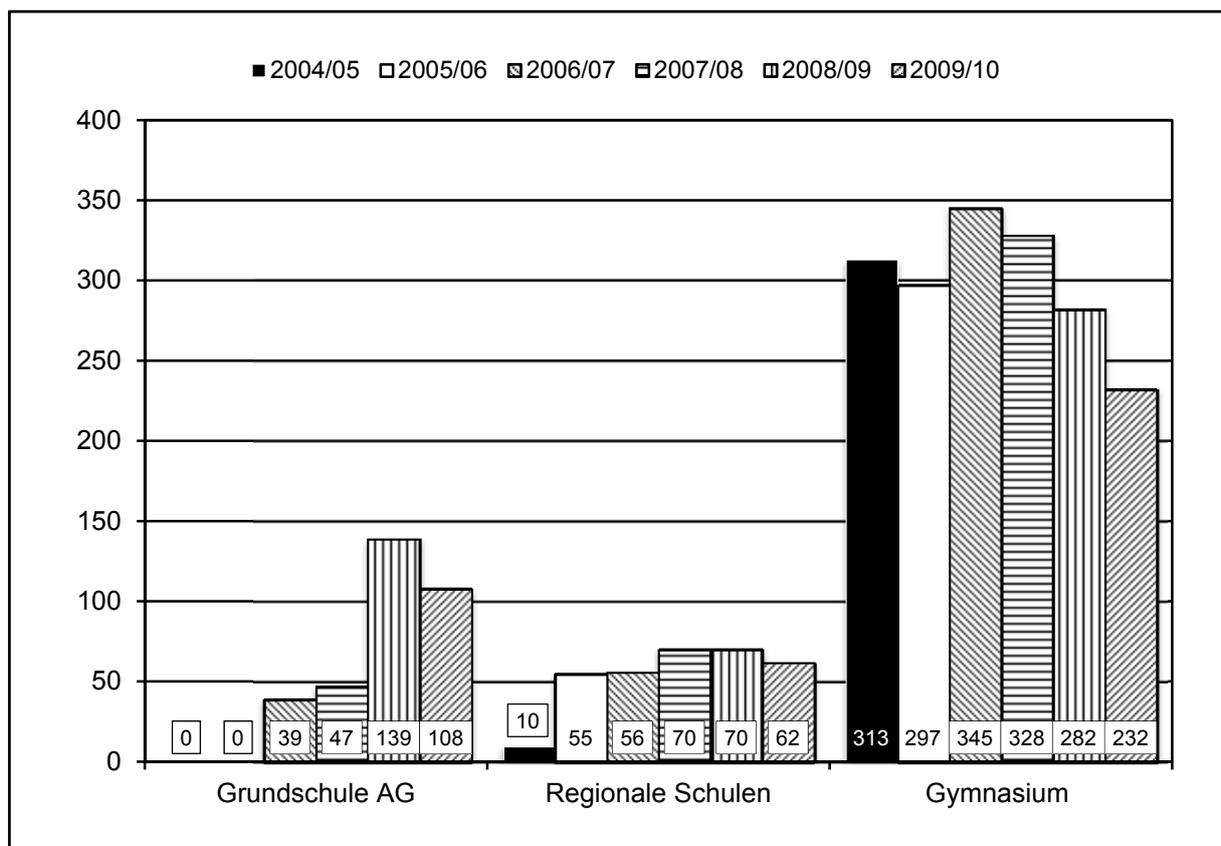
Das ministeriell geförderte AG-Angebot verdeutlicht, dass die Nachbarsprache Polnisch bislang in die reguläre Sprachenpalette der Grundschule keinen Eingang gefunden hat. Dies wird sichtbar zum einen darin, dass in nur sechs von insgesamt 264 Grundschulen die Möglichkeit gegeben ist, die Nachbarsprache in einer Arbeitsgemeinschaft zu erlernen, und zum anderen, dass auf der Ebene der Unterrichts- und Lehrplanentwicklung das Fach Polnisch als Fremdsprache bislang keine Beachtung gefunden hat. In diesem Sinne wurde bis dato weder eine Ausbildung von Polnischlehrkräften für den Primarbereich berücksichtigt noch die Entwicklung erforderlicher Unterrichtsmaterialien forciert. Auch die Gewährleistung von Anknüpfungsmöglichkeiten an den in polnischen Arbeitsgemeinschaften erworbenen Kenntnisstand gestaltet sich problematisch.

An die Grundschule knüpft die schulartunabhängige Orientierungsstufe in den Klassen fünf und sechs an (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern, 2009b). Als Bindeglied zwischen dem Primarbereich und den nachfolgenden Bildungsgängen ist sie angegliedert an Regionalschulen, Gesamtschulen, Sport-, Musik- oder Hochbegabtgymnasien. Die Gewährleistung von Kontinuität in der Orientierungsstufe hinsichtlich der Fortführung einer zusätzlich in der Grundschule erlernten Fremdsprache liegt somit in der Verantwortung der Regional- und Gesamtschulen. Die Option des Frühbeginns mit einer zweiten Fremdsprache bleibt jedoch zumeist unberücksichtigt, da im Regelfall die zweite Fremdsprache sowohl am Gymnasium als auch im Wahlpflichtunterricht der Regionalschulen in Klasse sieben einsetzt. Für die Orientierungsstufe ergibt sich daraus die Konsequenz, dass eine zweite zusätzliche Fremdsprache nur im Rahmen einer Arbeitsgemeinschaft/Neigungsunterricht angeboten werden kann.

Unter den derzeitig gegebenen Randbedingungen ist ein progressiver und kontinuierlicher Fremdsprachenunterricht bislang nur an den Gymnasien und integrierten Gesamtschulen in der zweiten Fremdsprache ab Klasse sieben bzw. der dritten Fremdsprache ab Klasse zehn realisiert.

Abbildung 3 veranschaulicht die Schülerzahlen im Polnischunterricht an den Schulen Mecklenburg-Vorpommerns in den Schuljahren 2004/2005 bis 2009/2010.

Abbildung 3: Schülerzahlen im Polnischunterricht an den Schulen des Bundeslandes Mecklenburg-Vorpommern in den Schuljahren 2004/2005–2009/2010



Quelle: Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern, 2010a, b.

2. Relevanzen für das Erlernen der polnischen Nachbarsprache und der interkulturellen Kompetenzentwicklung in der deutsch-polnischen Grenzregion

Die dargestellten schulorganisatorischen Gegebenheiten in den drei Bundesländern veranschaulichen, dass die Möglichkeiten, die polnische Sprache bereits in der Grundschule zu erlernen, bislang noch begrenzt sind. Dennoch werden von Eltern polnische Sprachlernangebote in den Grundschulen nachgefragt und von den Schülerinnen und

Schülern wahrgenommen. Aus dieser Situation heraus rückt nachfolgend die Relevanz des Erlernens der polnischen Nachbarsprache in der Grenzregion in den Fokus der Betrachtungen. Ziel ist es, mögliche bildungspolitische Rückschlüsse hinsichtlich des Fremdsprachenfrühbeginns mit der Nachbarsprache ziehen zu können.

Zur Ermittlung der Relevanzen des Erlernens der Nachbarsprache und der interkulturellen Kompetenzentwicklung in der deutsch-polnischen Grenzregion wurden 30 Experteninterviews und vier Gruppendiskussionen durchgeführt. Diese zielten darauf ab, die Interpretations- und Motivationsrelevanzen der Eltern und Schülerinnen und Schüler bezüglich des Erlernens der polnischen Sprache in der Grenzregion zu erforschen. Im Zeitraum Januar bis Mai 2010 wurden Experteninterviews mit 21 Lehrkräften aus Grundschulen der deutsch-polnischen Grenzregion geführt. Die befragten Lehrkräfte unterrichteten Polnisch im Fach Intensives Sprachenlernen (ISL) in Sachsen oder im Begegnungs- bzw. Polnischunterricht in Brandenburg, unterbreiteten eine Arbeitsgemeinschaft Polnisch in Brandenburg bzw. Mecklenburg-Vorpommern oder trugen als Schulleiterin/-leiter für das Polnischangebot an den Grundschulen Verantwortung. Darüber hinaus wurden fünf Leiterinnen von Kindertageseinrichtungen mit deutsch-polnischem Profil sowie vier Akteure grenzüberschreitend agierender Bildungsprojekte interviewt, die einen Arbeitsschwerpunkt auf die Förderung des Erlernens der polnischen Sprache in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen legen.⁸ In Sachsen wurden 14, in Brandenburg zehn und in Mecklenburg-Vorpommern sechs Interviews geführt. Den Experteninterviews lag ein offener Leitfaden zugrunde. Der Leitfaden wurde in zwei thematische Einheiten untergliedert: 1. das Fach Polnisch als Bestandteil des Bildungskanons der Vor- und Grundschulen, 2. die Relevanz der Mehrsprachigkeit und der interkulturellen Kompetenzentwicklung in der deutsch-polnischen Grenzregion. Die vier Gruppendiskussionen, an denen insgesamt 18 Eltern teilnahmen, dienten der Ermittlung von Interpretations- und Motivationsrelevanzen der Eltern, deren Kinder in einer Kindertageseinrichtung oder in einer Grundschule ein Polnischangebot wahrnehmen. Bis auf ein Elternteil waren alle Eltern deutsche Muttersprachler/Muttersprachlerinnen aus den unterschiedlichsten Berufsgruppen (u.a. Medizin, Design, Pädagogik, Einzelhandel, Gartenbau, Hausmeisterdienste, Arbeitslosigkeit). Die Diskussionen fanden statt in Ostritz, Görlitz, Frankfurt Oder und Heringsdorf/Usedom. Sie folgten einem offenen Leitfaden der zugleich die Selbstentfaltung der jeweiligen Gruppe forcierte. Mittels einer nondirektiven Moderation sollte eine möglichst alltagsnahe Gesprächsatmosphäre erzeugt werden, durch die sich in den jeweiligen Gruppen Themenschwerpunkte herausbilden konnten. Im Diskussionsverlauf wurden die Eltern aufgefordert, ihren Standpunkt zu formulieren hinsichtlich:

- des persönlichen Bezugs zum Nachbarland und der Nachbarsprache,
- ihres Anspruchs an mehrsprachige Kompetenzen,
- ihrer Motivation für die Anmeldung der Kinder zur Teilnahme am Polnischangebot,

- der Motivation der Kinder für die Teilnahme,
- einer allgemeinen Motivation für das Nachbarsprachenlernen in der Grenzregion,
- des von den Eltern erwarteten Kenntnisstandes zum Ende der Grundschulzeit,
- des Nutzens beim Abbruch des Sprachenlernens nach der Grundschule,
- der Wertung polnischer Sprachkenntnisse in einem Zeithorizont von zehn Jahren,
- bildungspolitischer Ideen zur besseren Verankerung des Nachbarsprachenlernens in der Grenzregion.

Die Analyse der Relevanz von Mehrsprachigkeit und interkultureller Kompetenzentwicklung, bezogen auf das Erlernen der polnischen Sprache in der deutsch-polnischen Grenzregion, erfolgt auf der Basis der von Schütz und Luckmann (2003, S. 252 ff.) formulierten Relevanzstrukturen. Diese sind untergliedert in die thematische Relevanz, die Interpretationsrelevanz und die Motivationsrelevanz. Eine zusätzliche Unterscheidung zwischen den Relevanzsystemen der auferlegten und der intrinsisch motivierten Relevanz, wie sie Schütz vornimmt, erfolgt nur im Hinblick auf die Beschreibung der Motivationsrelevanzen.

2.1 Thematische Relevanz

Die thematische Relevanz, die dem frühzeitigen Erlernen der polnischen Sprache entgegengebracht wird, ist im Wesentlichen von Lernangeboten in Kindertageseinrichtungen und Schulen abhängig. Da diese in der Regel fakultativ und nur im Unterrichtskanon von Schulen in freier Trägerschaft verbindlich sind, liegt den Handlungen der Eltern im Vor- und Grundschulbereich eine Entscheidung zugrunde, die gelenkt wird von der Interpretations- und Motivationsrelevanz sowie dem gesellschaftlich und biografisch bedingten Wissenskontext der Eltern. Bevor bei den Eltern ein Auslegungsprozess für oder wider eines Fremdsprachenfrühbeginns mit der Nachbarsprache in Gang gesetzt werden kann, bedarf es jedoch einer Positionierung der thematischen Relevanz des Nachbarsprachenlernens in der Schule auf drei strukturellen bildungspolitischen Entscheidungsebenen:

1. der sprachen- und bildungspolitischen Ebene der Europäischen Union,
2. der bildungspolitischen Ebene der Mitgliedstaaten⁹,
3. der Entscheidungsebene der Schulen.

1. Seitens der Europäischen Kommission sowie des Rates der Europäischen Union liegt eine klare Aufforderung an die Mitgliedstaaten vor, Rahmenbedingungen für einen Fremdsprachenfrühbeginn zu schaffen. Hierbei ist nicht nur die englische Sprache zu berücksichtigen, sondern auch, im Sinne der Förderung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt, die Sprachenpalette zu öffnen. Die Kommission und der Rat legten insbesondere seit der Jahrtausendwende zahlreiche Studien und Strategien vor, die eine besondere Beachtung von Nachbar-, Regional- und Minderheitensprachen in der schulischen Ausbildung verlangen.

Abbildung 4: Thematische Relevanz des Polnischunterrichts in den Grundschulen sowie am Übergang zu den weiterführenden Schulen in der deutsch-polnischen Grenzregion

Thematische Relevanz des Polnischunterrichts in den Grundschulen – Rahmenbedingungen der Bundesländer				
Bundesland	Freistaat Sachsen	Brandenburg		Mecklenburg-Vorpommern
Organisationsrahmen	ISL	Polnischunterricht	BEG/AG	AG-Spotkanie
Lehrplan	Lehrplan ISL Polnisch, Unterrichtung nach Antrag der Schule	Rahmenlehrplan für moderne Fremdsprachen Kl. 1–10, erste Fremdsprache	Rahmenlehrplan gilt für BEG in Kl. 1/2., in Kl. 3–6 kein Lehrplan	kein Lehrplan, daher ausschließlich Angebot AG für die Kl. 3/4
Organisationsform	fakultatives Zusatzangebot als Profilierungsinstrument der Schule			
Besonderheiten	Ausschlussprinzip ISL/Förderunterricht – Selektion nach Leistung der Schüler	---	Abhängigkeit von der Stundenzuweisung durch die Schulämter	---
Unterrichtszeit	Unterrichtsverlagerung auf Randstunden			
Benotung	keine	ja	keine	
Hausaufgaben	keine	ja	keine	
Wochenstundenzahl	Progression zw. Kl. 2/3	Progression zw. Kl. 2/3 und 4/5	keine Progression	
Lehrmaterialien	Lehrmaterialien für die Klassenstufen eins und zwei sowie fünf und sechs stehen nicht zur Verfügung			
Leistungsstandsermittlung	keine Bestimmung des Leistungsniveaus zum Ende der Grundschule gemäß GERS für Sprachen			
Kontinuität am Übergang	keine Kontinuität am Übergang zu den weiterführenden Schulen*			
Umgang mit Vorkenntnissen	Neustart als 2. oder 3. FS in den Gymnasien**	Neustart als 2. oder 3. FS in den Gymnasien, Gesamt- oder Oberschulen		Neustart als 2. FS i.d. Gymnasien o. Wahlpflicht in Regionalschulen***
Qualifizierungsangebote	einmaliges Qualifizierungsangebot für aktive Lehrkräfte im Primarbereich	keine Qualifizierungsangebote für aktive Lehrkräfte im Primarbereich		

* Ausnahme: ein bilinguales Gymnasium im Freistaat Sachsen.

** Ausnahme: Schwerpunktgestaltung einer Mittelschule im Freistaat Sachsen.

*** Überbrückung durch AG in Kl. 5/6 an einer Regionalschule.

2. Entgegen der sprachen- und bildungspolitischen Empfehlungen der Europäischen Kommission und des Rates vollzog sich seit der Jahrtausendwende in den Mitgliedstaaten eine thematische Verlagerung des Fremdsprachenfrühbeginns in den Vor- und Grundschulen zugunsten der englischen Sprache. Nachbar-, Regional- und Minderheitensprachen gerieten ins Hintertreffen. Der thematischen Relevanz des Nachbarsprachenlernens wurde eine der englischen Sprache nachgeordnete Rolle im Prozess des frühen Fremdsprachenlernens zugewiesen. Die Möglichkeiten, im Rahmen der schulischen Ausbildung nachbarsprachliche Kompetenzen auf einem B1- bzw. B2-Niveau¹⁰ zu erwerben, bleiben insgesamt auf einen kleinen Personenkreis beschränkt. Gründe hierfür sind:

- die organisatorischen Rahmenbedingungen, in die der Polnischunterricht eingebettet ist,
- die mangelnde Kontinuität und Progression innerhalb der Grundschulen wie auch am Übergang zu den weiterführenden Schulen,
- die insgesamt spärlichen Lernangebote in den Grund- und weiterführenden Schulen in Folge einer notdürftigen Lehrkräftequalifizierung.

Abbildung 4 bietet eine Übersicht über die derzeit von den Bundesländern entgegengebrachte thematische Relevanz des Polnischunterrichts in den Grundschulen.

3. Die Entscheidung für die Unterbreitung eines zusätzlichen fakultativen Polnischunterrichts obliegt, in den untersuchten Bundesländern, den Grundschulen im Rahmen ihrer personellen und sächlichen Ressourcen. Während in Sachsen mindestens eine für ISL ausgebildete Lehrkraft an einer Schule zur Verfügung stehen muss, so ist in Brandenburg zur Unterrichtung einer ‚zweiten ersten Fremdsprache‘ eine teamartige Personalstruktur erforderlich. In Folge eines Mangels an ausgebildeten Polnischlehrern/Polnischlehrerinnen sowohl für die Primar- als auch für die Sekundarstufe ist der Entscheidungsspielraum der Schulen, hinsichtlich der Aufnahme des Unterrichtsfachs Polnisch in die schulische Konzeption, gering. Stehen die Lehrkräfte nicht zur Verfügung, weichen die Schulen auf Arbeitsgemeinschaften oder Begegnungsunterricht¹¹ aus, in denen deutsche und polnische Grundschulpädagogen ohne eine spezifische Qualifizierung das Fach Polnisch lehren können. Schulen, denen keine für den Primarbereich qualifizierten Fremdsprachenlehrkräfte zur Verfügung stehen, können der thematischen Relevanz eines Erwerbs nachbarsprachlicher Kompetenzen folglich nur ein Angebot auf dem Niveau von Arbeitsgemeinschaften entgegenbringen, nicht aber einen regulären Polnischunterricht anbieten. Erst eine gezielte Lehrkräftequalifizierung und deren Einsatz in der Grenzregion kann die thematische Relevanz, die dem Polnischunterricht seitens der Schulen entgegengebracht wird, positiv beeinflussen.

2.2 Interpretationsrelevanz

Voraussetzung der Ingangsetzung eines Interpretations- und Auslegungsprozesses hinsichtlich des Fremdsprachenfrühbeginns mit der Nachbarsprache seitens der Eltern ist das Vorhandensein eines Sprachlernangebots in den Kindertageseinrichtungen bzw. Grundschulen. Erst dann rückt das Thema in seiner Existenz in den Kern des Bewusstseins der Eltern und verlangt eine Auseinandersetzung. Auf der Basis biografisch bestimmter Wissens Elemente folgt eine sich automatisch dem Bewusstsein aufdrängende Interpretation. Im Falle einer unzureichenden Deckung des Themas mit dem individuellen Wissensvorrat der Eltern tritt dieses als Problem auf. Das Thema passt demgemäß nicht in den Wissensvorrat hinein, der Wissensvorrat reicht nicht aus, um die Situation zu bewältigen oder es tritt eine Differenz zwischen zwei bislang fraglos bestehenden Wissens Elementen ins Bewusstsein, die eine wechselseitige Deckung mit dem Thema ergeben. Daraus ergibt sich die Motivation des Handelnden, das Problem auszulegen und zu interpretieren. Der Auslegungsvorgang wird so lange fortgeführt, bis das Problem gelöst und das Interesse an der Situation befriedigt ist.

Nachfolgende Aspekte wurden von den Befragten Experten und Eltern bezüglich der schulorganisatorischen Rahmenbedingungen in den Grundschulen genannt, die einen Interpretationsprozess für oder gegen das Erlernen der polnischen Sprache in Gang setzen können.

Angst der Eltern vor Überforderung der Kinder: Polnisch wird zusätzlich als eine zweite Fremdsprache in den Grundschulen gelehrt. Damit gehen eine Erhöhung der Stundenzahl und eine Verlängerung des Schulalltags zu Lasten der am Polnischunterricht teilnehmenden Grundschülerinnen und Grundschüler einher. Dahingegen sind die Eltern bestrebt, den Kindern einen möglichst leichten Start in das schulische Leben zu ermöglichen. => Zusätzliche Belastungen werden von den Eltern intensiv abgewogen.

Konkurrenz Englisch in der Grundschule: Englisch wird von den Eltern mit einer hohen ökonomischen Relevanz belegt und damit als eine zentral zu erwerbende Fremdsprachenkompetenz gewertet. Da der wirtschaftliche Nutzen der Nachbarsprache für die Kinder gegenüber der englischen Sprache nachrangig gewertet wird, begegnen die Eltern zusätzlichen oder alternativen Fremdsprachen in der Grundschule mit Skepsis oder Ablehnung. => Erst das Wissen über die Vorteile eines Fremdsprachenfrühbeginns mit einer alternativen Fremdsprache als der Englischen kann den Interpretationsprozess der Fremdsprachenwahl lenken.

Ausschlussprinzip ISL – Förderunterricht in Sachsen: In Sachsen erhöht sich ab Klasse drei die Stundenzahl von einer auf drei Unterrichtsstunden. Um die Stundentafel der Polnischschülerinnen und Polnischschüler nicht zu überlasten, fällt der Förderunterricht für diese Kinder weg. Schülerinnen und Schüler mit Leistungsdefiziten müssen daher den Polnischunterricht vorzeitig abbrechen. Es erfolgt eine Selektion der Polnischschülerinnen und -schüler, die dazu führt, dass vor allem zukünftige Gymnasiasten den Polnischunterricht besuchen. Zugleich kann ein Abbruch des Sprachen-

lernens negative Auswirkungen auf die weitere Sprachlernmotivation des Kindes haben. => Der Zugang zum Polnischunterricht unter Beibehaltung des Förderunterrichts würde auch Schülerinnen und Schülern mit Erfolgen im Fremdsprachenunterricht und gleichzeitigem Förderbedarf in anderen Fächern das kontinuierliche Erlernen der Nachbarsprache ermöglichen.

Fehlende Kontinuität innerhalb der Grundschule und in der Fortführung zu den weiterführenden Schulen: Kontinuierliches Lernen kann nicht an allen Grundschulen sichergestellt werden. Insbesondere Schulen in Brandenburg sind abhängig von der jährlich neu zu vergebenden Stundenzuweisungen der Schulämter. Auch das ‚Projekt Spotkanie‘ verweist in seiner Bezeichnung als Projekt auf die Abhängigkeit von Projektgeldern und somit auf eine begrenzte Kontinuität. Zudem fehlen vielerorts polnische Sprachlernangebote an den weiterführenden Schulen. Dies trifft in besonderem Maße auf den mittleren Bildungsweg zu, aber auch an Gymnasien ist das Angebot gering. => Kontinuität und Progression innerhalb der Primarstufe sowie am Übergang zu den weiterführenden Schulen kann die Entscheidung zugunsten der Nachbarsprache positiv beeinflussen.

Die mangelnde Wahrnehmung der Grenzregion als zukünftiger Lebensraum der Kinder: Polnische Sprachkenntnisse werden als eine regionalspezifische Kompetenz betrachtet. Der ökonomische, kulturelle und touristische Wert der Nachbarsprache wird außerhalb der Grenzregion als äußerst gering gewertet. Da insbesondere Eltern zukünftiger Gymnasiasten die Zukunft ihrer Kinder nicht in der heimatlichen Region sehen, bleibt die Resonanz eines Erwerbs nachbarsprachlicher Kompetenzen in den Gymnasien verhalten. Dementgegen nutzen polnische Sprachkenntnisse diejenigen, die in der Grenzregion bleiben. Dies sind mehrheitlich Schulabgänger der Mittel-, Regional- und Oberschulen. => Die Schwerpunktverlagerung des Nachbarsprachenlernens von den Gymnasien zu den Schulen des mittleren Bildungswegs kann zu einer höheren Akzeptanz des Unterrichts bei den Eltern führen, die die Zukunft ihrer Kinder im heimatlichen Umfeld sehen.

Neben diesen Kriterien werden weitere Interpretationsmomente genannt, die unabhängig von den schulorganisatorischen Gegebenheiten sind, jedoch in einem direkten Bezug des biografisch geprägten Wissenskontextes der Eltern stehen.

Die Wirtschaftskraft Polens gegenüber Deutschlands: Das Nachbarland Polen mutet dem Großteil der deutschen Grenzbevölkerung als wirtschaftlich schwach und touristisch wenig attraktiv an. Insbesondere das derzeitige Lohngefälle führt dazu, dass die Deutschen die Grenzregion und das Nachbarland nicht als zukünftigen Lebens- oder Arbeitsort der Kinder wahrnehmen, obgleich eine zeitliche Differenz von zehn bis 15 Jahren hinsichtlich der Beschäftigungsfähigkeit im Grenzraum zu berücksichtigen wäre. => Eine positive, dem Nachbarland zugewandte objektive Berichterstattung hinsichtlich der wirtschaftlichen Entwicklung Polens, wie auch eine bessere Information der Eltern und eine zielorientierte Wissensvermittlung über das Nachbarland,

verbunden mit den Vorteilen nachbarsprachlicher Kompetenzen im Kontext der pädagogischen Arbeit der Kindertageseinrichtungen und Schulen, kann zu einer Meinungsänderung der Eltern führen.

Die Sprachkompetenz der Polen: Die deutschen Sprachkenntnisse der Polen sichern derzeit die Kommunikationsfähigkeit zwischen Deutschen und Polen, ohne dass das Ausweichen auf eine Vehikularsprache nötig wird. Diese Sprachkompetenz versetzt die Deutschen in die bequeme Lage, auf das Fremdsprachenlernen in diesem Fall verzichten zu können. => Das sachliche Verständnis der Eltern bezüglich der interkulturellen und der ökonomischen Perspektiven bei Kenntnis der Nachbarsprache kann zu einer Sinnesänderung über das Nachbarland beitragen.

Der Arbeitsaufwand des Sprachenlernens: Das Erlernen der polnischen Sprache im Erwachsenenalter wird immer wieder als schwer betrachtet. Viele der Lernenden überschreiten daher das Anfängerniveau nicht. Um diese Schwierigkeiten von ihrem Kind fernzuhalten, entscheiden sich die Eltern gegen die Teilnahme am Polnischunterricht. Andere Eltern vertreten dagegen die Auffassung, dass es zweckmäßiger ist, mit der schwieriger erlernbaren Sprache aus Gründen der Sprachlernmotivation zuerst zu beginnen. => Einem Fremdsprachenfrühbeginn mit der Nachbarsprache förderlich sind die Reflektion eigener Sprachlernerfahrungen der Eltern sowie Kenntnisse hinsichtlich der Vorteile eines Fremdsprachenfrühbeginns mit der Nachbarsprache.

Die Fremdheit der Polen: Bestimmt von Vorurteilen und Ressentiments erscheinen die Polen den Deutschen nach wie vor als fremd und unbekannt. Zugleich ist die Fähigkeit der deutschen Erwachsenen auf den polnischen Nachbarn zuzugehen, aufgrund fehlender sprachlicher wie auch interkultureller Kompetenzen, beschränkt. Erst die Kommunikationsfähigkeit der Polen lässt Alltagskontakte zu. => Je weniger Berührungspunkte zwischen den Nachbarvölkern gegeben sind, desto beständiger bleibt die Distanz zu den Nachbarn. Begegnungen tragen dazu bei, diese Hürde zu überwinden.

2.3 Motivationsrelevanz

Die Unterscheidung zweier Motivationssysteme bei der Bestimmung der Motivationsrelevanz, wie sie Schütz und Luckmann (2003) vornehmen, findet auch im vorliegenden Kontext Anwendung. Das erste System, welches einen Entwurf des Handelns implementiert, beinhaltet eine in die Zukunft gerichtete Motivationskette. Dabei stellt die Motivationsrelevanz eine auf der thematischen und Interpretationsrelevanz basierende Entscheidung im ‚Um-zu-Zusammenhang‘ dar. Entsprechend motiviert das Handlungsziel die Handlung in ihren Ablaufphasen. Der Handlungsverlauf ist vom Handlungsziel und das Handlungsziel wiederum durch die individuelle, biografisch bedingte Einstellung motiviert. Handlungsziele, die mit dem Erlernen der Nachbarsprache in Kindertageseinrichtung und Grundschule sowie einer Fortführung bis zum Abschluss der Sekundarstufe I verbunden sind, sind folgende:

Die Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit in der Grenzregion: Im Kontext der eigenen Berufstätigkeit erkennen die Eltern das Erfordernis polnischer Sprachkenntnisse an. Der Kontakt zu polnischen Kunden und/oder polnischen Kollegen versetzt sie selbst in die Situation, polnische Sprachkenntnisse anwenden zu müssen. In Reflektion der schrittweisen Annäherung und Vermischung der deutschen und polnischen Bevölkerung im Verlauf der vergangenen 20 Jahre sowie unter Beobachtung der Entwicklung des Arbeitsmarktes und der sprachlichen Verquickung in der Grenzregion schreiben diese Eltern polnischen Sprachkenntnissen für die Zukunft der Kinder einen gehobenen ökonomischen Stellenwert zu. Dabei werden polnische Sprachkenntnisse vor allem im Dienstleistungs- oder Handwerksgewerbe als erforderlich angesehen.

Die Verständigung im Grenzraum zum Zwecke der individuellen Regulationsfähigkeit und der gesellschaftlichen Teilhabe: Die Verständigung im Grenzraum ist darauf orientiert, sich unbedenklich und ohne sprachliche Einschränkungen beidseitig der Grenze bewegen zu können. Obgleich sich dieses Handlungsziel in mehrere, insbesondere interkulturell motivierte Teilziele untergliedern lässt, so ist es in seiner Gesamtheit darauf ausgerichtet, den Grenzraum für die Kinder zum Lebensraum zu machen, sei dies touristischer, kultureller oder ökonomischer Natur. Mit dem Nachbarn in Kontakt zu treten, auf ihn zuzugehen und mit ihm gemeinsam aktiv zu werden, impliziert zugleich das Bestreben einer gemeinsamen Regionalentwicklung über die nationalen Grenzen hinweg.

Während die beiden erstgenannten Handlungsziele ein Handlungsergebnis anvisieren, so impliziert, die dem Nachbarsprachenlernen entgegengebrachte Relevanz, in einem zweiten intrinsisch motivierten Relevanzsystem, einen Handlungsentwurf im ‚Weil-Zusammenhang‘. Diesem Handlungsentwurf liegt, anders als dem Handlungsziel, eine zeitliche Dimension zugrunde, die ein kurzfristiges Ziel verfolgt. Die kurzfristigen Ziele können zwar ebenso Teilsegmente eines auferlegten Handlungsentwurfs sein, in ihrer Eigenständigkeit unterscheiden sie sich dennoch wesentlich von der Zielorientierung der auferlegten Handlungsziele. Anders als im Handlungsverlauf der auferlegten Motivationsrelevanz, die ein Erlernen der Nachbarsprache von Klasse eins bis zehn erforderlich macht, zeigt sich hinsichtlich der intrinsisch motivierten Relevanzen, dass das Erlernen der Nachbarsprache mit einer Grundlagenvermittlung gleichgesetzt werden kann. Sobald eines der kurzfristigen Ziele erreicht ist, kann der in der Kindertageseinrichtung und in der Grundschule begonnene Spracherwerbsprozess zugunsten einer anderen ökonomisch relevanteren Fremdsprache abgebrochen werden. Folgende Handlungsentwürfe konnten in den Interviews und Gruppendiskussionen ermittelt werden:

Die Wertschätzung des Nachbarn: Dem polnischen Nachbarn in seiner Landessprache begegnen zu können, wird als ein Zeichen der Wertschätzung und Achtung empfunden. Grundkenntnisse in der polnischen Sprache sind daher erforderlich, um

sich, entsprechend der im eigenen Land geltenden Wertvorstellungen, auch im Nachbarland bewegen und orientieren zu können.

Die Toleranzerziehung gegenüber der Nachbarkultur: Ziel ist es, den Kindern eine offene Haltung gegenüber der Nachbarkultur zu vermitteln, damit diese den polnischen Mitmenschen mit Akzeptanz und Toleranz begegnen. Der Kontakt zu polnischen Schülerinnen und Schülern und die Wissensvermittlung über das Nachbarland sollen Berührungängste abbauen und Vorurteile gar nicht erst entstehen lassen.

Die unmittelbare Anwendbarkeit der Fremdsprachenkenntnisse: Die Fähigkeit, sich im Nachbarland verständigen zu können, wird als ein Zugewinn für die Kommunikationsfähigkeit, sowohl von den Kindern als auch von den Eltern gewertet. Die direkte Anwendbarkeit der Fremdsprachenkenntnisse wirkt zudem positiv auf die Lernmotivation und den Lernerfolg der Kinder.

Der positive Einfluss auf die Gesamtentwicklung des Kindes: Der Fremdsprachenfrühbeginn befördert die kognitive Entwicklung der Kinder. Zugleich wird das Transferpotenzial hinsichtlich des späteren Fremdsprachenlernens durch den sprachlichen Zugang zum slawischen Sprachraum erhöht. Ferner wird der Wissenszuwachs, bezogen auf das Nachbarland, als Bestandteil der Allgemeinbildung der Kinder gewertet.

Das leichtere Lernen beim Fremdsprachenfrühbeginn im Kindesalter: Das Potenzial des Fremdsprachenfrühbeginns in der Grundschule basiert auf der natürlichen Neugierde und der besonderen Lernmotivation der Grundschülerinnen und -schüler. In Anwendung eines altersgerechten Fremdsprachenunterrichts fällt Kindern das Lernen einer Fremdsprache leichter als beispielsweise Jugendlichen in der Pubertät oder Erwachsenen im Berufs- und Familienalltag. Aufgrund eigener Sprachlernerfahrungen und dem Wissen hinsichtlich des Schweregrads der polnischen Sprache, soll den Kindern mit dem Frühbeginn ein leichter Zugang zur Nachbarsprache ermöglicht werden.

Die spielerische Unterrichtsgestaltung: Um das Nachbarsprachenlernen altersgerecht umzusetzen, findet eine spielerische Unterrichtsgestaltung Anwendung. Handlungsweisend ist dieses Motiv vor allem für die Erzieher und Lehrkräfte, um die Motivation der Schülerinnen und Schüler aufrecht zu halten. Eltern beziehen diesen Ansatz vordergründig auf den Spracherwerb in Kindertageseinrichtungen und den Übergang in die Schuleingangsstufe.

Die auf der Ebene des intrinsisch motivierten Relevanzsystems zur Geltung kommenden Motive sind handlungsweisend für das Erreichen der auferlegten Motivationsrelevanzen. Ziel der auferlegten Motivationsrelevanzen ist der Erwerb mehrsprachiger Kompetenzen zum Zwecke der Beschäftigungsfähigkeit, der individuellen Regulationsfähigkeit, der gesellschaftlichen Teilhabe und der Chancengerechtigkeit im Grenzraum.

Dahingegen sind die intrinsischen Motivationsrelevanzen Ausdruck einer Befürwortung eines Fremdsprachenfrühbeginns zum Zwecke einer interkulturellen Kompetenzentwicklung einhergehend mit Grundkenntnissen der polnischen Sprache.

Beiden Handlungszielen kann jeweils ein spezifischer Elterntyp zugeordnet werden, welcher im Verlauf der Gruppendiskussionen ermittelt werden konnte.

Elterntyp I befürwortet den Erwerb von Polnisch- und Englischkenntnissen auf einem gleichwertigen Niveau sowohl in der Primar- als auch in der Sekundarstufe I. Es handelt sich hierbei um Eltern, die sich bewusst für das zusätzliche Fach Polnisch in der Grundschule entschieden haben. Die Kinder nehmen entweder an einem kontinuierlichen, progressiven und leistungsorientierten Unterricht teil oder die Eltern wünschen sich einen solchen Unterricht für ihre Kinder, auch wenn die derzeitigen Rahmenbedingungen gegebenenfalls nicht erfüllt sind.

Der Elterntyp II befürwortet generell einen Kontakt mit der Nachbarsprache in den Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Eine Fortführung des Spracherwerbsprozesses in der Sekundarstufe I wird nach Interessenslage des Kindes entschieden. Im Zweifelsfall favorisieren diese Eltern das Erlernen einer anderen Fremdsprache in den weiterführenden Schulen. Die Eltern betrachten das Fach Polnisch als eine Bereicherung für die Kinder, richten jedoch keine Leistungsanforderungen an diese. Kennzeichnend ist die Grundhaltung der Eltern: ‚so lange es den Kindern Freude macht, können sie es lernen‘, andernfalls können die Kinder den Unterricht auch wieder beenden. Die Elterntypen sind in Abbildung 5 dargestellt.

Abbildung 5: Elterntypen, die das Erlernen der polnischen Sprache in der Grundschule befürworten

Elterntyp I	Elterntyp II
sieht die Kinder eher auf dem mittleren Bildungsweg als im Gymnasium hat Kontakt zu polnischen Kunden/Kollegen; muss ggf. Polnischkenntnisse anwenden	strebt gymnasialen Bildungsweg der Kinder an
sieht die Zukunft der Kinder in der Grenzregion	sieht die Zukunft der Kinder nicht in der unmittelbaren Grenzregion
weist dem Wert polnischer Sprachkenntnisse eine hohe ökonomische Relevanz zu	weist dem ökonomischen Wert anderer Fremdsprachen eine höhere hypothetische Relevanz zu
Zielstellung des leistungsorientierten Fremdsprachenlernens liegt auf dem Erwerb der Kommunikationsfähigkeit der Kinder	sieht den Wert polnischer Sprachkenntnisse vor allem auf interkultureller Ebene (Erziehung zu Offenheit, Toleranz und Akzeptanz)
Polnischkenntnisse werden als Grundkompetenz einer selbstbestimmten Lebensgestaltung beidseitig der Grenze verstanden	Polnischkenntnisse werden als Zeichen der Allgemeinbildung bezüglich eines Wissenszugangs zum slawischen Sprach- und Kulturraum gewertet

Entsprechend der dargestellten Relevanzen sowie unter Beachtung der jeweiligen Elterntypen zeigt sich, dass auf bildungspolitischer Ebene neue Konzepte für das Unterrichtsfach Polnisch in den Schulen der deutsch-polnischen Grenzregion zu entwickeln

sind. Diese müssen den Relevanzen der Grenzbewohner hinsichtlich der Mehrsprachigkeit und der interkulturellen Kompetenzentwicklung gerecht werden, Potenziale des Fremdsprachenfrühbeginns nutzen und zugleich die Besonderheit einer sich schrittweisen Annäherung der Bevölkerung in der deutsch-polnischen Grenzregion berücksichtigen.

3. Empfehlungen zum Umgang mit dem Unterrichtsfach Polnisch in den Schulen der deutsch-polnischen Grenzregion

In Folge der veränderten sozioökonomischen Lebenswirklichkeit der Kinder in der deutsch-polnischen Grenzregion und der für den Spracherwerb günstigen Lernvoraussetzungen der Kinder im Grundschulalter (vgl. KMK, 2005, S. 2) muss der Ausgangspunkt für einen Nachbarsprachenunterricht im Fach Polnisch heute in der Grundschule liegen. Ausschlaggebend sollten die Motivationsrelevanzen der Grenzbewohner sein, die nachbarsprachliche Kompetenzen für eine individuelle Regulationsfähigkeit im Grenzraum, die Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit sowie die gesellschaftliche Teilhabe und Chancengerechtigkeit benötigen. Ernst genommen werden müssen die Interpretationsrelevanzen der Eltern, die sich auf die schulorganisatorischen Rahmenbedingungen des Fremdsprachenfrühbeginns beziehen und sich infolgedessen gegen einen Frühbeginn mit der Nachbarsprache entscheiden.

An den Schulen sind in dieser Konsequenz Rahmenbedingungen zu schaffen, die ein erfolgreiches, kontinuierliches und progressives Sprachenlernen entsprechend der pädagogischen Grundsätze des Fremdsprachenfrühbeginns sicherstellen können. Die bisherige Angebotspalette von der Arbeitsgemeinschaft über den Begegnungsunterricht und ISL bis hin zum ergebnisorientierten Fremdsprachenunterricht mögen bislang ein erstes Angebot an die Eltern und Schülerinnen und Schüler sein. Sie können aber den Ansprüchen der Eltern hinsichtlich des Erreichens einer altersgerechten kommunikativen Kompetenz der Kinder nur in begrenztem Maße gerecht werden.

Ebenso muss dem interkulturellen Lernen im Grenzraum eine besondere Bedeutung zukommen. Generell sollte das interkulturelle Lernen den Schülerinnen und Schülern solche Einstellungen und Verhaltensweisen vermitteln, „die dem ethischen Grundsatz der Humanität und den Prinzipien von Freiheit und Verantwortung, von Solidarität und Völkerverständigung, von Demokratie und Toleranz verpflichtet sind“ (KMK, 1996b, S. 5). Im Grenzraum bedeutet dies, sich der jeweiligen kulturellen Sozialisation und Lebenszusammenhänge bewusst zu werden, Kenntnisse über die Nachbarkultur zu erwerben, Neugier, Offenheit und Verständnis für andere Kultur zu entwickeln, sich mit anderen kulturellen Lebensformen auseinanderzusetzen, Vorurteile gegenüber Fremden zu erkennen, den anderen zu respektieren, eigene Standpunkte kritisch zu reflektieren, gemeinsame Grundlagen für das Zusammenleben in der Region zu finden und Konflikte friedlich auszutragen (vgl. ebd., S. 5 f.).

Unter Beachtung der dem Nachbarsprachenlernen entgegengebrachten Relevanzen, der Sprachenpolitik der Kultusministerkonferenz der Länder in der Grundschule sowie deren Richtlinien zum Fremdspracherwerb und zum interkulturellen Lernen sollte der Polnischunterricht im Stile eines systematischen Fremdsprachenunterrichts in den Grundschulen der deutsch-polnischen Grenzregion Einzug halten. Dies erfordert sowohl eine bildungspolitische Willensbekundung als auch eine Sonderregelung des Nachbarsprachenlernens im Rahmen eines zu definierenden deutsch-polnischen Grenzraums. Über die Intensität des Englischunterrichts bei gleichzeitigem Erlernen der polnischen Nachbarsprache ist hierbei intensiv nachzudenken. Im Hinblick auf die Fortführung des Nachbarsprachenlernens in der Sekundarstufe I muss der Schwerpunkt auf den Schulen des mittleren Bildungswegs liegen. Anders als dies derzeit der Fall ist, erfordert dies einen Ausbau und eine Intensivierung des Sprachlernangebots an diesen Schulen.

Folgende Handlungsempfehlungen zum Umgang mit dem Unterrichtsfach Polnisch in den Schulen der deutsch-polnischen Grenzregion können daher abschließend formuliert werden:

Bildungspolitische Definition eines deutsch-polnischen Grenzraums innerhalb der einzelnen Bundesländer: Die Umsetzung eines systematischen Polnischunterrichts unter voller Nutzung der Vorteile des Fremdsprachenfrühbeginns ist in den Schulen der deutsch-polnischen Grenzregion innerhalb der geltenden schulorganisatorischen Rahmenbedingungen heute nur in Einzelfällen realisierbar. Trotz der erkennbaren Bemühungen das Nachbarsprachenlernen in den Bildungssystemen der drei Bundesländer zu verankern, lernen heute nur wenig Schülerinnen und Schüler Polnisch auf einem B1- oder B2-Niveau entsprechend des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen. Um einen kontinuierlichen und progressiven Spracherwerb sicherzustellen, ist die Formulierung von Sonderregelungen des Nachbarsprachenunterrichts in einer von den Kultusministerien zu definierenden deutsch-polnischen Grenzregion notwendig. An Schulen, die sich in dieser Region befinden, muss das Nachbarsprachenlernen ministeriell festgelegt werden.

Aufbau von in sich geschlossenen Polnischklassen an mehrzügigen Grundschulen: Die hohe Bereitschaft der Eltern, ihre Kinder bereits in der Grundschule mit der Nachbarsprache zu konfrontieren, erfordert, auf der Grundlage der genannten Interpretations- und Motivationsrelevanzen, in mehrzügigen Grundschulen jeweils eine in sich geschlossene Polnischklasse zu bilden. In dieser muss ein kontinuierlicher und progressiver Unterrichtsverlauf auf der Basis eines systematischen Fremdsprachenunterrichts entsprechend der pädagogischen Grundsätze des Fremdsprachenfrühbeginns sichergestellt werden. Wenn auch die Anmeldung der Kinder für den Unterricht freiwillig erfolgt, so muss die Teilnahme am Unterricht für diese Polnischklassen dennoch verpflichtend sein. Ein Wechsel der Schülerinnen und Schüler in eine reguläre Grundschulklasse muss im Falle von erheblichen Leistungsdefiziten gewährleistet sein. Die

Formation von polnischen Spezialklassen bietet die Möglichkeit, den Unterricht in den Schulalltag zu integrieren. Zugleich kann *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*¹² zur Anwendung gebracht werden, da die Schülerinnen und Schüler innerhalb der Polnischklassen über einen einheitlichen sprachlichen Wissensstand verfügen. Eine Benotung sollte im gleichen Stil erfolgen, wie in den anderen verpflichtenden Unterrichtsfächern. Zusätzlich zum Polnischunterricht sollten die Schülerinnen und Schüler den Englischunterricht frühestens ab Klasse drei besuchen. Da eine Erhöhung der Stundentafel in den Polnischklassen unausweichlich ist, muss darüber nachgedacht werden, den Englischunterricht um eine Unterrichtsstunde pro Klassenstufe zu kürzen, um einer Überlastung der Kinder vorzubeugen. Ebenso kann eine Überlastung dieser, in Anwendung des kombinierten Sachfach- und Fremdsprachenlernens entsprechend der für den Primarbereich entwickelten CLIL-Methoden, entgegengewirkt werden.

Kontinuierliche Fortsetzung der Polnischklassen in den weiterführenden Ober-, Regional- und Mittelschulen sowie in den Gymnasien bis zum Abschluss der Sekundarstufe I: Ebenso wie in den Grundschulen müssen an den weiterführenden Schulen Polnischklassen gebildet werden, an denen ein kontinuierlicher Spracherwerbsprozess gewährleistet werden kann. Anders als bisher der Fall, sind Polnischklassen verstärkt an den Ober-, Regional- und Mittelschulen einzurichten. Obgleich dies zu einem Erlernen von zwei Fremdsprachen in diesen Schulformen führt, sollte dieses Modell im Hinblick auf eine Überforderung der Schülerinnen und Schüler sinnvoll überprüft und entsprechende Konsequenzen zugunsten des Erlernens der Nachbarsprache gezogen werden. An den Schulen des mittleren Bildungswegs ist für jede Schülerin/jeden Schüler, der bereits in der Grundschule die Nachbarsprache erlernt hat, eine Fortführung eines kontinuierlichen Fremdsprachenlernens sicherzustellen. Der Polnischunterricht an den Gymnasien sollte demgegenüber einer besonderen Profilierung entsprechen, aber auch hier ist Kontinuität zu gewährleisten. Innerhalb der Polnischklassen kann an den weiterführenden Schulen CLIL zum Einsatz kommen. Ferner muss an den weiterführenden Schulen die Wahl der polnischen Sprache als zweite Fremdsprache für Neueinsteiger möglich sein. Das zu erreichende Kompetenzniveau der Polnischklassen sollte jedoch das Niveau der 2. Fremdsprache mit Beginn ab Klasse sechs beziehungsweise Klasse sieben deutlich übersteigen.

Entwicklung von Lehrplänen für die Klassen eins bis zehn: Wie bereits in Brandenburg realisiert, sind in den Bundesländern spiralförmige Lehrpläne für die Klassen eins bis zehn zu entwickeln. Diese müssen für die polnische Sprache gelten und als solche gekennzeichnet sein. Das Anforderungsprofil zwischen Gymnasiasten und Ober-, Regional- und Mittelschülern/-schülerinnen sollte variieren. Kontinuität muss neben den Lehrplänen auch durch die Zusammenarbeit der Lehrkräfte der Grund- und weiterführenden Schulen sichergestellt werden.

Lehrkräftequalifizierung für die Primar- und Sekundarstufe I: Die Einrichtung von Polnischklassen führt zu einem erheblichen Mehrbedarf an qualifizierten Lehrkräften

für die Primar- und Sekundarstufe I. Dem sollte Rechnung getragen werden durch eine berufsbegleitende Qualifizierung:

- von aktiven Pädagogen im Schuldienst,
- der Anerkennung und Weiterqualifizierung von polnischen Grundschulpädagogen und Fremdsprachenlehrkräfte für die Unterrichtung des Fachs Polnisch als Fremdsprache in den Primar- und Sekundarstufen,
- der forcierten Einstellung von Lehramtsabsolventen des Fachs Polnisch an Grund- und weiterführenden Schulen in der Grenzregion.

Für die beiden erstgenannten Optionen sind unter Federführung der Kultusministerien und in Zusammenarbeit mit den Universitäten Qualifizierungslehrgänge aufzubauen.

Entwicklung altersgerechter und aufeinander aufbauender Lehrmaterialien für die Primarstufe und die Sekundarstufe I: In Kooperation der drei Bundesländer sind Lehrmaterialien für einen systematischen Polnischunterricht für die Klassenstufen eins bis sechs zu entwickeln. Es ist zu überprüfen, inwieweit die ab Klassenstufe sieben vorliegenden Lehrmaterialien den Kenntnissen der Schülerinnen und Schüler nach einem sechsjährigen Polnischunterricht gerecht werden. Gegebenenfalls sind für die Klassenstufen sieben bis zehn Lehrmaterialien neu zu erarbeiten.

Förderung von Schulpartnerschaften und Begegnungen: Jede Grund- und weiterführende Schule an der eine Polnischklasse besteht, sollte eine Schulpartnerschaft mit einer polnischen Partnerschule im unmittelbaren Grenzraum unterhalten. Begegnungen mit Partnerklassen sollten regelmäßig und alltagsnah umgesetzt werden. Partnerunterricht, der bereits an Schulen in freier Trägerschaft sowie an einzelnen Gymnasien erfolgreich praktiziert wird, sollte auch an staatlichen Grund- sowie Mittel-, Ober- und Regionalschulen Berücksichtigung finden.

Intensivierung der Elternarbeit: Das Modell der Polnischklassen erfordert eine enge Bindung an die Eltern. Die Eltern fördern maßgeblich das Schülerinteresse am Polnischunterricht und seiner Fortführung. Je besser die Eltern über das Land Polen informiert sind, umso stärker wirkt sich dies auf die Identifikation der Schülerinnen und Schüler mit dem Profilunterricht aus.

4. Schlussbemerkung

Die genannten Empfehlungen verlangen eine eindeutige Positionierung der Bildungsministerien zum Nachbarsprachenlernen in den Schulen der deutsch-polnischen Grenzregion und ziehen sowohl verwaltungsrechtliche als auch finanzielle Aufwendungen nach sich. Zugleich ergibt sich die Notwendigkeit einer linguistischen Begründung eines Fremdsprachenfrühbeginns mit einer Sprache einer anderen Sprachenfamilie. Bislang gibt es keinen wissenschaftlich fundierten Nachweis hinsichtlich der Lernerfolge eines Frühbeginns mit einer Sprache einer fremden Sprachenfamilie gegenüber einer Sprache derselben Sprachenfamilie. Gleiches gilt für den Lernerfolg einer zwei-

ten Fremdsprache bei Fremdsprachenfrühbeginn in einer fremden Sprachenfamilie und Drittsprachenerwerb mit einer Sprache der gleichen Sprachfamilie bzw. umgekehrt. Eine linguistisch begründete Argumentation im Sinne eines Fremdsprachenfrühbeginns mit einer Sprache einer fremden Sprachenfamilie könnte, insbesondere im deutschen Sprachraum, zu einem Perspektivwechsel hinsichtlich einer Erziehung zur Mehrsprachigkeit führen und den bestehenden Trend zur Zweisprachigkeit an den Schulen des mittleren Bildungswegs bremsen. Des Weiteren bleibt zu untersuchen, inwieweit das Erlernen zweier Fremdsprachen an Schulen des mittleren Bildungswegs zu einer Überforderung der Schüler führen kann und wie das Erlernen der Nachbarsprache sowie der internationalen Verkehrssprache Englisch pädagogisch umzusetzen ist, um eine solche Überforderung zu umgehen. Auch in Hinblick auf den Einsatz polnischer Muttersprachler im Fremdsprachenunterricht an deutschen Schulen besteht weiterer Handlungsbedarf. Nur mit Hilfe der polnischen Pädagoginnen und Pädagogen kann auch kurzfristig ein Ausbau des Nachbarsprachenlernens in der Grenzregion realisiert werden. Dies erfordert zum einen eine Anerkennung der polnischen Hochschulabschlüsse und zum anderen eine Weiterqualifizierung der Polnischlehrkräfte im Sinne der in Deutschland geltenden methodischen und didaktischen Prinzipien innerhalb der einzelnen Schulformen. Auch hierfür sind tiefgründige Analysen erforderlich, um die Anerkennung der Abschlüsse voranzutreiben und adäquate Weiterbildungsmodule zu entwickeln.

Anmerkungen

1. Das Fach Sorbisch wurde gesondert behandelt.
2. „Das Angebot [bietet] die Möglichkeit, sprachinteressierte und leistungsstarke Schüler mit dem Erlernen einer Fremdsprache ab Klasse 1 besonders zu fordern und zu fördern“ (SMK, 2004, S. 3).
3. Das Niveau B1 ist eines von sechs Kompetenzstufen (A1 bis C2) des GERS. Es besagt, dass der Sprachschüler Hauptaussagen in der Fremdsprache (Standardsprache) verstehen kann, die meisten Situationen auf Reisen im Sprachgebiet bewältigt, sich zusammenhängend über vertraute Themen, Erfahrungen und Ereignisse äußern sowie persönliche Ansichten, Träume und Ziele erläutern kann (vgl. auch europass, 2011; Trim & Quetz, 2001).
4. Von den insgesamt 120.763 Grundschulern im Schuljahr 2009/2010 waren 763 Polnischlerner.
5. Von 769 Grundschulen im Schuljahr 2009/2010 bieten nur 13 Schulen Polnischunterricht an.
6. Personell ist zur Unterrichtung einer zweiten Fremdsprache eine teamartige Personalstruktur erforderlich.
7. Vgl.: Liste der Schulen im Projekt Spotkanie, Datenmaterial der RAA Brandenburg e.V.; per E-Mail: 22.01.2010; PowerPoint Präsentation zum Projekt Schuljahr 2008/2009, per E-Mail: 10.02.2010.
8. Interviewt wurden Akteure des PONTES-Bildungsnetzwerkes, der Deutsch-Polnischen Gesellschaft Mecklenburg-Vorpommern sowie des Deutsch-Polnischen Bildungszentrums Usedom-Wollin.
9. In der BRD sind hier, aufgrund der Bildungs- und Kulturhoheit der Länder, die Bundesländer angesprochen.

10. Niveau B1 und B2 sind zwei von sechs Kompetenzstufen (A1 bis C2) des GERS. (Erläuterung zu B1 siehe Fußnote 3). Das Kompetenzniveau B2 beherrscht der Sprachschüler, wenn er Hauptinhalte umfangreicher Texte zu konkreten und abstrakten Themen sowie Fachdiskussionen im vertrauten Feld verstehen kann. Seine Äußerungen sind spontan und fließend, sodass Gespräche mit Muttersprachlern ohne Schwierigkeiten möglich sind. Der Sprachschüler kann ferner eigene Standpunkte zu aktuellen Fragen erläutern (vgl. auch europass, 2011).
11. Dies bezieht sich hier auf das Angebot in Brandenburg. Zu unterscheiden ist der Partner- und Begegnungsunterricht an Schulen in freier Trägerschaft. Bei Letztgenanntem handelt es sich um eine gezielte Abgrenzung von den Angeboten der staatlichen Schulen.
12. *Content and Language Integrated Learning* ist die Verbindung von Sachfachunterricht und Fremdsprachenunterricht. In definierten Sachfächern ist die Unterrichtssprache nicht die jeweilige Staatssprache, sondern die zusätzlich zu erlernende Fremd-, Minderheiten- oder Regionalsprache. „The acronym CLIL is used as a generic term to describe all types of provision in which a second language (a foreign, regional or minority language and/or another official state language) is used to teach certain subjects in the curriculum other than the language lessons themselves“ (Eurydice, 2006, S. 8).

Literatur

- Amt für Statistik Berlin-Brandenburg – Referat 14C – Bildung. (2010). *Sonderauswertung. Schüler im Polnischunterricht nach Schuljahren, Landkreisen, Schulen, Jahrgangsstufen, Schulform und Trägerschaft des Landes Brandenburg. Stand 03.03.2010*. Berlin: Amt für Statistik Berlin-Brandenburg.
- Amtsblatt des MBS (Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg). (2001). *Rundschreiben 2/01 vom 5. Januar 2001. Begegnung mit fremden Sprachen in Grundschulen des Landes Brandenburg*. Potsdam: MBS.
- BRAVORS Brandenburgisches Vorschriftensystem. (2007). *Verordnung über den Bildungsgang in der Grundschule* (Grundschulverordnung – GV) (GVBI.II/07, [Nr. 16]. S.190) vom 02. August 2007 zuletzt geändert durch Artikel 1 der Verordnung vom 16. Juli 2009 (GVBI.II/09, [Nr. 23] S. 445).
- europass. (2011). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprache – Raster zur Selbsteinschätzung*. Verfügbar unter:
<http://europass.cedefop.europa.eu/LanguageSelfAssessmentGrid/de> [24.11.2011].
- Eurydice. (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brüssel: Eurydice.
- Heusinger, R. (2000). *Begegnungssprache. Kinder Brandenburger Grundschulen begegnen Englisch, Russisch, Französisch und Polnisch in ihrem Unterricht*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- KMK. (1996a). *Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 2.7.1970 i.d.F. vom 6.05.1994. (KMK-Erg.-Lfg. 82, Juli 1996)*.
- KMK. (1996b). *Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996*. Bonn: KMK.
- KMK. (2005). *Fremdsprachen in der Grundschule – Sachstand und Konzeption 2004. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.02.2005*. Bonn: KMK.
- MBS (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg). (2008a). *Rahmenlehrplan für moderne Fremdsprachen (in den Jahrgangsstufen 1–10). Erste Fremdsprache; Begegnung mit fremden Sprachen*. Ludwigfelde-Struveshof: MBS.

- MBS (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg). (2008b). *Schülerzahlen Polnisch als 2. Fremdsprache an weiterführenden Schulen 2002/2003–2009/2010. Schülerstatistik Fremdsprachen*. Zur Verfügung gestellt durch das Referat 16. Stand: 22.04.2010.
- MBS (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg). (2008c). *Rahmenlehrplan für moderne Fremdsprachen. 2./3. Fremdsprache*. Ludwigsfelde-Struveshof; MBS.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern. (2007). *Rahmenplan Grundschule Fremdsprachen*. Schwerin: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern. (2009a). *Mitteilungsblatt des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern. Sondernummer 2/2009 vom 30.04.2009*. Schwerin. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern.
- Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern. (2009b). *Die Arbeit in der schulartunabhängigen Orientierungsstufe. Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur vom 10. August 2009 – 201D-3211-05/557*. Schwerin: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern.
- Nöth, D. (2003). Das Begegnungsprojekt der RAA Brandenburg e.V. In W. Keim (Hrsg.), *Vom Erinnern zum Verstehen – pädagogische Perspektiven deutsch-polnischer Verständigung* (S. 505–512). Frankfurt a.M.: Lang.
- PLIB (Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg). (Hrsg.). (2000). *Begegnung mit Sprachen in der Grundschule. Beispiele aus Unterricht und Fortbildung*. Berlin: PLIB.
- RAA Brandenburg e.V. (2004). *Spotkanie heißt Begegnung*. Potsdam: RAA Brandenburg e.V.
- Reichel, K. (1997). Stand und Perspektiven des Unterrichts im Fach Begegnungssprache im Freistaat Sachsen. In K. Reichel, U. Sandfuchs & B. Voss (Hrsg.), *Fremde Sprachen in der Grundschule* (S. 53–74). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reichel-Wehnert, K. (2009). Intensives Sprachenlernen – ein Angebot mit vielen Facetten. In K. Reichel-Wehnert & D. Schulz (Hrsg.), *Intensives Sprachenlernen. Ein sächsischer Weg in europäischer Verantwortung* (Schulen gestalten Europa, Bd. 4) (S. 13–19). Leipzig: Universitätsverlag.
- Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung & Comenius-Institut. (2004). *Gesamtkonzept sprachliche Bildung. Reform der sächsischen Lehrpläne*. Dresden: Comenius-Institut.
- Schütz, A. & Luckmann, T. (2003). *Strukturen der Lebenswelt*. Stuttgart: UVK-Verlagsgesellschaft.
- SMK (Sächsisches Staatsministerium für Kultus). (2004). *„Intensives Sprachenlernen“ ein Angebot zum Fremdsprachenlernen in der Grundschule*. Dresden: SMK.
- Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern. (2010a). *Allgemeinbildende Schulen in Mecklenburg-Vorpommern 2003/2004–2009/2010*. Schwerin: Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern.
- Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern. (2010b). *Am Fremdsprachenunterricht teilnehmende Schüler/-innen 2006/2007–2009/10 nach Schularten und Jahrgangsstufen. Sonderauswertung Fachbereich 422. Stand 01.06.2010*. Schwerin: Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern.
- Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen. (2010). *Statistische Berichte 2004/2005–2009/2010 – B.I.1, – j/04 – j/09: Allgemeinbildende Schulen in Sachsen*. Kamenz: Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen.
- Trim, J. & Quetz, J. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.



Bildungsarmut in der Slowakei: Wenn Sonderschulen zu ethnisch segregierten Räumen werden

Christian Brüggemann

Universität Bayreuth

Abstract

Taking the concept of educational poverty as starting point, the author analyses the educational situation of the Slovak Roma minority vis-à-vis the majority population, using data from the United Nations Development Programme (UNDP) Roma household survey 2005. Results show that Roma rarely reached higher educational levels and are more frequently enrolled in special education settings than the general population living in close proximity to Roma households. The comparison of different age cohorts reveals that younger Roma today face a significant higher risk of being enrolled in special schools or special classes than older Roma did. Furthermore, Roma who indicated Romani as their mother tongue reached lower education levels and were more frequently enrolled in special education settings than Roma who indicated Slovak or Hungarian as their mother tongue. The data presented might be used as a frame of reference for the evaluation of the Decade of Roma Inclusion related National Action Plan of the Slovak Republic.¹

1. Einleitung: Roma in Europa und der Slowakei

Roma stellen mit über 10 Millionen Angehörigen seit der EU-Osterweiterung die größte ethnische Minderheit in der Europäischen Union dar (Europäische Kommission, 2004, S. 6). Als Roma werden im internationalen Sprachgebrauch alle in Europa lebenden romanisprachigen oder ehemals romanisprachigen Gruppen bezeichnet (Friedman, 2003, S. 163). Auf nationaler Ebene können Bezeichnungen durchaus variieren; so bezeichnen sich diese Gruppen in Deutschland als *Sinti und Roma*, im Kosovo als *Roma, Ashkali und Egyptians* und in Spanien als *Gitanos*. Roma sind in allen europäischen Staaten vertreten; in Bulgarien, Mazedonien, Rumänien, Serbien, der Slowakei und Ungarn wird ihr Anteil an der Gesamtbevölkerung auf über 5 Prozent geschätzt (Open Society Institute, 2006, S. 6). Die im Vergleich zur Mehrheitsbevölkerung durchschnittlich hohe Armut und Arbeitslosigkeit, schlechten Wohnverhält-

nisse und der sehr niedrige Bildungsstand der Roma werden als Herausforderungen für den europäischen Integrationsprozess betrachtet. In dieser Gemengelage und im Diskurs um die Besserstellung dieser Minderheit wird die Bildungspolitik als ein zentrales Politikfeld verstanden. Die Verbesserung des Zugangs zu „qualitativer Bildung“ für Roma wird bereits seit den 1980er Jahren von der Europäischen Kommission gefordert (Hornberg, 2000, S. 24). Bildung ist seitdem ein Schwerpunktthema zahlreicher internationaler Empfehlungen, Sektorenberichte und Vergleichsstudien der Europäischen Union, des Europarates und anderer internationaler Organisationen (Liégeois, 2007, S. 171).

Zu einem für Roma wichtigen politischen Durchbruch kam es im Jahr 2003 als zahlreiche internationale Organisationen wie z.B. die Weltbank, das United Nations Development Programme, der Europarat und das Open Society Institute, um nur die prominentesten zu nennen, zusammen mit acht europäischen Staaten die Dekade der Roma-Inklusion 2005–2015 beschlossen.² Die Dekade der Roma-Inklusion setzt Schwerpunkte in den Bereichen Bildung, Gesundheit, Beschäftigung und Wohnen (Decade Steering Committee, 2003, S. 3). Im Bildungsbereich ist das mit ihr verknüpfte Ziel die Inklusion der Roma auf allen Ebenen. Maßgebliche Unterstützung erfährt die Dekade der Roma-Inklusion dabei von dem Roma Education Fund (REF) (Surdu & Friedman, 2012), der im Jahr 2005 von der Weltbank und dem Open Society Institute eigens zu diesem Zwecke gegründet wurde. Zum anderen wurden von dem an der Dekade der Roma-Inklusion beteiligten Staaten nationale Aktionspläne verabschiedet, die operationalisierbare Ziele definieren und politisches Monitoring ermöglichen sollen.³

Mit dem vorliegenden Beitrag wird an die noch laufende Dekade der Roma-Inklusion mit Blick auf den Bildungsbereich angeknüpft und exemplarisch für viele postkommunistische Staaten die Bildungssituation slowakischer Roma in das Zentrum des Interesses gerückt. Folgt man den Angaben des Open Society Institutes (2006, S. 6), so lebten 2006 insgesamt 480.000 bis 520.000 Roma in der Slowakei. Der Anteil der Roma an der Gesamtbevölkerung des Landes ist mit ca. 9,3 Prozent höher als in allen anderen Ländern Europas (ebd.). Zu den größten in der Slowakei lebenden Subgruppen, die hier unter der Bezeichnung Roma (*Rómovia*) zusammengefasst werden, gehören die einen karpatischen Romani Dialekt sprechenden slowakischen Roma (*Slovenska Roma*), die meist Ungarisch sprechenden ungarischen Roma (*Ungrikska Roma*) und die einen Vlax Dialekt sprechenden walachischen Roma (*Vlachika Roma*) (Hüb-schmannová, 2001, S. 2).⁴ Slowakische und ungarische Roma leben bereits seit mehreren Jahrhunderten, größtenteils sesshaft, auf dem Gebiet der heutigen Slowakei; walachische Roma haben sich erst seit dem 19. Jahrhundert angesiedelt und führten bis ins 20. Jahrhundert einen nomadischen Lebensstil (ebd.). Roma sind seit 1991⁵ in der Slowakei als nationale Minderheit anerkannt und fallen unter das 1998 in Kraft getretene Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten des Europarates.

Im Folgenden werden Daten zur Bildungssituation der in der Slowakei lebenden Roma vorgestellt und mit Rekurs auf das Konzept der Bildungsarmut eingeordnet und analysiert. Die den Analysen zugrunde liegende Datenbasis entstammt einer 2005 durchgeführten Haushaltsuntersuchung des Entwicklungsprogramms der Vereinten Nationen (UNDP). Mit Hilfe von Sekundäranalysen und im Vergleich zu der slowakischen Mehrheitsgesellschaft wird untersucht, in welchem Ausmaß slowakische Roma als ‚bildungsarm‘ eingestuft werden müssen und welche Alterskohorten besonders von Bildungsarmut betroffen sind. Dabei wird auch der Frage nachgegangen, in welchem Umfang zum Erhebungszeitpunkt schulpflichtige Roma-Schülerinnen und -Schüler in Sonderschulen und Sonderklassen beschult wurden. Die überproportionale Beschulung von Roma-Schülerinnen und -Schülern in Sonderschulen und Sonderklassen wird mit Rückgriff auf die Theorie der institutionellen Diskriminierung diskutiert. In diesem Rahmen wird insbesondere der Zusammenhang zwischen Muttersprache⁶ und Schulbesuch statistisch untersucht. Der Aufsatz schließt mit Überlegungen zu Implikationen der Untersuchungsergebnisse für das Bildungsmonitoring der Dekade der Roma-Inklusion.

2. Das Konzept ‚Bildungsarmut‘

Das Konzept ‚Bildungsarmut‘ wurde in jüngerer Zeit prominent von Allmendinger (1999) in die deutschsprachige Diskussion zur Bildungsforschung eingeführt, es bezeichnet jedoch keineswegs ein neues Phänomen (Tenorth, 2009, S. 155). Der diesem Konzept zugrunde liegende Bildungsbegriff orientiert sich an Handlungs- und Teilhabefähigkeit (ebd., S. 156). Als ‚bildungsarm‘ wird der Teil einer Bevölkerung bezeichnet, der ein normativ bestimmtes Maß an Bildung nicht erreicht. Bildungsarmut lenkt die Aufmerksamkeit der Bildungsungleichheitsforschung damit auf jene Gruppen, deren gesellschaftliche Teilhabe besonders gefährdet ist. Als relativ bildungsarm werden Personen eingeordnet, die bezogen auf einen Durchschnittswert verhältnismäßig schlecht abschneiden. Dies trifft beispielsweise auf Personen zu, deren Lese- und Schreibfähigkeit nur einem bestimmten Anteil der Lese- und Schreibfähigkeit der Durchschnittsbevölkerung entspricht. Als absolut bildungsarm gilt, wer einen gesetzten Mindeststandard nicht erreicht, dies trifft beispielsweise auf Menschen zu, die weder lesen noch schreiben können (Anger, Plünnecke & Seyda, 2006, S. 6). In diesem Sinne ist absolute Bildungsarmut „an approach of judging a person’s deprivation in absolute terms (in the case of poverty study, in terms of certain specified minimum absolute levels), rather than in purely relative terms vis-a-vis the levels enjoyed by others in the society“ (Sen, 1985, S. 673).

Bisher wurde Bildungsarmut als Armut an Zertifikaten und als Armut an Kompetenzen beschrieben (vgl. Allmendinger, 1999; Anger et al., 2006; Solga, 2009; Tenorth, 2009). Die Unterscheidung von Kompetenzarmut und Zertifikatarmut ist insofern sinnvoll, da zwei unterschiedliche Formen von Bildungsarmut betrachtet wer-

den, die beide für die gesellschaftliche Teilhabe von großem Belang sind: Bildungszertifikate haben in modernen Gesellschaften maßgeblichen Einfluss darauf, welches Berufsspektrum einem Menschen offen steht. Kompetenzen beschreiben, in welchem Ausmaß Menschen in der Lage sind, komplexe Aufgaben zu bewältigen (Weinert, 2001, S. 63). Sowohl Zertifikate (z.B. Schulabschlüsse) als auch Kompetenzen (z.B. grundlegende Lese- und Schreibfähigkeiten) sind in der Regel notwendige Bedingungen für gesellschaftliche Teilhabe, z.B. für die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit. In Anlehnung an Bourdieu und Steinrück (1992, S. 50) lässt sich Armut an Zertifikaten als Mangel an institutionalisiertem kulturellem Kapital verstehen und Armut an Kompetenzen als Mangel an inkorporiertem kulturellem Kapital.

3. Das Bildungssystem der Slowakei

Das slowakische Bildungssystem ist maßgeblich von dem 1989 einsetzenden Transformations- und Demokratisierungsprozess geprägt: Die Abkehr von der marxistisch-leninistischen Ideologie, die Zulassung nichtstaatlicher Träger im Bildungsbereich, die Herstellung von Hochschulautonomie und schulischer Selbstverwaltung, Privatisierung, Dezentralisierung und zunehmende Output-Orientierung sind die maßgeblichen Entwicklungen der vergangenen zwei Jahrzehnte (Mitter, 2003, S. 8; Steier, 2006, S. 568). Dieser Transformationsprozess wurde unter anderem von einer sozio-ökonomischen Differenzierung der Gesellschaft, einer zunehmenden Bedeutung von Bildungsabschlüssen für Arbeitsmarktchancen sowie einer starken Reduzierung von Angeboten im vorschulischen und außerschulischen Bildungsbereich begleitet (Kosová & Porubský, 2007, S. 112; von Kopp, 2009, S. 320).

Die Pflichtschulzeit beträgt in der Slowakei zehn Jahre. Die Basisstufe (*Základná škola*) umfasst neun Jahre, unterteilt in eine vierjährige Primarstufe (*Prvý stupeň* – ISCED 1) und eine fünfjährige Sekundarstufe I (*Druhý stupeň* – ISCED 2). Eine Selektion auf unterschiedliche Schulformen (Gymnasien, berufsbildende Schulen, technische Sekundarschulen – ISCED 3) findet in der Regel nach Abschluss des 9. Schuljahres statt (Kosová & Porubský, S. 119). Seit den 1990er Jahren gibt es auch Gymnasien, die bereits ab dem 5. Schuljahr Schülerinnen und Schüler aufnehmen und in der Regel eine bestandene Begabungsprüfung voraussetzen (ebd.). Neben dem Regelschulsystem findet sich in der Slowakei ein stark ausgebautes Sonderschulsystem. Formal wird der Name ‚Sonderschule‘ (*Špeciálna škola*) nur für Schulen verwendet, die Heranwachsende mit mentaler Behinderung unterrichten (Gesetzessammlung der Slowakischen Republik, 2008, § 95). Auf diese Sonderschulen werden Kinder mit der Diagnose mentale Behinderung, Lernbehinderung oder Verhaltensstörung überwiesen. Andere Sonderschulen außerhalb des Regelschulsystems sind auf eine körperliche Beeinträchtigung (z.B. Sehbehinderung) spezialisiert und folgen mit wenigen Ausnahmen dem Curriculum der Regelschulen. Demgegenüber wird das an Sonderschulen für Kinder mit mentaler Behinderung unterrichtete Curriculum an den Grad der Behinde-

nung der Lernenden angepasst und entsprechend reduziert (Friedman, Kriglerová, Kubánová & Slosiarik, 2009, S. 29). Alternativ zu der Beschulung in Sonderschulen, können Schülerinnen und Schüler mit speziellem Förderbedarf auch in Regelklassen und Sonderklassen an regulären Schulen integriert werden (Gesetzessammlung der Slowakischen Republik, 2008, § 94). Einer Direktive des slowakischen Bildungsministeriums aus dem Jahr 2006 zufolge, können auch Kinder aus einem „sozial benachteiligten Umfeld“ (*sociálne znevýhodnené prostredie*) in Sonderklassen beschult werden (Ministerium für Arbeit und Soziales der Slowakischen Republik, 2006; Friedman et al., 2009, S. 17). Der Anteil der Schülerinnen und Schüler in Sonderschulen an der Gesamtschülerschaft ist in der Slowakei höher als in sämtlichen anderen Ländern Zentral- und Südosteuropas (UNICEF, 2005, S. 19). Im Schuljahr 2009/2010 wurden in der Slowakei 4,1 Prozent aller Schülerinnen und Schüler (Primarstufe / Sekundarstufe I) in Sonderschulen und 2,2 Prozent in Sonderklassen beschult (eigene Berechnung anhand von Daten der Educational, Audiovisual and Culture Executive Agency) (EACEA, 2010, S. 111–114).

4. Methodische Vorgehensweise

4.1 Operationalisierung von Bildungsarmut

Um Bildungsarmut empirisch betrachten zu können, müssen Indikatoren für die Konzepte Zertifikatarmut und Kompetenzarmut festgelegt werden. Allmendinger und Leibfried (2003, S. 66) operationalisieren Zertifikatarmut anhand von Schulabschlüssen und Kompetenzarmut anhand von Lesekompetenz. Absolut arm an Zertifikaten ist nach den Maßstäben von Allmendinger und Leibfried, wer keinen Sekundarschulabschluss I besitzt. Absolut arm an Kompetenzen ist, wer die im Rahmen von PISA zugrunde gelegte Kompetenstufe I im Lesen nicht erreicht und entsprechend als funktionaler Analphabet gilt (ebd., S. 66–67).

Die PISA-Daten als Maß für Kompetenzarmut sind insbesondere für den internationalen Vergleich interessant, da ein hohes Maß an internationaler Vergleichbarkeit sichergestellt ist. Die Vergleichbarkeit ist jedoch auf die schulische Leistung von 15-jährigen Schülerinnen und Schülern beschränkt. PISA-Teilnahmeländer können bis zu 5 Prozent der Schülerpopulation anhand festgelegter Kriterien von der Teilnahme an PISA ausschließen (OECD, 2010, S. 171). Die Ausschlussmöglichkeit gilt z.B. für Schulen die geografisch nicht erreichbar sind sowie für als ‚behindert‘ eingestufte Schülerinnen und Schüler, bzw. Schulen für Schülerinnen und Schüler mit Behinderung (ebd.). Dies kann dazu führen, dass insbesondere leistungsschwache Schülerinnen und Schüler nicht berücksichtigt werden und daher in einer anhand von Kompetenzen gemessenen Armutsquote nicht auftauchen. In der PISA-Studie 2009 wurde von Deutschland 1,3 Prozent der Zielpopulation ausgeschlossen, in der Slowakei waren es hingegen 4,58 Prozent (ebd., S. 174).

Vergleichbare Daten über Schulabschlüsse als Grundlage für die Identifikation von Zertifikatarmut können mit Rekurs auf das von der UNESCO entwickelte Klassifikationsschema ‚International Standard Classification of Education‘ (ISCED) gewonnen werden. Gemäß ISCED klassifizierte Daten über Schulabschlüsse werden von nationalen Statistikämtern und Bildungsministerien erhoben und an internationale Organisationen weitergegeben. Im Vergleich zu PISA-Daten sind Schulabschlussdaten zwar weniger leicht vergleichbar, haben jedoch den Vorteil, dass sie für fast alle Länder der Welt vorliegen.

Nationale Durchschnittswerte über das Ausmaß von Bildungsarmut in der Slowakei zeigen ein moderates Bild: Die Zertifikatarmut, gemessen am Anteil der Personen ohne Sekundarschulabschluss I, betrug 2007 lediglich 1 Prozent (OECD, 2009, S. 37). Die Kompetenzarmut, gemessen am Nichterreichen der Kompetenzstufe I im Lesen, lag 2009 bei 6,3 Prozent (Klieme et al., 2010, S. 45). Im Hinblick auf das Ausmaß an Bildungsarmut befindet sich die Slowakei damit im Mittelfeld der OECD-Länder.

Sowohl Schulabschlussdaten als auch PISA-Daten ermöglichen eine Differenzierung von nationalen Durchschnittswerten anhand verschiedener Variablen wie z.B. Geschlecht oder Staatsangehörigkeit. Bildungsarmut kann so auch zwischen Gruppen innerhalb eines Staates verglichen werden. Eine ethnisch differenzierte Betrachtung von Bildungsarmut ist anhand der Variablen ‚Staatsangehörigkeit‘, ‚Migrationshintergrund‘ oder ‚Sprache‘ möglich. Diese Variablen ermöglichen es jedoch nicht, die Zugehörigkeit zur Gruppe der Roma festzustellen. Als Minderheit ohne eigenen Staat wird die ethnische Identität der Roma in herkömmlichen Statistiken nicht berücksichtigt. Das Entwicklungsbüro der Vereinten Nationen und andere internationale Organisationen sind daher dazu übergegangen, eigene Erhebungen durchzuführen und auszuwerten, um statistische Aussagen über die Lebenssituation der in Europa lebenden Roma treffen zu können (vgl. UNDP, 2002, 2006). Die UNDP-Datensätze ermöglichen daher die Betrachtung der Bildungsarmut der in Europa lebenden Roma im internationalen Vergleich (vgl. z.B. Milcher, 2006, 2009; O’Higgins & Ivanov, 2006) oder – wie im Falle des vorliegenden Beitrags – im innerstaatlichen Vergleich mit der Mehrheitsgesellschaft.

4.2 UNDP Roma-Survey

Im Rahmen der von dem UNDP 2004 durchgeführten Erhebung ‚Vulnerable Groups in Southeast Europe‘ wurden über 3.500 Roma-Haushalte in neun Ländern Zentral- und Südosteuropas befragt (UNDP, 2006, S. 116). Im Unterschied zu vorherigen UNDP-Studien (UNDP, 2002) berücksichtigte man auch Haushalte der in der unmittelbaren Umgebung von Roma-Haushalten lebenden Mehrheitsbevölkerung, um einen direkten Vergleich mit Haushalten zu ermöglichen, die in den gleichen (größtenteils strukturschwachen) Regionen leben.

Für die Slowakei wurde zwischen April und Juni 2005 eine separate Erhebung durchgeführt. Der Grund hierfür war die Existenz umfangreicher soziogeografischer Daten über Roma-Gemeinschaften in der Slowakei (Radičová, Jurásková, Kriglerová & Rybová, 2004), die es erlaubten, Roma-Haushalte zu identifizieren und nach dem Ausmaß ihrer wohnräumlichen Segregation bzw. Integration zu klassifizieren. Im Rückgriff auf diese Daten wurden je 30 Primary Sampling Units für folgende wohnräumliche Kategorien gebildet (Filadelfiová, Gebery & Škobla, 2007, S. 18):

- Roma leben segregiert, d.h. fernab von einer Stadt oder einem Dorf oder sind durch eine physische Barriere von diesen getrennt,
- Roma leben separiert, d.h. konzentriert in oder am Rande einer Stadt oder eines Dorfes,
- Roma leben integriert, d.h. zwischen der Mehrheitsbevölkerung einer Stadt oder eines Dorfes.

Aus jeder Primary Sampling Unit wurden acht Roma-Haushalte zufällig ausgewählt und befragt, sodass insgesamt Daten über 720 Roma-Haushalte (240 Haushalte je Kategorie) erhoben werden konnten (ebd., S. 18). Allgemeine Fragen über den Haushalt wurden dem Familienoberhaupt gestellt. Fragen zu den einzelnen Haushaltsmitgliedern beantworteten die Betroffenen selber. Wenn ein Haushaltsmitglied nicht anwesend war, antwortete das Familienoberhaupt für sie oder ihn. Insgesamt umfasst die Erhebung 3.769 in der Slowakei lebende Roma aller Altersgruppen (ebd., S. 19). Zusätzlich wurden 355 Haushalte (1.204 Personen) der in der unmittelbaren Umgebung von Roma-Haushalten lebenden Mehrheitsbevölkerung zufällig ausgewählt und befragt (ebd., S. 103). Die Umfrage ist nicht repräsentativ, es handelt sich jedoch um die umfangreichste Befragung von Roma-Haushalten, die in der Slowakei bisher durchgeführt wurde.

Die Auswertungen des UNDP-Teams konzentrierten sich insbesondere auf demografische Charakteristika und die soziale Situation der Roma vor dem Hintergrund der oben beschriebenen Wohnverhältnisse (ebd.). Der vorliegende Beitrag ergänzt diese Befunde⁷ und erweitert die bisherigen Analysen um die Perspektive der Bildungsarmut. Als Proxy-Indikator für die Armut an Kompetenzen dient die Selbsteinschätzung der Befragten bezüglich ihrer Lese- und Schreibfähigkeit. Als Indikatoren für Armut an Zertifikaten werden als Variablen einerseits die höchste erreichte Schulbildung und andererseits der gegenwärtige Schulbesuch herangezogen. Anders als in bisherigen Arbeiten zu Bildungsarmut werden in der folgenden Betrachtung auch Menschen als arm an Zertifikaten eingestuft, die eine Sonderschule oder Sonderklasse besucht haben, da ein Sonderschulabschluss nur in seltenen Fällen die Aufnahme einer regulären Beschäftigung ermöglicht.

Die Analysen beziehen sich auf Personen im Alter von 16 bis 93 Jahren, im Folgenden als ‚über 15-Jährige‘ bezeichnet, die angaben, zum Zeitpunkt der Erhebung keine Schule mehr zu besuchen (Roma: n = 1.978, Mehrheitsbevölkerung: n = 841)

und Personen im Alter von 7 bis 15 Jahren, die angaben, zum Zeitpunkt der Erhebung die Primarstufe oder Sekundarstufe I zu besuchen (Roma: $n = 749$, Mehrheitsbevölkerung: $n = 128$).⁸

Zusammenhänge zwischen Variablen werden mit dem Chi-Quadrat-Test mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von $\alpha = 0,01$ getestet. Die Stärke des Zusammenhangs gibt das auf der Chi-Quadrat-Teststatistik basierende Maß Cramérs V an. Für die Berechnung von Risikomaßen wird in Anlehnung an Diefenbach (2010, S. 17) der Relative-Risiko-Index (RRI) verwendet.

5. Bildungsarmut unter slowakischen Roma

5.1 Kompetenzarmut

Im Folgenden wird Kompetenzarmut anhand von Fragen zur Selbsteinschätzung der Lese- und Schreibkompetenz operationalisiert. Fragen zur Selbsteinschätzung weisen auf das Selbstkonzept hin, mithin auf Überzeugungen zum eigenen Leistungsvermögen, nicht auf eine tatsächlich erbrachte Leistung. Da in dem UNDP Roma-Survey keine Leistungstests vorgenommen wurden, muss in der folgenden Analyse die Selbsteinschätzung als Proxy-Indikator für Kompetenzarmut verwendet werden. Dies bringt eine Einschränkung der Konstruktvalidität mit sich, die solange in Kauf genommen werden muss bis Leistungsmessungen vorliegen.

In Tabelle 1 ist die Selbsteinschätzung der Lese- und Schreibfähigkeit in Abhängigkeit vom Schulabschluss für die Gesamtstichprobe dargestellt. Erfasst sind alle Personen über 15 Jahren, die zum Zeitpunkt der Befragung nicht mehr zur Schule gingen. Für diese Gruppe zeigt sich: Die Einschätzung, problemlos eine Zeitung lesen oder einen einseitigen Brief verfassen zu können, steigt mit höherer Schulbildung. Sonderschulabsolventen und -absolventinnen weisen diesbezüglich die geringste Selbsteinschätzung auf, gefolgt von Personen, die die Sekundarstufe I nicht beendet haben. Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen der höchsten erreichten Schulbildung und der Selbsteinschätzung hinsichtlich der Lese- und Schreibkompetenz.

Mit dem Ziel, Bildungsarmut entlang ethnischer Zugehörigkeit zu analysieren, wird im Folgenden nicht die Gesamtstichprobe herangezogen, sondern zwischen Roma und Nichtroma differenziert. Tabelle 2 zeigt die Selbsteinschätzung der Lese- und Schreibfähigkeit beider Gruppen und macht deutlich: 25,3 Prozent Roma und 6,4 Prozent Personen der Mehrheitsbevölkerung gaben an, nicht oder nur mit Schwierigkeiten Zeitung lesen oder einen einseitigen Brief schreiben zu können. Dieser Befund deutet darauf hin, dass Roma in einem weitaus stärkeren Maß von Kompetenzarmut betroffen sind als Nichtroma.

Tabelle 1: Höchste erreichte Schulbildung und Selbsteinschätzung der Lese- und Schreibkompetenz 2005 (Personen ab 16 Jahren, die nicht mehr zur Schule gehen; Roma und Mehrheitsbevölkerung nicht differenziert)

	Person hat keine Probleme, die Zeitung zu lesen oder einen einseitigen Brief zu verfassen (n = 2.258)	Person kann nicht oder nur mit Schwierigkeiten die Zeitung lesen oder einen einseitigen Brief verfassen (n = 549)
Sonderschule für Heranwachsende mit mentaler Behinderung besucht (nicht weiter differenziert)	34,1 %	65,9 %
Sekundarstufe I nicht beendet	57,8 %	42,2 %
Sekundarstufe I	84,4 %	15,6 %
Sekundarstufe II ohne Hochschulzugangsberechtigung (i.d.R. Berufsschule)	96,9 %	3,1 %
Sekundarstufe II mit Hochschulzugangsberechtigung (<i>Maturita</i>)	100 %	0 %
Tertiäre Bildung / Studium	100 %	0 %

$p < .001$, Cramérs $V = .453$, $MV = 12$.

Quelle: Eigene Berechnung, UNDP Roma-Survey Slowakei 2005.

Da die genannten Werte die Selbsteinschätzung erfassen und somit lediglich einen Hinweis auf das Ausmaß der tatsächlichen Kompetenzarmut ermöglichen, liegt der Fokus der folgenden Analysen auf der Armut an Zertifikaten.

Tabelle 2: Selbsteinschätzung der Lese- und Schreibkompetenz 2005 (Personen ab 16 Jahren, die nicht mehr zur Schule gehen)

	Mehrheitsbevölkerung (n = 841)	Roma (n = 1.978)
Person hat keine Probleme, die Zeitung zu lesen oder einen einseitigen Brief zu verfassen	93,6 %	74,7 %
Person kann nicht oder nur mit Schwierigkeiten die Zeitung lesen oder einen einseitigen Brief verfassen	6,4 %	25,3 %
Gesamt	100 %	100 %

$p < .001$, Cramérs $V = .217$.

Quelle: Eigene Berechnung, UNDP Roma-Survey Slowakei 2005.

5.2 Zertifikatarmut

Tabelle 3 gibt Aufschluss über die höchste erreichte Schulbildung der befragten über 15-jährigen Personen, die nicht mehr zur Schule gehen. Roma beendeten im Vergleich zu der in ihrer unmittelbaren Umgebung lebenden Mehrheitsbevölkerung signifikant seltener höhere Bildungsstufen. Während Personen aus der Mehrheitsbevölkerung am häufigsten einen Sekundarschulabschluss II aufweisen, besitzen Roma am häufigsten einen Sekundarschulabschluss I. Der Anteil der Berufsschulabsolventen unter den Roma betrug 14,4 Prozent und 34,6 Prozent unter Mitgliedern der Mehrheitsbevölkerung. Eine Hochschulzugangsberechtigung (*Maturita*) erreichten 1,7 Prozent der Roma und 25,9 Prozent der Mehrheitsbevölkerung.

Tabelle 3: Höchste erreichte Schulbildung 2005 (Personen ab 16 Jahren, die nicht mehr zur Schule gehen)

	Mehrheitsbevölkerung (n = 838)	Roma (n = 1.969)
Sonderschule für Heranwachsende mit mentaler Behinderung besucht (nicht weiter differenziert)	1,0 %	4,1 %
Sekundarstufe I nicht beendet	8,7 %	31,6 %
Sekundarstufe I	24,0 %	48,0 %
Sekundarstufe II ohne Hochschulzugangsberechtigung (i.d.R. Berufsschule)	34,6 %	14,4 %
Sekundarstufe II mit Hochschulzugangsberechtigung (<i>Maturita</i>)	25,9 %	1,7 %
Tertiäre Bildung / Studium	5,8 %	0,2 %
Gesamt	100 %	100 %

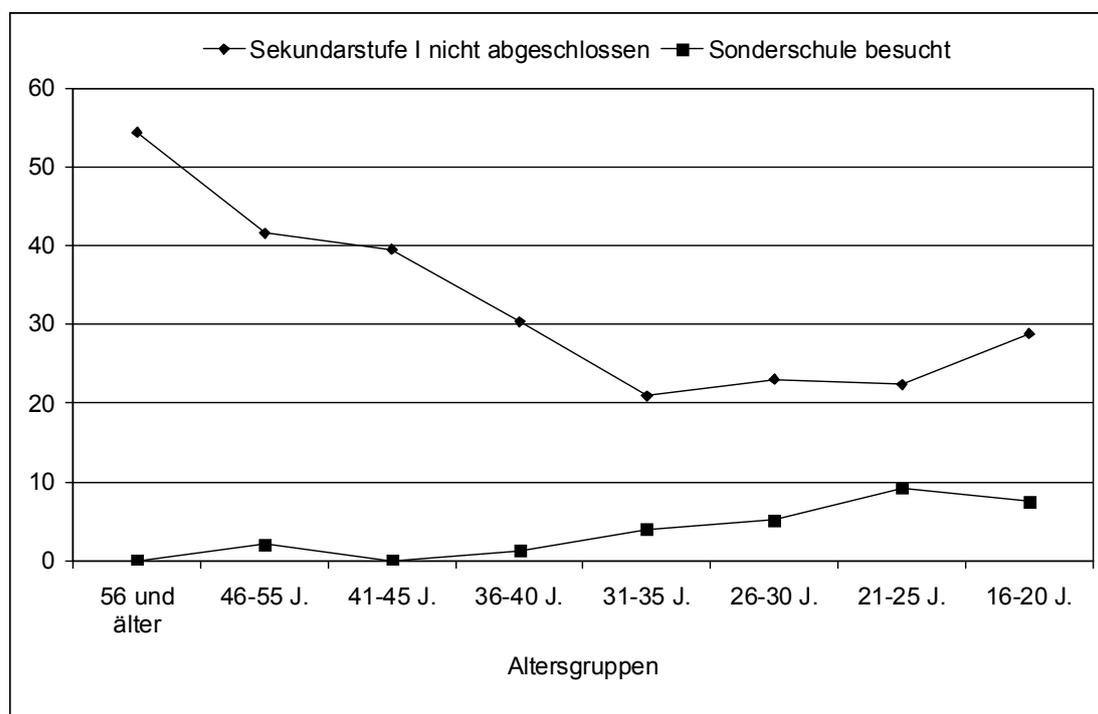
$p < .001$, Cramérs $V = .544$, $MV = 12$.

Quelle: Eigene Berechnung, UNDP Roma-Survey Slowakei 2005.

Der Anteil der Personen, die die Sekundarstufe I nicht abgeschlossen haben, betrug unter den Roma 31,6 Prozent und unter Mitgliedern der Mehrheitsbevölkerung 8,7 Prozent. Der Anteil der Personen, die eine Sonderschule besucht haben, betrug unter den Roma 4,1 Prozent und unter Mitgliedern der Mehrheitsbevölkerung 1,0 Prozent. Mehr als ein Drittel der hier erfassten über 15-jährigen Roma (35,7 %) hat keinen Sekundarschulabschluss I erworben oder eine Sonderschule besucht und ist demnach gemäß der hier zugrunde gelegten Klassifikation für Bildungsarmut arm an Zertifikaten. Roma in der Slowakei sind folglich in einem weit stärkeren Ausmaß von Zertifikatarmut betroffen als die Mehrheitsbevölkerung. Das Risiko, arm an Zertifikaten zu sein, ist für Roma 3,7-mal höher als für Nichtroma ($RRI = 3,69$).⁹

Die Betrachtung verschiedener Alterskohorten ermöglicht es zu prüfen, ob es einen Zusammenhang zwischen Alter und Bildungsarmut gibt. Abbildung 1 zeigt das Ausmaß der Zertifikatarmut unter slowakischen Roma, gemessen an Personen, die die Sekundarstufe I nicht beendet oder die Sonderschule besucht haben, differenziert nach Alterskohorten. Betrachtet man die Kohorte der über 56-Jährigen, so wird deutlich, dass sich der Anteil der Personen ohne Sekundarschulabschluss I in den jüngeren Kohorten deutlich verringert hat. Der Anteil der Roma, die die Sekundarstufe I nicht beendet haben, ist in der Kohorte der 31- bis 35-Jährigen am geringsten. Einen deutlichen Anstieg der Sonderschulquote zeigen die jüngeren Kohorten im Vergleich zu den älteren Kohorten. Bei den 16- bis 20-jährigen Roma ist zwar ein leichter Abfall der Sonderschulbesucher zu verzeichnen, jedoch steigt gleichzeitig die Anzahl von Personen, die die Sekundarstufe I nicht abgeschlossen zu haben, 28,8 Prozent dieser Altersgruppe gaben an, die Sekundarstufe I nicht abgeschlossen zu haben, 7,5 Prozent gaben an, eine Sonderschule besucht zu haben. Die Zertifikatarmut ist insgesamt in der Kohorte der 31- bis 35-Jährigen am geringsten. Die dieser Kohorte angehörenden Personen waren mehrheitlich in den 1980er Jahren schulpflichtig.

Abbildung 1: Roma ohne Sekundarschulabschluss I und Roma, die die Sonderschule besucht haben, differenziert nach Altersgruppen 2005 (n = 1.969) (Personen ab 16 Jahren, die nicht mehr zur Schule gehen)



$p < .001$, Cramérs $V = .187$, $MV = 9$.

Quelle: Eigene Berechnung, UNDP Roma-Survey Slowakei 2005.

Bezüglich der zum Zeitpunkt der Erhebung noch eine Schule besuchenden Roma ist nicht bekannt, welche Schulabschlüsse sie inzwischen erworben haben oder noch erwerben werden. Die Sonderschulquote der zum Erhebungszeitpunkt noch zur Schule gehenden Personen gibt jedoch einen Anhaltspunkt für eine sich anbahnende Zertifikatarmut von Roma-Schülerinnen und -Schülern. Tabelle 4 zeigt die Anteile der 7- bis 15-jährigen Schülerinnen und Schüler, die im Jahr 2005 eine reguläre Schule (Primarstufe / Sekundarstufe I) oder eine Sonderklasse oder Sonderschule besucht haben. Demnach waren insgesamt 17,6 Prozent der befragten Roma an einer Sonderschule. Weitere 5,2 Prozent besuchten eine Sonderklasse mit einem vereinfachten Curriculum an einer regulären Schule. Im Jahr 2005 wurden daher 22,8 Prozent der befragten Roma-Schülerinnen und -Schüler segregiert beschult. Der Anteil der segregiert beschulten Kinder und Jugendlichen aus der Mehrheitsbevölkerung belief sich hingegen auf 2,4 Prozent. Das Risiko in Sonderschulen und Sonderklassen beschult zu werden, ist für Roma-Schülerinnen und -Schüler mithin 9,7-mal so hoch wie für Schülerinnen und Schüler der Mehrheitsbevölkerung (RRI = 9,66).

Tabelle 4: Schulbesuch 2005 (Personen im Alter von 7–15 Jahren, die noch zur Schule (ISCED 1/2) gehen – Einschulungszeitraum zwischen 1995 und 2004)

	Mehrheitsbevölkerung (n = 127)	Roma (n = 745)
Reguläre Primarschule	97,6 %	77,2 %
Sonderschule für Heranwachsende mit mentaler Behinderung	1,6 %	17,6 %
Sonderklasse in einer regulären Primarschule	0,8 %	5,2 %
Gesamt	100 %	100 %

$p < .001$, Cramérs $V = .181$, $MV = 5$.

Quelle: Eigene Berechnung, UNDP Roma-Survey Slowakei 2005.

Die Daten bestätigen einen Zusammenhang, der schon bei der Betrachtung der Bildungsarmut der erwachsenen Roma-Bevölkerung deutlich wurde: Je jünger die Altersgruppe, desto mehr Personen gaben an, segregiert beschult zu werden.

6. Segregierte Bildungsräume und institutionelle Diskriminierung

In der sozialwissenschaftlichen Forschung bezeichnet der Begriff ‚schulische Segregation‘ zwei unterschiedliche Phänomene. Einerseits bezeichnet Segregation die Beschulung von Schülerinnen und Schülern außerhalb des Regelschulwesens in Sonderschulen oder Sonderklassen (vgl. z.B. Luciak, 2008). Sonderschulen und Sonderklassen sind institutionalisierte segregierte Bildungsräume. Begründet wird die Segregation

von Kindern in Sonderschulen und Sonderklassen zumeist damit, dass die Schülerinnen und Schüler aufgrund einer Behinderung oder aufgrund von Lernschwierigkeiten nicht in einer herkömmlichen Schule beschult werden können bzw. in Sonderschulen oder Sonderklassen besser gefördert werden können. Sonderschulen und Sonderklassen bilden segregierte Räume, unabhängig davon, ob sie mehrheitlich von Angehörigen der Mehrheit oder der Minderheit besucht werden. Andererseits bezeichnet Segregation die Beschulung von ethnischen Minderheiten in Schulen oder Klassen, die ausschließlich oder mehrheitlich von Mitgliedern einer ethnischen Minderheit besucht werden (vgl. z.B. Kirsten, 2005). Schulen und Klassen sind ethnisch segregierte Bildungsräume, wenn alle Schülerinnen und Schüler oder zumindest die Mehrzahl einer ethnischen Minderheit angehört. Faktoren, die zur Entstehung ethnisch segregierter Bildungsräume beitragen oder diese verursachen können, sind demografische Veränderungen und wohnräumliche Verteilungen: So hat das niedrigere Durchschnittsalter slowakischer Roma im Vergleich zur Durchschnittsbevölkerung zur Folge, dass der prozentuale Anteil der Roma im schulpflichtigen Alter an der Schulpopulation deutlich höher ist als der prozentuale Anteil aller Roma an der Gesamtpopulation (Vaňo, 2004, S. 29). Vergleichsweise höhere Geburtenraten unter Roma und zunehmende wohnräumliche Segregation beeinflussen die Entstehung von ethnischer Segregation, insbesondere in ländlichen Gebieten der Ostslowakei, wo der Anteil der Roma an der Bevölkerung am höchsten ist (Vaňo & Haviarová, 2003, S. 302). Zudem wird ethnische Segregation durch die Schulwahl begünstigt. So neigen Roma-Eltern dazu, ihre Kinder in Schulen zu schicken, die von vielen anderen Roma-Kindern besucht werden, insbesondere wenn die älteren Geschwister bereits eine solche Schule besuchen (Rigová, Maczejková, Končoková, Šimčáková & Kriglerová, 2003, S. 425). Nichtroma-Eltern tendieren hingegen dazu, ihre Kinder auf Schulen zu schicken, die von möglichst wenigen Roma besucht werden und ihre Kinder umzuschulen, wenn der Anteil der Roma-Kinder an der Schule, die von den eigenen Kindern besucht wird, ansteigt (European Roma Rights Center, 2004, S. 73; Roma Education Fund, 2007, S. 33).

Die Befunde aus Abschnitt 5 zeigen, dass Roma zunehmend in Sonderschulen und Sonderklassen beschult werden. Es handelt sich bei diesem Phänomen um eine doppelte Segregation: Ohnehin schon segregierte Bildungsräume werden zu ethnisch segregierten Bildungsräumen für Roma-Schülerinnen und -Schüler. Das Ausmaß der aktuellen Segregation wurde jüngst von Friedman et al. (2009) auf der Basis einer Befragung von Schulleitungen, Lehrkräften, Eltern und Schülern an 38 Sonderschulen und 46 Regelschulen in der Slowakei untersucht. Der Befragung zufolge waren ca. 60 Prozent aller slowakischen Sonderschülerinnen und -schüler und 86 Prozent aller Heranwachsenden in Sonderklassen Roma (ebd., S. 22–23). Die Mehrheit der Roma-Schülerinnen und -Schüler wurden mit der Diagnose „leicht mental behindert“ im Laufe des ersten Schuljahres in Sonderschulen und Sonderklassen überwiesen (ebd., S. 55). Für die überproportionale Beschulung von Roma-Kindern und -Jugendlichen auf Sonderschu-

len machen Friedman et al. insbesondere institutionelle Mechanismen verantwortlich, die sich am besten im Rückgriff auf die Theorie der institutionellen Diskriminierung verstehen lassen. Institutionelle Diskriminierung bezeichnet Handlungen, die negativ auf ethnische Minderheiten wirken (Gomolla & Radke, 2009, S. 49). Direkte Diskriminierung wird von indirekter Diskriminierung anhand der den diskriminierenden Mechanismen zugrunde liegenden Intentionalität unterschieden. Direkte institutionelle Diskriminierung ist intendiert und entweder administrativ vorgesehen oder Teil informeller Routinen (ebd.). Indirekte institutionelle Diskriminierung ist demgegenüber nicht intendiert und wirkt negativ, „obwohl die organisatorisch vorgeschriebenen Normen oder Verfahren ohne unmittelbare Vorurteile oder Schadensabsichten eingerichtet und ausgeführt werden“ (ebd., S. 50).

Im Falle der Überweisungspraxis von Roma-Kindern auf Sonderschulen und Sonderklassen in Regelschulen kommen sowohl direkt als auch indirekt diskriminierende Mechanismen zum Tragen: Studien zeigen, dass Roma-Kinder auf Sonderschulen überwiesen werden, ohne dass ein (rechtlich vorgeschriebenes) diagnostisches Gutachten erstellt worden wäre (Tomatová, 2004, S. 49). In den meisten von Friedman et al. (2009, S. 51 und 76) beobachteten Fällen wurde die Überweisung auf Sonderschulen auf Initiative der Lehrkraft einer Regelschule veranlasst. Im Gespräch mit den Eltern wurde hervorgehoben, dass diese Schulen aufgrund niedriger Anforderungen und individueller Lehransätze für Roma-Kinder besser geeignet seien (ebd.). In vielen Schulen scheint es ein institutioneller Habitus zu sein, Roma-Kinder von Beginn an als potentielle Sonderschulkandidaten zu behandeln (Šaško, 2003, S. 403). Derartige schulische Routinen und unrechtmäßige Sonderschulüberweisungen ohne diagnostische Gutachten sind Beispiele direkter institutioneller Diskriminierung. Darüber hinaus werden insbesondere inadäquate diagnostische Verfahren für die überproportionale Überweisung von Roma-Kindern auf Sonderschulen verantwortlich gemacht. Vermeindlich objektive diagnostische Tests als Grundlage für Überweisungen in Sonderschulen oder Sonderklassen wirken indirekt diskriminierend, da sie nicht für soziokulturelle und soziolinguistische Unterschiede sensibel sind (Tomatová, 2004, S. 36).

Den von Friedman et al. (2009, S. 61) interviewten Schulleitungen zufolge beherrschten etwa 30 Prozent der Roma-Kinder in Sonderschulen und 20 Prozent der Roma-Kinder in Sonderklassen die schulische Instruktionssprache (Slowakisch oder Ungarisch) zum Zeitpunkt der Einschulung in eine Sonderschule nicht. Die unzureichende Beherrschung der Instruktionssprachen gilt als ein Hauptgrund für die überproportionale Beschulung von Roma-Schülerinnen und -Schülern in Sonderschulen und Sonderklassen (Tomatová, 2004, S. 59). Sprache scheint hier als Differenzmarker zu fungieren und damit für die Gefahr, zu bildungsarmen Bevölkerungsschichten zu zählen, entscheidend zu sein.

7. Sprache als Distinktionsmerkmal

Schätzungen zufolge wird Romanes von etwa einem Drittel der in Europa lebenden Roma, dies sind ca. 3,5 Millionen Personen, aktiv gesprochen (Matras, 2005, S. 2). Die Slowakei gehört zu den Ländern mit der größten Anzahl von Romanes-Sprecherinnen und -Sprechern. Insgesamt gaben 54,4 Prozent der im Rahmen des UNDP-Survey befragten Roma auf die Frage: „Was ist deine Muttersprache?“ Romanes an, weitere 31,7 Prozent nannten Slowakisch und 13,7 Prozent Ungarisch (Filadelfiová et al., 2007, S. 28). Die Mehrheit der Befragten gab zudem an, im Alltag mehr als eine Sprache zu sprechen (ebd., S. 31). Ungarisch ist im Süden der Slowakei nicht nur eine zentrale Verkehrssprache, sondern auch offizielle schulische Instruktionssprache. Romanes wird bis heute insbesondere mündlich tradiert, jedoch gibt es europaweit und auch in der Slowakei Versuche, regionale Romanes-Dialekte als Schriftsprache zu etablieren und Unterrichtsmaterial in Romanes zu erstellen (Heinrich & Cech, 2012). Wie Tabelle 5 zeigt, wurde Romanes weit häufiger von wohnräumlich segregiert lebenden Roma als Muttersprache angegeben als von wohnräumlich integriert lebenden Roma. Dies deutet darauf hin, dass wohnräumliche Integration mit sprachlicher Assimilation korreliert.

Tabelle 5: Wohnräumliche Situation der Roma-Bevölkerung differenziert nach Muttersprache 2005 (Personen aller Altersgruppen; Muttersprache definiert als die Sprache der Mutter des Interviewten)

	Roma leben segregiert (weit abseits) von der Mehrheitsbevölkerung (n = 1.344)	Roma leben separiert (abseits) von der Mehrheitsbevölkerung (n = 1.221)	Roma leben integriert zwischen der Mehr- heitsbevölkerung (n = 1.159)
Slowakisch oder Ungarisch	25,1 %	43,7 %	70,9 %
Romanes	74,9 %	56,3 %	29,1 %
Gesamt	100 %	100 %	100 %

$p < .001$, Cramérs $V = .377$, $MV = 45$.

Quelle: Eigene Berechnung, UNDP Roma-Survey Slowakei 2005.

Tabelle 6 zeigt die höchste erreichte Schulbildung der Roma, die Romanes als Muttersprache und derjenigen, die eine der schulischen Instruktionssprachen als Muttersprache angegeben haben. Im Vergleich verließen Romanes-Muttersprachlerinnen und -sprachler die Schule häufiger ohne einen Sekundarschulabschluss I (42 %) als Roma, die Slowakisch oder Ungarisch als Muttersprache angegeben haben (20,4 %). Auch die Sonderschulquote der Romanes-Muttersprachlerinnen und -sprachler ist höher (6,1 %) als die der Referenzgruppe (1,9 %). Die Daten zeigen mithin, dass die Bildungsarmut, gemessen an Zertifikaten, unter Romanes-Muttersprachlern mehr als

doppelt so stark ausgeprägt ist wie die Bildungsarmut der Roma, die Slowakisch oder Ungarisch als Muttersprache angegeben haben.

Tabelle 6: Höchste erreichte Schulbildung der Roma-Bevölkerung differenziert nach Muttersprache 2005 (Personen ab 16 Jahren, die nicht mehr zur Schule gehen)

	Slowakisch oder Ungarisch (n = 942)	Romanes (n = 1.019)
Sonderschule für Kinder mit mentaler Behinderung besucht (nicht weiter differenziert)	1,9 %	6,1 %
Sekundarstufe I nicht beendet	20,4 %	42,0 %
Sekundarstufe I	55,4 %	41,3 %
Sekundarstufe II ohne Hochschulzugangsberechtigung (i.d.R. Berufsschule)	19,5 %	9,5 %
Sekundarstufe II mit Hochschulzugangsberechtigung (<i>Maturita</i>)	2,5 %	1,0 %
Tertiäre Bildung / Studium	0,2 %	0,1 %
Gesamt	~100 %	100 %

$p < .001$, Cramérs $V = .281$, $MV = 17$.

Quelle: Eigene Berechnung, UNDP Roma-Survey Slowakei 2005.

Ein signifikanter Zusammenhang besteht auch zwischen der Muttersprache und dem Schulbesuch der zum Erhebungszeitpunkt noch zur Schule gehenden Roma. Tabelle 7 zeigt den Anteil der 7- bis 15-jährigen Roma-Schülerinnen und -Schüler, die im Jahr 2005 eine reguläre Schule (Primarstufe / Sekundarstufe I) besuchten, und den Anteil derjenigen, die eine Sonderklasse oder Sonderschule besuchten, differenziert nach Muttersprache.

Insgesamt befanden sich 23,3 Prozent der befragten Romanes-Muttersprachlerinnen und -sprachler auf einer Sonderschule, gegenüber 10,4 Prozent Roma, die Slowakisch oder Ungarisch als Muttersprache angegeben haben. Weitere 8,3 Prozent der Romanes-Muttersprachler besuchten eine Sonderklasse mit einem vereinfachten Curriculum in einer regulären Schule, während dies für nur 1,2 Prozent der Referenzgruppe zutraf. Das Risiko, in einer Sonderschule oder Sonderklasse beschult zu werden, war für Romanes-Muttersprachlerinnen- und -sprachler damit 2,9-mal höher als für Roma-Schülerinnen und -Schüler, die Slowakisch oder Ungarisch als Muttersprache angegeben haben ($RRI = 2,85$).

Tabelle 7: Schulbesuch der Roma-Bevölkerung differenziert nach Muttersprache 2005 (Personen im Alter von 7–15, die noch zur Schule (ISCED 1/2) gehen; Einschulungszeitraum zwischen 1995 und 2004)

	Slowakisch oder Ungarisch (n = 337)	Romanes (n = 408)
Reguläre Primarschule	88,4 %	68,3 %
Sonderklasse in einer regulären Primarschule	1,2 %	8,3 %
Sonderschule für Kinder mit mentaler Behinderung	10,4 %	23,3 %
Gesamt	100 %	~100 %

$p < .001$, Cramérs $V = .252$, $MV = 4$.

Quelle: Eigene Berechnung, UNDP Roma-Survey Slowakei 2005.

Die Befunde zeigen, dass die Segregation von Roma in Sonderschulen und Sonderklassen mit der sprachlichen Sozialisation korreliert. Die disproportionale Beschulung ethnischer Minderheiten in segregierten Bildungsräumen ist zwar kein neues, jedoch ein in Europa wenig erforschtes Phänomen (Luciak, Berhanu & Dyson, 2011). Roma sind auch in anderen Ländern Europas von überdurchschnittlichen Sonderschulquoten betroffen (Luciak, 2008, S. 37–46). Für die Slowakei zeigen die hier präsentierten Daten jedoch einen besonders ausgeprägten Segregationsprozess. Die Tatsache, dass jüngere Alterskohorten eine höhere Sonderschulquote aufweisen als ältere legt den Schluss nahe, dass sich gesellschaftliche Zuschreibungsprozesse und institutionelle Strukturen in den vergangenen Jahren stark zum Nachteil der Roma-Minderheit entwickelt haben. Hier ansetzend wäre im Rahmen einer Folgeuntersuchung zu fragen, welche institutionellen Weichenstellungen für diesen Trend verantwortlich sind. Für die Bildungspolitik und -praxis schließen sich mannigfaltige Fragen danach an, wie künftig verhindert werden könnte, dass sich dieser Prozess fortsetzt.

8. Zusammenfassung und Ausblick

Die größte ethnische Minderheit der europäischen Union ist weitestgehend vom Zugang zu ‚qualitativer Bildung‘ ausgeschlossen. Um politische Anstrengungen der zahlreichen, für die Besserstellung der Roma-Minderheit aktiven Akteure zu bündeln, zu koordinieren und zu forcieren wurde 2005 die Dekade der Roma-Inklusion ausgerufen. Sie eint Regierungen und internationale Organisationen in ihrem politischen Commitment für Roma-Inklusion in den Kernbereichen Arbeit, Bildung, Gesundheit und Wohnen. Als gemeinsamer Referenzrahmen der Dekade dienen nationale Aktionspläne, die politische Ziele festlegen und überprüfbar machen sollen.

Die vorliegenden Sekundäranalysen des UNDP Roma-Survey zeigen, dass slowakische Roma in einem weit größeren Umfang von Bildungsarmut betroffen sind als die

in ihrer unmittelbaren Umgebung lebende Mehrheitsbevölkerung. Über ein Drittel der über 15-jährigen Roma, die die Schule bereits nicht mehr besuchen, ist arm an Zertifikaten (vgl. Tab. 3). Das Risiko arm an Zertifikaten zu sein, ist für Roma 3,7-mal höher als für Nichtroma. Die hier vorgestellten Analysen differenziert nach Alterskohorten zeigen für die Roma-Population einen zunehmenden Anteil bildungsarmer Personen in den jüngeren Kohorten. Die disproportionale Beschulung von Roma-Schülerinnen und -Schülern in segregierten Bildungsräumen wird insbesondere bei Berücksichtigung der jüngsten Alterskohorte deutlich: Von den befragten 7- bis 15-jährigen Roma-Schülerinnen und -Schülern besuchten zum Erhebungszeitpunkt insgesamt 22,8 Prozent eine Sonderschule oder eine Sonderklasse in einer Regelschule (vgl. Tab. 4). In diesem Zusammenhang konnten Friedman et al. (2009) zeigen, dass sich Sonderschulen und Sonderklassen in der Slowakei regelrecht zu ‚Roma-Schulen‘ und ‚Roma-Klassen‘ entwickelt haben. Die Autoren verweisen auf verschiedene direkt und indirekt diskriminierende Arrangements und auf die Sprache als ein entscheidendes Distinktionsmerkmal. Sekundäranalysen bestätigen, dass Roma, die Romanes als Muttersprache angegeben haben, in einem signifikant stärkeren Maß von Bildungsarmut betroffen sind als Roma, die eine der schulischen Instruktionssprachen (Slowakisch oder Ungarisch) angegeben haben.

Für die Bildungspolitik wie -praxis sind diese Befunde relevant, da bisher keine Referenzwerte für die in dem nationalen Aktionsplan der Slowakei festgelegten Bildungsziele vorgestellt wurden. Zwar wurden Indikatoren und numerische Richtwerte zur Erfassung der Zielerreichung festgelegt (vgl. Autorengruppe Nationaler Aktionsplan Slowakei, 2005, S. 5), es bleibt jedoch offen, wie die Zielerreichung überprüft werden soll. Die hier vorgestellten Daten wurden im Jahr 2005 erhoben und ermöglichen damit die Identifikation von aussagekräftigen Referenzwerten. 2010 und 2011 haben weitere Datenerhebungen stattgefunden, in deren Rahmen auch Daten zur Bildungssituation und Bildungsbeteiligung in der Slowakei lebender Roma erfasst wurden. Eine von dem UNDP koordinierte Erhebung richtet sich in ihrer methodischen Vorgehensweise nach der Erhebung aus dem Jahr 2005, sodass zeitnah vergleichbare Daten aus zwei Messzeitpunkten vorliegen werden. Mit ihnen könnte beispielsweise geprüft werden, welche Entwicklung die Bildungsarmut der Roma in der Slowakei seither genommen hat und ob Hinweise auf Ansätze einer inklusiven Bildungspraxis für Roma erkennbar werden. Eine zweite von dem UNDP und der Weltbank koordinierte Studie wird in zwölf Ländern in Zentral- und Südosteuropa durchgeführt und international vergleichbare Daten liefern. Die Studie enthält auch Fragen zur frühkindlichen Erziehung und Bildung, sodass erstmals der Zusammenhang zwischen Bildungsarmut und dem Besuch vorschulischer Einrichtungen untersucht werden könnte. Weitere Fragen beziehen sich auf die ethnische Zusammensetzung von Schulen und Klassen und ermöglichen vertiefende Analysen zum Ausmaß ethnischer Segregation.

Die Bildungssituation von Roma in Europa rückt in jüngerer Zeit, davon zeugen nicht zuletzt die hier genannten Studien, zunehmend in den Fokus auch der Erziehungswissenschaft. Eine Aufgabe der Forschung wird es sein, die bisher überwiegend politisch motivierte Datengewinnung zu verfolgen und selbige für erziehungswissenschaftliche Fragestellungen heran zu ziehen. Denn es mangelt nicht nur an Vorschlägen für und Erfahrungen mit einer ‚best practice‘ für und mit Roma, sondern insbesondere auch an empirisch validen Erkenntnissen über ihre Bildungssituation, an die in institutioneller wie konzeptioneller Hinsicht angeknüpft werden könnte.

Anmerkungen

1. Für ihre kritischen Kommentare zu diesem Beitrag danke ich Bernd Brüggemann, Eben Friedman, Susanne Milcher, Renate Möller und insbesondere Sabine Hornberg.
2. Folgende Staaten nehmen derzeit an der Dekade teil: Albanien, Bosnien und Herzegowina, Kroatien, Ungarn, Mazedonien, Montenegro, Rumänien, Serbien, die Slowakei, Spanien und die Tschechische Republik. Folgende internationale Organisationen nehmen derzeit an der Dekade teil: Weltbank, Open Society Institute (OSI), Europarat, die Organisation für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa (OSZE), das European Roma Information Office (ERIO), das European Roma Rights Center in Europe (ERRC), das European Roma and Traveller Forum (ERTF) sowie verschiedene UN-Programme und UN-Sonderorganisationen (UNDP, UNICEF, UNHCR und UN-Habitat).
3. Die nationalen Aktionspläne wurden von dem Decade Steering Committee (2003, S. 1) beschlossen und können auf der Website der Roma-Dekade heruntergeladen werden, verfügbar unter: http://www.romadecade.org/decade_action_plans [27.08.2011].
4. In der Literatur finden sich diverse Differenzierungen entlang ethnischer und linguistischer Kategorien, sodass eine klare Zuordnung schwer fällt: Für slowakische Roma findet sich auch die Bezeichnung Servika Roma (serbische Roma), da eine Herkunft aus Serbien angenommen wird (Hübschmannová, 2001), für ungarische Roma findet sich die Bezeichnung Rumungri (Budilová & Jakoubek, 2005, S. 4) und für wallachische Roma die Fremdbezeichnung Olah Roma (Marushiakova & Popov, 2001, S. 38). Es existieren weitere Ausdifferenzierungen der einzelnen Gruppen, z.B. bei den walachischen Roma entlang traditioneller Berufe und Dialekte, wie z.B. Lovara (Pferdehändler), Kalderaš (Kupferschmiede) und Ursari (Bärenführer) (Jurová, 2003, S. 17).
5. Im Jahr 1993 trennte sich die damalige Tschechoslowakei in zwei unabhängige Staaten. Der rechtliche Status der Roma-Minderheit in der Slowakei blieb davon unberührt.
6. Der Begriff Muttersprache wurde in der Erhebung anstatt der analytisch präzisen Begriffe wie Erstsprache / Zweitsprache, bzw. Familiensprache gewählt. Da es sich um den in dem Fragebogen verwendeten Begriff handelt, wird er hier beibehalten.
7. Eine Reanalyse der Daten bezüglich der höchsten erreichten Schulbildung findet auch vor dem Hintergrund statt, dass die vorliegende englische Übersetzung der Schulabschlüsse nicht gemäß der international gültigen ISCED-Klassifikation erfolgt ist. Ein Vergleich der Fragebögen (Slowakisch / Englisch) zeigt, dass der Besuch der *Základná škola* (wortgetreu Grundschule) als „primary school“ übersetzt wurde (vgl. in der Auswertung Fidelfiová et al., 2007, S. 62). Die *Základná škola* dauert jedoch neun Jahre und beinhaltet zwei Stufen, die Primarstufe (Klasse 1–4) und die Sekundarstufe I (Klasse 5–9) (vgl. EACEA, 2010, S. 116). Ein weiterer Grund für die Reanalyse ist die geringe Aussagekraft einzelner Merkmalsausprägungen. Bei der Frage nach der höchsten erreichten Schulbildung wurden in der UNDP-Erhebung neben abgeschlossenen Bil-

- dungsgängen auch begonnene aber nicht abgeschlossene Bildungsgänge (z.B. „*Berufsschule nicht beendet*“) erfasst (Fidelfiová et al., 2007, S. 62). Im vorliegenden Beitrag werden diese Fälle in der vorherigen Bildungsstufe aufgeführt. Personen, die angaben, die Berufsschule (Sekundarstufe II) nicht beendet zu haben, finden sich in der Ausprägung ‚Sekundarstufe I abgeschlossen‘.
8. Variablenausprägungen mit sehr geringen Fallzahlen wurden als Missing Values (MV) definiert und nicht in die Berechnungen einbezogen: Für die Variable „Höchste erreichte Schulbildung“ wurden die Ausprägungen „Sonderschule für Kinder mit körperlicher Behinderung“, „Ich weiß nicht“ und „Antwort verweigert“ (n = 12) als MV definiert. Für die Variable „Schulbesuch“ wurde die Ausprägung „Antwort verweigert“ und „Sonderschule für Kinder mit physischer Behinderung“ (n = 5) als MV definiert. Für die Variable „Muttersprache“ wurden die Ausprägungen „Russisch“, „Tschechisch“, „Ruthenisch“, „andere ausländische Sprache“, „keine Angabe“, „Ich weiß nicht“ (n = 45) als MV definiert.
 9. Grundlage für die Berechnung des RRI sind die absoluten Fallzahlen, nicht die in den Tabellen dargestellten gerundeten Prozentwerte.

Literatur

- Allmendinger, J. (1999). Bildungsarmut. Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik. *Soziale Welt*, 50 (1), 35–50.
- Allmendinger, J. & Leibfried, S. (2003). Education and the welfare state: The four worlds of competence production. *Journal of European Social Policy*, 13 (1), 63–81.
- Anger, C., Plünnecke, A. & Seyda, S. (2006). *Bildungsarmut und Humankapitalschwäche in Deutschland*. Köln: Deutscher Instituts-Verlag.
- Autorengruppe Nationaler Aktionsplan Slowakei. (2005). *National Action Plan of the Slovak Republic Regarding the Decade of Roma Inclusion 2005–2015*. Verfügbar unter: http://www.romadecade.org/files/downloads/Decade%20Documents/Action%20Plan_Slovakia.pdf [22.09.2011].
- Bourdieu, P. & Steinrück, M. (1992). *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg: VSA-Verlag.
- Budilová, L. & Jakoubek, M. (2005). Ritual impurity and kinship in a Gypsy osada in eastern Slovakia. *Romani Studies*, 15 (1), 1–29.
- Decade Steering Committee. (2003). *First meeting of the Roma Decade Steering Committee: Minutes and summary*. Verfügbar unter: <http://demo.itent.hu/roma/portal/downloads/Decade%20Documents/1st%20ISC%20Meeting.pdf> [22.09.2011].
- Diefenbach, H. (2010). *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem: Erklärungen und empirische Befunde* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- EACEA. (2010). *Organisation of the education system in Slovakia 2009/2010*. Verfügbar unter: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/SK_EN.pdf [22.09.2011].
- Europäische Kommission (2004). *The situation of Roma in an enlarged European Union*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Fidelfiová, J., Gebery, D. & Škobla, D. (2007). *Report on the living conditions of Roma in Slovakia*. Bratislava: UNDP Regional Bureau for Europe and the CIS.
- Friedman, E., Kriglerová, E.G., Kubánová, M. & Slosiarik, M. (2009). *School as ghetto: Systemic overrepresentation of Roma in special education in Slovakia*. Budapest: Roma Education Fund.
- Friedman, V.A. (2003). [Rezension zu: Y. Matras: Romani: A linguistic introduction]. *Romani Studies*, 13 (2), 163–173.

- Gesetzessammlung der Slowakischen Republik. (2008). *Zákon 245 z 22. Maja 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) A o zmene a doplnení niektorých zákonov* [Gesetz 245 vom 22. Mai 2008 über Erziehung und Bildung (Schulgesetz) und zur Änderung und Ergänzung bestehender Gesetze]. Verfügbar unter: http://www.uips.sk/sub/uips.sk/images/PKvs/z245_2008.pdf [22.09.2011].
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heinschink, M.F. & Cech, P. (2012). Die Sprache der Roma: Grundzüge der Romani Čhib und Perspektiven für den Unterricht. In S. Hornberg & C. Brüggemann (Hrsg.), *Die Bildungssituation von Roma in Europa*. Münster: Waxmann. Manuskript in Vorbereitung.
- Hornberg, S. (2000). Entwicklungslinien, Problemstellungen und Perspektiven der Schulsituation von Sinti und Roma. In S. Hornberg (Hrsg.), *Die Schulsituation von Sinti und Roma in Europa* (S. 9–32). Frankfurt a.M.: IKO, Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Hübschmannová, M. (2001). *Servika-Roma* („Slowakische Roma“, „kherutne/domaca“ Roma). Verfügbar unter: <http://romani.uni-graz.at/rombase/> [22.09.2011].
- Jurová, A. (2003). From leaving the homeland to the first assimilation measures. In M. Vašečka, M. Jurásková & T. Nicholson (Eds.), *ČAČIPEN PAL O ROMA. A global report on Roma in Slovakia* (pp. 11–22). Bratislava: Open Society Institute.
- Kirsten, C. (2005). *School choice and ethnic school segregation: Primary school selection in Germany*. Münster: Waxmann.
- Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M. et al. (2010). *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann.
- Kopp, B. von. (2009). Schule und soziale Hierarchie in der tschechischen Gesellschaft zwischen Kontinuität und Revolution. *Bildung und Erziehung*, 62 (3), 311–330.
- Kosová, B. & Porubský Š. (2007). Educational transformation in Slovakia: The ongoing search for a solution. *Orbis Scholae*, 1 (2), 109–230.
- Liégeois, J.-P. (2007). *Roma in Europe* (3rd ed.). Straßburg: Council of Europe Publishing.
- Luciak, M. (2008). Roma in Sonderschulen – eine Herausforderung für die Heilpädagogik Mittel- und Osteuropas. In G. Biewer, M. Luciak & M. Schwinge (Hrsg.), *Begegnung und Differenz: Menschen – Länder – Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik* (S. 33–60). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Luciak, M., Berhanu, G. & Dyson, A. (2011). *Disproportionality in European special education: Who is over-represented and why?* Unpublished paper presented at the European Conference on Education Research, 16th September, Berlin.
- Marushiakova, E. & Popov, V. (2001). Historical and ethnographic background. Gypsies, Roma, Sinti. In W. Guy (Ed.), *Between past and future. The Roma of Central and Eastern Europe* (pp. 33–53). Hatfield: University of Hertfordshire Press.
- Matras, Y. (2005). *The status of Romani in Europe: Report submitted to the Council of Europe's Language Policy Division*. Verfügbar unter: <http://romani.humanities.manchester.ac.uk/downloads/1/statusofromani.pdf> [22.09.2011].
- Milcher, S. (2006). Poverty and the determinants of welfare for Roma and other vulnerable groups in Southeastern Europe. *Comparative Economic Studies*, 48 (1), 20–35.
- Milcher, S. (2009). Household vulnerability estimates of Roma in Southeast Europe. *Cambridge Journal of Economics*, 33 (4), 773–792.
- Ministerium für Arbeit und Soziales der Slowakischen Republik. (2006). Smernica č. 11/2006-R z 25. maja 2006 [Richtlinie 11/2006-R vom 25. Mai 2006]. Verfügbar unter: http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/RezortnePredpisy/2006/2006_11_R.pdf [22.09.2011].

- Mitter, W. (2003). A decade of transformation: Educational policies in Central and Eastern Europe. *International Review of Education*, 49 (1), 75–96.
- OECD. (2009). *Education at a glance 2009*. Paris: OECD.
- OECD. (2010). *PISA 2009 results: Student performance in reading, mathematics and science*. Paris: OECD.
- O’Higgins, N. & Ivanov, A. (2006). Education and employment opportunities for the Roma. *Comparative Economic Studies*, 48 (1), 6–19.
- Open Society Institute. (2006). *Monitoring education for Roma. A statistical baseline for Central, Eastern, and South Eastern Europe*. New York: Open Society Institute.
- Radičová, I., Jurásková, M., Kriglerová E. & Rybová, J. (2004). *Atlas rómskych komunit na slovensku*. [Atlas der Roma-Gemeinschaften in der Slowakei] Bratislava: Inštitút pre verejné otázky.
- Rigová, S., Maczejková, M., Končoková, E., Šimčáková, L. & Kriglerová, E. (2003). The Roma in the education system and alternative education projects. In M. Vašečka, M. Jurásková & T. Nicholson (Eds.), *ČAČIPEN PAL O ROMA. A global report on Roma in Slovakia* (pp. 415–442). Bratislava: Open Society Institute.
- Roma Education Fund. (2007). *Advancing education of Roma in Slovakia: country assessment and the Roma education fund’s strategic directions*. Verfügbar unter: http://demo.itent.hu/roma/portal/downloads/Education%20Resources/Slovakia_report.pdf [22.09.2011].
- Šaško, P. (2003). Roma Health. In M. Vašečka, M. Jurásková & T. Nicholson (Eds.), *ČAČIPEN PAL O ROMA. A global report on Roma in Slovakia* (pp. 391–414). Bratislava: Open Society Institute.
- Sen, A. (1985). A sociological approach to the measurement of poverty: A reply to Professor Peter Townsend. *Oxford Economic Papers*, 37 (4), 669–676.
- Solga, H. (2009). Bildungsarmut und Ausbildungslosigkeit in der Bildungs- und Wissensgesellschaft. In R. Becker, *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 395–432). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Steier, S. (2006). Der Weg nach Europa: Bildungsreformen in Mittel- und Osteuropa. *International Review of Education*, 52 (6), 553–573.
- Surdu, M. & Friedman, E. (2012). The Roma Education Fund: Developments and prospects for Roma inclusion. In S. Hornberg & C. Brüggemann (Hrsg.), *Die Bildungssituation von Roma in Europa*. Münster: Waxmann. Manuskript in Vorbereitung.
- Tenorth, H.-E. (2009). Bildungsarmut als Herausforderung moderner Allgemeinbildung. In U. Lange, S. Rahn, W. Seitter & R. Körzel (Hrsg.), *Steuerungsprobleme im Bildungswesen: Festschrift für Klaus Harney* (S. 155–176). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tomatová, J. (2004). *Na vedľajšej koľaji: Je proces zaraďovania rómskych detí do špeciálnych základných škôl znevýhodňujúcim činiteľom?* [Auf der Nebenspur: Ist der Prozess der Einschulung von Roma-Kindern in Sonderschulen ein Benachteiligungsfaktor?]. Bratislava: Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť.
- UNDP. (2002). *Avoiding the dependency trap. The Roma in Central and Eastern Europe*. Bratislava: UNDP Regional Bureau for Europe and the CIS.
- UNDP. (2006). *At risk: Roma and the displaced in Southeast Europe*. Bratislava: UNDP Regional Bureau for Europe and the CIS.
- UNICEF. (2005). *Children and disability in transition in Cee / Cis and Baltic States*. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Vaňo, B. (2004). Rómske dtei z phl’adu dmografie. [Roma-Kinder aus demografischer Perspektive] In A. Salner (Ed.), *Rómske deti v slovenskom školstve* [Roma-Kinder in der slowakischen Schule] (S. 25–32). Bratislava: Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť.

- Vaňo, B. & Haviarová, E. (2003). Roma population demographic trends. In M. Vašečka, M. Jurásková & T. Nicholson (Eds.), *ČAČIPEN PAL O ROMA. A global report on Roma in Slovakia* (pp. 297–310). Bratislava: Open Society Institute.
- Weinert, F.E. (2001). Concept of competence. A conceptual clarification. In D.S. Rychen & L.H. Sagalnik (Eds.), *Definition and selection of key competencies – theoretical and conceptual foundations* (pp. 45–66). Göttingen: Hogrefe & Huber.



Pfadabhängiger Wandel von Ausbildungsregimen: Die Entwicklung von Ausbildungsprogrammen für die Bekleidungsindustrie in Bangladesch und Sri Lanka aus einer historisch-institutionalistischen Perspektive

Markus Maurer

Universität Zürich

Abstract

The article compares the development of training programmes that cater to the garment industries in Bangladesh and Sri Lanka. By employing an historical-institutionalist perspective, it thereby aims at explaining the differences between these two out-of-firm training regimes in order to contribute to the development of theories on genesis and change of skill formation regimes in developing countries. The analysis suggests that the strong differences between the regimes can be attributed, on the one hand, to considerable differences between in-firm training regimes which have resulted from different strategies to attract foreign investors as well as from different levels of educational development in the two countries. On the other hand, different levels of educational development had very direct consequences on the demand for the training programmes by school leavers and graduates. The evidence thus suggests that the development of skill formation regimes is not only bound to economic change but is equally strongly linked to processes of educational expansion.

1. Einleitung¹

Die Verfeinerung von Theorien, welche die Dynamik von Bildungssystemen aus einer analytischen Perspektive beschreiben und erklären, ist eine Kernaufgabe der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Wesentliche Anregungen für die disziplinäre Theoriebildung kamen dabei zwar vereinzelt durchaus von quantitativen, großen Ländersamples umfassenden Studien, doch besteht ein entscheidender Anteil der vergleichend-erziehungswissenschaftlichen Literatur aus Beiträgen, die einige wenige Fälle untersuchen und dabei der Analyse von politischen, wirtschaftlichen und kulturellen

Kontexten von Bildungsprozessen großen Wert beimessen sowie die Bedeutung historischer Entwicklungspfade unterstreichen (Schriewer, 2000).

Der Fokus auf Kontext und Geschichte ist ein wesentliches Merkmal auch der Vergleichenden Berufsbildungsforschung, die sich aufgrund der engen Interdependenz der Berufsbildung mit dem Beschäftigungssystem insbesondere mit den sich verändernden ökonomischen Rahmenbedingungen von Bildungsprozessen beschäftigt (Deissinger, 1992; Münch, 2006; Schriewer & Harney, 1998). Während nun die theoriebildende Literatur der Vergleichenden Erziehungswissenschaft immer wieder auch entscheidende Impulse aus Studien zu weniger industrialisierten Ländern erhalten hat (vgl. Adick, 1991; Little, 2000; Meyer, Nagel, & Snyder, 1993), liegt der Fokus der im Hinblick auf das eingangs erwähnte Ziel der Theoriebildung verfassten Literatur zur Vergleichenden Berufsbildungsforschung fast ausschließlich auf industrialisierten Ländern – mit Ausnahme insbesondere jener Beiträge, die den Transfer westlicher Berufsbildungsmodelle in Entwicklungsländern diskutieren (Greinert, 2001; Mayer, 2001).

Vor dem Hintergrund des während des letzten Jahrzehnts wieder gewachsenen Interesses an Berufsbildung in Entwicklungsländern (King & Palmer, 2006) schiene es nun jedoch durchaus angezeigt, die Theoriebildung in diesem thematischen Bereich zu intensivieren. Da aber wesentliche theorieorientierte Beiträge der Vergleichenden Berufsbildungsforschung systemtheoretisch argumentieren und so ihre Erkenntnisse auf der Grundlage eines Modells funktionaler Differenzierungsprozesse in zumeist westlichen Gesellschaften gewinnen, soll hier ein theoretischer Zugang verwendet werden, der nicht *a priori* darauf absetzt, dass Prozesse des Wandels von Bildungs- und Ausbildungssystemen universell nach dem Grundsatz funktionaler Differenzierung gestaltet sind. Um dazu beizutragen, Analysen von Ausbildungsprozessen in Entwicklungsländern stärker an die theoriebildende Literatur der Vergleichenden Berufsbildungsforschung anzubinden, soll hier deshalb ein historisch-institutionalistischer Zugang verwendet werden. Dieser hat in den letzten Jahren insbesondere in der vergleichend-politikwissenschaftlichen Literatur zu Ausbildungsregimen einige Beachtung gefunden (Busemeyer & Trampusch, 2011; Thelen, 2004). Diese Beiträge messen zwar – entsprechend ihrer Verwurzelung in der politökonomischen Literatur zu den Ausprägungsformen des Kapitalismus (*Varieties of Capitalism*) (Hall & Soskice, 2001) – Faktoren im Wirtschaftssystem bei der Erklärung von Struktur und Wandel von Berufsbildungssystemen ein übermäßiges Gewicht bei und scheinen so die zentrale Bedeutung von Bildungsentwicklung zu unterschätzen; doch die in ihnen verwendeten analytischen Instrumente des Historischen Institutionalismus erlauben es, pfadabhängige Entwicklungen von Berufsbildungssystemen systematisch zu untersuchen und zu vergleichen. Diese Instrumente sollen deshalb auch dem vorliegenden Beitrag als Grundlage dienen.

Vor diesem Hintergrund soll hier das Ziel verfolgt werden, durch die Analyse zweier kontrastierender Fälle, Bangladesch und Sri Lanka, die Theoriebildung zu Genese und Wandel von Berufsbildungssystemen in Entwicklungsländern voranzutreiben. Die Argumentation basiert dabei auf zumeist qualitativen Daten, die im Rahmen umfangreicher Feldarbeiten in den Jahren 2006 bis 2008 in Bangladesch und Sri Lanka erhoben und bereits andernorts präsentiert worden sind (Maurer, 2011). Im Zentrum unseres Interesses stehen außerbetriebliche Ausbildungsregime, also die Gesamtheit von Ausbildungsprogrammen, die potentielle Arbeitskräfte außerhalb von Betrieben auf die Arbeit in spezifischen Teilen des Arbeitsmarktes vorbereiten. Um die Interdependenzen dieser Regime mit den jeweiligen Bildungs- und Beschäftigungssystemen aufzeigen zu können, fokussiert der Beitrag jedoch auf ein spezifisches Ausbildungsregime, auf jenes der Bekleidungsindustrie. Diese Industrie stellt in beiden Ländern die größte exportorientierte Branche dar. Wie die Ausführungen zeigen, unterscheiden sich die außerbetrieblichen Ausbildungsregime für die Bekleidungsindustrie in beiden Staaten ganz beträchtlich. Diese Unterschiede zu ergründen ist somit die unmittelbare Kernaufgabe dieses Textes.

Der vorliegende Beitrag ist wie folgt strukturiert: Im Anschluss an diese Einleitung erläutert ein zweiter Abschnitt Theorie und Methoden, wobei auch die Auswahl der beiden Fälle stärker ausgeführt und begründet wird. Die beiden anschließenden Abschnitte bestehen aus kurzen Fallstudien zu den beiden Ländern; diese Abschnitte referieren im Wesentlichen die Hauptergebnisse der diesem Beitrag zugrunde liegenden historisch-vergleichenden Studie und stellen die Problematik am Beispiel je eines Ausbildungsprogramms dar. Anschließend werden die in den Länderabschnitten dargestellten Entwicklungspfade der beiden außerbetrieblichen Ausbildungsregime verglichen. Gleichwohl die Ausführungen in diesen drei Abschnitten zu wesentlichen Teilen auf Ergebnissen der Feldarbeit beruhen, wird hier – sofern die Aussagen nicht auf Textdokumenten basieren – nicht auf Interviewpassagen, sondern auf entsprechende Stellen in der diesem Beitrag zugrunde liegenden umfassenden Studie (Maurer, 2011) verwiesen. Der letzte Teil des Beitrags schließlich formuliert Schlussfolgerungen, die zum Aufbau von Theorien über den Wandel von Berufsbildungssystemen in Entwicklungsländern beitragen sollen.

2. Theorie und Methoden

2.1 Vergleichende Berufsbildungsforschung und Beiträge aus der Vergleichenden Politikwissenschaft

Auf der Basis systematischen Vergleichs erarbeitete Beiträge zur Theorie über den Wandel von Berufsbildungssystemen sind in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft bisher nur vereinzelt vorgelegt worden. Eine wichtige Ausnahme bildet die primär im deutschen Sprachraum etablierte Vergleichende Berufsbildungsforschung, in

der insbesondere die aus einer systemtheoretischen Perspektive entworfenen Studien von Deissinger (1992), Münch (2006) sowie Schriewer und Harney (1998) Beachtung gefunden haben. Diese Beiträge argumentieren – im Anschluss an Luhmann (vgl. etwa Luhmann, 1987) – vor dem Hintergrund der gemeinsamen theoretischen Annahme, dass sich Berufsbildungssysteme in der Folge gesellschaftlicher Differenzierungsprozesse insbesondere in den Bereichen Bildung und Arbeit entwickelt haben.

Eine andere These legen nun jüngere Beiträge aus dem Bereich der Vergleichenden Politikwissenschaft nahe, die sich, ausgehend von Hall und Soskice (2001), mit den unterschiedlichen Ausprägungsformen marktwirtschaftlicher Systeme (*varieties of capitalism*) und in diesem Zusammenhang auch mit Berufsbildungssystemen (*skill formation systems*) beschäftigen, da diese mit anderen Teilbereichen marktwirtschaftlicher Systeme und mit den Interessen der dabei zentralen Akteure, d.h. insbesondere mit jenen der Verbände der Arbeitgeber und Arbeitnehmer, eng verknüpft sind. Berufsbildungssysteme scheinen, wenn auch nicht durch die anderen Teilbereiche politökonomischer Systeme vollkommen determiniert, stark funktional mit diesen verknüpft zu sein. Entscheidend sind somit etwa Regulierungen im Bereich des Arbeitsmarktes, da diese die Bereitschaft von Firmen, sich an der Berufsbildung zu beteiligen, wesentlich beeinflussen.

Insbesondere Thelen (2002, 2004, 2008) hat nun durch die Verwendung eines historisch-institutionalistischen Analyserahmens dazu beigetragen, das Modell im Hinblick auf die Genese und den Wandel von Berufsbildungssystemen zu präzisieren. Es ist ihr dabei durch die detaillierte Analyse der historischen Entwicklung einzelner Berufsbildungssysteme auch gelungen, die von Hall und Soskice (2001) als funktionalistisch verstandene Einbindung der Berufsbildungssysteme in spezifische Ausformungen der Marktwirtschaft als pfadabhängig zu beschreiben. Doch ihre Beiträge, ebenso wie zahlreiche andere im Anschluss an diese vorgelegten Arbeiten (vgl. etwa Bussemeyer & Trampusch, 2011; Trampusch, 2010), gehen weiterhin von der These aus, dass Berufsbildungssysteme wesentlich von Entwicklungen im Bereich der wirtschaftlichen Produktion und somit von den entsprechenden zentralen politökonomischen Akteuren geprägt werden.

2.2 Heuristisches Modell

Wie bereits anderorts ausgeführt (Gonon & Maurer, 2011) scheint der jüngere politikwissenschaftliche Forschungsstrang die Bedeutung der Dynamik der Bildungsexpansion und der in deren Verlauf sich entwickelnden Akteure zu wenig systematisch in die Analyse mit einzubeziehen. In Anlehnung an die systemtheoretischen Beiträge zur Vergleichenden Berufsbildungsforschung geht unsere Kritik am *Varieties of Capitalism* Modell davon aus, dass Theorien zum Wandel von Berufsbildungssystemen auf eine systematische Untersuchung von oft interdependenten Entwicklungen in den Bereichen von Bildung und Arbeit aufzubauen haben. Hier soll diese Kritik durch die

Entwicklung eines zwar am historischen Institutionalismus orientierten, aber stärker auch die institutionelle Rahmung von Bildungssystemen berücksichtigenden heuristischen Modells erweitert werden (vgl. Maurer, 2011, S. 46–83), das nicht zuletzt auch auf der Grundlage von als Kritik an funktionalistischen Zugängen zu verstehenden Arbeiten von Archer (1979, 1996) zur strukturellen Elaborierung von Bildungssystemen entwickelt wurde.

So stehen im Zentrum dieses Beitrags außer- und innerbetriebliche Ausbildungsinstitutionen, wobei unter diesen *Institutionen* jeweils einzelne Regulierungen von Ausbildungsprozessen verstanden werden; sie unterscheiden sich so von *Ausbildungsarrangements*, welche die Gesamtheit der in einer spezifischen Organisation existierenden Regelungen von Ausbildungsprozessen umfassen. Als *Ausbildungsregime* für einen spezifischen Wirtschaftssektor soll in der Folge die Gesamtheit von Institutionen gelten, die entsprechende Ausbildungsprozesse für diesen Sektor in einem Land regulieren – wobei es sich in der konkreten Argumentation notwendigerweise um eine synthetische Darstellung empirisch sich teilweise erheblich unterscheidender, jedoch eine klare Tendenz aufweisender Einzelbefunde handelt. Solche Ausbildungsregime weisen jeweils innerbetriebliche und außerbetriebliche Teilregime auf, die – je nach Kontext – stark interdependent sind und sich so in ihrer Struktur gegenseitig stärken, jedoch in ihrer Entwicklung wesentlich auch durch ihre je verschiedenen Kontextregime und die darin involvierten Akteure geprägt werden. Die institutionellen Ausformungen innerbetrieblicher Ausbildungsregime werden so wesentlich durch die Produktionsregime der entsprechenden Wirtschaftssektoren bestimmt, jene der außerbetrieblichen Ausbildungsregime durch die Bildungsregime der untersuchten Staaten.

Im Anschluss an eine zentrale Annahme des Historischen Institutionalismus geht dieser Beitrag davon aus, dass sich Regime entlang institutioneller Pfade entwickeln, die im Wesentlichen während kritischer Zeitpunkte (*critical junctures*) eingeschlagen werden und von den in diesen Momenten bestimmenden *Akteurskonstellationen* abhängen. Der eingeschlagene institutionelle Pfad wird nun, so das Modell, zum einen dadurch verstärkt, dass die Schaffung bestimmter Institutionen die Entstehung *komplementärer Institutionen* – etwa bei inner- und außerbetrieblichen Ausbildungsregimen – erleichtert, die wiederum zur Festigung des bestehenden institutionellen Pfades beitragen. Zum anderen verstärkt sich der Pfad jedoch auch dadurch, dass die zentralen involvierten Akteure von *positiven Rückkopplungseffekten* profitieren und deshalb dazu beitragen, die geschaffene institutionelle Struktur zu reproduzieren (Thelen, 2002). Diese Mechanismen tragen zwar zum großen Beharrungsvermögen institutioneller Pfade bei, können jedoch institutionellen Wandel nicht vollkommen blockieren. In der klassischen historisch-institutionalistischen Literatur wurde davon ausgegangen, dass sich solche institutionellen Gleichgewichte primär durch externe Schocks neu ergeben und sich somit grundlegend transformieren (vgl. Crouch & Farrell, 2004; Mahoney, 2000). Jüngere Beiträge etwa von Thelen (2002) weisen jedoch darauf hin, dass sich

institutionelle Strukturen auch inkrementell wandeln können, etwa wenn bestehende politische Institutionen durch neu entstehende Akteurskonstellationen grundsätzlich reproduziert, jedoch in der Anwendung neu interpretiert werden.

2.3 Vergleichsanlage und Methoden

Die Argumentation dieses Beitrags basiert auf einer Vergleichsanlage, die im Sinne der oft auf Mill (1874) zurückgeführten Konvergenzmethode zwei Fälle untersucht, welche grundsätzlich sehr viele Ähnlichkeiten aufweisen, sich jedoch hinsichtlich weniger ausgewählter Faktoren unterscheiden, zwischen denen ein wesentlicher kausaler Zusammenhang vermutet wird (Georg, 2005; Schriewer, 2000). Bei den beiden dargestellten Fällen handelt es sich um die außerbetrieblichen Ausbildungsregime der Bekleidungsindustrie in Bangladesch und Sri Lanka. Die beiden Fälle verdienen unsere Aufmerksamkeit, weil diese Industrie in beiden Staaten weitgehend in derselben Periode und aus denselben Gründen zu expandieren begann und mittlerweile beiderorts die wichtigste Exporteinnahmequelle darstellt (Central Bank of Sri Lanka, 2009; Centre for Policy Dialogue, 2007), die entsprechenden Ausbildungsregime sich jedoch – wie dann näher auszuführen sein wird – stark unterscheiden. Aus einer vergleichend-erziehungswissenschaftlichen Perspektive ist es naheliegend, diese Unterschiede auf die divergenten Bildungsvoraussetzungen in beiden Ländern zurückzuführen. So lag die Alphabetisierungsrate im Jahr 1980, als die exportorientierte Bekleidungsindustrie in Südasien zu expandieren begann, in Sri Lanka bei 86,8 Prozent und in Bangladesch bei 29,2 Prozent (UNESCO Institute for Statistics, 2011). Wie der Beitrag zeigen wird, bestanden jedoch auch wesentliche Unterschiede in den Wirtschaftsregimen beider Staaten, die sich stark auf die Ausformung der Ausbildungsregime auswirken sollten.

Vor dieser Ausgangslage untersuchte die diesem Beitrag zugrunde liegende Studie die Entstehungsprozesse sowohl inner- als auch außerbetrieblicher Ausbildungsprozesse in der Bekleidungsindustrie. Ausgangspunkt für die in den Jahren 2006–2008 über einen Zeitraum von 13 Monaten durchgeführte Feldarbeit bildeten dabei die diversen, in der Zahl jedoch durchaus überschaubaren formellen Ausbildungsprogramme, die für die unterschiedlichen beruflichen Tätigkeiten auf allen Hierarchiestufen seit der frühen Expansion der Industrie geschaffen – und teilweise bereits wieder eingestellt – worden waren. Darauf baute eine Analyse der Entwicklung innerbetrieblicher Ausbildungsprozesse auf, die sich insbesondere auch um eine Untersuchung der Interdependenzen zwischen diesen Prozessen in den Firmen und dem Bildungssystem bemühte. Das zu diesem Zweck erhobene Datenmaterial bestand zum einen aus schriftlichen Dokumenten (etwa Ausbildungsordnungen und Lehrplänen), zum anderen jedoch primär aus Transkripten von 167 qualitativen, semi-strukturierten Interviews unterschiedlicher Länge, die mit Vertretern der Privatwirtschaft sowie des öffentlichen Dienstes geführt wurden. Darüber hinaus wurden mithilfe eines struktu-

rierten Fragebogens Daten der Berufsbiografien von 235 Unternehmern, Angestellten und Instrukoren erhoben. Die Auswertung dieser Daten und Theoriebildung waren eng miteinander verknüpft, wobei im Sinne des Konzepts der kausalen Rekonstruktion vorgegangen wurde, die auf die Erschließung kausaler Verknüpfungen zwischen unterschiedlichen sozialen Phänomene abzielt (George & Bennett, 2005; Mayntz, 2004).

3. Bangladesch

Die Bekleidungsindustrie Bangladeschs expandierte ab Ende der 1970er Jahre, gut ein Jahrzehnt nach der Unabhängigkeit des Landes von Pakistan. Die Expansion dieses Wirtschaftssektors markierte eine Wende in der wirtschaftlichen Entwicklung des noch jungen Landes: Während unter pakistanischer Herrschaft bloß einige wenige, vornehmlich auf den Inlandmarkt ausgerichtete und in den Händen weniger Familien konzentrierte Produktionsbetriebe existierten und nach der Unabhängigkeit fast all diese Industrien verstaatlicht wurden, begannen nun private Unternehmer für den Exportmarkt zu produzieren. Dies war möglich geworden, weil Produktionsstandorte in Ostasien (z.B. Hong Kong, Südkorea) nicht nur mit steigenden Lohnkosten, sondern auch mit durch westliche Staaten auferlegten Exportquoten konfrontiert waren, was ein weiteres Wachstum der Bekleidungsindustrie in diesen Staaten blockierte. Vor diesem Hintergrund expandierte der neue Wirtschaftszweig in Bangladesch innerhalb von wenigen Jahren derart stark, dass er bald den wichtigsten Exportzweig des Landes darstellte. Gleichzeitig führte die Expansion dieser Industrie zur Schaffung sehr vieler wenig qualifizierter Arbeitsstellen, die primär mit Frauen aus sozioökonomisch benachteiligten Familien aus wenig urbanisierten Regionen besetzt wurden (Bhattacharya, Rahman, & Raihan, 2002; Mahmud, Ahmed, & Mahajan, 2008).

Die Regierung des 1978 an die Macht gekommenen Präsidenten Ziaur Rahman förderte diese Entwicklung in beschränktem Umfang. So lockerte sie die Bestimmungen für Import und Export und schuf einzelne Kreditlinien, die neuen Unternehmern den Einstieg ins Geschäft erleichtern sollten. Gleichzeitig sah die Regierung jedoch davon ab, die Entwicklung der Industrie etwa durch den Ausbau von Infrastruktur zu beschleunigen. Ähnlich zurückhaltend waren die Behörden auch im Hinblick auf die Schaffung von Programmen, mit denen Fachkräfte für die wachsende Industrie hätten ausgebildet werden können (Khan, 2007; Mahmud et al., 2008).

Dennoch entstanden ab Mitte der 1980er Jahre die ersten Ausbildungsprogramme für die Bekleidungsindustrie, fast immer jedoch unter Mitwirkung internationaler Organisationen. Eine erste Initiative der UNDP (United Nations Development Programme) zielte auf Weiterbildungen für Manager aus unterschiedlichen Wirtschaftssektoren, wobei einige wenige Veranstaltungen mit einem spezifischen Fokus für die Bekleidungsindustrie (z.B. Produktionsentwicklung, Qualitätskontrolle) umgesetzt wurden (UNDP & International Labour Organization, 1986, S. 16). Wenige Jahre später finanzierte dieselbe Organisation ein erstes eigentliches Ausbildungsprojekt für die

Bekleidungsindustrie, in dessen Rahmen Aus- und Weiterbildungsprogramme nicht nur für Manager, sondern auch für Facharbeitskräfte (*technicians*) und Vorarbeiter (*supervisors*) entwickelt wurden (International Labour Organization & UNDP, 1995). Ab Mitte der 1990er Jahre begannen ebenfalls die Zentren des Bildungsministeriums, die *Vocational Training Institutes* (VTI), auf die Bekleidungsindustrie ausgerichtete Ausbildungsprogramme anzubieten, wobei die entsprechenden Programme – dank einer umfassenden Reform von 1995 – auf einen Abschluss vorbereiteten, der den Absolventen Zugang zu einem Teil der tertiären Bildung verschaffte, und so eine hohe soziale Nachfrage erzeugen konnten (Bangladesh Technical Education Board, 1995). Fast zur selben Zeit begannen auch erste private Unternehmen, Aus- und Weiterbildungsprogramme für Personen anzubieten, die auf eine Anstellung in der Bekleidungsindustrie aspirierten oder bereits dort arbeiteten (Maurer, 2011, S. 349).

Auf diese Weise entstand ein außerbetriebliches Ausbildungsregime für die Bekleidungsindustrie, das aber sowohl in quantitativer als auch qualitativer Hinsicht von den meisten Akteuren als ungenügend wahrgenommen wird. Zum einen steht die Zahl der Abgängerinnen und Abgänger von öffentlich und privat angebotenen Ausbildungen insbesondere auf der Stufe von qualifizierten Vorarbeitern und Facharbeitskräften in keinem Verhältnis zur sehr großen Menge an auf diesen Stufen beschäftigten Arbeitskräften. Zum anderen betrachten die Vertreter der Industrie die Fertigkeiten der Ausgebildeten meist als wenig relevant für die praktischen Erfordernisse des Arbeitsalltags (Khan, 2007). Vor diesem Hintergrund erstaunt es nicht, dass gerade die öffentlichen Ausbildungsorganisationen nur vereinzelt direkte Kontakte zu Industriebetrieben haben, was deren Absolventinnen und Absolventen den Übertritt in den Arbeitsmarkt stark erschwert. Da gleichzeitig sowohl die Regierung als auch internationale Geldgeber, überzeugt von der Wichtigkeit, in die Ausbildung für diese Industrie zu investieren, regelmäßig neue, doch wenig nachhaltige Ausbildungsprogramme lancieren, scheint dieses außerbetriebliche Ausbildungsregime wesentlich von bruchhaftem Wandel gekennzeichnet zu sein (Maurer, 2011, S. 401).

Die hier angesprochenen Herausforderungen sollen kurz am Beispiel des bereits erwähnten, ersten eigentlichen Ausbildungsprojekts für die Bekleidungsindustrie illustriert werden. Die Umsetzung dieser Initiative der UNDP begann 1991 in einem Ausbildungszentrum des Arbeitsministeriums mit der Arbeit einiger ausländischer Konsulenten, die zunächst in der Industrie angestellte Facharbeitskräfte und Vorarbeiter ausbildeten, jedoch auch die Grundlagen dafür schaffen sollten, dass das Ausbildungszentrum nach Abschluss des Projekts eigenständig Kurse durchführen konnte. Zu diesem Zweck entwickelten die Konsulenten Kursmaterialien und bildeten Instruktoren aus (Nordberg, 1994). Die Ziele des Projekts wurden jedoch nicht erreicht: Zwar entwickelte sich innerhalb von kurzer Zeit eine Nachfrage nach den durch die Konsulenten angebotenen Kursen, doch zeichneten sich bald Schwierigkeiten ab, das längerfristige Interesse von Vertreterinnen und Vertretern der Bekleidungsindustrie zu

sichern, wobei die mangelnde Anerkennung der neu ausgebildeten Instrukto­ren der wohl zentrale Hinderungsgrund war. Aufgrund dieser Schwierigkeiten kam eine zweite Projektphase, für deren Umsetzung die UNDP eine stärkere finanzielle Beteiligung von der Seite der Unternehmen erwartet hätte, nicht zustande (Athukorala, 1995). Vor dieser Ausgangslage entschied sich nun das Arbeitsministerium, die Weiterbildungskurse einzustellen. Anstelle dessen aber sollte das Zentrum in Dhaka sowie weitere Zentren des Arbeitsministeriums Ausbildungsprogramme für Schulabgängerinnen und -abgänger anbieten, die sich für die Arbeit in der Bekleidungsindustrie interessierten, wobei die von den ausländischen Konsulenten ausgebildeten Instrukto­ren die Ausbildungskräfte der anderen Zentren einarbeiteten. Im Unterschied zu den von der UNDP finanzierten Projekten wurden die Kurse nun breiter und theoretischer (Bureau of Manpower, Employment and Training, 2002). Dies einerseits, weil die Verantwortlichen der Meinung waren, dass sich die Auszubildenden Fertigkeiten in verschiedenen Teilbereichen der Branche anzueignen hätten, um leichter Eingang in die Industrie zu finden, andererseits aber auch, weil weder das Zentrum in Dhaka noch die anderen, in kleineren Städten des Landes lokalisierten Zentren über ausreichende Maschinen und Übungsmaterialien verfügten und es den Ausbildnern an praktischer Erfahrung in der Industrie mangelte (Maurer, 2011, S. 353).

Zwar gelang einigen Absolventen immer wieder der Übertritt als Facharbeitskräfte oder Vorarbeiter in Fabrikbetriebe; doch die Mehrheit der Auszubildenden in den Zentren aspirierte gar nicht auf eine berufliche Laufbahn in der sozial wenig angesehenen Bekleidungsindustrie, sondern erhoffte sich durch den Erwerb eines staatlich anerkannten Zertifikats Zugang zu einer Anstellung bei einer staatlichen Behörde (Maurer, 2011, S. 355). Unter diesen Bedingungen gelang es den Ausbildungszentren kaum, von den Vertretern der Industrie als Vermittler relevanter beruflicher Fertigkeiten wahrgenommen zu werden. Dennoch entwickelten Unternehmer Interesse an den Zentren, dies vor dem Hintergrund des zunehmenden Wettbewerbs um Näherinnen. So bewirkte das umfassende Lobbying des größten Verbands der Bekleidungsindustrie bei den höchsten Regierungsstellen 2007 eine grundsätzliche Neuausrichtung der bestehenden Kurse in den Zentren des Ausbildungsministeriums: Statt breit angelegter Ausbildungen für angehende Facharbeitskräfte sollten die Zentren Kurzausbildungen für Näherinnen anbieten, die direkt nach Abschluss eine Arbeit in der Industrie antreten würden (BGMEA Institute of Fashion and Technology, 2007). Da jedoch nicht alle Fabriken ihren Versprechen nachkamen und die ausgebildeten Arbeitskräfte in vielen Fällen wieder ohne Arbeit in ihre Dörfer zurückkehrten, entwickelte sich auch diese Initiative zu keiner soliden Grundlage für eine Zusammenarbeit zwischen den Ausbildungszentren und Vertretern der Industrie (Maurer, 2011, S. 372).

4. Sri Lanka

In Sri Lanka begann die Expansion der Bekleidungsindustrie unmittelbar nach dem Einzug der marktliberal orientierten *United National Party* (UNP) in die Regierung im Jahre 1977. Unter dem Druck, schnell neue Arbeitsplätze zu schaffen, erarbeitete sie innerhalb kürzester Zeit die rechtlichen Grundlagen für eine radikale wirtschaftliche Öffnung des Landes, die insbesondere die Bestimmungen für die Ein- und Ausfuhr von Waren sowie für ausländische Direktinvestitionen stark liberalisierten. So öffneten bereits 1978 die ersten ausländischen Investoren ihre Fabriken im Land und markierten so den Beginn des schnellen Wachstums der Bekleidungsindustrie, die sich – wie in Bangladesch – innerhalb weniger Jahre zur wichtigsten Exportbranche und zu einem maßgeblichen Faktor auf dem Arbeitsmarkt entwickelte (Kelegama & Wijayasiri, 2004; Pararajasingham, 2006).

Das Wachstum der Industrie wurde jedoch nicht nur durch neue rechtliche Grundlagen, sondern auch durch umfangreiche Investitionen in die Infrastruktur des Landes vorangetrieben. Für die Bekleidungsindustrie besonders entscheidend war dabei die erste Freihandelszone des Landes, die ausländischen Investoren die Eröffnung von Fabriken erleichtern sollte (Greater Colombo Economic Commission, 1979). Ein weiteres Element dieser auf die Anwerbung von Direktinvestoren abzielenden Strategie war jedoch auch die Errichtung von Ausbildungszentren. Ein erstes solches Zentrum bildete innerhalb der Freihandelszone ab 1979 Näherinnen aus, die praktisch ausnahmslos Arbeit in den neu entstehenden Fabriken fanden (Daily News, 1979). Bereits wenige Jahre später schloss die Regierung das Zentrum wieder, eröffnete jedoch südlich von Colombo mit Unterstützung der Weltbank das *Clothing Industry Training Centre* (CITI), das zunächst auf die Weiterbildung von bestehenden Facharbeitkräften, Vorarbeitern und Managern abzielte, später jedoch auch Ausbildungen für Schulabgängerinnen und -abgänger anzubieten begann (Parliament of the Democratic Socialist Republic of Sri Lanka, 1984). Fast gleichzeitig integrierte die *University of Moratuwa*, die wichtigste technische Universität des Landes, zahlreiche Elemente aus dem Bereich der Kleiderproduktionstechnologie in die bereits bestehende Ausbildung für Textiltechnologen, was die Grundlage legte für die Schaffung der Spezialisierungsrichtung in *clothing technology* (University of Moratuwa, 1986). In den frühen 1990er Jahren, als die Regierung ein umfangreiches Programm für die Expansion der Bekleidungsindustrie in ländliche Gebieten lancierte, wurde die Universität gar neben dem CITI zu einem zweiten wichtigen Weiterbildungszentrum für die Industrie (University of Moratuwa, 1992). Ausbildungen für Näherinnen waren nie Teil des Angebots dieser beiden Organisationen, doch wurden solche an bereits bestehenden Berufsschulen eingeführt, die sich auf diese Weise – ähnlich wie das erste solche Zentrum in der Freihandelszone – zu Zulieferern entsprechend ausgebildeter Arbeitskräfte entwickelten. Gegen Ende der 1990er Jahre begann auch das Angebot privater Anbieter im Aus- und Weiterbildungsbereich stark zuzunehmen, wobei viele dieser Zentren direkte Verbin-

dungen zu einzelnen Fabriken hatten, was den Absolventinnen und Absolventen die Transition in den Arbeitsmarkt erleichterte (Maurer, 2011, S. 210).

Im Unterschied zu Bangladesch entstand in Sri Lanka somit ein außerbetriebliches Ausbildungsregime für die Bekleidungsindustrie, das sowohl in quantitativer als auch quantitativer Hinsicht von den meisten Akteuren als für die Entwicklung der Industrie wichtig wahrgenommen wird. In der Tat hat die Expansion von Aus- und Weiterbildungsangeboten dazu geführt, dass in der Mehrheit der Unternehmen sowohl Angestellte auf Facharbeiterstufe als auch Manager auf unterschiedlichen Stufen entweder Aus- und Weiterbildungsprogramme besucht haben, die entweder von den Angestellten oder aber von den Betrieben bezahlt werden (Maurer, 2011, S. 395). Auch wenn staatliche Ausbildungsanbieter zum Teil dafür kritisiert werden, dass sie hinter den technologischen Entwicklungen in den Betrieben zurückbleiben, finden ihre Absolventen Zugang zum Arbeitsmarkt. Gleichzeitig führte solche Kritik immer wieder auch zu wesentlichen Anpassungen der Ausbildungs- und Weiterbildungsprogramme, nicht jedoch zur Schaffung von Innovationen, die sich nach kurzer Zeit als wenig nachhaltig erwiesen, sodass – im Unterschied zu Bangladesch – nicht von einem bruchhaften Wandel gesprochen werden kann (Maurer, 2011, S. 399).

Diese hier in Kürze dargestellten zentralen Elemente des außerbetrieblichen Ausbildungsregimes für die sri-lankische Bekleidungsindustrie sollen am Beispiel der Entwicklung des CITI noch etwas verdeutlicht werden. Ähnlich wie im Fall des Ausbildungszentrums des bangalischen Arbeitsministeriums bestand sein Angebot zunächst ausschließlich aus themenspezifischen Weiterbildungskursen (z.B. Qualitätskontrolle, Arbeitsablaufstudien), die von ausländischen Instruktoren erteilt wurden (Ministry of Textile Industries, 1987). Nach Abschluss einer ersten, durch die Weltbank finanzierten Projektphase erweiterte die Institutsleitung diese Kurse durch ein grundständiges, wesentlich breiter angelegtes Ausbildungsprogramm, das nicht nur auf Positionen auf Facharbeiterstufe in der Industrie, sondern auch auf das Examen eines in England domizilierten Ausbildungsinstituts vorbereiten sollte (Clothing Industry Training Institute, 1995). Sowohl die zunächst eingeführten Weiterbildungskurse als auch das später lancierte Ausbildungsprogramm stießen auf eine rege soziale Nachfrage, weil die Betriebe zunehmend Teilnehmer der Weiterbildungskurse beförderten und Absolventen der Grundausbildung für Stellen mit attraktiven beruflichen Weiterentwicklungsmöglichkeiten rekrutierten. Auf diese Weise besetzten zahlreiche Kursteilnehmer und Absolventen bald wichtige Positionen in der Industrie und bildeten so die Grundlage eines Netzwerks, welches das Institut mit der Industrie verband (Maurer, 2011, S. 205).

Im Unterschied zum Zentrum in Dhaka war in der Entwicklungsphase des Instituts niemals eine substanzielle Beteiligung durch die Verbände der Industrie geplant. Zwar erhob das CITI Studiengebühren, mit welchen sich die Betriebskosten zu einem gewissen Teil decken ließen, doch waren Investitionen in Infrastruktur und in den umfang-

reichen Maschinenpark meist nur dank Unterstützung durch Entwicklungsorganisationen möglich (Clothing Industry Training Institute, 2005). Erst nach 2000, als das CITI schon längst zu einem substanziellen Element des außerbetrieblichen Ausbildungsregimes der Bekleidungsindustrie geworden war, plante eine – wiederum sehr wirtschaftsliberale – Regierung, das Institut zu privatisieren, nicht zuletzt auch deshalb, weil dieses trotz aller Bemühungen zunehmend in die Kritik geraten war, sich zu wenig an den Bedürfnissen der Privatwirtschaft zu orientieren (Maurer, 2011, S. 228). Dieses Ansinnen wurde zwar niemals umgesetzt, doch gewannen Vertreter der Industrie Einfluss innerhalb des Aufsichtsrats des Instituts und setzten auf diese Weise zum einen die Ausgestaltung neuer Weiterbildungsprogramme durch, von welchen die Unternehmen direkt profitieren sollten. Zum anderen führte die zunehmend wichtigere Rolle von Industrievertretern in der Steuerung des Instituts auch zur Kooperation mit einer US-amerikanischen Universität, durch die sich Unternehmer nicht nur eine Modernisierung der Ausbildung, sondern auch bessere Zugänge für ihre Produkte zum amerikanischen Markt erhofften (Daily News, 2006). Ganz offensichtlich war das Institut zu einem wichtigen Zentrum für Dienstleistungen für die Industrie geworden, deren Vertreter sich aktiv für die Weiterentwicklung des Aus- und Weiterentwicklungsangebots einsetzten.

5. Komplementaritäten zwischen inner- und außerbetrieblichen Ausbildungsregimen

Vor dem Hintergrund der beiden kurz dargestellten Fallstudien zielt der folgende Abschnitt nun darauf ab, die Unterschiede zwischen den Entwicklungspfaden der beiden außerbetrieblichen Ausbildungsregime zu erklären. Die Argumentation basiert dabei in wesentlichen Teilen auf den Konzepten des Historischen Institutionalismus, wie sie im zweiten Abschnitt dieses Beitrags dargelegt worden sind. Es ist dabei in zwei Schritten vorzugehen: Erstens sind die sehr unterschiedlichen Voraussetzungen für die Entwicklung der beiden außerbetrieblichen Ausbildungsregime darzustellen, was es ermöglicht, die Entstehung zweier distinkter Pfade während eines kritischen Zeitpunkts nachzuvollziehen. Zweitens wird, vor diesem Hintergrund, die Verstärkung der beiden Pfade durch die Entstehung von Rückkopplungseffekten und institutionellen Komplementaritäten zu erläutern sein.

Entstehung zweier distinkter Pfade während eines kritischen Zeitpunkts

Zum Zeitpunkt, als die Bekleidungsindustrie in den beiden Ländern zu expandieren begann, bestanden dort sehr unterschiedliche Voraussetzungen für die Entwicklung außerbetrieblicher Ausbildungsregime. Dies lag wesentlich daran, dass in den ersten Jahren dieser Expansion unterschiedliche innerbetriebliche Ausbildungsregime entstanden. Im Fall von Bangladesch handelte es sich um ein produktionsorientiertes innerbetriebliches Ausbildungsregime, welches die Nachfrage nach Ausbildungsange-

boten hemmte. In Sri Lanka entstand schon bald ein investitionsorientiertes innerbetriebliches Ausbildungsregime, das die Nachfrage nach formell organisierten Ausbildungen beförderte.² Die spezifische Form dieser beiden innerbetrieblichen Ausbildungsregime war freilich nicht zufällig, sondern hing zentral von drei Faktoren ab, deren Einfluss hier näher auszuführen sein wird. Ein erster wichtiger Faktor bestand in den unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen, insbesondere der vorgängigen Expansion des Schulwesens. Ein zweiter Faktor wird hier in den unterschiedlichen Investitionsregimen gesehen, welche die Expansion der Industrie in den ersten Jahren prägten. Einen dritten, zusätzlichen Faktor schließlich stellen die unterschiedlich großen Bemühungen der beiden Regierungen im Bereich der technischen Bildung dar, wie sie bereits vor der Expansion der Bekleidungsindustrie existierten.

Das innerbetriebliche Ausbildungsregime der frühen Bekleidungsindustrie Bangladeschs war im Wesentlichen dadurch gekennzeichnet, dass Betriebe nach Möglichkeit für Ausbildungsbemühungen kaum Investitionen tätigten, sondern diese in die Produktion integrierten, weshalb wir es hier als produktionsorientiert bezeichnen. Eine Näherin einer Fabrik, um ein Beispiel zu nennen, erlernt so in der Regel ihre Tätigkeit nicht, indem sie formell in ihre neue Arbeit eingeführt wird, sondern indem sie als Hilfsarbeiterin (*helper*) eine erfahrenere Näherin während mehrerer Wochen oder Monate bei ihrer Arbeit unterstützt. Ähnliche Muster entwickelten sich auch auf höheren Stufen der betrieblichen Hierarchie (Maurer, 2011, S. 317).

Dieses Ausbildungsmodell entsprach der Vorgehensweise in der informellen Wirtschaft Bangladeschs, wo sich Lehrlinge durch Beobachtung und Nachahmung produktionsrelevante Fertigkeiten aneigneten (Titumir, 2005). Dass sich in der Bekleidungsindustrie keine neuartigen Ausbildungsprozesse herausbildeten, hing nun wesentlich damit zusammen, dass die Wirtschaftspolitik des Landes gegen Ende der 1970er Jahre zwar auf ein Wachstum der Exportwirtschaft setzte, jedoch kaum Anreize für ausländische Investoren schuf, die ihre etwa bereits in Ostasien verwendeten Produktions- und Ausbildungsmodelle an einem neuen Standort umgesetzt hätten. Vielmehr waren es lokale Produzenten mit wenig Industrieerfahrung, die häufig unter einigem finanziellen Risiko Produkte für ausländische Käufer herzustellen begannen (Mahmud et al., 2008). Die wenigen ausländischen Firmen, die sich dennoch etablierten, setzten zunächst größtenteils auf die Anstellung von bereits erfahrenen, ausländischen Managern und hatten auf diese Weise wenig in die Ausbildung ihrer Arbeitskräfte in Bangladesch zu investieren. Darüber hinaus stellte es sich für diese Firmen bald als schwierig heraus, Angestellte in der Näherei ohne Schulbildung durch formelle Angebote aus- und weiterzubilden. Und jene wenigen Unternehmen, welche ihre Angestellten umfassender auszubilden begannen, verloren diese Arbeitskräfte oft an Konkurrenzbetriebe, welche auf Ausbildung verzichteten und stattdessen den Angestellten ein leicht höheres Gehalt boten (Maurer, 2011, S. 317–319).

In Sri Lanka entwickelte sich hingegen sehr bald ein investitionsorientiertes Ausbildungsregime. Ausbildungsprozesse waren somit vergleichsweise weniger direkt in den Produktionsprozess integriert. Ein wichtiges Beispiel, dies zu illustrieren, ist das Ausbildungsprogramm für angehende Manager, das sich in vielen größeren Betrieben schon gegen Ende der 1970er Jahre etablierte. Dieses richtete sich an Studienabgänger unterschiedlichster Fachrichtungen – teilweise auch an Absolventen mit einem Abschluss der höheren Sekundarbildung (*Advanced Level* des *General Certificate of Education*) –, die während eines Zeitraums von mehreren Monaten unterschiedliche Abteilungen der Industriebetriebe kennenlernten und so umfassend auf ihre spätere Tätigkeit vorbereitet wurden. Analog dazu eröffneten zahlreiche größere Fabrikbetriebe separate Ausbildungsabteilungen für Näherinnen (*training lines*), in welchen diese durch Instrukteure auf ihre Tätigkeit vorbereitet wurden (Maurer, 2011, S. 182–183).

Die Entstehung eines derart anderen Ausbildungsregimes in Sri Lanka war zunächst der im Vergleich zu Bangladesch wesentlich größeren Rolle von ausländischen Direktinvestoren geschuldet. Diese importierten ihre Produktions-, Rekrutierungs- und Ausbildungsmodelle, die sich an ihren bisherigen Standorten in den USA, in Westeuropa oder in Ostasien bereits bewährt hatten (Maurer, 2011, S. 181). Zwar etablierten sich insbesondere in kleineren, von lokalen Unternehmern gegründeten Betrieben zunächst auch stärker produktionsorientierte Ausbildungsprozesse, doch bewirkte die Dominanz ausländisch finanzierter Betriebe, dass sich diese Form der Institutionalisierung von Ausbildung im Vergleich weniger stark durchsetzen konnte als in Bangladesch. Die Implementierung solcher Ausbildungsmodelle wurde jedoch erst dadurch ermöglicht, dass sämtliche rekrutierten Arbeitskräfte über grundlegende Lese-, Schreib- und Rechenfertigkeiten, in vielen Fällen jedoch auch über fortgeschrittenes industriespezifisches Wissen verfügten und so mit bestehenden Instruktionmanualen in ihre Tätigkeit eingeführt werden konnten. Doch auch andere vorangegangene bildungspolitische Bemühungen von staatlicher Seite scheinen eine gewisse Wirkung gehabt zu haben, so etwa die umfangreiche Förderung von Ausbildungen für den Textilsektor, die ab Mitte der 1950er Jahre entstanden waren (Pararajasingham, 2006). So existierten entsprechend ausgebildete Arbeitskräfte auf allen hierarchischen Ebenen von Webereien und Spinnereien, und als zahlreiche Besitzer dieser Firmen gegen Ende der 1970er Jahre in die wachsende Bekleidungsindustrie einstiegen, waren auch sie sich des Mehrwerts bewusst, der von strukturierten Ausbildungsprozessen ausgehen konnte (Maurer, 2011, S. 155).

Pfadverstärkung

Während des kritischen Zeitpunkts der ersten Jahre der Expansion der Bekleidungsindustrie in den beiden Ländern formten sich die wesentlichen Aspekte der jeweiligen innerbetrieblichen Ausbildungsregime aus; diese beiden Pfade sollten sich in den folgenden Jahrzehnten durch die Entstehung institutioneller Komplementaritäten und

durch entsprechende positive Rückkopplungseffekte verstärken. Institutionelle Komplementaritäten entwickelten sich insbesondere zwischen innerbetrieblichen Ausbildungsinstitutionen und der institutionellen Regelung der Produktion. So wurden die Betriebe in Bangladesch mit ihren vergleichsweise wenig ausgebildeten Arbeitskräften und arbeitsintensiven Produktionsprozessen Teil von Geschäftsnetzwerken, in welchen die Profite aller involvierter Unternehmer auf der Basis niedriger Lohnkosten in Bangladesch generiert wurden (Dowlah, 1999). Demgegenüber basierten die Profite der Geschäftsnetzwerke der meisten sri-lankischen Bekleidungshersteller schon sehr bald nicht mehr ausschließlich auf tiefen Lohnkosten, sondern auch auf Erträgen aus vergleichsweise höherwertigeren Produkten, deren Herstellung in allen involvierten Betrieben und auf allen Hierarchiestufen besser ausgebildete Arbeitskräfte benötigte (Kelegama, 2004). Die so entstehenden Komplementaritäten zwischen den innerbetrieblichen Ausbildungsarrangements und weiteren Elementen der Produktionsregime verfestigten die Pfade der beiden innerbetrieblichen Ausbildungsregime zusätzlich.

Es mag wenig erstaunen, dass die beiden institutionellen Pfade sehr unterschiedliche Voraussetzungen darstellten für die Entstehung außerbetrieblicher Ausbildungsprogramme in Bangladesch und Sri Lanka, wobei sich diese Unterschiede wesentlich in der Form geringerer oder stärker ausgeprägter Nachfrage nach solchen Ausbildungsangeboten manifestieren sollten. Wie bereits im Abschnitt 3 ausgeführt wurde, bestand in Bangladesch während langer Zeit kaum eine entsprechende Nachfrage, welche es etwa dem beschriebenen Ausbildungszentrum des Arbeitsministeriums erlaubt hätte, seine Angebote nachhaltig auf die Erfordernisse des Arbeitsmarktes auszurichten. Insofern kam die durch die UNDP gestellte Bedingung, dass sich der Arbeitgeberverband der Kleiderproduzenten stärker an der Finanzierung des Zentrums beteiligen sollte, einem Todesurteil für das auf Weiterbildungen ausgelegte Konzept des Zentrums gleich. So wurde zwar entschieden, durch das Zentrum umfassendere Ausbildungsgänge anbieten zu lassen, doch entwickelten diese nur sehr beschränkte institutionelle Komplementaritäten mit innerbetrieblichen Ausbildungsarrangements.

Wesentlich anders verhielt es sich mit den außerbetrieblichen Ausbildungsprogrammen in Sri Lanka, die seit den frühen Jahren der Expansion der Industrie von der Nachfrage nach formell ausgebildeten Arbeitskräften profitierten. Dies zeigte sich bereits im Falle des Ausbildungszentrums für Näherinnen in der Freihandelszone, stärker jedoch noch im Falle des *Clothing Industry Training Centre*, dessen Weiterbildungen die verhältnismäßig stark formalisierten innerbetrieblichen Ausbildungen von Facharbeitern und Managern ergänzten und so schon früh auf ein reges Interesse von Angestellten und Betrieben stießen. Da bei der Rekrutierung neuer Angestellter zunehmend auch darauf geachtet wurde, dass diese bereits über Grundkenntnisse in der Bekleidungstechnologie verfügten, wuchs auch die Nachfrage nach den grundständigeren Ausbildungsprogrammen (Maurer, 2011, S. 204). Die Bedeutung solcher Grundkenntnisse war jedoch keinesfalls nur den funktionalen Erfordernissen der Produktionspro-

zesse geschuldet, sondern mindestens in eben solchem Maße der Tatsache, dass die Bildungsexpansion in Sri Lanka bereits sehr weit fortgeschritten war; so stellten nämlich die neu entstehenden Ausbildungszertifikate für die rekrutierenden Firmen eine Möglichkeit dar, sich leichter zwischen sich hinsichtlich ihres allgemeinen Bildungshintergrunds ähnlichen Kandidaten zu entscheiden. Gleichzeitig betrachteten Sekundarschulabgänger, oft solche, denen der Eintritt in die Universität aufgrund der hohen Selektion verwehrt blieb, Ausbildungsprogramme wie jene des CITI als Chance, sich durch den Erwerb eines weiteren Zertifikats auf dem Stellenmarkt einen komparativen Vorteil verschaffen zu können (Maurer, 2011, S. 392). In diesem Sinne entwickelte sich das sri-lankische innerbetriebliche Ausbildungsregime in starker Interdependenz zu den bestehenden Angeboten im Bereich der Allgemeinbildung, zunehmend jedoch auch zu jenen im Bereich der industrieorientierten Aus- und Weiterbildung.

Inkrementeller Wandel der Ausbildungsregime: Beispiel Bangladesch

Die hohe Bedeutung des eingeschlagenen Pfades für die Entwicklung von Ausbildungsregimen schließt die Möglichkeit institutionellen Wandels selbstverständlich nicht aus. Dies lässt sich etwa am Beispiel des wachsenden Angebots von privaten Ausbildungszentren in Bangladesch zeigen, das in diesem Text bisher kaum erörtert worden ist und offensichtlich eine Neuerung darstellt (Maurer, 2011, S. 342–351). Diese Entwicklung lässt sich auf einige wichtige Veränderungen in der Bekleidungsindustrie und im Bildungswesen Bangladeschs zurückführen. So ist zum einen durch die umfassende Liberalisierung des Bekleidungsmarktes und durch die Emergenz neuer, ebenfalls auf tiefe Lohnkosten setzender Produktionsstandorte der Druck auf die Unternehmer gewachsen, Produktionsprozesse zu optimieren (Dowlah, 1999); dies macht es zunehmend nötig, bei der Rekrutierung nicht jene Kandidaten zu berücksichtigen, welche den Unternehmern bereits näher bekannt sind, sondern solche, die kraft höherer technischer Fertigkeiten zum wirtschaftlichen Erfolg der Firma beitragen können (Maurer, 2011, S. 326). Zum anderen hat die beeindruckende, alle Stufen umfassende Bildungsexpansion in Bangladesch (World Bank, 2008) zu einer höheren Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt geführt, sodass verhältnismäßig wohlhabende Abgänger sowohl der oberen Sekundarstufe (*Higher Secondary Certificate*) als auch der öffentlichen und privaten Universitäten zunehmend am Erwerb weiterer Ausbildungszertifikate interessiert sind, die ihnen beim Bewerbungsprozess komparative Vorteile verschaffen können (Maurer, 2011, S. 349). Beide Prozesse, also sowohl die höhere wirtschaftliche, von den Betrieben ausgehende Nachfrage nach ausgebildeten Arbeitskräften als auch die wachsende soziale, von den Studierenden ausgehende Nachfrage nach Ausbildungsangeboten verstärken sich wiederum gegenseitig, womit auch hier von einem positiven Rückkoppelungseffekt gesprochen werden kann.

6. Fazit

Dieser Beitrag hat das Ziel, anhand des Vergleichs der außerbetrieblichen Ausbildungsregime für die Bekleidungsindustrien in Bangladesch und Sri Lanka zur Theoriebildung über Entstehung und Wandel von Berufsbildungssystemen in Entwicklungsländern beizutragen. Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass die Entwicklung beider außerbetrieblicher Ausbildungsregime stark pfadabhängig und dabei in einer gewissen Abhängigkeit von der Form der innerbetrieblichen Ausbildungsregime verlaufen ist. Die Form innerbetrieblicher Ausbildungsregime wiederum war geprägt von den je unterschiedlichen institutionellen Voraussetzungen, welche zu einem kritischen Zeitpunkt, d.h. während der Expansionsphase dieser Industrie, gegeben waren. So entstand in Bangladesch, vor dem Hintergrund einer gegenüber ausländischen Direktinvestitionen eher geschlossenen Wirtschaftspolitik und einem geringen Angebot schulisch gebildeter Arbeitskräfte, ein produktionsorientiertes innerbetriebliches Ausbildungsregime, das eine wesentliche Barriere für die Entstehung von außerbetrieblichen Ausbildungsprogrammen darstellen würde. In Sri Lanka hingegen begünstigte ein investitionsorientiertes innerbetriebliches Ausbildungsregime, im Wesentlichen ermöglicht durch eine gegenüber ausländischen Direktinvestitionen offene Wirtschaftspolitik und ein verhältnismäßig großes Angebot schulisch gebildeter Arbeitskräfte, die Entwicklung von außerbetrieblichen Aus- und Weiterbildungsprogrammen. Gleichzeitig wurde deutlich, dass die soziale, also von den involvierten Lernenden ausgehende Nachfrage nach außerbetrieblichen Ausbildungsangeboten wesentlich auch vom Maß der Bildungsexpansion auf den unterschiedlichen Schulstufen abhängt. Insbesondere dann, wenn nämlich die Zahl der Sekundarschulabsolventen die Zahl jener übersteigt, welche auf dem Arbeitsmarkt ihren beruflichen Aspirationen entsprechende Beschäftigungsmöglichkeiten finden oder in einer Ausbildung auf tertiärer Stufe zugelassen werden, eröffnen berufliche Aus- und Weiterbildungsprogramme Möglichkeiten, sich durch zusätzliche Zertifikate auf dem Stellenmarkt komparative Vorteile zu verschaffen. Der just durch diese soziale Nachfrage zunehmende Anteil von Bewerbern auf dem Arbeitsmarkt, die über industrie- bzw. über quasi arbeitsplatzspezifisch ausgerichtete Zertifikate verfügen, kann dabei letztlich wieder auf die innerbetrieblichen Ausbildungsstrukturen zurückwirken, indem diese nämlich zunehmend darauf aufbauen können, dass Angestellte bereits bei Betriebseintritt über ihren Positionen entsprechende Kenntnisse und Fertigkeiten verfügen.

Diese Erkenntnisse legen es nahe, Entstehung und Wandel von Berufsbildungssystemen in Entwicklungsländern – in Abgrenzung zu systemtheoretischen Ansätzen – weder als Resultat funktionaler Ausdifferenzierung von Gesellschaften noch – im Unterschied zu den zentralen Thesen der *Varieties of Capitalism* Literatur – als Folge von Auseinandersetzungen zwischen den zentralen politökonomischen Akteuren zu verstehen; vielmehr legen die Ausführungen nahe, Entstehung und Wandel solcher Systeme als Teil eines pfadabhängigen, sich selbst verstärkenden und nicht primär der Logik

funktionaler Differenzierung entsprechenden Prozesses zu sehen, in welchem Ausbildungsprogramme und entsprechende Zertifikate im Verlaufe der Expansion von Bildungssystemen und der damit wachsenden sozialen Nachfrage nach weiteren Qualifikationsmöglichkeiten ausgestaltet werden. Diese außerbetrieblichen Ausbildungsprogramme, so legen die Ausführungen zu Sri Lanka und Bangladesch nahe, hängen jedoch auf sehr unterschiedliche Weise mit den innerbetrieblichen Ausbildungsregimen zusammen. Dies liegt im Wesentlichen daran, dass die institutionelle Ausformung dieser Regime zwar durchaus auch von den Bildungsvoraussetzungen des entsprechenden Landes, ganz wesentlich jedoch auch von den jeweiligen Produktionsregimen des entsprechenden Wirtschaftssektors abhängt. Der Fall Bangladesch legt die These nahe, dass produktionsorientierte innerbetriebliche Ausbildungsregime die Entwicklung von Interdependenzen mit außerbetrieblichen Ausbildungsprogrammen erschweren, während investitionsorientierte innerbetriebliche Ausbildungsregime – wie im Falle der Bekleidungsindustrie in Sri Lanka – solche Interdependenzen eher begünstigen.

Es wäre sicherlich lohnenswert, diese Thesen durch vergleichende Forschung zu Berufsbildung in Entwicklungsländern weiter zu untersuchen und zu differenzieren. Solche Arbeiten wären freilich nicht nur im Sinne wissenschaftlicher Theoriebildung. In der Tat wären sie auch deshalb angezeigt, weil sich zurzeit auch Entwicklungsorganisationen wieder stärker mit Berufsbildung beschäftigen (King & Palmer, 2006), jedoch dabei oft zu unterschätzen scheinen, wie schwierig es ist, tragfähige und nachhaltige Interdependenzen zwischen inner- und außerbetrieblichen Ausbildungsprozessen zu fördern.

Anmerkungen

1. Insbesondere in der Darstellung der Bekleidungsindustrie wird bei der Bezeichnung von Berufsgruppen meist die maskuline Form verwendet. Eine Ausnahme bilden dabei die Näherinnen. Angesichts der stark geschlechterslegierten Arbeitsorganisation der Industrie scheint diese Vorgehensweise angezeigt und bildet die Realität ab.
2. Zum Konzept produktions- und investitionsorientierter Ausbildungsregime vgl. Dionisius et al. 2009.

Literatur

- Adick, C. (1991). *Die Universalisierung der modernen Schule*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Archer, M.S. (1979). *Social origins of educational systems*. London: Sage.
- Archer, M.S. (1996). Social integration and system integration: Developing the distinction. *Sociology*, 30 (4), 679–699.
- Athukorala, L.P. (1995). *Draft Terminal Report for the UNDP/ILO project BGD/85/153: Training and Employment in Garment Industries*. Dhaka: ILO Area Office.
- Bangladesh Technical Education Board. (1995). *SSC (Voc) Programme*. Dhaka: Bangladesh Technical Education Board.

- BGMEA Institute of Fashion and Technology. (2007). *Training program for sewing machine operator: Teaching plan*. Dhaka: BGMEA Institute of Fashion and Technology.
- Bhattacharya, D., Rahman, M. & Raihan, A. (2002). *Contribution of the RMG sector to the Bangladesh economy*. Dhaka: Centre for Policy Dialogue.
- Bureau of Manpower, Employment and Training. (2002). *Information on garment related training courses offered by the Technical Training Centres under the Bureau of Manpower, Employment and Training*. Dhaka: Ministry of Labour.
- Busemeyer, M.R. & Trampusch, C. (2011). The comparative political economy of collective skill formation. In M.R. Busemeyer & C. Trampusch (Eds.), *The political economy of collective skill formation* (pp. 3–40). Oxford: Oxford University Press.
- Central Bank of Sri Lanka. (2009). *Annual Report of 2008*. Colombo: Central Bank.
- Centre for Policy Dialogue. (2007). *CPD Study on Bangladesh's Apparel Sector in Post-MFA Period: A benchmarking study on the ongoing restructuring process (executive summary)*. Dhaka: Centre for Policy Dialogue.
- Clothing Industry Training Institute. (1995). *Diploma in clothing manufacture*. Ratmalana: Clothing Industry Training Institute.
- Clothing Industry Training Institute. (2005). *Prospectus 2005/06*. Colombo: Ministry of Textile Industry Development.
- Crouch, C. & Farrell, H. (2004). Breaking the path of institutional development? Alternatives to the new determinism. *Rationality and Society*, 16 (1), 5–43.
- Daily News. (1979, Oktober 16). Rs. 4 m training centre to meet needs of IPZ. *Daily News*, p. 1.
- Daily News. (2006, August 29). JAAF project to build technical competence in the apparel and textiles industry. *Daily News*, p. 26.
- Deissinger, T. (1992). *Die englische Berufserziehung im Zeitalter der industriellen Revolution: ein Beitrag zur vergleichenden Erziehungswissenschaft*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Dionisius, R., Muehleman, S., Pfeifer, H., Walden, G., Wenzelmann, F. & Wolter, S.C. (2009). Costs and benefits of apprenticeship training. A comparison of Germany and Switzerland. *Applied Economics Quarterly*, 55 (1), 7–37.
- Dowlah, C.A.F. (1999). The future of the readymade clothing industry of Bangladesh in the Post-Uruguay Round World. *The World Economy*, 22 (7), 933–953.
- Georg, W. (2005). Vergleichende Berufsbildungsforschung. In F. Rauner (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung* (S. 186–193). Bielefeld: Bertelsmann.
- George, A.L. & Bennett, A. (2005). *Case studies and theory development in the social sciences*. Cambridge: MIT Press.
- Gonon, S. & Maurer, M. (2011). Educational policy actors as stakeholders in the development of the collective skill system: The case of Switzerland. In M.R. Busemeyer & C. Trampusch (Hrsg.), *The political economy of collective skill formation* (pp. 126–149). Oxford: Oxford University Press.
- Greater Colombo Economic Commission. (1979, November 19). Sri Lanka's free trade zone: We offer a foreign investors dream. *Times*, p. 5.
- Greinert, W.-D. (2001). Die Übertragbarkeit des Dualen Systems in Entwicklungsländer – Möglichkeiten und Begrenzungen einer politischen Strategie. In T. Deissinger (Hrsg.), *Berufliche Bildung zwischen nationaler Tradition und globaler Entwicklung: Beiträge zur vergleichenden Berufsbildungsforschung* (S. 45–60). Baden-Baden: Nomos.
- Hall, S.A. & Soskice, D. (2001). An introduction to varieties of capitalism. In P.A. Hall & D. Soskice (Eds.), *Varieties of capitalism: The institutional foundations of comparative advantage* (pp. 1–68). Oxford: Oxford University Press.

- International Labour Organization, & UNDP. (1995). *Training and employment in garment industries: Project findings and recommendations / terminal report (BGD/85/153)*. Geneva: International Labour Office.
- Kelegama, S. (2004). Preview, purpose, and scope. In S. Kelegama (Ed.), *Ready-made garment industry in Sri Lanka: Facing the global challenge* (pp. 1–12). Colombo: Institute of Policy Studies.
- Kelegama, S. & Wijayasiri, J. (2004). Overview of the garment industry in Sri Lanka. In S. Kelegama (Ed.), *Ready-made garment industry in Sri Lanka: Facing the global challenge* (pp. 13–45). Colombo: Institute of Policy Studies.
- Khan, M.A.N. (2007). Education and training in Bangladesh textile sector. *Bangladesh Cotton: A Global Textile Magazine*, 7 (3), 6–10.
- King, K. & Palmer, R. (2006). *Skills development and poverty reduction: The state of the art*. Edinburgh: Centre of African Studies.
- Little, A.W. (2000). Globalisation, qualifications and livelihoods: Towards a research agenda. *Assessment in Education*, 7 (3), 299–312.
- Luhmann, N. (1987). *Soziale Systeme: Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mahmud, W., Ahmed, S. & Mahajan, S. (2008). *Economic reforms, growth, and governance: The political economy aspects of Bangladesh's development surprise*. Dhaka: World Bank / Commission on Growth and Development.
- Mahoney, J. (2000). Path dependence in historical sociology. *Theory & Society*, 29 (4), 507–548.
- Maurer, M. (2011). *Skill formation regimes in South Asia: A comparative study on the path-dependent development of technical and vocational education and training for the garment industry*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Mayer, C. (2001). Transfer of concepts and practices of vocational education and training from the center to the periphery: The case of Germany. *Journal of Education and Work*, 14 (2), 189–208.
- Mayntz, R. (2004). Mechanisms in the analysis of social macro-phenomena. *Philosophy of the Social Sciences*, 34 (2), 237–259.
- Meyer, J.W., Nagel, J. & Snyder, C.W. (1993). The expansion of mass education in Botswana: Local and world society perspectives. *Comparative Education Review*, 37 (4), 454–475.
- Mill, J.S. (1874). *A system of logic. Rationative and inductive*. New York: Harper & Brothers.
- Ministry of Textile Industries. (1987). *Review of activities 1981–1986*. Colombo: Ministry of Textile Industries.
- Münch, J. (2006). Berufsbildungspolitik. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung* (S. 485–498). Opladen: Leske + Budrich.
- Nordberg, E.M. (1994). *Training and employment in garment industries: Training manual on production supervision and sewing technology (BMET/UNDP/ILO/BGMEA Project BGD/85/153)*. Dhaka: Bureau of Manpower, Employment and Training / United Nations Development Programme.
- Pararajasingham, E. (2006). *Textile history of Sri Lanka: From ancient times to new millenium*. Colombo: Paranan Associate.
- Parliament of the Democratic Socialist Republic of Sri Lanka. (1984). *Clothing Industry Training Institute Act*. Colombo: Department of Government Printing.
- Schriewer, J. (2000). Stichwort: Internationaler Vergleich in der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3 (4), 495–515.
- Schriewer, J. & Harney, K. (1998). Beruflichkeit versus ‚culture technique‘: Zu einer Soziogenese arbeitsbezogener Semantik. In P. Wagner, C. Didry & B. Zimmermann (Hrsg.), *Arbeit und*

- Nationalstaat: Frankreich und Deutschland in europäischer Perspektive* (S. 128–168). Frankfurt a.M.: Campus.
- Thelen, K. (2002). The explanatory power of historical institutionalism. In R. Mayntz (Hrsg.), *Akteure, Mechanismen, Modelle: Zur Theoriefähigkeit makro-sozialer Analysen* (S. 91–107). Frankfurt a.M.: Campus.
- Thelen, K. (2004). *How institutions evolve: The political economy of skills in Germany, Britain, the United States, and Japan*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thelen, K. (2008). Skill formation and training. In G. Jones & J. Zeitlin (Eds.), *The Oxford handbook of business history* (pp. 558–580). Oxford: Oxford University Press.
- Titumir, R.A.M. (2005). Skills formation for the informal sector in Bangladesh: A strategic framework. In M. Singh (Ed.), *Meeting basic learning needs in the informal sector* (pp. 133–154). Delhi: Springer.
- Trampusch, C. (2010). Transformative and self-preserving change in the vocational education and training system in Switzerland. *Comparative Politics*, 42 (2), 187–206.
- UNDP & International Labour Organization. (1986). *Strengthening the ready-to-wear garment export industry of Bangladesh*. Dhaka: United Nations Development Programme.
- UNESCO Institute for Statistics. (2011). *Public report on national adult literacy rates (15+), youth literacy rates (15–24) and elderly literacy rates (65+)*. Verfügbar unter: <http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=210> [11.10.2011].
- University of Moratuwa. (1986). *Project proposal for ODA-assistance to establish degree courses in textile technology*. Moratuwa: University of Moratuwa.
- University of Moratuwa. (1992, November 6). 200 garment factory programme: Short courses for the garment industry. *Daily News*, p. 1.
- World Bank. (2008). *Education for all in Bangladesh: Where does Bangladesh stand in achieving the EFA goals by 2015?* Washington DC: World Bank.

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Christel Adick, Prof. Dr., Ruhr-Universität Bochum, Institut für Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl Vergleichende Erziehungswissenschaft, D-44780 Bochum, E-Mail: christel.adick@rub.de

Christian Brüggemann, M. A., Universität Bayreuth, Kulturwissenschaftliche Fakultät, Allgemeine Pädagogik, Geb. GW II, D-95440 Bayreuth, E-Mail: chris.brueggemann@gmail.com

Stefanie Hildebrandt, Universität Rostock, Philosophische Fakultät, Department für Bildungswissenschaft, Institut für Allgemeine Pädagogik und Sozialpädagogik, D-18051 Rostock, E-Mail: stefanie.hildebrandt@uni-rostock.de

Katharina Jeschak, Lehramtsabsolventin der Ruhr-Universität Bochum mit den Fächern Erziehungswissenschaft, Geschichte, ev. Religion und DaF, Referendarin im Schuldienst, E-Mail: katharina.jeschak@rub.de

Jonathan S. Kriener, Dr., Ruhr-Universität Bochum, Fakultät für Philologie, Seminar für Orientalistik und Islamwissenschaften, Universitätsstr. 150, D-44801 Bochum, E-Mail: jonathan.kriener@ruhr-uni-bochum.de

Jun Li, M.A., Universität zu Köln, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät, Lehrstuhl für Sozial- und Wirtschaftspädagogik, GREAT – German Research Center for Comparative Vocational Education and Training, Venloer Str. 151–153, D-50672 Köln, E-Mail: liojuno@gmail.com

Markus Maurer, Dr., Universität Zürich, Institut für Gymnasial- und Berufspädagogik (IGB), Beckenhofstr. 35, CH-8006 Zürich, E-Mail: markus.maurer@igb.uzh.ch

Matthias Pilz, Prof. Dr., Universität zu Köln, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät, Lehrstuhl für Sozial- und Wirtschaftspädagogik, GREAT – German Research Center for Comparative Vocational Education and Training, Venloer Str. 151–153, D-50672 Köln, E-Mail: matthias.pilz@uni-koeln.de

Carolin Rotter, Prof. Dr., Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft, Fachbereich Erziehungswissenschaft 2: Schulpädagogik, Sozialpädagogik, Behindertenpädagogik und Psychologie in Erziehung und Unterricht, Binderstr. 34, D-20146 Hamburg,
E-Mail: carolin.rotter@uni-hamburg.de

Knut Schwippert, Prof. Dr., Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft, Fachbereich Erziehungswissenschaft 1: Allgemeine, Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft, Binderstr. 34, D-20146 Hamburg, E-Mail: knut.schwippert@uni-hamburg.de

Berichte und Notizen

Bericht aus der Sektion International und Interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft

Der kommende Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, der vom 12. bis zum 14. März 2012 in Osnabrück stattfindet, steht unter dem Thema ‚Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge‘, was enge Bezüge zur international und interkulturell vergleichenden Erziehungswissenschaft verspricht. Und so findet sich im Tagungsprogramm ein reichhaltiges Angebot an Veranstaltungen für alle an Fragen der vergleichenden Erziehungswissenschaft Interessierten. Dazu gehören beispielsweise die eröffnende Podiumsdiskussion unter Beteiligung des ehemaligen UN-Sonderberichterstatters für das Recht auf Bildung Prof. Dr. Vernor Muñoz Villalobos zum Thema ‚Geschlossene Gesellschaft? – Die Grenzen der Bildungsrepublik Deutschland‘ sowie die UNESCO-Veranstaltung ‚Bildung im globalen Zusammenhang. Globale Perspektiven‘ sowie eine Reihe von Symposien und Arbeitsgruppen aus den Themenfeldern Migration, Internationalität von Bildungsprozessen sowie Perspektiven der vergleichenden Erziehungswissenschaft. Darüber hinaus finden ein Themenforum zu Interkultureller Bildung und sechs Forschungsforen zu Fragen der Internationalität erziehungswissenschaftlicher Forschung, der Gegenstandskonstitution in kulturellen Kontexten und der Erforschung von Phänomenen der Bildung und Erziehung in internationalen Settings und Forschungskontexten sowie zu methodologischen und methodischen Fragen der kulturvergleichenden Forschung statt.

Mitgliederversammlungen der Sektion sowie ihrer drei Kommissionen sind wie folgt geplant:

Kommission ‚Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft‘

12.03.2012, 18–19 Uhr, Raum 15/130

Kommission ‚Interkulturelle Bildung‘

12.03.2012, 18–19 Uhr, Raum 15/131

Kommission ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘

12.03.2012, 18–19 Uhr, Raum 15/133

Sektionssitzung ‚International und Interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft‘

12.03.2012, 19–19.45 Uhr, Raum 15/130

Über rege Teilnahme würden wir uns freuen.

für den Sektionsvorstand

Nicolle Pfaff

Nachruf Klaus Schleicher

Dr. Klaus Schleicher, emeritierter Professor für Vergleichende Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg, ist am 1. Dezember 2011 im Alter von 76 Jahren verstorben. Der Verstorbene gehörte der Universität Hamburg seit 1973 an. Seit 1983 bis zu seiner Emeritierung im Jahr 2000 war er Geschäftsführender Direktor des Instituts für Vergleichende Erziehungswissenschaft.

Klaus Schleicher war ein außergewöhnlicher Wissenschaftler mit einer besonderen beruflichen und wissenschaftlichen Karriere. Er absolvierte – vielseitig interessiert – ein Studium der Erziehungswissenschaft, Geschichte, Philosophie, Politik und Anglistik. Im Alter von 38 Jahren wurde er – nach Promotion und Habilitation – an die Universität Hamburg berufen und übernahm die Professur für Vergleichende Erziehungswissenschaft am gleichnamigen Institut. In seinem wissenschaftlichen Wirken an der Universität Hamburg treten insbesondere drei markante Themen besonders hervor: Die internationale Bildungsentwicklung; die Umweltbildung (lange bevor die Problematik zu den populären Themen von Politik und Wissenschaft wurde); und schließlich seine Auseinandersetzung mit Wertefragen in der beruflichen Bildung. Es zeichnet den Verstorbenen aus, dass sich diese facettenreiche wissenschaftliche Arbeit nicht nur im Dialog mit der wissenschaftlichen Gemeinschaft abbildet, sondern auch in zahlreichen Aktivitäten des Transfers von Forschungsergebnissen in die Gesellschaft.

Klaus Schleicher war aber nicht nur ein erfolgreicher Forscher und Entwickler, sondern auch ein gefragter Sachverständiger, Gutachter und Autor. Allein die Zeitschrift *Tertium Comparationis* hat Klaus Schleicher mit fünf Beiträgen bereichert.

Klaus Schleicher hinterlässt ein facettenreiches Werk, das über die wissenschaftliche Welt hinaus Gehör fand. Die Erinnerung an ihn wird aber auch getragen sein von Gedanken an seine Freude an der Kooperation im Kollegenkreise, an seine Fähigkeit, Brücken zwischen Wissenschaft und Praxis zu schlagen und an sein Gespür für innovative Themen der Erziehungswissenschaft. Die Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft der Universität Hamburg wird sein Andenken in Ehren halten.

Knut Schwippert

Mit freundlicher Genehmigung von Ingrid Gogolin entnommen aus: <http://www.epb.uni-hamburg.de/de/node/4998> [28.2.2012].

Rezensionen

Lang-Wojtasik, Gregor & Schieferdecker, Ralf (Hrsg.). (2011). *Weltgesellschaft – Demokratie – Schule. System- und evolutionstheoretische Perspektiven*. Münster: Klemm + Oelschläger, 110 S., 12,80 €.

Der Band beinhaltet neben einem einführenden Text der Herausgeber sechs Beiträge, die sich aus verschiedenen Perspektiven zum Ziel gesetzt haben, die Schlagworte Weltgesellschaft, Demokratie und Schule in Beziehung zueinander zu setzen. Grundlage des Bandes war eine Arbeitsgruppe im Rahmen des 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2010 in Mainz.

In ihrem einleitenden Beitrag *„Gesellschaft, Demokratie, Schule“* verweisen Ralf Schieferdecker und Gregor Lang-Wojtasik darauf, dass die Beobachtungsform der Weltgesellschaft eine Herausforderung und neue Reflexionsmöglichkeit für alle bekannten pädagogischen Phänomene wie auch für die korrespondierenden erziehungswissenschaftlichen Beschreibungsformen darstellt. Es sei zu analysieren, ob sich etablierte Theoriemodelle und pädagogische Konzepte auch jenseits des Referenzrahmens des Nationalstaats bewähren, wo konzeptuelle Schwachstellen ausgemacht werden können, und welche Aspekte veränderte Theorieangebote besonders zu berücksichtigen hätten. Als einen Schwerpunkt schlagen die Herausgeber vor, den Fokus von normativen Setzungen und Modellen

auf eine Analyse der Funktionalität von (nationaler) Schule in der Weltgesellschaft zu verschieben.

In seinem Beitrag *„Reproduktion von Demokratie durch Schule in der Weltgesellschaft“* stellt Gregor Lang-Wojtasik Demokratiekompetenz und Schulkultur zueinander ins Verhältnis (S. 21–34). Er argumentiert dann jedoch mindestens partiell in Umkehrung zum Titel des Beitrags und gleichsam paradox anmutend, dass Demokratiekompetenz die Teilhabe und Gestaltbarkeit einer neuen (demokratischen) Schulkultur ermöglicht, was kaum strittig sein dürfte, jedoch nicht klärt, wie die Demokratiekompetenz als Prämisse für Teilhabe zuvor erreicht werden kann – eine in der pädagogischen Diskussion nicht unbekanntere Argumentationsfigur. Des Weiteren ermögliche egalitäre Differenz (bezogen auf das Konzept von Prengel (2006)) demokratische Schule. Die diesen Überlegungen zugrunde liegende Annahme, innerhalb der Institution Schule wäre das Einüben demokratischen Handelns möglich, erscheint allerdings nicht unproblematisch, wie etwa auch der Beitrag von Kuper und Goldenbaum im selben Band (S. 75–88) zeigt.

Als weitere These wird angenommen, dass qua Schule erstens gesellschaftliche Inklusion legitimierbar sei, was Teil der gepflegten Semantik von Schulprogrammatik ist. Dass gesellschaftliche Inklusion jedoch zweitens durch Schule auch möglich ist bzw. ermöglicht wird, wird nur auf der programmatischen Ebene behauptet. Vielfältige Beobachtungen zu der Benachteiligung bestimmter sozialer

Gruppen im deutschen Schulsystem stützen diese Annahme jedenfalls nur sehr bedingt. Bezogen auf die Weltgesellschaft wird die Schule im Folgenden schließlich als ein ‚geschützter Raum‘ außerhalb der Weltgesellschaft entworfen, was aufgrund des selbst gewählten systemtheoretischen und kommunikationstheoretischen Rahmen problematisch ist, wenn man bedenkt, dass Weltgesellschaft bei Luhmann gerade dadurch gekennzeichnet ist, dass sie das Gesamt der Kommunikationen umfasst. Wenn die national ausdifferenzierte Einrichtung Schule als Schutzraum außerhalb der Weltgesellschaft konzipiert wird, scheint eine umfassende Theorie, die (nationale) Schule ins Verhältnis zu der sozialen Evolution, die unter dem Begriff der Weltgesellschaft diskutiert wird, in weiter Ferne.

„Kontinuität und Kontingenz als Herausforderungen für eine demokratische Schule?“, diese Frage stellt sich Ursula Pfeiffer in ihrem Beitrag (S. 35–51). Sie schließt an den systematischen Zusammenhang von Schule und Demokratie unter den besonderen Prämissen der Kontinuität und Kontingenz an. Mithilfe der systemtheoretischen Differenz von Medium und Form wird die oft übliche Gegenüberstellung von Kontinuität – oder auch Tradition – einerseits und Kontingenz andererseits als Oppositionen angezweifelt. Vielmehr werden beide Begriffe in ein eigenes Modell überführt und ihr ‚Zusammenspiel‘ als Vergangenheit und Zukunft oder Möglichkeit und Wirklichkeit erörtert. Demnach gewinnt auch die Selektion an entschei-

dender Bedeutung, denn erst sie stellt ein Ereignis her und damit Konstanz im Sinne einer Ereignishaftigkeit, die nicht ungeschehen gemacht werden kann. Im Folgenden werden dann im Anschluss an Roland Eckert (2007) vier Dimensionen demokratischer Bildung in das von Pfeiffer vorgestellte Modell integriert, nämlich die Fähigkeit zur Solidarität, zur Perspektivenübernahme, zur Selbstwirksamkeit und zur Konfliktregulierung. Abschließend werden die drei Themenbereiche des lebenslangen Lernens, der Kompetenzorientierung und der Integration des Alltags in schulische Bildung kritisch diskutiert. Die Autorin bezweifelt in ihrem Resümee, dass methodische Kompetenzen oder etwa permanente Veränderungsbereitschaft (lebenslanges Lernen) Demokratie sichern können.

Ulrich Klemm unternimmt in seinem Beitrag *„Anarchismus und Weltgesellschaft“* (S. 53–74) den Versuch, angesichts der emergierenden Weltgesellschaft den Anarchismus als Gesellschaftstheorie zu revitalisieren und anschließend nach Implikationen für pädagogische Konzepte zu fragen. In Anlehnung an Gabor Kiss (1977) betont er die Dezentralisierungstendenz von komplexen Wirtschaftssystemen, die Verselbstständigung von Gruppen und die Eigendynamik der Gruppenexistenz des Menschen als zentrale Komponenten des Konzepts des Anarchismus und sieht hier Anknüpfungspunkte für die Betrachtung der Weltgesellschaft. Anarchismus wird dann betrachtet als Struktur- und Organisationsalternative zu den modernen Nationalstaaten. Daran anschließend

wird in den Blick genommen, welche Bedeutung der Funktionalität von Schule zur Gestaltung einer demokratischen Weltgesellschaft zukommt, und es wird von Klemm eine anarchistische oder libertäre Pädagogik eingeführt. Systematisch bezieht die libertäre Pädagogik sich mit ihrer Kritik auf die drei Ebenen der Institution (Forderung nach einer zeitlichen Begrenzung, nach kleinen, funktionsgerechten, freiwilligen und selbstbestimmten Orten des Lernens), der Ideologie (Kritik an der Staatsschule als Repräsentant der patriarchalen und kapitalistischen Herrschaftsverhältnisse) und des Pädagogischen Bezugs, indem die libertäre Pädagogik existierende Konzepte kritisiert und reformpädagogisch anmutende Forderungen übernimmt. Weltgesellschaft betrachtet Klemm dominant unter den vier Dimensionen der Entgrenzung, der Beschleunigung, der Entwertung und der Befreiung. Entsprechend habe die Pädagogik mit ihrer Konzeptualisierung zu reagieren. Die handlungstheoretischen Antworten des Anarchismus wie Selbstbestimmung statt Fremdbestimmung, Konsensprinzip statt Mehrheitsprinzip, Beteiligungsprinzip statt Repräsentationsprinzip, Individualität statt Uniformität und Kontingenz statt Stabilität werden als adäquate Antworten auf die erläuterten Herausforderungen gesehen. Sie münden in bekannten und nicht erst durch anarchistische Reformulierungen beachteten Forderungen nach selbstgesteuertem Lernen, der Betonung von Dialog sowie nach der Stärkung von Erfahrungswissen als Antworten auf die Herausforderungen der Weltgesellschaft.

Der Beitrag ‚*Demokratie lernen in der Schule*‘ von Harm Kuper und Andrea Goldenbaum (S. 75–87) nimmt seinen Ausgangspunkt in der Frage, wie Demokratie in der Schule denn nun gelehrt und gelernt werden kann und schließt an die bereits breit geführten Diskussionen um die Differenz zwischen Struktur und Inhalt an. Ist ‚Demokratie lernen‘ dann herstellbar, wenn Demokratie als Thema im Unterricht hinsichtlich seiner historischen, sozialen oder etwa konstitutiven Merkmale behandelt wird, oder kann man Demokratie nicht eher dadurch lernen, dass man sie (er-)lebt? Zwar soll das ‚Lagerdenken‘ zwischen der inhaltlichen Ebene, in der Demokratie vor allem ein Problem der politischen Bildung ist, und der Strukturebene, in der Demokratiepädagogik mithilfe von Erfahrung von Partizipation erlebt werden soll, nach dem Willen der Autoren nicht erneuert werden. Im Folgenden wird jedoch die schwer zu ignorierende allgemeine Annahme aufgegriffen, nach der die Organisation Schule der Realisierung demokratischer Strukturen und damit dem Erleben von Demokratie natürlich enge Grenzen setzt, hier mit dem Schwerpunkt darauf, dass die Entscheidungskompetenzen der Professionellen (der Lehrer) nicht demokratisierbar seien. In der darauf folgenden Neuinterpretation bereits vorliegender Datensätze des sogenannten ‚Buddy-Projekts‘ wird schließlich ein Zusammenhang hergestellt zwischen dem Ausmaß von Entscheidungskompetenzen von Lehrern und der Beteiligung von Schülern am sozialen Lernen. Aus der Interpretation der Daten wird da-

rauf geschlossen, dass die Professionalität von Lehrkräften eine wichtige Basis für Demokratie an Schulen ist, und dass, wie unschwer zu erwarten war, die Organisation von Schule auch bei der Implementation demokratischer Entscheidungsmechanismen konstitutiv ist und damit den engen, stark limitierenden Rahmen bildet für alle weiteren Bemühungen hinsichtlich der Erfahrbarkeit von Demokratie.

Der zweite und abschließende Beitrag von Gregor Lang-Wojtasik, *„Heterogenität, Inklusion und Differenz(ierung) als schultheoretische und allgemeindidaktische Herausforderung“* (S. 89–108) hat seinen Ausgangspunkt bei Comenius, übersetzt dessen Überlegungen in aktuelle Perspektiven der Bildungsgerechtigkeit, der Subjektorientierung und der Homogenisierung und setzt diese in Beziehung zu Diskursen der Schultheorie und Allgemeinen Didaktik hinsichtlich der aktuellen Konzepte von Inklusion, Heterogenität und Differenzierung. Die gepflegte Semantik der normativen Programmatik in der Pädagogik zeigt demnach Kontinuität und suggeriert gleichzeitig systemstabilisierende Anschlussfähigkeiten an aktuelle Themen und Problemlagen, indem sie sich als kompetent für ein gesamtgesellschaftliches Problem präsentiert. Der Autor führt die These ein, dass eine Einrichtung wie Schule, der unkritisch der programmatischen Selbstbeschreibung folgend Homogenisierung unterstellt wird, als Basis für die Wahrnehmung und Bearbeitung von Heterogenität benötigt werde. Dies soll dann die Wahrscheinlich-

keit der Realisierung von Bildungsgerechtigkeit und Subjektorientierung erhöhen.

Die Konzepte von Weltgesellschaft, Demokratie und Schule werden in den Beiträgen auf unterschiedliche Weise aufeinander bezogen, wobei insbesondere Kontingenz zu Recht als wesentliche theoretische wie alltagsweltliche Herausforderung der Weltgesellschaft diskutiert wird. Die Beiträge verbleiben allerdings vielfach auf der Ebene der normativen Programmatik. Hinweise auf eine mindestens partielle zunehmende *Dysfunktionalität* von Schule in der Weltgesellschaft, wie sie sich in Deutschland etwa durch eine zunehmende Privatisierung und eine große Zahl von Schülern, die das System ohne Zertifizierung verlassen, andeutet, bleiben demgegenüber unbeleuchtet. Zudem hätte man angesichts der Thematik von Weltgesellschaft auch die Einbeziehung internationaler Perspektiven erwarten können, um diversifizierenden Einblicke in die Thematik zu erhalten. Die in den einzelnen Beiträgen immer wieder aufgeworfene Frage nach der (schwindenden?) Relevanz der nationalstaatlichen Ausrichtung wurde somit konzeptionell nicht aufgegriffen und theoretisch nicht ausgelotet.

Die Weltgesellschaft scheint nach wie vor eine Herausforderung darzustellen, die mit den vorhandenen erziehungswissenschaftlichen Modellen und Konzepten nicht hinreichend erfasst werden kann. Mit Luhmann kann im Verhältnis der strukturellen Kopplung von Semantik und Sozialstruktur daher von einer Nachträglichkeit der Semantik ausgegangen

werden: es fehlen bislang semantische Beschreibungsformen, um die Veränderungen durch die soziale Evolution angemessen zu beschreiben. Stattdessen kommt es zu einer Externalisierung auf Geschichte (Schriewer, 1987), wozu die Beobachtung passt, dass vielfach auf ältere Konzeptionen (Comenius, Kiss) rekurriert wird. Es zeigt sich, dass weitere theoretische Anstrengungen nötig sind, um den Herausforderungen durch die Emergenz der Weltgesellschaft zu begegnen.

Literatur

Schriewer, J. (1987). Vergleich als Methode und Externalisierung auf Welt: Vom Umgang mit Alterität in Reflexionsdisziplinen. In D. Baecker, J. Markowitz, R. Stichweh, H. Tyrell & H. Willke (Hrsg.). *Theorie und Passion* (S. 629–668). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Dr. Iris Clemens
Freie Universität Berlin

Funke, Kira (2010). *Paulo Freire. Werk, Wirkung und Aktualität (Interaktionistischer Konstruktivismus, Bd. 9)*. Münster: Waxmann, 340 S., 29,90 €.

Kira Funke studierte Erziehungswissenschaft, Psychologie und Deutsch als Fremdsprache an den Universitäten in Trier, Köln und Bonn. Sie ist derzeit tätig als Referentin und Projektleiterin in der freien Trägerlandschaft und als Lehrbeauftragte an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln. Bei der Publikation ‚Paulo Freire. Werk, Wirkung und Aktualität‘ handelt

es sich um eine Dissertation, die den Anspruch erhebt, in umfassender und systematischer Weise die Pädagogik Paulo Freires und deren Wirkung zu rekonstruieren, zu interpretieren und Brüche bzw. offene Stellen herauszuarbeiten. Sie nimmt dabei Bezug auf den zeitgenössischen Kontext und die Aktualität der Pädagogik von Paulo Freire in Europa und Brasilien. In ihrer Arbeit orientiert sich Funke vor allem an konstruktivistischen Theorien, Cultural Studies und dem Globalisierungsdiskurs, um einen neuen Blickwinkel auf Freires Werk zu erlangen. Die vorliegende Veröffentlichung kann sowohl als eine Einführung als auch eine Neubeschäftigung mit Freires Werk gesehen werden. Sie richtet sich nicht nur an Leserinnen und Leser, die sich bislang noch nicht mit dem Ansatz Freires auseinandergesetzt haben, sondern auch an diejenigen, die bereits sein Werk und sein praktisches Wirken umfassend rezipiert haben. Die Arbeit umfasst sechs Kapitel und schließt mit einem Fazit und Ausblick.

Im ersten Kapitel liefert die Autorin zunächst einen *biographischen Überblick* über „Leben, Denken und Zeit Paulo Freires“. Ziel dieses Kapitels ist es, „seine Werke in einen weiteren Kontext zu stellen“ (S. 29) und mit dem Mythos um Freire ‚aufzuräumen‘, indem sie versucht, seinen persönlichen Werdegang und seine Hauptideen in einen geschichtlich-gesellschaftlichen Kontext zu verorten. In diesem Zusammenhang geht Kira Funke auf die Geschichte Brasiliens von der Kolonialzeit bis heute ein und diskutiert die ideengeschichtlichen Wur-

zeln seines Ansatzes. Sie beschreibt, wie Christentum, Befreiungstheologie, Marxismus, Sozialismus und Existenzphilosophie Freires Denken geprägt haben und zeigt, dass diese Einflüsse bei Freire eher oberflächlich bleiben. Für das Verständnis der Originaltexte ist das Kapitel informativ und hilfreich.

Das zweite Kapitel stellt das *Menschen- und Gesellschaftsbild* Freires dar. Es bildet die Grundlage für das Verständnis seiner Pädagogik. Die Autorin möchte hier den Leserinnen und Lesern die wichtigsten Grundannahmen seines ‚Gedankengebäudes‘ (S. 84) verständlich nahebringen. Sie stützt sich hierbei auf die frühen und späten Veröffentlichungen, orientiert sich an den wichtigsten Begriffen in Freires Pädagogikverständnis (z.B. Kultur, Dialog, Freiheit, Unterdrückung etc.) und fasst sie zu Sinn-einheiten zusammen. Darüber hinaus ergänzt sie jedes Unterkapitel mit kritischen Anmerkungen, die weitere Denk-anstöße geben sollen. Interessant an diesem Kapitel ist der Versuch der Autorin, die verschiedenen Facetten Freires Denkens und pädagogischen Handelns zu klassifizieren, indem sie ihn als ‚christlichen Aufklärer‘, ‚linken Modernisierer‘ und als ‚modernen Postmodernen‘ betrachtet. Für ihre Klassifizierung führt Funke eine Reihe von durchaus nachvollziehbaren Argumenten an.

Im dritten Kapitel setzt sich Kira Funke dann mit dem *Pädagogikverständnis* von Paulo Freire in Theorie und Praxis auseinander. Im Mittelpunkt stehen insbesondere sein Verständnis von dialogischer Erziehung und seine problem-

formulierende Methode. Darüber hinaus thematisiert sie die Bedeutung von Sprache im Allgemeinen sowie die Alphabetisierungsarbeit im Besonderen, nicht zu vergessen das Konzept der Bewusstseinsbildung (*conscientização*). Methodisch geht Funke ähnlich wie im zweiten Kapitel vor.

Das vierte Kapitel nimmt die *Rezeption und Wirkung Paulo Freires in Brasilien* in Theorie und Praxis in den Blick. Funke stellt einige von Freires Werken vor, ohne den Anspruch auf Vollständigkeit. Ergänzt werden diese Ausführungen zur Wirkungsgeschichte durch Aussagen aus Interviews mit Familienangehörigen, Freunden und Kollegen Freires, die einen Eindruck über „die aktuelle Bedeutung Freires für Brasilien“ liefern sollen (S. 181). Am Ende dieses Kapitels werden schließlich noch einige ausgewählte Projekte vorgestellt, die Freires Konzepte auf verschiedene Weise umzusetzen versuchen. Die zentrale Frage dieses Kapitels lautet: Welche Wirkung hat Freire in Brasilien erzeugt und wie wurde bzw. wird mit seinen pädagogischen Ideen und Konzepten in Theorie und Praxis umgegangen (S. 180)? Diese Fragestellung auf Brasilien zu begrenzen, begründet Funke dahingehend, dass „Paulo Freire in den 1960er und 1970er Jahren bis in die frühen 1980er Jahren hinein in Europa (und den USA) weitaus größere Resonanz erlebt hat als in Brasilien selbst“ (ebd.). Da es nach Aussagen von Funke kaum Literatur zur Wirkung von Freire in Brasilien gibt, ist es in der Tat interessant zu erfahren, wie Freires Werk in seinem Heimatland rezipiert wird,

auch vor dem Hintergrund, dass sein Heimatland seine Biographie, sein Denken sowie Handeln stark beeinflusst hat.

Im anschließenden fünften Kapitel wird dann die *deutsche Rezeptions- und Wirkungsgeschichte* beleuchtet. Dabei geht die Autorin ähnlich wie im vorangegangenen Kapitel vor, indem sie zum einen die Wirkung in Deutschland „auf der Ebene der Institutionen, Bürgerinitiativen und politischen Bewegungen von den 1970er Jahren bis heute“ (S. 27) beschreibt, zum anderen sich kritisch mit der in diesem Zeitraum veröffentlichten Literatur zu Freire auseinandersetzt. Ergänzt wird dies wieder mit Interviewausagen, die die Autorin diesmal allerdings mit deutschen Freire-Kennern, Praktikern, Befürwortern und Kritikern geführt hat. Das Kapitel schließt mit einigen Überlegungen der Autorin hinsichtlich der Gründe für die weniger gewordene Freire-Rezeption in Deutschland in den vergangenen Jahren und Überlegungen, wie diese vielleicht „wieder neu aufgegriffen werden könnte“ (S. 28). Allerdings ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass in jüngster Zeit zu beobachten ist, dass man sich in Deutschland vereinzelt wieder stärker mit der Pädagogik Freires beschäftigt (vgl. auch Stauffer, 2007; Schreiner; Mette, Oesemann & Klinkelbur, 2007a, 2007b, 2008).

Das sechste Kapitel weist schließlich einen kurzen Exkurs zur Rezeption Freires in den USA auf, wo er die Diskussion der Critical Pedagogy maßgeblich beeinflusst hat. Im Fazit und Ausblick (Kap. 7) fasst die Autorin dann noch

einmal zentrale Ergebnisse ihrer Arbeit zusammen und formuliert sieben Thesen Paulo Freire ‚neu zu erfinden‘. Damit möchte sie anregen, zweifelhafte und offene Stellen erneut zu überdenken.

In ihrer Arbeit lässt Kira Funke eine umfassende Breite von Primär- und Sekundärliteratur von und zu Paulo Freire in englischer, deutscher und portugiesischer Sprache einfließen. Durch ihre distanzierte Art gelingt es ihr, das pädagogische Konzept Freires differenziert darzustellen, kritisch zu reflektieren und die nach wie vor bestehende Relevanz seines Werkes aufzuzeigen.

Die wichtigsten Begriffe und Grundzüge seines Verständnisses von Pädagogik werden von ihr verständlich dargestellt (vgl. Kap. 2 und 3). Dadurch wird das Lesen von Originaltexten (z.B. *Pädagogik der Unterdrückten*) sehr erleichtert, insbesondere für diejenigen Leserinnen und Leser, die sich erstmalig mit Freire beschäftigen und durch seine stark narrativen und sich häufig wiederholenden und unstrukturierten Texte anfänglich abgeschreckt fühlen. Für Studierende der Erziehungswissenschaft bzw. des Lehramts, aber auch für Interessierte in anderen pädagogisch geprägten Berufen und der politischen Bildungsarbeit, bietet das Werk einen fundierten Einblick in das pädagogische Konzept Paulo Freires und dessen Umsetzung. Auch ohne Lektüre der Originaltexte Freires können Leserinnen und Leser eine umfassende Vorstellung davon erlangen, wie sich Freires Gedankengebäude im Laufe der Zeit herausgebildet hat. Die vorliegende Arbeit Kira Funkes zeichnet sich auch

durch ihre verständliche und klare Sprache aus. Die einzelnen Kapitel sind übersichtlich strukturiert und mit kurzen Einführungstexten versehen, die die jeweilige Zielstellung und Vorgehensweise transparent machen. In den zentralen Kapiteln fasst Funke die wichtigsten Ergebnisse stichwortartig zusammen, fügt kritische Anmerkungen bei und versieht diese mit weiterführenden Denkanstößen. Es erweist sich als ebenso hilfreich, dass die einzelnen Kapitel in sich schlüssig und abgeschlossen sind, sodass sie auch gesondert gelesen werden können. Nachteilig fallen die häufigen Wiederholungen der Autorin auf. Dadurch wirkt die Arbeit an manchen Stellen etwas ermüdend und langatmig. Weiterhin ist kritisch anzumerken, dass die Autorin weder in der Einleitung noch im weiteren Verlauf der Arbeit ihr methodisches Vorgehen (z.B. Anzahl der geführten Interviews, Auswertungsmethode, Kriterien für die ausgewählte Sekundärliteratur sowie Projekte etc.) vorstellt. Das wäre insbesondere für die Kapitel 4 und 5

wünschenswert gewesen, in denen sie u.a. Informationen und Erkenntnisse aus Interviews ergänzend anführt. Ungeachtet dessen kann die Arbeit von Kira Funke als gute Einführung und als eine kritische Neubeschäftigung mit dem Werk Paulo Freires empfohlen werden.

Literatur

- Schreiner, P., Mette, N., Oesselmann, D. & Kinkelbur, D. (Hrsg.). (2007a). *Paulo Freire. Unterdrückung und Befreiung*. Münster: Waxmann.
- Schreiner, P., Mette, N., Oesselmann, D. & Kinkelbur, D. (Hrsg.). (2007b). *Paulo Freire. Bildung und Hoffnung*. Münster: Waxmann.
- Schreiner, P., Mette, N., Oesselmann, D. & Kinkelbur, D. (Hrsg.). (2008). *Paulo Freire. Pädagogik der Autonomie. Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis*. Münster: Waxmann.
- Stauffer, M. (2007). *Pädagogik zwischen Idealisierung und Ignoranz. Eine Kritik der Theorie, Praxis und Rezeption Paul Freires*. Bern: Lang.

Vanessa Schmitz und
Dr. Claudia Richter
Ruhr-Universität Bochum