Vol. 20
Nr. 1
2014

TERTIUM COMPARATIONIS

Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft

Knut Schwippert (Ed.)

Bernd Wagner

Sachlernprozesse von Kindern in interkulturellen Begegnungssituationen

Manfred Kaluza

›Are you experienced?‹ Neuere empirische Forschung zum Auslandsstudium

Carolin Rotter

Auslandsaufenthalte im Lehramtsstudium – von Illusionen und realistischen Erwartungen

Balasundaram Krisanthan und Matthias Pilz

Vorberufliche Bildung in Indien – eine Analyse der curricularen Verankerung und der schulischen Praxis

Thomas Prescher und Sebastian Werle

Comprehensive and sustainable? U.S. education reform from a neo-institutional perspective

WAXMANN

Vol. 20
Nr. 1
2014

TERTIUM COMPARATIONIS

Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft

Knut Schwippert (Ed.)

Bernd Wagner
Sachlernprozesse von Kindern in interkulturellen Begegnungssituationen

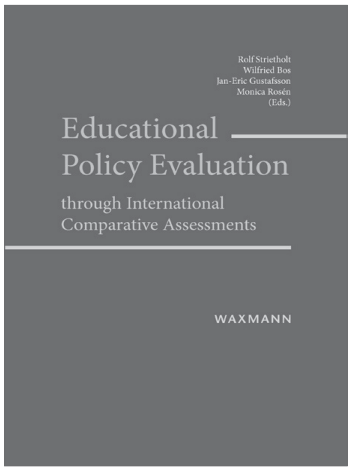
Manfred Kaluza
›Are you experienced?‹ Neuere empirische Forschung zum Auslandsstudium

Carolin Rotter
Auslandsaufenthalte im Lehramtsstudium – von Illusionen und realistischen Erwartungen

Balasundaram Krisanthan und Matthias Pilz
Vorberufliche Bildung in Indien – eine Analyse der curricularen Verankerung und der schulischen Praxis

Thomas Prescher und Sebastian Werle
Comprehensive and sustainable? U.S. education reform from a neo-institutional perspective

WAXMANN



Rolf Strietholt, Wilfried Bos,
Jan-Eric Gustafsson, Monica Rosén (Ed.)

Education Policy Evaluation through International Comparative Assessments

2014, 246 pages, pb., € 34,90
ISBN 978-3-8309-3091-4

This book is a collection of essays and studies by leading experts in international comparative education who demonstrate how international comparative assessments can be used to evaluate educational policies. The volume is organized into two parts that address, first, theoretical foundations and methodological developments in the field of international assessments, and, second, innovative substantive studies that utilize international data for policy evaluation studies. The intention of this book is to revisit the idea of 'using the world as an educational laboratory', both to inform policy and to facilitate theory development.

WAXMANN

Tertium Comparationis
Journal für International und Interkulturell
Vergleichende Erziehungswissenschaft
Jahrgang 20, Heft 1 (2014)

Herausgeber
Knut Schwippert, Universität Hamburg, Koordinator
İnci Dirim, Universität Wien
Sabine Hornberg, Technische Universität Dortmund
Hans-Georg Kotthoff, Pädagogische Hochschule Freiburg
Drorit Lengyel, Universität Hamburg
Anatoli Rakhkochkine, Universität Leipzig
Isabell van Ackeren, Universität Duisburg-Essen
Peter J. Weber, SRH Hochschule für Wirtschaft und Medien, Calw
in Kooperation mit der Sektion für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) vertreten durch die Vorsitzenden: Marco Rieckmann (Universität Vechta), Christine Freitag (Universität Paderborn) und Christine Riegel (Pädagogische Hochschule Freiburg).

Verantwortlicher Herausgeber Heft 1, Jahrgang 20: Knut Schwippert, Universität Hamburg.

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
Wilfried Bos, Technische Universität Dortmund
Dominique Groux, Université de Versailles
Jürgen Henze, Humboldt-Universität zu Berlin
Sarah Howie, University of Pretoria
Botho von Kopp, DIPF Frankfurt
Marianne Krüger-Potratz, Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Miguel A. Pereyra, University of Granada
Gita Steiner-Khamsi, Columbia University
Miroslaw Szymanski, Universität Warschau
Masashi Urabe, Hiroshima City University (Japan)
Dietmar Waterkamp, Technische Universität Dresden
Ke Yü, Shanghai Normal University

Tertium Comparationis erscheint halbjährlich als Print- und Onlineversion. Die Abstracts sind gebührenfrei abrufbar unter http://www.waxmann.com.
Das Jahresabonnement der Onlineversion beträgt 16,00 €, der Printversion 35,00 € (im Ausland zzgl. Versandkosten). Eine Online-Einzelausgabe kostet 11,00 €, eine Print-Einzelausgabe 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 2014
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. 20, No. 1 (2014)

Editors
Knut Schwippert, Universität Hamburg, Coordinator
İnci Dirim, Universität Wien
Sabine Hornberg, Technische Universität Dortmund
Hans-Georg Kotthoff, Pädagogische Hochschule Freiburg
Drorit Lengyel, Universität Hamburg
Anatoli Rakhkochkine, Universität Leipzig
Isabell van Ackeren, Universität Duisburg-Essen
Peter J. Weber, University of Applied Sciences for Economics and Media, Calw
in cooperation with the Division International and Intercultural Comparative Educational Research of the German Association of Educational Research (DGfE) represented by their presidents: Marco Rieckmann (Universität Vechta), Christine Freitag (Universität Paderborn) and Christine Riegel (Pädagogische Hochschule Freiburg).

Chief Editors Vol. 20, No. 1:
Knut Schwippert, Universität Hamburg.

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
Wilfried Bos, Technische Universität Dortmund
Dominique Groux, Université de Versailles
Jürgen Henze, Humboldt-Universität zu Berlin
Sarah Howie, University of Pretoria, South Africa
Botho von Kopp, DIPF Frankfurt
Marianne Krüger-Potratz, Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Miguel A. Pereyra, University of Granada
Gita Steiner-Khamsi, Columbia University
Miroslaw Szymanski, Universität Warschau
Masashi Urabe, Hiroshima City University (Japan)
Dietmar Waterkamp, Technische Universität Dresden
Ke Yü, Shanghai Normal University

Tertium Comparationis is published two times a year in print as well as online. Abstracts can be obtained free of charge from: http://www.waxmann.com.
Subscriptions of the online version are 16,00 €/year. Subscriptions of the paper version are 35,00 €/year (plus shipping in all countries except Germany). Single copies of the electronic version: 11,00 €. Single copies of the print 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 2014
All Rights Reserved
ISSN 0947-9732

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

Tertium Comparationis
20, 1 (2014)

Inhalt

Knut Schwippert
Editorial 1

Bernd Wagner
Sachlernprozesse von Kindern in interkulturellen Begegnungssituationen 3

Manfred Kaluza
'Are you experienced?'
Neuere empirische Forschung zum Auslandsstudium 21

Carolin Rotter
Auslandsaufenthalte im Lehramtsstudium – von Illusionen
und realistischen Erwartungen 44

Balasundaram Krisanthan und Matthias Pilz
Vorberufliche Bildung in Indien – eine Analyse der curricularen
Verankerung und der schulischen Praxis 61

Thomas Prescher und Sebastian Werle
Comprehensive and sustainable?
U.S. education reform from a neo-institutional perspective 81

Autorinnen und Autoren 110

Berichte und Notizen 111

Rezensionen 116

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.

Betreuung der Rubrik Rezensionen:
Dr. Claudia Richter und Jun.Prof. Dr. Carolin Rotter.
Rezensionsexemplare bitte an: Jun.Prof. Dr. Carolin Rotter, Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Fachbereich 2, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg,
carolin.rotter@uni-hamburg.de

Editorial

Entfernungen sind relativ. Während nur wenige Generationen vor uns für die meisten Menschen andere Kontinente praktisch unerreichbar und sagenumwoben waren, ist für uns eine globale Weltwahrnehmung selbstverständlich geworden. Rund 150 Jahre ist es her, dass das erste Unterseekabel von Europa nach Nordamerika verlegt wurde, um Depeschen bzw. Telegramme zu übermitteln. Heute sind die meisten von uns nur noch einen Mausklick von anderen Ländern und Kulturen entfernt. Dank Globalisierung können wir in Echtzeit fast in jede Ecke der Welt schauen und – entsprechende Sprachkenntnisse vorausgesetzt – auch rund um die Welt kommunizieren. Die Welt scheint somit kleiner geworden zu sein. Doch hat auch unser Verständnis für andere Länder und Kulturen mit der technischen Entwicklung Schritt halten können? Ich glaube eher nicht. Viele Herausforderungen und Probleme haben sich erst mit der sich neu gestaltenden Realität gezeigt. Diese Situation hat sich zudem noch weiter verändert, als zu den zunehmend vereinfachten weltumfassenden Kommunikationsmöglichkeiten auch die entsprechenden Reisemöglichkeiten kamen. Neben der kommunikativen Vernetzung (die letztendlich nur gemeinsame Sprachkenntnisse voraussetzt) sind durch Urlaubs- und Dienstreisen, aber auch durch Migration für eine nennenswerte Zahl von Menschen auch international-persönliche Kontakte notwendig und möglich geworden, die wiederum über die Kommunikationspraxis hinausgehende Toleranz und Akzeptanz fordern. Aber nicht nur wer in die Ferne schweift, kann etwas erzählen. Auch in unserer heimischen Gesellschaft dürfen wir Zeugen zunehmender Internationalisierung werden. Je nach Interesse, Erfahrung und Veranlagung sind die Reaktionen hierauf vielfältig – und eben nicht immer mit Toleranz und Akzeptanz gepaart. Somit erscheint es als eine gesellschaftliche Aufgabe, nachwachsenden Generationen nicht nur ein Verständnis, sondern auch Kompetenzen für eine Lebensführung in einer sich global entwickelnden Welt zu vermitteln und damit auf zukünftige Herausforderungen vorzubereiten. Hier stellt sich nicht die Frage nach Integration, Assimilation, Adaption oder Ausgrenzung – es geht um die tägliche Berührung mit multikulturellen Ereignissen. Dies gilt nicht nur für die reisenden Urlauber oder Migranten, sondern auch für die Mitglieder der (in der Regel schon multikulturellen) Aufnahmegesellschaft. Interkulturelle Kompetenzen sind somit gleichermaßen für Gäste und Gastgeber, für Migranten und Aufnahmegesellschaft wichtig.

Vor diesem Hintergrund ist es erfreulich, dass sich in diesem Heft drei Beiträge dem Thema der interkulturellen Bildung zuwenden. Im Beitrag von *Bernd Wagner* ‚Sachlernprozesse von Kindern in interkulturellen Begegnungssituationen' widmet sich der Autor der interkulturellen Bildung als Querschnittsaufgabe des deutschen Bildungssystems. Anhand eines Blicks auf das videoethologische Material der international vergleichenden Grundschulstudie ‚Interkulturelles informelles Lernen

von Kindern‘ werden Perspektiven für die Entwicklung des Sachkundeunterrichts und der Entwicklung dessen Didaktik vorgestellt.

Als gern genutzte Möglichkeit, interkulturelle Kompetenzen zu sammeln, und mit dem Ruf des Königswegs hierzu steht im Beitrag von *Manfred Kaluza* das Auslandsstudium und die Frage ‚Are you experienced?‘ anhand neuerer empirischer Forschung zum Auslandsstudium im Fokus der Betrachtung. Hierbei systematisiert der Autor Untersuchungen unterschiedlichen empirischen Zugangs und arbeitet jeweils die ihnen immanenten und methodisch bedingten Perspektiven anhand von rezenten Untersuchungen heraus.

Einen Beitrag zu Auslandsaufenthalten von Studierenden im Lehramtsstudium legt *Carolin Rotter* mit dem Blick auf deren Illusionen und realistischen Erfahrungen vor. Hierbei beschreibt sie zunächst die an den Beruf von Lehrkräften hängenden Erwartungen an interkulturellen Kompetenzen, um dann – durchaus kritisch – zu analysieren, welche Perspektiven und tatsächlichen Wirksamkeiten sich hiermit sowohl für die reisenden Studierenden, aber auch allgemein für die Handlungskompetenz der späteren Lehrkräfte ergeben.

In zwei Beiträgen werden in diesem Heft Bildungsreformen von zwei Ländern in den Blick genommen, die sich deutlicher kaum unterscheiden könnten: Indien und die USA.

In dem Beitrag von *Balasundaram Krisanthan und Matthias Pilz* geht es um ‚Vorberufliche Bildung in Indien – eine Analyse der curricularen Verankerung der schulischen Praxis‘. Anhand von Curriculumanalysen und Interviewauswertungen nehmen die Autoren den aktuellen Stand und die Perspektive der beruflichen Ausbildung von jungen Menschen in einer der sich am rasantesten entwickelnden Gesellschaften unserer Welt in den Blick.

George W. Bush und Barack Obama – zwei ganz unterschiedliche Präsidenten eines Landes. Beide Präsidenten stehen jeweils auch für substanzielle Reformen im Bildungssystem. In dem Beitrag ‚Comprehensive and sustainable? U.S. education reform from neo-institutional perspective‘ von *Thomas Prescher und Sebastian Werle* geht es um die Analyse von zwei top-down initiierten Reformen, deren Ziele und Kosten, aber auch um deren Akzeptanz in den Bildungseinrichtungen und abschließend auch um die Möglichkeiten, zukünftig entsprechende Vorhaben zielgruppengerechter zu initiieren und zu implementieren.

Knut Schwippert
Universität Hamburg

Tertium Comparationis
Journal für International und Interkulturell
Vergleichende Erziehungswissenschaft
Vol. 20, No. 1, pp. 3–20, 2014
Copyright © 2014 Waxmann Verlag GmbH
Printed in Germany. All rights reserved

Sachlernprozesse von Kindern in interkulturellen Begegnungssituationen

Bernd Wagner

Universität Siegen

Abstract

This article, based on educational anthropology, presents a three-year international comparative study of primary school children's learning processes associated with travel and cross-cultural encounter. Primary school exchange programs are focused and investigated in France and Germany. Open codings of the video ethnographic material are evaluated in relation to the cross-sectional task of intercultural education, which may be addressed by German primary school lessons in social science.

Interkulturelle Bildung ist, wie die Kultusministerkonferenz (1996) betont, eine Querschnittsaufgabe im deutschen Schulsystem, die bisher curricular und strukturell kaum umgesetzt ist. In der Regel finden curricular nicht festgelegte Inhalte im Schulalltag wenig Berücksichtigung. Interkulturelle Fragestellungen verdienen jedoch mehr Aufmerksamkeit in Schulen – insbesondere in Grundschulen, denn einschlägige Studien, beispielsweise von Prengel (2011), weisen darauf hin, dass an Grundschulen individuelle und gesellschaftliche Heterogenität ausgeprägter als in anderen Schulformen erfahrbar sind. Dies ist kein deutsches Spezifikum, sondern gilt für viele europäische Länder, auch für die Grundschulpädagogik in Frankreich, wie Montandon (2008) feststellt. Aufgrund der sprachlich-kulturellen Heterogenität der schulisch noch wenig vorselektierten Schülerschaft in der Grundschule liegt es nahe, dass interkulturelle Fragen in den Klassen verhandelt werden. Schülerinnen und Schüler beschäftigen sich mit Fremdem und Vertrautem sowie den in ihrem Umfeld spürbaren Wirkungen von kultureller Diversität, Migration und Globalisie-

rung. Diese alltäglichen, für Unterricht relevanten Prozesse in (Grund-)Schulen können durch Begegnungserfahrungen in Schüleraustauschprogrammen fokussiert und didaktisch fruchtbar gemacht werden.

Schüleraustauschprogramme werden in den beteiligten Grundschulklassen häufig über mehrere Monate vorbereitet, zumeist innerhalb einer Woche durchgeführt und anschließend im Unterricht nachbereitet. Sie bestehen in der Regel aus Besuch und Gegenbesuch. Die mit dem Schüleraustausch einhergehenden Reiseerfahrungen können bildungsrelevant sein, was in der pädagogischen Anthropologie hervorgehoben wird und im Weiteren empirisch ausformuliert werden soll. So stellt beispielsweise Bollnow die These auf:

> Erfahrung in ihrem ursprünglichen Wortsinn ist zunächst einmal das, was einem auf der Reise begegnet, und es liegt in der Natur der Sache, dass dies zumeist unvorhergesehene und schmerzliche Erlebnisse sind (Bollnow, 1968, S. 524).

Die anthropologischen Bildungstheorien, die Widerfahrnisse in Reiseerfahrungen betonen, werden durch vorliegende Evaluationsstudien im Rahmen der EU-geförderten Comenius-Regio-Projekte gestützt. Diese Studien (Vatter, 2011) heben hervor, dass in den bewusst geschaffenen Austauschsituationen kulturelle und nationale Stereotype bearbeitet werden können und eine besondere Aufforderung für interkulturelles Lernen geboten wird. In den von der EU als Programmträger beauftragten Studien werden anwendungsbezogene Hinweise gegeben. Sie bieten keine längerfristige, wissenschaftliche Begleitforschung, die schulpädagogische Diskurse berücksichtigt und weiterentwickelt. In diesem Artikel werden Schüleraustauschprogramme als ethnographisches Forschungsfeld erschlossen und Potentiale für informell und formal geprägte Bildungsprozesse von Grundschulkindern herausgestellt. Zunächst wird der Diskussionsstand zur interkulturellen Bildung im deutschen Grundschulfach Sachunterricht und die Anlage des Forschungsprojekts dargestellt. Anschließend werden der Forschungsstand nachgezeichnet und Einblicke in den theoretischen Hintergrund der Studie gegeben. Die Studie rekurriert auf die qualitativ-rekonstruktive Bildungsforschung, die ethnographisch von Breidenstein, beispielsweise bei den Beschreibungen des *Schülerjobs* (2006), ausformuliert worden ist. Der videoethnographische Zugang gewährleistet, dass (sachbezogene) Interaktionen von Kindern in Schülerbegegnungen sichtbar und in der Datenauswertung situativ beschreibbar werden. Während der Austauschsituationen konnte in der Regel mit zwei Videokameras Datenmaterial aufgenommen werden. Je eine französische und eine deutsche Forscherin haben Interaktionen aus zwei Perspektiven – einmal dem Nahbereich und einer Entfernung, die es erlaubt hat, die Gruppensituationen aufzunehmen – videographiert. Das Videomaterial ermöglicht den Forschenden verschiedene Blickwinkel auf und rekonstruktive Zugänge zu den Austauschsituationen, in denen soziale und kulturelle Sinnstrukturen abgebildet

werden. Im dritten Abschnitt wird das entstandene videoethnographische Material komparativ vorgestellt und an ausgewählten Beispielen der interpretative, den offenen Kodierungen zugrunde liegende, Auswertungsprozess des französisch-deutschen Forscherteams verdeutlicht. Abschließend werden aus den international vergleichenden Erfahrungen mögliche sachunterrichtsdidaktische Perspektiven zur interkulturellen Bildung aufgezeigt.

1. Exemplarisches Sachlernen in der Grundschule und interkulturelle Bildung

Im Grundschulfach Sachunterricht wird interkulturelle Bildung in der sozialwissenschaftlichen Perspektive[1] aufgegriffen und in mehreren sachunterrichtsdidaktischen Publikationen, z.B. von Stoklas, behandelt. Stoklas (2004, S. 109) beschreibt Sachunterricht als einen *Ort transkulturellen Lernens*, der sich mit heimatkundlichen Traditionen volkstümlicher Bildungsangebote kritisch auseinandersetzt. Diese Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit Heterogenität in ihrer Lebenswelt wird sachunterrichtsdidaktisch als Sachlernprozess verstanden. Sachlernen ist Gegenstand der Disziplin *Sachunterricht und seine Didaktik* (Pech, 2009), wird prozessual konzipiert und auf (vor-)schulische sowie außerschulische Auseinandersetzungen von Kindern mit Sachen und sozialen bzw. kulturellen Sachinhalten bezogen (Pech & Rauterberg, 2007, S. 3). Der Bezugsrahmen Sachlernen (Pech & Rauterberg, 2008) hebt pädagogische Umgangsweisen hervor, die diskursive Dimensionen der im schulischen Sachunterricht verhandelten Sachen erschließbar machen. Die Umgangsweisen berücksichtigen Alltagstheorien, subjektive Erfahrungen und Einschätzungen von Kindern als Ausgangspunkte des Sachlernens. Sie betonen weniger Fähigkeiten und Wissensinhalte, als vielmehr pädagogische Unterstützungsformen bei der Reflexion individueller Auseinandersetzungsprozesse.

Da im Sachunterricht Formen der Welterkundung gefördert und auf Erfahrungshorizonte von Kindern eingegangen wird, sind schulische Querschnittsaufgaben – also Interkulturelle Bildung, Politische Bildung und Medienbildung – angesprochen. Auch die vielperspektivische Anlage des Sachunterrichts trägt dazu bei, schulische Querschnittsaufgaben neu zu denken und zu berücksichtigen. Es geht nicht darum, das Profil des Sachunterrichts mit weiteren Unterrichtsinhalten unübersichtlicher zu gestalten. Vielmehr ist es naheliegend, sachunterrichtsdidaktische Herangehensweisen für die Querschnittsaufgaben zu nutzen. So ist der innovative Charakter des Sachunterrichts in seinen exemplarischen Zugängen begründet. Die komplexen Inhalte des interdisziplinären, die späteren Schulfächer vorbereitenden Sachunterrichts können durch ausgewählte, von Lehrenden persönlich gestaltete

Beispiele vermittelt werden. Dies gilt auch für interkulturelles Sachlernen, das exemplarisch und handlungsorientiert im Kontext von Schüleraustauschprogrammen aufgegriffen werden kann. Schüleraustauschprogramme regen Auseinandersetzungen über kulturelle Differenz an und bieten vielfältige weitere Sachlernanlässe, die gesellschaftswissenschaftliche Fragestellungen betreffen und am Erlebenshorizont und der Selbsttätigkeit von Kindern orientiert sind.

Interkulturelles Sachlernen äußert sich beispielsweise in handelnden Interaktionen, die inszenatorische Elemente beinhalten können und von Spontaneität (Nohl, 2006) geprägt sind. Diese werden in dem Forschungsprojekt *Interkulturelles informelles Lernen von Kindern* von zwei Forschergruppen der Universitäten Paris XII und Siegen untersucht, die 10 französische und 10 deutsche Grundschulklassen im Auftrag des Deutsch-Französischen Jugendwerks begleiten. Auf deutscher Seite ist der Austausch im Grundschulfach Sachunterricht verortet, d.h. er wird in diesem Fach, beispielsweise im Rahmen einer Projektwoche zum Thema *Frankreich*, vor- und nachbereitet sowie von Sachunterrichtslehrenden betreut. Die Studie arbeitet gruppen- und körperbezogene Handlungspraxen in interkulturellen Begegnungssituationen heraus. Ausgehend vom Stand der erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung (Heinzel, 2010), werden Kinder als gesellschaftliche Akteure betrachtet, die Lernprozesse gestalten. Um Interaktionen, insbesondere spontane Spielmomente und Selbstinszenierungen (Stauber, 2006) von Kindern in Wechselwirkung zum (Klein-)Gruppengeschehen erfassen zu können, wird die Datenerhebung mit teilnehmender Beobachtung, Feldprotokollen und Videoethnographie durchgeführt. Diese Methoden gewährleisten die Sichtbarkeit von Schülerhandeln in interkulturellen Begegnungssituationen und die Rekonstruktion von beobachtbaren Handlungspraktiken an Schnittstellen zwischen informelleren und formalen Settings in Schüleraustauschprogrammen. Unter informelleren Lerngelegenheiten werden die nicht geplanten, von Kindern spontan herbeigeführten gruppenbezogenen Aktivitäten während der Austauschtage verstanden.[2]

Die in diesem Artikel vorgestellte ethnographische Studie begleitet Kinder über einen längeren Zeitraum. Die teilnehmenden Beobachtungen und Feldprotokolle werden von den begleitenden ethnographisch Forschenden angefertigt und beschreiben das Feld während der Vorbereitung der Schüleraustauschprogramme.[3] Sie bieten Material für dichte Beschreibungen (Geertz, 2003), die den französischen und deutschen Forschergruppen als Ausgangspunkte für die spätere vergleichende Dateninterpretationen dienen. Der enge Bezug zum Feld ermöglicht, im Sinne von Friebertshäuser, dass ethnographische Forschung über die reine Datenerhebung hinaus Erfahrungen und Erlebnisse generiert, welche die Forschenden zunehmend in das Feld einbeziehen.

> Für das Verhältnis von Feld und Theorie wird dabei einerseits die Frage konstitutiv, wie Ethnograph/-innen ihre Untersuchungsfelder konstituieren und sie in Beziehung zu anderen Feldern, aber auch diskursiven Praktiken, setzen. Andererseits wird auch die Frage nach der Beziehung der Beobachter/-innen zu ihrem Feld sowie nach ihrer Verortung und Positionierung im wissenschaftlichen Feld ein zentraler Stellenwert für die Reflexion und Theoretisierung der Beobachtungen zugedacht (Friebertshäuser, 2012, S. 21).

In der zunächst auf 3 Jahre angelegten Studie beteiligen sich die Forschenden an dem Klassenleben vor, nach und während des Austauschs. In Kooperation mit den Schulen respektive den Lehrerinnen und Lehrern werden die Kindergruppen teilnehmend beobachtet: in alltäglichen (schulischen) Situationen, auch im Unterricht und insbesondere im Kontext des Schüleraustauschs mit der Schulklasse aus dem Nachbarland. Die Kontaktaufnahmen der Kinder untereinander werden (video-)protokolliert. Der Fokus bei der Beobachtung der Kinder im Rahmen der Austausche liegt auf den offeneren Besuchsmomenten, so interessieren z.B. Pausen und Ausflüge, in denen die Kinder in kein offizielles schulisches Programm einbezogen sind oder speziellen Arbeitsaufträgen nachgehen. Die deutsche Forschergruppe richtet zudem ein Augenmerk auf den Sachunterricht als didaktischen Ort interkultureller Bildung und betrachtet die Vor- und Nachbereitung der Schüleraustauschprogramme. Gemeinsam stellt sich das französisch-deutsche Team die Forschungsfrage, wie Kinder(-gruppen) selbsttätig Sachlernprozesse in interkulturellen Begegnungssituationen gestalten.

2. Der erziehungswissenschaftliche Forschungsstand: Selbstinszenierungen von Kindern in interkulturellen Begegnungssituationen

In der videoethnographischen Studie werden performative Aneignungs- und Lernformen von Kindern (Wagner, 2010) in interkulturellen Kommunikationssituationen betrachtet. Performative Lernformen werden als inszenatorische, soziale Handlungspraxen im Sinne Butlers (1991) verstanden, die sich z.B. in Interaktionen von Kindergruppen manifestieren. Die inszenatorischen Prozesse tragen dazu bei, dass sich Schülerinnen und Schüler diskursiv über (Lern-)Inhalte verständigen. Butler beschreibt diese körperbezogenen Verständigungsformen folgendermaßen:

> Diese im Allgemeinen konstruierten Akte, Gesten und Inszenierungen erweisen sich insofern als performativ, als das Wesen oder die Identität, die sie angeblich zum Ausdruck bringen, vielmehr durch leibliche Zeichen oder andere diskursive Mittel hergestellte und aufrechterhaltene Fabrikationen/Erfindungen sind (Butler, 1991, S. 200).

Die von Butler beschriebenen performativen Ausdrucksformen rücken spontane, handlungsbezogene Interaktionen in internationalen Schülerbegegnungen ins Blickfeld. Um diese zu erheben, ist es wichtig, dass die Forschenden die beteiligten

Klassen kennenlernen, vorhandene Gruppenstrukturen und individuelle Zugangsweisen zu interkulturellen Fragestellungen untersuchen. Anschließend werden die Klassen in Kontaktsituationen im Schüleraustausch teilnehmend beobachtet, wobei dem Gruppengeschehen und den *spielerischen Inszenierungen*[4] von Kindern besondere Aufmerksamkeit zukommen. Diese Inszenierungen, wie z.B. spontane Kontaktaufnahmen oder die Einbeziehung in Gruppen, Spiele oder Freizeitgestaltungen, bieten laut Stauber (2006) Gelegenheiten, um informellere Lernmomente von Kindern in interkulturellen Begegnungssituationen identifizieren, beobachten und interpretieren zu können. Unter Selbstinszenierungen werden individuelle oder kollektive Handlungspraxen gefasst, mit denen sich Kinder soziale Realität aneignen. Selbstinszenierungen sind Erprobungen von Handlungsfähigkeit in wechselnden Kontexten, wie z.B. dem Übergang vom Kindergarten in die Schule. Staubers Forschungen legen nahe, dass Selbstinszenierungen mit einer biographischen Relevanz verbunden sind, durch die informellere Bildungsprozesse angeregt werden. Selbstinszenierungen sind, so Staubers Untersuchungen zu Jugendkulturen, Handlungsformen, die in Peer-Gruppen an Selbstwirksamkeit anschließen und ein hohes Orientierungspotential beinhalten können. Im Rahmen von Selbstinszenierungen werden Gruppenzugehörigkeiten über körperbezogene Ausdrucksmöglichkeiten und Bestätigungsformen geschaffen. Staubers Forschungsergebnisse bieten Anknüpfungsmöglichkeiten an die anthropologische Ritualforschung und können in Bezug auf Kinder weiter ausformuliert werden. Kinder erproben ihre Handlungsfähigkeiten in spielerischen Selbstdarstellungen, die Bewegungs-, Körper-, Kleidungs- und Sprachspiele beinhalten (Wulf et al., 2001). Sie bilden Begrüßungs-, Beschimpfungs- oder Berührungsrituale aus und eignen sich performativ soziale Realität und Räume an. Es entstehen selbstorganisierte Bildungsanlässe, in denen Grenzen und Widerstände erfahren werden. Mit performativen Inszenierungen eröffnen sich Kinder einen subjektbezogenen, selbstorganisierten Bildungsraum. In diesem werden, wie die anthropologische Forschung herausstellt (Wulf, Göhlich & Zirfas, 2001), auf der Körper- und Bewegungsebene Gruppenkonstellationen erprobt sowie Formen der Anerkennung und Selbstbestätigung inszeniert. Spontane, informelle Lernanlässe entstehen im Rahmen der Erprobung von eigenen Fähigkeiten, die auch zu Positionierungen in Kindergruppen führen. Die auf performativen Inszenierungen beruhenden, interaktiven Formen interkulturellen Lernens in französischen und deutschen Schulklassen und in den französisch-deutschen Begegnungen werden vergleichend ausgewertet. Hinweise, wie Lehrkräfte kindliche Erlebensweisen und gruppenbezogene Lernerfahrungen aufgreifen können, werden mit Hilfe der in der Studie erstellten Videosequenzen erarbeitet. In der dichten Beschreibung des Verhaltens in der Kindergruppe wird explizit, was Kinder als interkulturelle Lerngelegenheit wahrnehmen, welche individuellen und kollektiven

informellen Lernpraktiken in interkulturellen Begegnungssituationen entstehen können und wie sich soziale Beziehungen und Zuordnungen innerhalb von Kindergruppen in interkulturellen Begegnungen verändern.

Das Filmmaterial zeigt, wie Kinder sich gegenseitig Klatsch- oder Bewegungsspiele beibringen und Erlebnisse nachahmen, die sie nicht in Worten ausdrücken können. Kreative Nachahmungsprozesse, z.B. in Balancierübungen, werden als Formen mimetischen Lernens verstanden. Diese Prozesse sind keine einfache Imitation, sondern beinhalten vielmehr imaginativ-subjektiv hervorgebrachte Ausdrucks- und Interpretationsmöglichkeiten. Subjektive Wahrnehmungen von Kindern werden als innere Bilder gespeichert und in körperliche Inszenierungen umgesetzt. In interkulturellen Begegnungssituationen, so das erhobene Material, das im nächsten Punkt ausführlicher vorgestellt wird, lassen sich die beschriebenen mimetischen Annäherungen in den Kindergruppen festhalten. Mimetische Prozesse können als eine notwendige Bedingung von Entwicklung und Lernen betrachtet werden (Gebauer & Wulf, 1992). Sie kennzeichnen eine Handlungspraxis, eine kreative Tätigkeit, mit der sich Kinder mit ihrer Umgebung aktiv in Beziehung setzen. Die videoethnographische Studie arbeitet gruppen- und körperbezogene Praxen interkultureller Lernprozesse heraus und trägt auch zur dichten Beschreibung mimetischer Lernprozesse von Kindern in interkulturellen Begegnungssituationen bei.

3. Einblicke in das videoethnographische Material der international vergleichenden Grundschulstudie *Interkulturelles informelles Lernen von Kindern*

Im Forschungsprojekt ist auf langjährige Kontakte zu Schulen für die Anbahnung der Schüleraustausche zurückgegriffen worden. Dennoch ist eine Fülle an organisatorischen Fragen entstanden, die in Kooperation mit den beteiligten Schulen und Lehrkräften geklärt worden sind. Die ersten Aufnahmen sind von April bis Juni 2013 in sechs französischen und sechs deutschen Grundschulklassen mit jeweils ca. 20 Kindern gemacht worden.[5] Während der Zeit des Austauschs sind die Kinder nicht im Unterricht, sondern die empfangende Klasse bereitet ein mehrtägiges Besuchsprogramm vor. Neben den geplanten Besuchen oder angeleiteten Spielen sind Situationen entstanden, in denen die Kinder selbsttätiger agieren können, z.B. beim Warten auf den Bus oder beim Essen.

Die ethnographischen Verfahren richten den Fokus auf Handlungspraxen von Kindern während der einwöchigen Schüleraustauschaktivitäten, die zumeist einen gemeinsamen Schultag und mehrere gemeinsame Ausflüge mit dem vom Deutsch-Französischen Jugendwerk finanzierten Bus beinhalten. Die mitreisenden For-

schenden sind Teil des Untersuchungsfelds, ihre Verstrickung in das Feld (Amann & Hirschauer, 1997) wird in dem mehrstufigen Auswertungsprozess in den französischen und deutschen Forschergruppen sowie dem Gesamtforscherteam reflektiert. Das Material ist in Anlehnung an die *Grounded Theory* in Sequenzen eingeteilt und komparativ geordnet worden (Strauss & Corbin, 1996). Mehrfach beobachtbare Filmsequenzen sind interpretativ im Sinne eines offenen Kodierens (Muckel, 2007) bearbeitet und umfangreich in den französischen und deutschen Forschergruppen diskutiert worden. Die folgenden drei ersten Kodierungen der Filmsequenzen verdeutlichen, dass Sprache nicht zwangsläufig das vorrangige Interaktionsfeld der Grundschulkinder ist. Dies wird exemplarisch anhand von sechs ausgewählten Sequenzen gezeigt, die auf der Ebene der Performanz interkulturelle Kontaktsituationen in informelleren Situationen zeigen. Die videoethnographischen Sequenzen legen nahe, dass parallel zu sprachlicher Kommunikation handlungsbezogene Erprobungen und objektbezogene Inszenierungen stattfinden. Diese körperbezogenen Ausdrucksformen, die eng in wechselnden Gruppenkonstellationen erprobt werden, sind ein primärer Aufmerksamkeitsfokus der beteiligten Schülerinnen und Schüler.

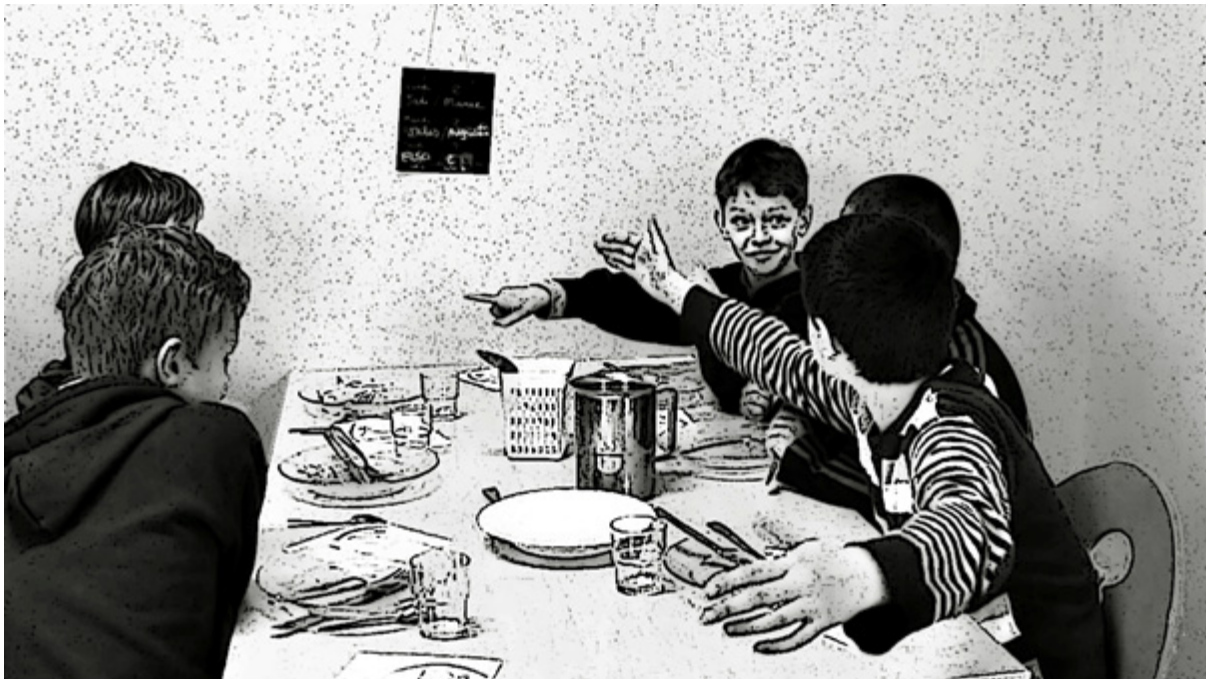
3.1 Schülergruppen verhandeln Gruppenkonstellationen

Alle ausgewählten Sequenzen zeigen Interaktionen in Kindergruppen, zu denen gleichzeitig auf Französisch oder Deutsch gesprochen wird. Im Datenmaterial finden sich zahlreiche Sequenzen, in denen Kinder ihre Gruppenzusammensetzungen thematisieren. Dies wird beispielsweise an der videoethnographischen Beispielsequenz *Schulmensa St. Philbert* (16 Minuten Aufzeichnung) vom 17.04.2013 deutlich. Der Videomitschnitt zeigt eine Situation des gemeinsamen Essens in der französischen Schulmensa der Grundschule St. Philbert in der Bretagne. Am Sechsertisch sitzen auch Grundschülerinnen und -schüler der deutschen Partnerschule aus Meerbusch-Osterath bei Düsseldorf (Abb. 1). Es entwickelt sich eine Essensituation, in der die Kinder sich verständigen und eine Gruppe formieren.

Die Interaktionen sind nicht nur auf die Situation des Essens bezogen, sondern thematisieren auch Tagesplanungen und sind Versuche, Erfahrungen mitzuteilen. Die Sequenz zeigt, wie eine Verständigung beim Essen weniger über Sprache als vielmehr über Gestik und Mimik sowie gruppenbezogene Interaktionen stattfindet. Das heißt, trotz der Sprachbarrieren agieren die Kinder als eine Tischgruppe und verhandeln aktiv Rollenzuschreibungen und Tätigkeitsabläufe. In der in der Schulmensa ausgewählten Videosequenz werden beispielsweise Nachmittagsverabredungen getroffen, über Fußball gestisch diskutiert und Vorschläge für die Abendgestaltung gesammelt.[6] Es finden intensive körperbezogene Kommunikationsformen statt, indem beispielsweise Essensgewohnheiten und -wünsche vorgezeigt sowie nachgeahmt werden. Die nonverbalen Kommunikationsformen ermöglichen

mimetische Annäherungen zwischen bestehenden Kindergruppen und unterstützen situative Gruppenneubildungen. Diese sind auf die jeweiligen Tätigkeiten und die Gesamtgruppe bezogen und finden sich in den komparativ geordneten Videosequenzen mehrfach wieder. Sie legen eine erste offene Kodierung nahe, die für unser Sample postuliert, dass in interkulturellen Begegnungssituationen auf der Ebene performativer Interaktionen mit Zugehörigkeiten zu Gruppen- bzw. Schulklassen spielerisch umgegangen wird.

Abbildung 1: Interaktionen am Tisch (Videoaufnahme verfremdet: Swaantje Brill, Universität Siegen, Austausch St. Philbert – Meerbusch 2013)



Den Kindern des Samples stehen offenbar Verhaltensweisen zur Verfügung, mit denen sie auch ohne umfangreiche sprachliche Verständigungsmöglichkeiten interkulturelle Kontaktsituationen gestalten und wechselnde Gruppenbildungen anregen können. Dies wird auch in einer zweiten Sequenz *Bankdrücken* (12 Minuten) vom 18.04.2013 auf einem Spielplatz deutlich. Die in den Klassenverbänden etablierten Kindergruppen lösen sich auf, finden sich in neuen Konstellationen und suchen Erprobungsmöglichkeiten. Sie konstituieren sich in wechselnden französisch-deutschen Gruppenkonstellationen am Spielgerät *Rampe* kurzzeitig neu. Die Kleingruppen entstehen im Zusammenhang mit der Aufgabe, das Spielgerät durch Drücken mit dem Körpergewicht in Bewegung zu halten. Nach dem informelleren Spielteil kehren sie in die in den Feldprotokollen beim Kennenlernen der Klassen beschriebenen Ausgangsgruppen zurück und folgen dem offiziellen Austauschpro-

gramm. Die beiden vorgestellten Sequenzen zeigen Gruppenbildungen, die spontan tätigkeits- und sachbezogen entstehen. Sie stützen die offene Kodierung *Schülerinnen und Schüler verhandeln Gruppenkonstellationen*. Diese Verhandlungen, die situativ inszenatorisch, anhand vom Aufforderungscharakter der Umgebung, beispielsweise den Spielgeräten, gestaltet werden, sind in weiteren Videosequenzen der internationalen Schüleraustauschsituationen sichtbar.

3.2 Körper- und handlungsbezogene performative Inszenierungen von Kennenlernspielen

In den Kindergruppen des Samples sind in Warte- und Freizeitsituationen, die gerade bei den gemeinsamen Ausflügen häufig entstehen, sportliche Wettbewerbe veranstaltet worden. Die Wettbewerbe werden zumeist rhythmisch mit Klatsch- und Bewegungsspielen eingeleitet. Beispielsweise entstehen im Austausch St. Arnoult – Freudenberg und im Austausch St. Philbert – Meerbusch spontane Balancierübungen bei den jeweiligen Besuchen und Gegenbesuchen. Die sportlichen Wettbewerbe, hier zwischen einer Schülerin aus der deutschen Klasse und einem Schüler aus der französischen Klasse, sind zumeist in Situationen beobachtbar, in denen nicht in den gewohnten Gruppen gehandelt wird. Sie ähneln abgeschwächten liminalen Phasen (Turner, 1998), in denen neue Gruppendynamiken möglich werden. Besonders deutlich wird dies in der Videosequenz *Klettergerüste*, in der zwei Mädchen der besuchenden deutschen Schülergruppe den wartenden Schulklassen etwas vorturnen. Die Mädchen nutzen eine Wartesituation, in der bestehende Gruppenkonstellationen sich noch nicht formiert haben und die einen *Zwischenraum* öffnet, um ihr akrobatisches Können aufzuführen. Gleichzeitig konstituieren sie aus den vereinzelten kleineren Schülergruppen eine Gesamtgruppe mit einheitlichem Aufmerksamkeitsfokus. Sie werden Protagonistinnen der Schülergruppen, die ein gemeinsames Interesse an den sportlichen Darbietungen entwickeln, was, wie die französische Forschergruppe bemerkt, eine von beiden Gruppen geteilte Realität hervorbringt (Abb. 2). Diese ist in eine Wettbewerbssituation eingebettet. Im Videomaterial ist nicht sichtbar, ob die Darbietungen mit nationalen Zuschreibungen verbunden sind und eventuelle Möglichkeiten zur Auseinandersetzung über Stereotype bieten.

Die Videosequenz *Klettergerüste* (8 Minuten) vom 19.04.2013 zeigt, dass sich weitere Kinder aufgefordert gefühlt haben, ihr akrobatisches Können zu zeigen. In der Situation hat sich ein kleines Vorführungsprogramm eingeübten Könnens ergeben, das die Gesamtgruppe jeweils mit Applaus bedacht hat. Die Aktivitäten ziehen die Aufmerksamkeit auf sich, schaffen gemeinsame Erlebnisse der französischen und deutschen Schüler und geben Anhaltspunkte für die offene Kodierung. In der Szene entwickelt sich aus einem *Duell* zwischen einzelnen Kindern ein auf die Ge-

samtgruppe bezogenes Wettkampfspiel. Auch das Beispiel *Wippe* (18 Minuten) aus dem Videomaterial zeigt Wettkämpfe wechselnder Gruppen auf einem Spielplatz. Die Kinder erproben wechselnde Konstellationen und stellen fest, welche Gruppe jeweils schwerer ist. Es formieren sich wechselnde Kleingruppen, die auf dem Spielgerät *Wippe* gegeneinander antreten: Mädchen gegen Jungen, französische gegen deutsche Schülerinnen und Schüler. Die im Material beobachtbaren sportlichen Wettbewerbe werden ausgetragen, wenn sich von Erwachsenen nicht zu sehr vorbestimmte Räume und Gelegenheiten bieten. Dies belegt beispielsweise die Sequenz *Breakdanceübung* (14 Minuten), in der ein Schüler auf der Abschlussfeier in einer Turnhalle der französischen Schule vortanzt, was in Kleingruppen spontan nachgeahmt wird und zu weiteren Erprobungen führt. Die Tanzübungen werden selbsttätig imitiert und sind mit einem hohen Grad an Interaktion und Kommunikation verbunden.

Abbildung 2: Mädchen am Gerüst und Gesamtgruppe (Videoaufnahme verfremdet: Swaantje Brill, Universität Siegen, Austausch St. Philbert – Meerbusch 2013)

Kontrastiv zeigen Aufnahmen von einer formal sehr geplanten Situation, einer Tanzstunde, in der die Kinder einen traditionellen bretonischen Tanz lernen, wenig Interaktionen unter den Schülerinnen und Schülern. So ergeben sich in der Sequenz *bretonische Tanzstunde* (8 Minuten) nur wenige sichtbare Kommunikations- bzw. Wettbewerbsgelegenheiten, weil den beteiligten Schülerinnen und Schülern keine

Mitgestaltungsmöglichkeiten zugestanden worden sind. Die in Kindergruppen spontan entstehenden kommunikativen Inszenierungen sind, wie sachunterrichtsdidaktische Studien zum kommunikativen Unterricht (Kaiser, 2004) belegen, wichtige Voraussetzungen für interkulturelle Bildungsprozesse. Bereits die offene Kodierung zur Verhandlung von Gruppenkonstellationen hat die Bedeutung nonverbaler, kommunikativer Annäherungen hervorgehoben, die in informelleren Situationen in internationalen Begegnungssituationen verstärkt möglich sind. In dem Untersuchungssample wird dies auch in vergleichenden Betrachtungen der Sequenzen *Breakdanceübung* und *bretonische Tanzstunde* nachvollziehbar.

3.3 Sachbezogene Auseinandersetzungen und Inszenierungen in interkulturellen Begegnungssituationen

Darüber hinaus zeigen die komparativ ausgewerteten Materialsequenzen Kindergruppen, die sich mit Objekten oder Tieren intensiv auseinandersetzen. Auch diese Videoszenen sind in informelleren Situationen entstanden und spiegeln oft längerfristige, in den Austauschwochen mehrfach bearbeitete, sachbezogene Auseinandersetzungen wider. Besonders eindrucksvoll ist die lange Sequenz *Krebs entdeckt* (20 Minuten), die auf einem Spaziergang im Wattenmeer in der Bretagne entstanden ist, in der umfangreiche Bewegungselemente und Interaktionen stattfinden. Neben den schon aufgeführten Gruppenkonstellationen werden Sachinhalte performativ bearbeitet. Die Filmsequenz *Krebs entdeckt* vom 17.04.2013 zeigt eine größere französisch-deutsche Kindergruppe, in der bis zu zwölf Kinder in unterschiedlichen Konstellationen agieren. Ausgangspunkt ist das gemeinsame Graben nach einem Krebs in einer Pfütze im Wattenmeer. Anschließend wird der seitwärtslaufende Krebs beobachtet und die beteiligten Kinder tauschen sich über das irritierende Erlebnis aus. Das Thema ist mehrmals während der Austauschwoche in der Kindergruppe aufgegriffen worden und hat ein gemeinsames, gruppenkonstituierendes Erlebnis geboten. Mit dem Sachinhalt *Krebs* sind zahlreiche Situationen des Zeigens und Deutens in den videoethnographisch begleiteten Kindergruppen verbunden. Die Situationen mit den sachinhaltbezogenen Annäherungen werden sprachlich begleitet, haben einen vorrangig inszenatorisch-körperbezogenen Charakter. Die Sequenz zeigt selbsttätige Lernaktivitäten, die gruppen- und bewegungsbezogen in der deutsch-französischen Schülergruppe aufgeführt werden. Schülerinnen und Schüler bilden im Rahmen der handlungs- und problembezogenen Auseinandersetzungen informelle Lerngruppen, die veränderlich und in die Dynamik der bestehenden Klassenverbände eingepasst sind. Die Videosequenz *Krebs entdeckt* macht deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler in kleinen Experimenten und anhand von Sachfragen und -inhalten sich wechselnden Gruppen zu-

ordnen. Beim Entdecken des Krebses werden Gemeinsamkeiten über Sprachgrenzen hinweg gebildet und darüber interkulturelle Kommunikation in Szene gesetzt.

Diese sachbezogenen Auseinandersetzungen von Kindern mit der *Materialität ihrer Umwelt* ist Thema im deutschen Grundschulfach Sachunterricht. Die Lernaktivitäten von Kindern in Austauschprogrammen können im Sachunterricht vertieft werden, indem auch informellere sachbezogene Auseinandersetzungen wahrgenommen und vielperspektivisch reflektiert werden. Denn auch informell geprägte Lernanlässe können, wie Dörpinghaus und Nießeler (2012) hervorheben, die sachunterrichtsdidaktische Verbindung von gesellschafts- und naturwissenschaftlichen Inhalten berücksichtigen. In den beobachteten Nachbereitungsphasen, die als morgendliche Feedbackkreise während des Austauschs beziehungsweise als Unterrichtseinheit im Anschluss gestaltet worden sind, haben Lehrende fast ausschließlich formale Programminhalte aufgegriffen, die z.B. bei Museumsbesuchen thematisiert worden sind. Die informelleren, auf Heterogenität bezogenen Lernanlässe, die beispielsweise in den Wettbewerbsmomenten zum Ausdruck kommen, sind in dem zur Verfügung stehenden Datenmaterial des Sample nicht angesprochen worden. Die Filmsequenz *Krebs entdeckt* zeigt, wie *spontane Inszenierungen* (Wagner, 2013) und sachbezogene Auseinandersetzungen von Kindern dazu beitragen, transnationale Erlebnisse zu schaffen. Sie betonen Erfahrungen im Umgang mit Vielfalt und Heterogenität in Kindergruppen, die umfangreicher in sachunterrichtsdidaktischen Reflexionen berücksichtigt werden können.

4. Sachunterrichtsdidaktische Perspektiven für interkulturelles Lernen

Die Einblicke in das Material zeigen bestehende und im Schüleraustausch gewonnene individuelle und kollektive Erfahrungshorizonte von Kindern, die sich in körper- und gruppenbezogenen Erprobungen äußern und auf Sachinhalte bezogen sein können. Insbesondere Sequenzen, in denen selbsttätige Kontaktaufnahmen von Kindern sichtbar sind, verdeutlichen das Potential des Materials. Es zeigt, wie Kinder interaktiv, z.B. in Wettbewerbssituationen, Gemeinsamkeiten herstellen, die Grundlage für spätere Verhandlungen von Differenz sein können. Im Videomaterial sind beispielsweise Kommunikationsformen erkennbar, die das Verhandeln gemeinsamer Interessen, etwa beim Planen der Aktivität *Fußball*, thematisieren. Gleichzeitig sind dem französisch-deutschen Forscherteam auch Grenzen des Materials deutlich geworden, denn in den Szenen mit zumeist körperlichen Interaktionen sind Bearbeitungen von Heterogenität und Differenz nicht vordergründig erkennbar. Während der Austauschwochen, so der derzeitige Diskussionsstand des Forscherteams, stehen Interaktionen im Vordergrund, über die erst viel später reflektiert werden kann. Diese materialgestützten Überlegungen geben der Nach-

bereitungsphase von Schüleraustauschprogrammen, in Deutschland im Sachunterricht, eine hervorgehobene Bedeutung.

Die an den Schüleraustauschen beteiligten Lehrenden können die lebensweltbezogenen Erfahrungen kultureller Differenz in der Nachbereitung aufgreifen. Die offenen Kodierungen *Schülergruppen verhandeln Gruppenkonstellationen*, *Körper- und handlungsbezogene performative Inszenierungen von Kennenlernspielen* und *Sachbezogene Auseinandersetzungen und Inszenierungen in interkulturellen Begegnungssituationen* weisen nach, dass den beteiligten Grundschülerinnen und -schülern Handlungspraxen im Umgang mit Heterogenität zur Verfügung stehen, in denen Formen des Kennenlernens und des Einbeziehens in Gruppen bearbeitet werden. In dem Sample der sechs Schüleraustauschprogramme wird deutlich, dass die internationalen Begegnungssituationen spontane Momente interkultureller Kommunikation hervorrufen, die nicht selten mit Missverständnissen oder Irritationen einhergehen. So lässt sich die Videosequenz *Krebs entdeckt* als bildungsrelevante Situation der Irritation durch ein unbekanntes Tier im Wattenmeer interpretieren, die gruppenbezogen ausagiert wird. Sie bietet Möglichkeiten, interkulturelle Erlebnisse von Schülerinnen und Schülern im Kontext der handlungsorientierten Auseinandersetzungserfahrungen in formalen schulischen Settings aufzugreifen. Im Videomaterial finden sich zahlreiche Beispiele, die geeignet sind, um über Differenzerfahrungen in Begegnungssituationen zu reflektieren. Aus diesem Grund wird das bis Ende 2014 zu erstellende noch umfangreichere Material den beteiligten Schulen für die Nachbereitung der internationalen Schüleraustauschprogramme zur Verfügung gestellt werden.

Schüleraustauschprogramme, die auch die Familien der Grundschulkinder einbeziehen, machen internationale Begegnungssituationen im Alltag in schulischen und außerschulischen Situationen erlebbar. Sie ermöglichen, dass Inhalte interkultureller Bildung mit konkreten handlungsbezogenen Erfahrungen verbunden werden und nicht nur als *abstrakte gesellschaftspolitische Zielvorstellung* (Montandon, 2010) gelehrt werden. Grundschulkindern werden informell geprägte, körperbezogene Auseinandersetzungsmöglichkeiten und Gruppenerfahrungen geboten. Diese bereiten, so Duncker und Kremling (2010), abstrakte und begriffliche Lernprozesse von Grundschülerinnen und -schülern vor. Im Rahmen einer Reise oder als Gastgebende entstehen für Lehrende sowie Schülerinnen und Schüler vielfältige Anregungen,[7] die längerfristig weiterverfolgt werden können. Mehrere Sequenzen des Videomaterials zeigen die hohe Motivation der beteiligten Schülerinnen und Schüler, die von beteiligten Lehrerinnen als Grund für die oft langjährige Weiterführung der Austauschaktivitäten angegeben wird. Die bisherigen Untersuchungen legen nahe, dass Interaktionen in Begegnungssituationen förderliche Lernanlässe für die beteiligten Schülerinnen und Schülern sowie Lehrenden darstellen, in denen *sub-*

jektive Bedeutsamkeiten (Egloff et al., 2013) (weiter-)entwickelt werden. Wie diese auch gruppenbezogenen Bedeutsamkeiten sich in den beteiligten Grundschulen langfristig auswirken und inwiefern sie zur Teilnahme an formalen Unterrichtsgestaltungen motivieren können, wird weiter empirisch zu erforschen sein. Die Austauschaktivitäten, so das bisherige Datenmaterial, stärken Kinder in ihren Auseinandersetzungen mit kultureller Heterogenität und Globalisierungsprozessen, was an den im Sachunterricht bereits bestehenden Schwerpunkt *Inklusion* anschließt und diesen erweitern kann. Theoretisch ist dies bereits im angelsächsischen Inklusionsbegriff (vgl. Macrea, Maguire & Milbourne, 2003), der strukturelle Änderungen einfordert und nicht vorrangig förderpädagogisch besetzt ist, ausformuliert und kann für ein sachunterrichtsspezifisches Bildungsverständnis fruchtbar gemacht werden. Die angelsächsische Diskussion um strukturelle Exklusion ist in Deutschland bisher fast ausschließlich im soziologischen Diskurs aufgenommen worden, eine schulpädagogische Rezeption steht noch weitestgehend aus. Das in der deutschen Schulpädagogik vorherrschende verkürzte Verständnis von Inklusion als sonderpädagogischer Förderung berücksichtigt die faktisch gegebene Heterogenität der Schülerschaft nicht ausreichend. Im soziologischen Verständnis von Inklusion geht es um die Verringerung von struktureller Exklusion, die Heterogenitätsdimensionen intersektional in den Blick nimmt (Krüger-Potratz, 2011). Es ist nicht ausreichend, schulische Inklusion nur unter förderpädagogischen Gesichtspunkten zu betrachten.

Sachunterricht und seine Didaktik als Disziplin bietet die Chance zur Entwicklung inklusiver, partizipativer Bildungsstrategien. Grundschülerinnen und -schüler erhalten die Gelegenheit, sich und ihre Schule besuchenden Schulklassen des Nachbarlandes vorzustellen. Ihnen können im Sachunterricht in der Vor- und Nachbereitung sowie während der Durchführung von Schüleraustauschprogrammen exemplarisch Anregungen geboten werden, kulturelle Diversität und die Pluralität von Wertorientierungen zu reflektieren. Die vorgestellte Studie markiert körperbezogene Erfahrungshorizonte der nonverbalen Kommunikation von Kindern in Schüleraustauschsituationen, die Impulse für formale Unterrichtsgestaltungen liefern können. Ihre Ergebnisse weisen darauf hin, dass Schüleraustausch nicht nur als ein freiwilliges und zusätzliches Unterrichtsprojekt in der Grundschule verstanden werden kann, sondern dass dieser Arbeitsform eine eigene didaktische, auf die Querschnittsaufgabe interkulturelle Bildung bezogene methodische Relevanz eingeräumt werden sollte. Die international vergleichende Studie entwickelt pädagogisch-didaktische Ausgestaltungsmöglichkeiten für Austauschprogramme mit Grundschulkindern und leistet einen Beitrag dazu, dass nicht nur einzelne interkulturelle Elemente in den Sachunterricht eingepasst werden, sondern eine sachunterrichtsdidaktische Weiterentwicklung erreicht wird.

Anmerkungen

1. Schwerpunktmäßig werden abstrakte Ziele für die Interkulturelle Bildung im Sachunterricht formuliert. So betont z.B. der von der Fachgesellschaft herausgegebene *Perspektivrahmen Sachunterricht* die Bedeutung des Umgangs mit Heterogenität für Kinder. Diese, so die Autoren, schlägt sich in der Vermittlung von Respekt und Toleranz vor kulturellen Werten und Deutungen nieder (GDSU, 2013, S. 33 f.).
2. Die empirische Schulforschung zu Übergängen zwischen informelleren und formalen Lernarrangements ist ausbaufähig. Bildungstheoretisch kann auf Dewey (1997) verwiesen werden, der *informal education* als Grundlage formal organisierter Lernprozesse versteht. Erst die Komplexität informeller Lernmomente, so Dewey, motiviert für formale Bildungsgänge. Nach Dewey erarbeiten sich Kinder selbsttätig einen weltbezogenen Erfahrungshorizont, der wichtige Vorerfahrungen für formales Lernen bereitstellt.
3. In den Protokollen beschreiben die Forschenden, wie sie die Klassen kennenlernen und reflektieren ihre Verstrickung ins Untersuchungsfeld. Die Kindergruppen haben die Möglichkeit, die Forschenden zunächst ohne begleitende Kamera zu erleben und sich auf die wissenschaftliche Begleitstudie einzustellen.
4. Kinderspiele sind im Videomaterial von besonderem Interesse, weil sie kulturelle Bindungen in wechselnden, von Freiwilligkeit und Regelhaftigkeit geprägten Kontexten in Szene setzen (Huizinga, 1939).
5. Das Datenmaterial ist von den im Projekt mitarbeitenden 8 Forschenden nach einem gemeinsamen Methodenworkshop, der auch Kameraführung beinhaltete, erhoben worden. Insbesondere die im Projekt mitarbeitende Forscherin Swaantje Brill von der Universität Siegen hat zu den Datensammlungen beigetragen.
6. Die französische Forschergruppe hat zudem auf die mit körperbezogenen Auseinandersetzungen verbundenen emotionalen Äußerungen aufmerksam gemacht, die im Videomaterial sichtbar werden, aber ohne zusätzliche Datenerhebungen mit den beteiligten Schülerinnen und Schülern nicht ausführlich in die Interpretation einbezogen werden können.
7. Vgl. dazu die bereits vorliegenden Studien von Brill (2012), Montandon (2008) und Lüsebrink (2004). Brill (2012) untersucht Comenius-Austauschprojekte von Lehrenden und hebt Irritationen hervor, die diese in den Schulsystemen der Gastländer erlebt haben.

Literatur

Amann, K. & Hirschauer, S. (1997). Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In S. Hirschauer & K. Amann (Hrsg.), *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie* (S. 7–52). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bollnow O.-F. (1968). Erwägungen zum Aufbau einer Philosophie der Erkenntnis. *Zeitschrift für philosophische Forschung, 22* (4), 510–533.

Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht: Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Brill, S. (2012). *Interkulturelle Bildungsprozesse in Auslandsaufenthalten von Lehrenden*. Unveröffentlichte Hausarbeit für das 1. Staatsexamen, Universität Siegen.

Butler, J. (1991). *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Dewey, J. (1997). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press.

Dörpinghaus, A. & Nießeler. A. (2012). *Dinge in der Welt der Bildung. Bildung in der Welt der Dinge*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Duncker, L. & Kremling, C. (2010). Sammeln als Form frühkindlicher Weltaneignung – explorative Beobachtung und Befragungen von Vorschulkindern. In H.-J. Fischer, P. Gansen & K. Michalik (Hrsg.), *Sachunterricht und frühe Bildung* (S. 53–65). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Egloff, B., Friebertshäuser, B., Hess, R., Mutuale, A., Schlemminger, G. & Weigand, G. (Hrsg.). (2013). *Interkulturelle Momente in Biographien. Spurensuche im Kontext des Deutsch-Französischen Jugendwerks*. Münster: Waxmann.

Friebertshäuser, B. (2012). Theorien und Horizonte ethnographischer Forschung in der Erziehungswissenschaft. In S. Richter (Hrsg.), *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie* (S. 9–24). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

GDSU (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts). (Hrsg.). (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht* (vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gebauer, G. & Wulf, Ch. (1992). *Mimesis: Kultur, Kunst, Gesellschaft.* Reinbek: Rowohlt.

Geertz, C. (2003). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Heinzel, F. (Hrsg.). (2010). *Kinder in Gesellschaft. Was wissen wir über aktuelle Kindheiten*. Frankfurt a.M.: Grundschulverband.

Huizinga, J. (1939). *Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Reinbek: Rowohlt.

Kaiser, A. (2004). Kommunikativer Sachunterricht. In A. Kaiser & D. Pech (Hrsg.), *Neuere Konzeptionen und Zielsetzungen im Sachunterricht* (Basiswissen Sachunterricht, Bd. 2) (S. 48–57). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

KMK (1996). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule*. Beschluss vom 25.10.1996. Verfügbar unter: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf [07.12.2012].

Krüger-Potratz, M. (2011). Intersektionalität. In H. Faulstich-Wieland (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität und Differenz* (S. 183–200). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Lüsebrink, H.-J. (Hrsg.). (2004). *Konzepte der interkulturellen Kommunikation. Theorieansätze und Praxisbezüge in interdisziplinärer Perspektive*. Saarbrücken: Röhrig Universitätsverlag.

Macrea, S., Maguire, M. & Milbourne, L. (2003). Social exclusion: Exclusion from school. The Education for All and inclusive education debate: Conflict, contradiction or opportunity? *International Journal of Inclusive Education, 7* (2), 89–101.

Montandon, Ch. (2008). *Interkulturelle Bildung in der Grundschule. Eine Studie zum Fremdsprachenlernen bei Kindern*. Frankfurt a.M.: Campus.

Montandon, Ch. (2010). *Pédagogies de l'interculturel à l'école primaire. Découvrir la langue de l'autre.* Paris: L'Harmattan.

Muckel, P. (2007). Die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (S. 211–231). Köln: Zentrum für Historische Sozialforschung.

Nohl, A.-M. (2006). *Bildung und Spontaneität: Phasen biografischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern. Empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Pech, D. (2009). Sachunterricht – Didaktik und Disziplin. Annäherungen an ein Sachlernverständnis im Kontext der Fachentwicklung des Sachunterrichts und seiner Didaktik.

www.widerstreit-sachunterricht.de – Online, 13 (2). Verfügbar unter: www.widerstreit-sachunterricht.de [01.02.2013].

Pech, D. & Rauterberg, M. (2007). Sachunterricht als wissenschaftliche Disziplin. *www.widerstreit-sachunterricht.de – Online*, extrabeiheft. Verfügbar unter: www.widerstreit-sachunterricht.de [01.02.2013].

Pech, D. & Rauterberg, M. (2008). Auf den Umgang kommt es an. ‚Umgangsweisen' als Ausgangspunkt einer Strukturierung des Sachunterrichts – Skizze der Entwicklung eines ‚Bildungsrahmens Sachlernen'. *www.widerstreit-sachunterricht.de – Online*, Beiheft 5. Verfügbar unter: www.widerstreit-sachunterricht.de [01.02.2013].

Prengel, A. (2011). Selektion versus Inklusion. In H. Faulstich-Wieland (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität und Differenz* (S. 23–48). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Stauber, B. (2006). Mediale Selbstinszenierungen von Mädchen und Jungen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 1* (3), 417–432.

Stoklas, K. (2004). Interkulturelles Lernen im Sachunterricht. Historie und Perspektiven. *www.widerstreit-sachunterricht.de – Online*, Beiheft 1. Verfügbar unter: www.widerstreit-sachunterricht.de [01.02.2013].

Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.

Turner, W. (1998). Liminalität und Communitas. In A. Belliger & D. Krieger (Hrsg.), *Ritualtheorien. Ein einführendes Handbuch* (S. 251–264). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Vatter, C. (2011). *Interkulturelles Lernen im interregionalen Schüleraustausch zwischen Deutschland und Frankreich.* Saarbrücken: Röhrig Universitätsverlag.

Wagner, B. (2010). Kontaktzonen im Museum – Kinder in der Ausstellung ‚Indianer Nordamerikas'. *Paragrana, 19* (2), 192–203.

Wagner, B. (2013). Sachunterricht und seine Didaktik aus pädagogisch-anthropologischer Perspektive. In H.-J. Fischer, H. Giest & D. Pech (Hrsg.), *Der Sachunterricht und seine Didaktik. Bestände prüfen und Perspektiven entwickeln* (S. 81–90). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wulf, Ch., Althans, B., Audehm, K., Bausch, C., Göhlich, M., Sting, S., Tervooren, A., Wagner-Willi, M. & Zirfas, J. (2001). *Das Soziale als Ritual: Zur performativen Bildung von Gemeinschaften*. Opladen: Leske + Budrich.

Wulf, Ch., Göhlich, M. & Zirfas, J. (Hrsg.). (2001). *Grundlagen des Performativen: Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln*. Weinheim: Juventa.

Tertium Comparationis
Journal für International und Interkulturell
Vergleichende Erziehungswissenschaft
Vol. 20, No. 1, pp. 21–43, 2014
Copyright © 2014 Waxmann Verlag GmbH
Printed in Germany. All rights reserved

‘Are you experienced?’ Neuere empirische Forschung zum Auslandsstudium

Manfred Kaluza

Freie Universität Berlin

Abstract

The following article presents an overview of recent research in the field of ‘study abroad’. The research is divided along common methodological approaches: quantitative methods (descriptive and explanatory research), quantitative and qualitative methods based on acculturation models, and qualitative methods (exploratory research). Based on the notion of experience, a systematization of the research is proposed focused on optimization of experience versus experience of contingency.

1. Einleitung

Während der letzten großen Veränderungswelle der deutschen Hochschulen in den 1960er und 1970er Jahren diskutierten die konservativen Hochschullehrer und -politiker das Fragezeichen des Soziologen Helmut Schelsky, der einer institutionalisierten Dauerreflexion skeptisch gegenüberstand, solange Institutionen Geltung beanspruchen (Schelsky, 1965). Kaum 50 Jahre später haben Entstaatlichung/ Autonomisierung der Institution Hochschule auf nationaler Ebene, die Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraums und die beschleunigte Globalisierung mit ihrem Slogan des ‚Kampfes um die besten Köpfe‘ zu einem regelrechten Boom institutionalisierter Dauerreflexion geführt. Sie findet nicht nur in den Bereichen der eigens dafür geschaffenen Hochschul-, Studierenden- und Wissenschaftsforschung statt, sondern auch in bereits etablierten Fächern wie z.B. Erziehungswissenschaften, Geografie, Soziologie und Fremdsprachenphilologien. Die Institutionalisierung manifestiert sich in Studiengängen, Forschungsinstituten, Serviceeinrichtungen, Buchreihen und Zeitschriften. Ein wesentliches Untersu-

chungsfeld kann unter dem Begriff ‚Internationalisierung' zusammengefasst werden. Für Hochschulräume und einzelne Hochschulen bedeutet die Internationalisierung die Entwicklung von Modellen und Handlungsstrategien innerhalb eines normativen Rahmens, um die Attraktivität als Studien- und Forschungsstandort zu erhöhen. Für die Studierenden bedeutet Internationalisierung das zunehmende Erfordernis, mindestens einen Teil des Studiums in einem anderen Land zu absolvieren, für die Wissenschaft ist eine internationale Vernetzung unabdingbarer Teil ihrer Leistungsschau geworden.

Der folgende Beitrag möchte einen Überblick geben über neuere empirische Forschung zu einem Teilaspekt der Internationalisierung, dem Auslandssemester/ Auslandsjahr während des Studiums, für das im Folgenden aus sprachökonomischen Gründen der Begriff ‚Auslandsstudium' (‚Study Abroad') verwendet wird. Dieser Überblick kann aufgrund der auf viele Bezugsdisziplinen verteilten theoretischen und methodologischen Annäherungen an den Gegenstand und aufgrund disparater, tendenziell zunehmender Publikationsforen keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Die Eingrenzung der besprochenen Forschungsliteratur folgt in den Kategorien Raum, Zweck und Zeit definitorisch der Begrifflichkeit, die die UN zum Zwecke einer genaueren statistischen Datenerfassung der internationalen Migration empfohlen hat (UN, 1998, S. 17 f.). Räumliche Mobilität meint die Verlegung des Wohnsitzes (‚Usual Residence') in ein anderes Land, der Zweck der räumlichen Mobilität wird von der UN ex negativo definiert, ausgeschlossen sind z.B. Ferien, Erholung, medizinische Behandlung, Pilgerreisen. Positiv formuliert umfasst der Überblick studentische Auslandsaufenthalte (Ehrenreich, Perrefort & Woodman, 2008, S. 12), die, entweder individuell oder in Gruppen unternommen, häufig, aber nicht immer, von einer Heimatuniversität institutionell durch Vorbereitung, Begleitung, Nachbereitung und/oder Anerkennung der Leistungen abgesichert sind. Um der zunehmenden Bedeutung der kurzfristigen internationalen räumlichen Mobilität Rechnung zu tragen, hat die UN darüber hinaus zwischen langfristiger und kurzfristiger Migration unterschieden. Langfristig bedeutet mindestens ein Jahr, kurzfristig mindestens drei Monate, aber weniger als ein Jahr. Diese scharfe Markierung der zeitlichen Dimension ist rein statistisch festgelegt, sie gilt aber auch innerhalb des Forschungsfelds selbst, um ein Auslandsstudium kategorial, z.B. in ‚degree mobility' und ‚credit/temporary mobility', zu differenzieren (Byram & Feng, 2006) und die Studierenden statistisch zu erfassen (Orr & Netz, 2010). Der Zeitraum zwischen drei Monaten und einem Jahr gilt in der Forschung außerdem als Minimum, um substanzielle sprachliche und interkulturelle Erfahrungs- und Lernprozesse zu initiieren (Hoff, 2008, S. 55). Gestützt wird diese Eingrenzung der Dauer auch durch Förderprogramme wie z.B. ERASMUS, die Auslandsaufenthalte von 1 bis 2 Semestern fordern und fördern (Teichler, 2007, S. 13, 64). Es sei noch

zu ergänzen, dass längere Auslandsaufenthalte in diesem Überblick nur berücksichtigt worden sind, wenn die Zeitspanne, in der die empirischen Daten erhoben worden sind, nicht mehr als ein Jahr beträgt.

Der Untersuchungsgegenstand ‚Auslandstudium' verlangt eine transdisziplinäre Ausrichtung (Murphy-Lejeune, 2008, S. 12), die den ‚klassischen' Kernbereich linguistischer und interkultureller Ansätze und Theoreme überschreitet und diese um anthropologische, ethnografische, sozialpsychologische, sozial-, kultur-, erziehungs- und geowissenschaftliche erweitert. Diese Erweiterung gilt auch für die Forschungsmethoden, mit deren Hilfe die Daten zum Auslandsstudium gesammelt und ausgewertet werden. Die Auswahl der hier besprochenen Literatur versucht ein möglichst großes Spektrum von Forschungsmethoden zu berücksichtigen. Um die disziplinäre und methodische Komplexität der empirischen Forschung zum Auslandsstudium in eine darstellbare Form zu bringen, ist der Überblick entlang gängiger forschungsmethodologischer Unterscheidungen gegliedert (Bortz & Döring, 2006, S. 356). Im ersten Teil werden Untersuchungen vorgestellt, die mit quantitativen Methoden arbeiten, hier kann man die Population beschreibende Untersuchungen (deskriptive Untersuchungen) von Untersuchungen unterscheiden, die eine Hypothese zum Auslandstudium testen (explanative Untersuchungen). Der zweite Abschnitt stellt Forschungen zum Auslandsstudium dar, die auf Prozess- bzw. Verlaufsmodellen des Auslandsaufenthalts basieren und die häufig mit quantitativen und qualitativen Methoden arbeiten. Der letzte Teil enthält Untersuchungen, die das Auslandsstudium mit Hilfe qualitativer Methoden erforschen (explorative Untersuchungen). Den Darstellungsschwerpunkt in diesem Überblick bilden nicht nur die Ergebnisse, sondern auch die Frage, mit Hilfe welcher Datenerhebungs- und Datenauswertungsmethoden die Ergebnisse zustande gekommen sind. Den heuristischen Bezugspunkt der Darstellung bildet der Erfahrungsbegriff, auf den sich die Untersuchungen konzeptionell und methodologisch beziehen und der im Schlusskapitel dazu dient, die Forschungsliteratur zusammenzufassen. Dabei soll deutlich werden, dass den Forschungsdesigns, den -methoden und theoretischen Modellen unterschiedliche Konzepte von Erfahrung zugrunde liegen. Berücksichtigt werden nur Publikationen aus Deutschland und dem angloamerikanischen Raum, nicht berücksichtigt wird das Fremdsprachenlernen, obwohl es ein wesentlicher Impetus für ein Auslandsstudium war und ist und auch empirisch erforscht wird (Kinginger, 2009; Parsons, 2010, S. 315; Gallucci, 2011).

2. Empirische Forschung zum Auslandsstudium

2.1 Quantitative Forschung

Den quantitativen Untersuchungen ist gemeinsam, dass sie mit standardisierten Erhebungsinstrumenten, meist Fragebögen, arbeiten und diese mit Hilfe statistischer Verfahren auswerten. Zu unterscheiden sind sie hinsichtlich der Größe und damit der Repräsentativität der untersuchten Stichprobe sowie hinsichtlich ihrer Zielsetzung. Sie können entweder die Merkmale der Population beschreiben, Hypothesen überprüfen oder Hypothesen generieren. Diese Unterscheidung hinsichtlich der Zielsetzung ist ‚idealtypisch' zu verstehen, in der Forschungspraxis kann es zu Überlappungen kommen (Bortz & Döring, 2006, S. 356 f.). Insgesamt dominieren popularitätsbeschreibende und Hypothesen überprüfende Untersuchungen die quantitativ ausgerichtete Forschung zum Auslandsstudium, sodass nur sie in diesem Überblick berücksichtigt werden.

2.1.1 Quantitative Forschung: deskriptive Untersuchungen

Als erstes Beispiel einer deskriptiven Untersuchung soll die Sozialerhebung des deutschen Studentenwerks betrachtet werden, eine große elaborierte empirische Untersuchung zur sozialen Situation der Studierenden, die bereits seit 60 Jahren Daten zu dieser Frage liefert (Isserstedt, Middendorf, Kandulla, Borchert & Leszczensky, 2010). Ihr Vorzug liegt in einer hohen Repräsentativität, die auf einer Rücklaufquote von 32 Prozent der 51.000 Fragebögen, die die Studierenden tatsächlich erreichten, basiert. Die Studierenden wurden mittels einer Stichprobe nach dem Zufallsprinzip ausgewählt. Neben der Repräsentativität ist der zweite große Vorteil dieser Untersuchung, dass sie im Abstand von drei Jahren immer wieder durchgeführt wird, sodass Entwicklungen (Veränderungen/Kontinuitäten) festgestellt werden können.

Ein Sonderbericht dieser Untersuchung beschäftigt sich mit der Internationalisierung (Isserstadt & Kandulla, 2010). Diese Untersuchung versucht zunächst, anhand von OECD-Daten einen Überblick über das Forschungsfeld ‚Internationalisierung' zu geben, bevor die Population ‚Ausländische Studierende in Deutschland' beschrieben wird. So ist der Anteil derjenigen ausländischen Studierenden, die nur einen Teil ihres Studiums in Deutschland verbringen mit 19 Prozent gegenüber 81 Prozent sogenannter ‚Free Mover' relativ gering, 75 Prozent dieser nur ein bis zwei Semester in Deutschland absolvierenden Studenten sind Austauschstudenten, die im Rahmen von Mobilitätsprogrammen und Kooperationsabkommen nach Deutschland kommen. Dieser Teil der Erhebung versucht ausschließlich die untersuchte Population zu beschreiben.

Der dritte Teil des Sonderberichts ist der für diesen Zusammenhang interessanteste. Hier werden die studienbezogenen Auslandserfahrungen der Bildungsinländer, d.h. deutscher und ausländischer Studierender, die ihre Hochschulzugangsberechtigung im deutschen Bildungssystem erworben haben, untersucht. Obwohl der Begriff ‚studienbezogene Auslandsaufenthalte' relativ weit definiert wird und auch Forschungsaufenthalte, Praktika und Sprachkurse (2 Monate) umfasst, entsprechen Länge und Zweck des Auslandsaufenthalts dem in der Einleitung festgesetzten Untersuchungsrahmen.

Die Untersuchung nimmt nicht die tatsächlich gemachten Erfahrungen in den Blick, sondern versucht eine belastbare Quantität der temporären Auslandsmobilität zu erfassen, die Merkmale der Population zu erheben und diese mit dem studienbedingten Auslandsaufenthalt zu korrelieren, um zu erkennen, welche Merkmale die Entscheidung für ein Auslandsstudium begünstigen und welche nicht. Die Merkmale werden so zu Faktoren bzw. unabhängigen Variablen, die die abhängige Variable ‚Studienbedingter Auslandsaufenthalt' beeinflussen. Unterschiedliche Stärken der Korrelationen zeigen einen unterschiedlich starken Einfluss auf den studienbedingten Auslandsaufenthalt auf, Mehrfachkorrelationen sind möglich: eine Frau ohne Kind, die einen universitären Bachelorstudiengang im Bereich Sprachen und Kulturwissenschaften absolviert, für ihr Inlandsstudium in ein anderes Bundesland gezogen ist, deren Eltern, von denen ein Teil Nichtdeutscher/Nichtdeutsche ist, einer hohen sozialen Schicht entstammen, hätte die größte Wahrscheinlichkeit ein Auslandsstudium zu absolvieren. Mit Hilfe multivariater Analysen (Bortz & Döring, 2006, S. 510 ff.) kann allerdings die Eigenständigkeit einzelner Faktoren in Zusammenhangshypothesen gezeigt werden, z.B. hat die Inlandsmobilität einen positiven Einfluss auf das Auslandsstudium auch unabhängig von der sozialen Herkunft der Eltern (Isserstedt & Kandulla, 2010, S. 61–63).

Eine methodologisch vergleichbare Vorgehensweise findet sich auch in der internationalen Forschung. Stroud (2010) untersucht die nach Merkmalen aufgeschlüsselten Daten der Erstsemester ihrer Universität, die im Rahmen der größten und repräsentativsten Langzeitstudie des US-amerikanischen Bildungssystems (Cooperative Institutional Research Programme, CIRP) erhoben wurden. Die Auswertung erfolgt durch eine multiple Korrelation, bei der sowohl die ordinal skalierte abhängige Variable (Auslandsaufenthalt) als auch die ordinal skalierten unabhängigen Variablen wie z.B. Geschlecht, Einkommen der Eltern etc. mit Hilfe sogenannter ‚Dummy-Variablen' (Bortz & Döring, 2006, S. 511–513) verschlüsselt werden. Die Ergebnisse zeigen, dass Frau, Inlandsmobilität während der Schulzeit (mehr als 100 Meilen), Interesse am Verständnis anderer Kulturen einen positiven Einfluss auf die Entscheidung zum Auslandsstudium haben. Die Absicht, ein Masterprogramm zu absolvieren, der Schulbesuch vom Elternhaus aus und die Wahl berufs-

vorbereitender Fächer wie Architektur, Ingenieurwissenschaften oder Medizin haben einen negativen Einfluss.

Eine zweite Möglichkeit, Einflussfaktoren zu ermitteln sind Selbsteinschätzungsfragen, die mit bipolaren Skalen arbeiten. Die vorgelegten Einflussfaktoren müssen in der hier behandelten Untersuchung von Isserstedt und Kandulla auf einer fünfstufigen numerischen Skala bewertet werden, die verbal von ‚gar nicht' bis ‚sehr stark' reicht. Auf diese Weise wurden potentielle ‚Hindernisse' für ein Auslandsstudium ermittelt (2010, S. 65 f.). Die hier erhobenen Hindernisse: Finanzen, Familie, Studium, Information und Organisation finden sich mit unterschiedlicher Bedeutung in allen empirischen Untersuchungen wieder, auch wenn die Populationen sehr viel kleiner sind und die Methode der Untersuchung etwas differiert. Brux und Fry (2010) beispielsweise versuchen herauszufinden, warum Studierende mit Migrationshintergrund (‚Multicultural Students') in den USA beim Auslandsstudium unterrepräsentiert sind, obwohl die bisherige Forschung positive Effekte eines Auslandsaufenthalts nicht nur allgemein, sondern auch für diese Zielgruppe gezeigt hat (ebd., S. 509–511). Die oben genannten Faktoren ermitteln sie mehrmethodisch mit Hilfe von Zielgruppendiskussionen und einer Umfrage. Bis auf den Faktor ‚Information' konnten alle weiteren Faktoren in unterschiedlicher Abstufung in dieser nichtrepräsentativen Untersuchung gezeigt werden.

Auslandsaufenthalte stellen in diesen Untersuchen eine rein statistische Größe dar (Merkmale, Einflussfaktoren), Erfahrungen werden als solche nicht ins Blickfeld genommen, sie werden nicht einmal vorausgesetzt. Was hier wichtig ist, ist die Frage, was beeinflusst ihre Ermöglichung, was beeinflusst ihre Verhinderung.

2.1.2 Quantitative Forschung: explanative Untersuchungen

Als erstes Beispiel wird eine Untersuchung vorgestellt, die mit Hilfe von Datensätzen, die der Beschreibung der Population dienen, eine (Veränderungs-)Hypothese überprüfen möchte. Finger (2013) möchte herausfinden, ob die soziale Selektivität eines Auslandsstudiums an deutschen Hochschulen nach Einführung der Bachelorstudiengänge zugenommen hat. Sie benutzt dazu die Daten der bereits vorgestellten Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks aus den Jahren 1997 (15. Sozialerhebung vor Einführung der Bachelorstudiengänge) und 2006 (18. Sozialerhebung kurz nach der Einführung).

Als theoretischen Bezugsrahmen ihrer erklärenden Hypothesen zur sozialen Selektivität benutzt Finger Bourdieus Habituskonzept und seine Akkumulationstheorie unterschiedlicher Kapitalarten: ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital (Finger, 2013, S. 39 f.). Ökonomisches Kapital versucht sie mit Hilfe des Bafög-Status, der Wohnsituation, und des Wohnortwechsels vor Beginn des Studiums zu messen, kulturelles Kapital mit Hilfe des Bildungsgrads der Eltern, von Sprachkur-

sen und Auslandsaufenthalten vor Beginn des Studiums und soziales Kapital mit Hilfe der Kontakte zu Lehrpersonen. Vor allem der Bildungsgrad der Eltern ist gleichzeitig ein Indikator für die Herausbildung eines akademischen Habitus.

Zum Testen der Hypothesen benutzt Finger das Modell logistischer Regressionen, bei dem zwei hypothetische Populationen angenommen werden, die sich nur in einem Merkmal unterscheiden. „Der Unterschied zwischen Akademikerkindern und nicht-Akademikerkindern in ihrer Wahrscheinlichkeit mobil zu sein, ist dann der marginale Effekt, dessen Durchschnitt über alle Fälle hin berechnet wird“ (ebd., S. 41 f.). In ihrer Untersuchung kann Finger in bi- und multivarianten Zusammenhängen signifikante Effekte auf die Entscheidung zum Auslandsstudium im Hinblick auf die Bourdieuschen Kapitalarten zeigen. Am stärksten ist der Effekt, wenn Studierende bereits vor dem Studium im Ausland gewesen sind. Auch die vermutete, stärkere soziale Selektivität nach Einführung der Bachelorstudiengänge kann die Untersuchung bestätigen. Die neuen Studienstrukturen haben noch mehr derjenigen Studierenden von einem Auslandsstudium abgehalten, die ohnehin weniger Kapital akkumuliert hatten.

Auch bei dieser Untersuchung geht es um Verhinderung bzw. Ermöglichung von Auslandserfahrung. Durch den Anschluss an Bourdieus Erklärungsmodell gesellschaftlicher Unterschiede geraten jedoch auch dauerhafte, prozessuale, bewusste und unbewusste Sozialisationserfahrungen mit in das Blickfeld, die sich letztlich in den Daten widerspiegeln.

Einen Schritt weiter geht eine Evaluationsstudie zum europäischen Mobilitätsprogramm ERASMUS, das seit über 25 Jahren mehr als 2,5 Millionen Studierende in Europa zu einem Auslandsstudium verholfen hat (Janson, Schomburg & Teichler, 2009). Die Untersuchung geht von tatsächlich gemachter Erfahrung aus, die nun im Hinblick auf die zu überprüfende Hypothese formalisiert werden soll. Als Erhebungsinstrument überwiegen hier standardisierte Fragebögen. Es wird der Frage nachgegangen, ob das Auslandsstudium einen erwarteten positiven Effekt auf die berufliche Situation hat. In die Formulierung der Hypothese gehen durch das Wort ‚erwartet‘ (‚expected‘) implizite Grundannahmen von Seiten der Forscher ein, die ein Charakteristikum des gesamten Forschungsfelds sind. Ein Auslandsstudium ist immer eine lohnenswerte Erfahrung, deren Wert auch als Kosten-Nutzen-Kalkulation einer individuellen Entscheidung rationalisiert werden kann.[1]

Die Untersuchung ist wie folgt aufgebaut: Zunächst wird eine Vorstudie durchgeführt, bei der ERASMUS-Experten in einem standardisierten Fragebogen ihre Einschätzungen zu der Untersuchungsfrage geben sollen. Die Ergebnisse dienen der Vorbereitung des Fragebogens für die früheren ERASMUS-Studierenden, die wiederum durch standardisierte Fragebögen an Arbeitgeber und an Universitätsmitarbeiter auf Leitungsebene sowie durch Expertenseminare in ausgewählten Fä-

chern (Chemie, Maschinenbau, Soziologie, Betriebswirtschaft) trianguliert werden. Schon an der Untersuchungsfrage wird deutlich, dass es sich hier um eine Langzeituntersuchung handelt. Fünf Jahre nach dem Auslandsstudium werden relevante Merkmale der Befragten erhoben, neben allgemeinen Merkmalen wie Alter und Geschlecht auch konkret auf die Untersuchungsfrage bezogene wie Beginn der Arbeitssuche oder Informationen zu den Arbeitsverträgen. Diese die Population beschreibenden Merkmale werden nach Ländern und Studienfächern differenziert und häufig mit nicht mobilen Studierenden verglichen. Die Erfahrungen während des Auslandsstudiums und bei der Arbeitssuche werden mit Hilfe von vorgegebenen Items und Selbsteinschätzungen auf einer unipolaren Ratingskala erfasst und mit der gegenwärtigen Berufssituation korreliert. Die Ergebnisse können an dieser Stelle nicht im Detail wiedergegeben werden (siehe dazu Kaluza, 2011), zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der Erfahrungsschatz, d.h. die durch das Auslandsstudium erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen, schwerer wiegt als der konkrete Nutzen im Beruf gemessen an Position und Gehalt.[2] Die Forscher können lediglich einen Zusammenhang zwischen der ERASMUS-Mobilität und späterer Arbeitsmobilität sowie einer späteren Tätigkeit in einem internationalen Unternehmen zeigen. Sie führen den fehlenden beruflichen Nutzen des Auslandsstudiums auf eine quantitative Zunahme des ERASMUS-Programms zurück und fordern eine bessere Qualität, vor allem im Hinblick auf die curriculare Anbindung des Auslandsstudiums an das heimische Curriculum.

2.2 Quantitativ-qualitative Forschung: (interkulturelle) Verlaufs- und Entwicklungsmodelle

Der zweite Abschnitt stellt Forschungen zum Auslandsstudium an jeweils einem Beispiel dar, die auf Verlaufs- und Entwicklungsmodellen des Auslandsaufenthalts basieren. Bei den Verlaufsmodellen stellt das Auslandsstudium nur einen sehr kleinen Bereich des Anwendungsfelds dar. Im Zentrum dieser psychologischen und sozialwissenschaftlichen Modelle steht die Erforschung der zeitlich häufig unbegrenzten Migration, als Fachbegriff dafür hat sich weitgehend ‚Akkulturation' durchgesetzt. Verlaufsmodelle werden entweder dimensional/polar oder in Phasen/Stufen konstruiert. Sie unterscheiden sich hinsichtlich der Zahl und der Qualität der Dimensionen bzw. Phasen/Stufen des Akkulturationsprozesses und hinsichtlich der Faktoren bzw. Themen, die mit den Akkulturationsmodellen verknüpft sind, wie z.B. Identität, Stress oder (interkulturelles) Lernen (Zick, 2010, S. 121 f., 319). Ihnen allen gemeinsam ist die Annahme einer Veränderung (‚Transformation'), die durch den Wechsel in eine andere Kultur ausgelöst wird. Eine solche Veränderung, die auch als Erfahrung bezeichnet werden kann – im hier untersuchten Spezialfall als Auslandserfahrung während des Studiums –, wird in den Modellen durch quali-

tative Merkmale beschrieben und kann mit Hilfe von Items messbar gemacht werden. Während die Modellbildung in der Akkulturationsforschung sehr umfangreich ist, konzentriert sich die empirische Überprüfung auf wenige Modelle mit eher kleinen Stichproben, die weit verstreut in verschiedenen – meist angloamerikanischen – Fachzeitschriften und Sammelbänden publiziert werden. Um den Überblick über das Forschungsfeld nicht gänzlich zu verlieren, gibt es bereits eine Reihe von Metaanalysen und Forschungsberichten, die einen Überblick über die Thematik zu einem bestimmten Zeitpunkt zu geben versuchen (Chirkov, 2009; Rudmin, 2009; Zick, 2010; für internationale Studierende Smith & Khawaja, 2011).

In Deutschland hat Katharina Bertz in ihrer 2010 veröffentlichten Studie ‚Akkulturationsmodelle in der aktuellen Forschung' vier einflussreiche Modelle der Akkulturationsforschung ausgewählt, Obergs Kulturschockmodell, Berrys Akkulturationsstrategien, Wards Modell der psychologischen und soziokulturellen Anpassung und Bennetts Stufenmodell interkultureller Sensibilität (Bertz, 2010, S. 13–36), und anhand von 36 Zeitschriftenaufsätzen aus zwei amerikanischen (‚Journal of Cross-Cultural Psychology', ‚International Journal of Intercultural Relations') und einer asiatischen Zeitschrift (‚Asian Journal of Social Psychology'), die zwischen Januar 2007 und Mai 2009 erschienen sind, die Frage untersucht, welchen Stellenwert diese Akkulturationsmodelle in der gegenwärtigen Forschung haben. Die quantitative Auswertung der Aufsätze ergibt ein Übergewicht an quantitativen Methoden mit relativ großen Stichproben (Durchschnitt 252). Leider gibt es bei der Auswertung keine Kategorie zu mehrmethodischen Untersuchungen, die bei bestimmten Akkulturationsmodellen durchaus benutzt werden (siehe unten). Am häufigsten untersucht werden Studierende, obwohl nur vier der 36 Aufsätze sich in ihrem Titel explizit auf sie beziehen. In einem zweiten, qualitativen Auswertungsteil unterzieht Bertz Berrys besonders einflussreiches und häufig benutztes Akkulturationsmodell einer kritischen Würdigung, deren wesentliche Erkenntnisse sich auf einen Forschungsbericht beziehen (Chirkov, 2009), der zu den untersuchten Zeitschriftenaufsätzen gehört (S. 57–81). Eines der benutzten Modelle, Bennetts Stufenmodell interkultureller Sensibilität (‚Intercultural Development Inventory', im Folgenden IDI), wird häufiger in der empirischen Forschung zum Auslandsstudium verwendet, weil der von ihm entwickelte interkulturelle Sensibilisierungsprozess als ein interkulturell modellierter Lernprozess verstanden wird, der messbare Ergebnisse (‚Outcomes') zeigt. Dieses Modell soll im Folgenden neben einem weiteren, dem ‚Global Perspective Inventory' von Braskamp, Braskamp und Merrill (2009), in der konkreten Forschungspraxis zum Auslandsstudium vorgestellt werden. Verlaufs- und Stufenmodelle helfen, dem institutionellen und politischen Legitimationsdruck, der auf Auslandsprogrammen an Hochschulen bzw. in Hochschul-

räumen lastet, verwertbare empirische Ergebnisse über die Wirksamkeit solcher Programme entgegenzusetzen.

2.2.1 Das Intercultural Development Inventory (IDI)

Bennett beschreibt die Erfahrung von Unterschiedlichkeit in interkulturellen Begegnungssituationen als einen Sensibilisierungsprozess, der auf sechs Entwicklungsstufen ausgehend von einer ethnozentrischen Weltsicht (Verleugnung, Abwehr, Minimalisieren) hin zu einer ethno-relativen Weltsicht (Akzeptanz, Anpassung, Integration) verläuft (Bertz, 2010, S. 29–36). Alle Stufen außer der letzten (Integration) können mit Hilfe von Items auf einer fünf Punkte Likert-Skala (Bortz & Döring, 2006, S. 224) messbar gemacht und quantitativ ausgewertet werden. Bennetts Stufenmodell wird häufig, aber nicht nur, in mehrmethodischen Untersuchungen eingesetzt, die einen Veränderungsprozess während des Auslandsstudiums empirisch erfassen möchten. Für die Forschungspraxis hat dies zur Konsequenz, dass den untersuchten Stichproben die Items der Entwicklungsstufen vor und nach dem Auslandsstudium vorgelegt werden. Häufig dienen diese Erhebungen der Evaluation spezifischer Auslandsprogramme, die die Wirkung von curricularen Angeboten und Anforderungen auf die nicht akademische persönliche Entwicklung während des Auslandsstudiums untersuchen. Dies soll an zwei Beispielen illustriert werden.

Weber-Bosley (2010) nimmt als Ausgangspunkt ihrer Untersuchung eine große empirische Untersuchung des ‚Georgetown University Consortiums', in der mit Hilfe des IDI festgestellt wurde, dass ein Auslandsstudium ohne Vor- und Nachbereitung und intervenierende Begleitung nur zu bescheidenen Entwicklungsfortschritten führt. Mit Hilfe gezielter Interventionen während des Auslandsstudiums sollen Studierende einen höheren Sensibilisierungswert erreichen. Weber-Bosley hat deshalb einen Online-Kurs entworfen, der die US-amerikanischen Studierenden vor, während und nach dem Auslandsstudium mit ihresgleichen in anderen Zielkulturen, den Lehrenden der Universität und Studierenden, die in den USA ihr Auslandsstudium verbringen, verlinkt, und sie mit Hilfe von schriftlichen Aufgaben zur Reflexion des Auslandsstudiums auffordert. Die Schreibaufgaben orientieren sich an Kolbs Zirkel des erfahrungsbasierten Lernens (Kolb, 1984) und gliedern sich in Erfahrungen (positiv/negativ), Reflektion der Erfahrungen, Schlussfolgerungen und Anwendbarkeit des Erfahrungswissens. Der inhaltliche Schwerpunkt folgt einer Dialektik von der Eigen- über die Fremdperspektive hin zu einer Synthese aus beidem. Weber-Bosley interpretiert die Textausschnitte mit Hilfe von Heideggers Daseinsanalyse. Um ihren Online-Kurs zu evaluieren, benutzt sie das IDI und stellt fest, dass Studierende, die das Kursprogramm durchlaufen, wesentlich größere Fortschritte auf der Entwicklungsskala interkultureller Sensibilität machen als Stu-

dierende, deren Auslandsstudium ohne einen solchen gesteuerten Eingriff verlief. Derartige Interventionen während des Auslandsaufhalts sind in unterschiedlichen Kontexten häufig Teil der Forschungsdesigns (Jones, 2010). Sie haben gegenüber retrospektiv erhobenen Daten den methodologischen Vorteil der größeren Nähe zu den Erfahrungen während des Auslandsaufenthalts.

Pedersen (2010) möchte ebenfalls die Wirkungen eines einjährigen Auslandsstudiums US-amerikanischer Studierender in England mit Hilfe des IDI messen. Sie vergleicht drei Gruppen einer großen ‚Midwestern University' vor und nach dem Studienjahr. Zwei dieser Gruppen absolvieren ein Auslandsstudium, eine dieser Gruppen besucht während des Auslandsaufenthalt einen sozialpsychologischen Kurs (‚Psychology of Group Dynamics'), der eine Reihe von Aufgaben enthält, die aus interkulturellen Trainingsprogrammen stammen, die zweite Gruppe absolviert ihr ansonsten identisches Auslandsjahr ohne diesen Kurs. Eine dritte (Kontroll-)Gruppe studiert zu Hause; sie wurde ausgewählt, weil die Studierenden Interesse zeigen, im nächsten Jahr das Auslandsstudium anzutreten. Außer einer IDI-Messung vor und nach dem Auslandsstudium benutzt Pederson einen Fragebogen nach dem Auslandsaufenthalt, der die IDI-Werte mit anderen Variablen wie z.B. Geschlecht, Auslandserfahrung, Fremdsprachenkenntnisse korrelieren soll. Die Auswertung ergab eine interkulturelle Sensibilität bei der Gruppe, die den Kurs besuchte, während sich die beiden anderen Gruppen (Auslandsstudium ohne sozialpsychologischen Kurs/Studium zu Hause) in ihren niedrigeren IDI-Werten ähneln. Die einzige Variable, die einen signifikanten Einfluss auf die Entwicklung hin zu interkultureller Sensibilität während des Auslandsstudiums hat, sind frühere Auslandsreisen.

2.2.2 Das Global Perspective Inventory (GPI)

Während Bennetts IDI eher persönliche Erfahrung mit kultureller Differenz testet, zeigt das ‚Global Perspective Inventory' (im Folgenden GPI) Möglichkeiten auf, interkulturelle Kompetenz und globales Lernen auf der Basis eines holistischen Entwicklungsmodells zu messen. Die theoretische Basis bilden Entwicklungsmodelle, die auf Sinnzuschreibungen von Erfahrungen beruhen. Persönliche Entwicklung und interkulturelle Kommunikation ermöglichen somit Teilhabe an einer globalisierten Welt.

> Development involves qualitatively more complex mental processes and behavior acquisition involves an increasing collection of skills. These primarily developmental processes consist of three major domains: cognitive (epistemological, awareness, knowledge), intrapersonal (identity, attitudes, emotion), and interpersonal (behavioral, skills, social responsibility) (Braskamp et al., 2009, S. 103).

Auf dieser theoretischen Basis wurden je zwei Likert-Skalen für die drei Bereiche gebildet, mit deren Aussagen sich die Befragten in gradueller Abstufung (strongly agree bis strongly disagree) identifizieren mussten.

> The two cognitive scales are knowing (development) and knowledge (acquisition); the two intrapersonal scales are identity (development) and affect (acquisition); the two interpersonal scales are social responsibility (development) and social interaction (acquisition) (ebd., S. 105).

In einem Prä-Post-Design werden die Skalen bei acht Auslandsprogrammen mit einer Rückmeldung von 250 Selbsteinstufungen getestet. Die unterschiedlichen Programme gelten als geplante Variation der Befragung, da es keine Vergleichsgruppe gibt. Studierende erzielen einen größeren Entwicklungsfortschritt beim erworbenen Wissen (knowledge) als im prozessuralen Wissen (knowing). Außerdem sind die intrapersonalen Entwicklungen und die Fähigkeit zu sozialer Interaktion erheblich stärker gewachsen als die soziale Verantwortung für andere (Braskamp et al., 2009). Das Auslandsstudium ist nur ein Einflussfaktor, bei dem das GPI zu einer direkten Messung von persönlichen Entwicklungen verwendet wird. Darüber hinaus dient das GPI ähnlich wie Bennetts Verlaufsmodell auch der Evaluation von Auslandsprogrammen oder als eine Datenerhebungsmethode in mehrmethodischen Untersuchungen. Dazu ein Beispiel.

Doyle (2009) erforscht die Auslandserfahrungen einer kleinen Anzahl (n = 6) von Studierenden eines ‚Liberal Art Colleges' in Iowa, die ein Sprachlern- und Kulturprogramm in Wien absolvieren. Er entwirft für seine Erprobung des GPI einen Interviewleitfaden, der dessen drei Dimensionen (cognitiv, intrapersonal, interpersonal) aufnimmt und vertieft. Der Fragebogen ist außerdem zeitlich differenziert (vor, während und nach dem Auslandsstudium) und korrespondiert mit dem Prä-Post-Design des GPI. In der Darstellung der Ergebnisse können deshalb statistisch signifikante Veränderungen einzelner Items den ausgewählten Antworten einzelner Studenten zur Bestätigung gegenübergestellt werden. Die Interviewausschnitte zeigen bei den Studenten eine Entwicklung hin zu persönlicher Reife, Selbstvertrauen und Unabhängigkeit, wobei dem Kontrast ländlicher Mittelwesten – multikulturelle europäische Hauptstadt ein größerer Erklärungswert zukommt als der Kulturkontrast Österreich – USA. Besonders überzeugend sind das GPI und die ergänzenden Interviewfragen im Wissensbereich, und hier insbesondere im Sprachlernbereich. Der Zusammenhang zwischen Lernfortschritten im Sprachbereich und einer intra- sowie interpersonalen Entwicklung, der selbstevident zu sein scheint, kann hier noch einmal belegt werden. Außerdem verlangen die Äußerungen der Studenten nach der Rückkehr nach einer stärkeren Nachbereitung von Auslandsprogrammen.

Akkulturationsmodelle, so wichtig ihre Analysekategorien bzw. Verlaufsbeschreibungen für die Erforschung fremdkultureller Erfahrung sind, haben einige

fundamentale Schwächen. Als Modelle postulieren sie Allgemeingültigkeit, die quasi Gesetzescharakter hat und damit analog den Gesetzen der Naturwissenschaften Prognosen über das Verhalten in Akkulturationssituationen erlaubt. Um Allgemeingültigkeit beanspruchende Akkulturationsverläufe zu beschreiben, greifen die Forscher auf einen essentialistischen Kulturbegriff zurück, der relativ stabile Gruppenidentitäten voraussetzt. Ein solcher Kulturbegriff bildet das Fundament, um die zentralen Begriffe der Modelle, wie z.B. Berrys Akkulturationsstrategien Integration, Assimilation, Separation und Marginalisierung, zu operationalisieren. Besser eignet sich die Begrifflichkeit von Akkulturationsmodellen als Beschreibungskategorien explorativer Untersuchungen. Verlaufsmodelle haben auch andere Schwächen. Bennett z.B. postuliert eine lineare Progression hin zu interkultureller Sensibilität, die die untersuchten Populationen in bestimmte Phasen/Stufen des Modells einordnet, ohne Abweichungen zu erlauben. Da eine Dimensionierung des Modells fehlt, kann nicht gezeigt werden, in welcher Weise sich interkulturelle Sensibilität zeigt, und vor allem in welcher Weise diese Phase/Stufe verfehlt wird (Perry & Southwell, 2011, S. 461).

Einen Ausweg aus diesem forschungslogischen und heuristischem Dilemma scheinen empirische Untersuchungen zu bieten, die Akkulturation als einen „open-ended, continuous process that includes progresses, relapses, and turns which make it practically impossible to predict and control“ (Chirkov, 2009, S. 94, Anm. 1) sehen. Ein solches Verständnis des Akkulturationsprozesses, das sich besser auf das befristete Auslandsstudium übertragen lässt als die komplexen Verlaufs-/ Stufenmodelle, hat sowohl für die Begrifflichkeit als auch für die Methodik empirischer Untersuchungen Konsequenzen, die in dem dritten Teil dargelegt und durch Beispiele aus der Forschungspraxis veranschaulicht werden sollen.

2.3 Qualitative Forschung: explorative Untersuchungen

Um die in den Abschnitten 2.1 und 2.2 herausgearbeiteten, konzeptionellen, begrifflichen und methodologischen Schwächen zu vermeiden, hat sich die Forschungspraxis zum Auslandsstudium in den letzten Jahren erweitert. Mit Hilfe qualitativer Datenerhebungsmethoden werden die Erfahrungen einer relativ kleinen Anzahl von Studierenden in extensio untersucht, indem sie nicht dekontextualisiert und standardisiert, sondern als in bestimmte Kontexte eingebettete Praktiken betrachtet werden, deren prozesshafter Verlauf zu rekonstruieren ist. Der Forscher rückt näher an die Beforschten heran, subjektive Effekte bei der Datenerhebung und Interpretation können deshalb kaum vermieden werden. Als ein methodologisches Problem qualitativer Forschung gilt außerdem die Generalisierbarkeit der sehr spezifischen Erfahrungen. Forschungslogisch können mit Hilfe qualitativer Methoden auch deskriptive und explanative Untersuchungen durchgeführt werden.

In der Forschungspraxis dominieren jedoch explorative Untersuchungen. Zur Unterteilung der mittlerweile recht umfangreichen und differenzierten Forschung bietet sich deshalb die Datenerhebungszeit im Verhältnis zu der gewonnenen Erfahrung an. Es werden retrospektiv erhobene Daten von simultan erhobenen Daten unterschieden.

2.3.1 Explorative Untersuchungen mit Hilfe pro- und retrospektiv erhobener Daten

Andrea Richter versucht in ihrer Studie ‚Auslandsaufenthalte während des Studiums. Stationen, Bewältigungsstrategien und Auswirkungen' (2011) sich mit Hilfe von Problemzentrierten Interviews den Erfahrungen von Studierenden im Auslandssemester anzunähern. Sie interpretiert die Äußerungen von sechs Studierenden, die einen einjährigen Pflichtauslandsaufenthalt, gegliedert in ein universitäres und ein Praxissemester, während ihres Studiengangs in Spanien (Wirtschaftshispanistik), Frankreich (Wirtschaftsfrankoromanistik) oder China (Wirtschaftssinologie) absolvierten. Ausgangspunkt sind persönliche Erlebnisse und Erfahrungen, die sich nicht standardisieren lassen, sondern einer Interpretation bedürfen, die dadurch verdichtet wird, dass die Forscherin Teil des Forschungsfelds ist. Sie hat den Studiengang selbst durchlaufen und kennt die Interviewten persönlich. Für ihre Interviews hat Richter einen Leitfaden konstruiert, der das Auslandsstudium in zeitliche Phasen gliedert: erste Zeit im Ausland, gesamter Aufenthalt rückblickend betrachtet, Zeit nach der Rückkehr nach Deutschland. Lediglich die letzte Kategorie ihres Leitfadens ist thematisch orientiert: im Interview nicht angesprochene, wichtige Themen. Die Aufteilung des Auslandsstudiums in Phasen bestimmt bereits die Interpretation der Daten zu einem nicht unerheblichen Teil mit. Insofern handelt es sich hier um eine Untersuchung, die nicht beansprucht, eigene Beschreibungskategorien aus den Interviews zu generieren, sondern die kompilierten Interviewsequenzen in Beschreibungsmodelle und Interpretationsansätze aus unterschiedlichen Forschungsfeldern und Disziplinen einzupassen, sei es als Bestätigung oder als Modifikation. Die in der Auswertung dargestellten Themen sind ‚Erwartungen und Vorbereitungen', ‚Heimat', ‚Kulturschock', ‚Anpassungsstrategien', ‚Rückkehrschock', ‚Veränderte Sichtweise auf das eigene Land' und ‚Auswirkungen auf die Persönlichkeit'. Kulturschock und Rückkehrschock beziehen sich auf das klassische Phasenmodell der Akkulturationsforschung von Oberg (1960). Besonders hervorzuheben ist dabei die intensive Beschäftigung mit der Phase nach der Rückkehr, die jenseits eines uneingeschränkt positiven Erfahrungsgewinnes die Schwierigkeiten aufzeigt, denen man begegnet, wenn man mit einem sozialen Umfeld konfrontiert ist, das diesem Erfahrungsgewinn nichts abgewinnen kann. Die Anpassungsstrategien werden mit Hilfe transitions-, stress-, und entwicklungstheoreti-

scher Ansätze interpretiert, während das Kapitel zur ‚Heimat' ethnologische und anthropologische Konzepte als Ausgangspunkt nimmt.

Mit Hilfe qualitativer Forschungsmethoden lassen sich nicht nur Erkenntnisse zum Auslandsstudium gewinnen, sondern auch in der quantitativen Forschungspraxis angenommene (Erfahrungs-)Konzepte in Frage stellen. Waters und Brooks (2010) interviewen 85 Studierende aus Großbritannien ausführlich, die eine Hälfte vor dem Auslandsstudium (undergraduates), die andere Hälfte danach (graduates). Sowohl hinsichtlich der Zielorte als auch hinsichtlich der sozioökonomischen Merkmale ist die Gruppe der Undergraduates homogener: Sie stammen aus der Mittelschicht und möchten in den USA studieren. Die Postgraduierten sind sozial heterogener in ihrer Zusammensetzung und absolvieren ihr Auslandsstudium in unterschiedlichen Ländern. Beiden Gruppen ist es durch die finanzielle Unterstützung der Eltern möglich, bereits vor oder während des Studiums Auslandserfahrung zu sammeln.

Die Interviews zeigen auffällig häufig das Fehlen jeglichen strategischen Kalküls bei der Entscheidung für ein Auslandsstudium. Damit können Waters und Brooks ein in der Forschung zum Auslandsstudium dominantes Theorem widerlegen, das Entscheidungen im Laufe des Bildungsprozesses, sei es für eine Universität, einen Studiengang oder ein Auslandsstudium darstellt als „rational and calculating and undertaken with a fairly clear and explicit understanding of the consequences (in terms of the economic and social rewards they will elicit)" (Waters & Brooks, 2010, S. 218). Stattdessen dominieren bei den Motiven und Erwartungen häufig Spannung, Abenteuerlust oder Glamour, ein Auslandsstudium wird häufig als Selbstzweck betrachtet, eine strategisch orientierte Motivation wird auffällig häufig gar nicht thematisiert. Den Forscherinnen ist dennoch bewusst, dass es sich im Bourdieuschen Sinne um die Akkumulation von Kapital einer privilegierten Gruppe handelt, die dadurch ihre (Bildungs-)Privilegien zementiert. Nur eben nicht strategisch, sondern beiläufig und als Selbstzweck.

Ähnlich wie Waters und Brooks grenzt sich auch Carlson (2013) von einem Entscheidungsmodell für ein Auslandsstudium ab, dessen Basis rationale Entscheidungen sind, die zu einer bestimmten Zeit von Individuen auf der Grundlage positiver oder negativer Einflussfaktoren (sogenannter Push-Pull-Faktoren) getroffen werden. Stattdessen versucht er, mit Hilfe biografischer, narrativer Interviews den sozial verankerten, sich prozesshaft herausbildenden Einflüssen nachzugehen, die Einzelne zur Entscheidung für ein Auslandsstudium bringen. Ausführlicher geht Carlson dabei auf den Stellenwert früherer Mobilitätserfahrung, den Einfluss des sozialen Umfelds und den Zeitpunkt wichtiger spezifischer Ereignisse ein.

Insgesamt interviewt Carlson 22 deutsche Studierende, 10 weibliche und 12 männliche, die ein Auslandsstudium im europäischen Ausland, vor allem in Groß-

britannien, absolviert haben. Er fordert die Teilnehmer seiner Studie auf, ihr Leben zu erzählen und nicht nur zu ihrer Entscheidung ein Auslandsstudium durchzuführen Stellung zu nehmen. Da der Studienbeginn zwischen 1995 und 2004 liegt, geben die Teile des Narrativs, die sich mit der Studienentscheidung befassen, Erfahrungen aus einem zeitlichen Abstand wieder. In der Auswertung seiner Interviews bestätigt Carlson die wichtige Rolle, die Auslandserfahrungen und Begegnungen mit anderen Kulturen bereits vor der Studienentscheidung spielen. Der Vorteil seiner Methodik liegt darin, die Prozesse, die zur räumlichen Mobilität führen, genauer zu differenzieren. Dies gilt besonders für den Einfluss von Bezugspersonen wie Eltern, Freunde und Lehrer auf die Mobilitätsentscheidung. Hier zeigt Carlson, dass diese Entscheidung nie individuell erfolgt, sondern immer sozial eingebettet ist.

2.3.2 Explorative Untersuchungen mit Hilfe simultan erhobener Daten

Näher an der unmittelbaren Erfahrung als retrospektiv erhobene Daten ist die vor allem aus der Ethnografie bekannte teilnehmende Beobachtung. In ihrer ‚Tuscan Dreams' betitelten, ethnografischen Fallstudie untersuchen Chambers und Chambers (2008) die Erwartungen und Erfahrungen von 41 Bachelorstudenten, die an einem dreimonatigen Auslandsprogramm in Siena teilnehmen. Neben der klassischen ethnografischen Methode der teilnehmenden Beobachtung an verschiedenen Orten: Unterrichtsraum, Exkursion und Unterkunft, bilden Teilnehmertexte basierend auf Kursaufgaben, Fragebögen und strukturierten Interviews sowie erhobene Merkmale/Variablen der untersuchten Population weitere Methoden der Datenerhebung. Die Studierenden nahmen an einem speziell für sie zusammengestellten akademischen Programm teil und lebten zusammen in einem Wohnkomplex. Lediglich der Sprachkurs fand in kulturell gemischten Gruppen statt. Die beeindruckende Methodenvielfalt der Datenerhebung spiegelt sich nicht in der interpretativen Auswertung der Daten wider. Die erhobenen Merkmale werden nicht mit Beobachtungen und Äußerungen korreliert, stattdessen werden die Erwartungen einzeln abgehandelt, zumeist durch Aneinanderreihung studentischer Zitate. Das Spektrum der Erwartungen reicht von ‚Learn Italian' über ‚Figure Out Who I Am' bis zu ‚Have a Good Time'. Ratschläge für die Organisatoren solcher Auslandsprogramme schließen den Aufsatz ab. Für die Studierenden, das vielleicht als Fazit, ist die Erfahrung, die außerhalb des Pflichtprogramms gewonnen wurde, die ungleich wichtigere.

Die wichtige Unterscheidung von Erfahrungen innerhalb und außerhalb des Unterrichtsraumes (Studium) spielt auch eine große Rolle bei der bis dato ausgereiftesten qualitativen Studie zum Auslandsstudium: Catherine Montgomerys Monografie ‚Understanding the international student experience'. In ihrer Untersuchung

sammelt sie über einen Zeitraum von sechs Monaten Daten von sieben internationalen Studierenden, die an einer kleinen nordenglischen Universität Bachelor- und Masterstudiengänge absolvieren. Sie führte mit jedem Teilnehmer zwei längere halb-strukturierte Interviews und begleitete die Studenten in ihrem Alltag zu verschiedenen Orten: Lehrveranstaltungen, Tutorien, Bibliothek, Mensa, Pub, Schachclub, Wohnheim. Während dieser interaktiven, teilnehmenden Beobachtungen (‚Shadowing') notierte sie alles, was ihr auffiel. Ihr theoretischer Ansatz ist ein konstruktivistischer

> which assumes that the constructed views of the student are what make up the 'truth' of his or her situation. This approach acknowledges that both researchers and researched are involved in co-construction of knowledge (2010, S. 45).

Montgomery zeigt, dass Lernen/Erfahrungslernen in einen sozialen und kulturellen Kontext eingebettet ist. Ihre wesentliche Erkenntnis ist, dass internationale Studierende nicht unbedingt einsam und isoliert sind, sondern eine ‚Community of Practice' bilden, also eine praxis- und interaktionsbezogene Gemeinschaft, innerhalb derer sich die Studierenden gegenseitig unterstützen und dabei auch Freundschaften schließen. Montgomery erkennt, dass Zugehörigkeit zu einer Community of Practice nicht auf nationalen, ethnischen oder kulturellen Zuschreibungen basiert, sondern auf gemeinsamen Erfahrungen. In einer etwas missverständlichen, weil hauptsächlich auf die Größe rekurrierenden Unterscheidung zwischen ‚small' und ‚large cultures' (ebd., S. 16) versucht sie die Beziehungen innerhalb einer Community of Practice zu charakterisieren. Diese Beziehungen sind einerseits persönlich und emotional, anderseits funktional und zweckorientiert. Communities of Practice sind situativ kontextualisiert, woraus sich eine wechselnde Zusammensetzung ergibt. Um das Entstehen solcher Communities of Practice zu erklären, beruft sie sich auf Bourdieus Theorie des Sozialkapitals (ebd., S. 69). Studierende, die im Ausland studieren, verlieren einen Großteil ihres Sozialkapitals (Familie, Freunde, Bekanntschaften, Beziehungen) aus ihrer Heimat und müssen sich mühsam ein neues aufbauen.

Darüber hinaus werden internationale Studierende in ihrer neuen Lebensumwelt beständig zur Auseinandersetzung mit ihrer Identität gezwungen, die häufig auf nationale Stereotypen reduziert wird. Montgomery zeigt, dass durch kontinuierliche Rekonstruktion von Bedeutung in den Communities of Practice nationale Zuschreibungen überwunden werden können. Sie zeigt dies auch daran, dass es kaum zu Kontakten zwischen internationalen und nationalen Studierenden (‚Home Students') kommt. Mangelnde Sprachkenntnisse, ein fehlendes kulturelles Referenzsystem und ein Alters-, bzw. Reifeunterschied werden von den internationalen Studierenden als Gründe dafür benannt.

3. Abschließende Bemerkungen zum Erfahrungsbegriff

Bereits ein Blick auf die Etymologie von Erfahrung macht die enge Verbindung zum Auslandsstudium deutlich. Erfahrung leitet sich her aus dem mittelhochdeutschen „ervarn“ in der Bedeutung von „durchreisen, ein Land kennenlernen“ (Kluge, 2011, S. 254). Indem man etwas wortwörtlich ‚erfährt‘, bildet sich Erfahrung heraus, räumliche Mobilität war ursprünglich also die Grundlage der Erfahrung, die Quelle des Weltwissens. Die hier besprochene Forschungsliteratur bezieht sich durch ihre Eigenschaft ‚empirisch‘ auf eine zweite Quelle der Erfahrung: der vorbereiteten und systematischen Gewinnung von Wissen aus der Erfahrung. Die englischen Begriffe ‚experience‘ und ‚experiment‘ verweisen auf diesen – lateinischen – Ursprung.[3] Für eine Differenzierung des Forschungsfelds ‚Auslandsstudium‘ ist eine spätere Bedeutungserweiterung des deutschen Worts Erfahrung wichtig: „Zunächst wurde es gebraucht für die Erlangung eines Wissens durch die absichtliche Bemühung, dann auch für eine solche, die einem zufällig zuteil wird“ (Erpenbeck, 1990, S. 766).

Auf der Grundlage dieser Bedeutungserweiterung kann die gesamte empirische Forschungsliteratur in einem Spannungsfeld verortet werden, dessen Pole die Begriffe ‚Erfahrungsoptimierung‘ und ‚Kontingenzerfahrung‘ bilden.

Mit dem Basiskonzept der ‚Erfahrungsoptimierung‘ arbeiten alle Untersuchungen, die Auslandserfahrung als eine intentional und rational, d.h. unter Abwägung aller Vor- und Nachteile, individualistisch getroffene Entscheidung begreifen. Dies ist die Basis der quantitativen Untersuchungen zu den Faktoren, die diese Entscheidung beeinflussen. Die Auslandserfahrung selbst wiederum wird – metaphorisch – als den Horizont erweiternd oder ‚eye-opening‘ (Janson et al., 2009, S. 5) angenommen, ist gleichzeitig aber auch mit Problemen und Schwierigkeiten behaftet. Für den Großteil der hier besprochenen Forschungsliteratur gilt es nun, die positiven Annahmen zu der Auslandserfahrung zu maximieren und die Schwierigkeiten und Probleme zu minimieren. Erfahrung kann hier, ähnlich wie Lernen, gelenkt werden. Sie nähert sich damit dem Pol ‚Erfahrungsoptimierung‘ an. Ein wesentlicher Bestimmungsfaktor dieser Forschungsliteratur leitet sich aus dem Forschungskontext ab. Große quantitative Untersuchungen sind in der Regel Auftragsforschung, die für die – zumeist – politischen Geldgeber verwertbare und darstellbare Ergebnisse produzieren sollen. Aber auch für kleinere Untersuchungen gilt, dass ihre Ergebnisse dem Kontext entsprechend als Evaluation gelten können, obwohl die Forschungsdesigns unterschiedlich sind und sie auch mit qualitativen Methoden arbeiten (Conacher, 2010). Ebenso laden Akkulturationsmodelle mit ihren festgelegten Parametern zu einer Optimierung der Auslandserfahrung ein. Insgesamt wird

diese Forschung von einem ‚Pathos des Bessermachens' (Meyer, 2005, S. 6) geleitet.

Eine Erfahrungsoptimierung soll nicht nur über den Forschungskontext und die Methodologie erreicht werden, sondern auch über die Verknüpfung mit begrifflichen und theoretischen Konzepten. Als begriffliches Konzept, um die Auslandserfahrung besser verstehen und optimieren zu können, dient die Reflexion.

> Aber Fragen der Interpretation und der Konsequenz, und das heißt Aufgaben der *Reflexion*, müssen notwendigerweise für jeden entstehen, der es mit einer seiner bisherigen Erfahrung fremden Situation zutun hat. In einer schnell sich wandelnden gesellschaftlichen Umwelt werden solche Probleme häufig entstehen, nicht nur deshalb, weil traditionelle, gewohnheitsmäßige Verhaltensweisen zusammengebrochen sind, sondern wegen der Neuheit der Situationen, in denen jene Verhaltensweisen fortgesetzt werden sollen (Winch, 1974, S. 84).

Um die Reflexion des Auslandsstudiums zu erfassen, bieten sich methodologisch unterschiedliche Möglichkeiten an, die man auch als „erfahrungsnah" und „erfahrungsfern" (Waldram, 2009, S. 175) unterscheiden kann. Erfahrungsnah sind Datenerhebungsmethoden, die Studierende während ihres Auslandsstudiums begleiten (teilnehmende Beobachtung, Shadowing), hier tritt die Reflexion als gedankliche Verarbeitung des Erfahrenen zurück, weniger nah an Erfahrungen der Studierenden sind Interventionen aus der Distanz während des Auslandsaufenthalts. Sie bestehen häufig aus Aufforderungen zur Reflexion des Erfahrenen.

Noch erfahrungsferner sind Daten, die retrospektiv erhoben werden, egal ob mit qualitativen oder quantitativen Methoden. Retrospektive Erhebungsmethoden reflektieren das Auslandsstudium aus einem zeitlichen Abstand heraus, sie leben stärker aus der Erinnerung, und in die Reflexion der Auslandserfahrung fließen die Erfahrungen nach der Rückkehr mit ein. Ergänzend soll noch erwähnt werden, dass immer häufiger Reflexionsprozesse ohne konkreten Erfahrungshintergrund initiiert und auch erforscht werden. Für sie stehen Vorbereitungskurse vor dem Auslandsstudium.

Neben der Reflexion wird die Erfahrung im Auslandsstudium häufig mit einem Lernprozess verbunden. Hier unterscheiden sich die Untersuchungen hinsichtlich des Schwerpunkts des Lernens: institutionalisiertes Lernen im Hinblick auf das Studium oder Erfahrungslernen, das vor allem die nicht institutionalisierten Lernprozesse ins Blickfeld nimmt. Auch hier spielt der Kontext der empirischen Forschung eine Rolle. Soll ein Austauschprogramm wie ERASMUS evaluiert werden, spielt institutionalisiertes Lernen die Hauptrolle. Soll Erfahrungslernen, das als situativ und direkt charakterisiert und – teilweise polemisch – vom Bücherlernen und Lernen in institutionalisierten Lehr-/Lernkontexten abgegrenzt wird, empirisch erfasst werden, stehen konkrete Situationen und deren Reflexion im Mittelpunkt. Es

ergibt sich häufig die Situation einer gesteuerten institutionellen Intervention zum Zwecke der Beobachtung und Reflexion konkreter nicht institutionell gesteuerter Erfahrungen, ein Charakteristikum der Forschung und Didaktik zur Interkulturellen Kommunikation, die ebenfalls eine Erfahrungsoptimierung anstrebt: „Effective application of the experiential and affective learning approach can maximize the likelihood of positive outcomes for study abroad students“ (Savicki, 2008, S. 74).

Kontingenzerfahrungen, dem anderen Pol des Spannungsfelds, nähern sich Untersuchungen an, die mit Hilfe qualitativer, vor allem erfahrungsnaher Methoden und interpretativer Auswertungen die Entscheidungsprozesse und Verlaufsprozesse bei einem Auslandsstudium offenlegen. Dies gilt insbesondere für Untersuchungen, die einem kultur- und sozialwissenschaftlichen Forschungsprogramm folgen, dass, ausgehend von einem bedeutungsorientierten Kulturbegriff, aufzeigt, wie sich Erfahrung als kulturelle und soziale Praxis konstituiert, die spezifische – kontingente – Sinnkontexte reproduziert im Unterschied zur Erfahrungsoptimierung, die die Tendenz hat, „diese Kontingenz unsichtbar zu machen, zu ‚invisibilisieren‘“ (Reckwitz, 2004, S. 2) und statt dessen eine Notwendigkeit der kulturellen und sozialen Praxis „als ‚natürlich‘, ‚allgemeingültig‘ oder Produkt einer rationalen Entwicklung“ (ebd.) postuliert. Zukünftige Forschung sollte die Prozesshaftigkeit der Auslandserfahrung in den Mittelpunkt stellen und dabei die Studierenden als komplexe Persönlichkeiten wahrnehmen, die nicht nur auf die soziale Position ‚Studierende‘ reduziert werden, sondern die gleichzeitig mehrere Positionen innehaben. Diese Positionen wiederum müssen sozial und kulturell kontextualisiert werden, sodass weitere Akteure, die ein Interesse und eine Teilhabe an der Auslandserfahrung haben, mit berücksichtigt werden. Erfahrungsnahe Methoden wie teilnehmende Beobachtung eignen sich dafür am besten. Untersuchungen wie die von Catherine Montgomery weisen diesen Weg für weitere Forschung zum Auslandsstudium.

Anmerkungen

1. Eine solche Kalkulation lässt sich nicht nur für Individuen erstellen, sondern auch für Hochschulräume (De Villé, Martou & Vandenberghe, 1996).
2. In der differenzierten Begrifflichkeit von Byram (2008) heißt dies, dass ‚non-market values‘ wichtiger als ‚market values‘ sind.
3. Der ursprünglichen Bedeutung von Erfahrung entspricht im Englischen nicht ‚experience‘, sondern ‚emotion‘, das sich aus dem lateinischen ‚e + movere‘ (to move) herleitet (Gallucci, 2011, S. 31).

Im Beitrag besprochene Literatur

Bertz, K. (2010). *Akkulturationsmodelle in der aktuellen Forschung. Metaanalyse neuester wissenschaftlicher Studien über Akkulturation* (Kultur – Kommunikation – Kooperation, Bd. 4). Stuttgart: ibidem.

Braskamp, L.A., Braskamp, D.C. & Merrill, K.C. (2009). Assessing progress in global learning and development of students with education abroad experiences. *Frontiers. The Interdisciplinary Journal for the Study Abroad, 18*, 101–118.

Brux, J.M. & Fry, B. (2010). Multicultural students in study abroad: Their interests, their issues, and their constraints. *Journal of Studies in International Education, 14* (5), 508–527.

Carlson, S. (2013). Becoming a mobile student – a processual perspective on German degree student mobility. *Population, Space and Place, 19* (2), 168–180.

Chambers, A. & Chambers, K. (2008). Tuscan dreams. Study abroad student expectation and experience in Siena. In V. Savicki (Ed.), *Developing intercultural competence and transformation. Theory, research and application in international education* (pp. 128–153). Sterling, VA: Stylus.

Doyle, D. (2009). Holistic assessment and the study abroad experience. *Frontiers. The Interdisciplinary Journal for the Study Abroad, 18*, 143–155.

Finger, C. (2013). Diversität im Ausland? – Die soziale Selektivität studentischer Mobilität im Rahmen des Bologna Prozesses. *Qualität in der Wissenschaft, 7* (2), 37–45.

Isserstedt, W. & Kandulla, M. (2010). *Internationalisierung des Studiums – Ausländische Studierende in Deutschland – Deutsche Studierende im Ausland. Ergebnisse der 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informations-System.* Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Janson, K., Schomburg, H. & Teichler, U. (2009). *The professional value of ERASMUS mobility. The impact of international experience on former students' and on teacher's careers* (ACA Papers on International Cooperation in Education). Bonn: Lemmens.

Montgomery, C. (2010). *Understanding the international student experience* (Universities into the 21st Century). Houndsville: Palgrave MacMillan.

Pedersen, P.J. (2010). Assessing intercultural effectiveness outcomes in a year-long study abroad program. *International Journal of Intercultural Relations, 34* (1), 70–80.

Richter, A. (2011). *Auslandsaufenthalte während des Studiums. Stationen, Bewältigungsstrategien und Auswirkungen* (Kultur – Kommunikation – Kooperation, Bd. 6). Stuttgart: ibidem.

Stroud, A.H. (2010). Who plans (not) to study abroad? An examination of U.S. student intent. *Journal of Studies in International Education, 14* (5), 491–507.

Waters, J. & Brooks, R. (2010). Accidental achievers? International higher education, class reproduction and privilege in the experiences of UK students overseas. *British Journal of Sociology and Education, 31* (2), 217–228.

Weber-Bosley, G. (2010). Beyond immersion. Global engagement and transformation through intervention via student reflection in long-term study abroad. In E. Jones (Ed.), *Internationalisation and the student voice. Higher education perspectives* (pp. 55–67). London: Routledge.

Literatur

Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4., überarbeitete Aufl.). Berlin: Springer.

Byram, M. (2008). The 'value' of student mobility. In M. Byram & F. Dervin (Eds.), *Students, staff and academic mobility in higher education* (pp. 31–45). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Byram, M. & Feng, A. (Eds.). (2006). *Living and studying abroad. Research and practice.* Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Chirkov, V. (2009). Critical psychology of acculturation: What do we study and how do we study it, when we investigate acculturation? *International Journal of Intercultural Relations, 33* (2), 94–105.

Conacher, J.E. (2011). Zur Optimierung des ERASMUS-Studienaufenthalts im englischsprachigen Raum. *Zeitschrift für Beratung und Studium, 6* (3), 69–73.

De Villé, P., Martou, F. & Vandenberghe, V. (1996). Cost-benefit analysis and regulatory issues of student mobility in the EU. *European Journal of Education, 31* (2), 205–222.

Ehrenreich, S., Perrefort, M. & Woodman, G. (2008). Einleitung. In S. Ehrenreich, G. Woodman, & M. Perrefort (Hrsg.), *Auslandsaufenthalte in Schule und Studium. Bestandsaufnahmen aus Forschung und Praxis* (S. 9–17). Münster: Waxmann.

Erpenbeck, J. (1990). Artikel Erfahrung. In H.J. Sandkühler (Hrsg.), *Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften* (Bd. 1 A-E). Hamburg: Meiner.

Gallucci, S. (2011). *Language learning, identities and emotions during the year abroad: Case studies of British ERASMUS students in Italy*. Unpublished dissertation, University of Birmingham Research Archive.

Hoff, J.G. (2008). Growth and transformation outcomes in international education. In V. Savicki (Ed.), *Developing intercultural competence and transformation. Theory, research and application in international education* (pp. 53–73). Sterling, VA: Stylus.

Isserstedt, W., Middendorf, E., Kandulla, M., Borchert, L. & Leszczensky, M. (2010). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informations-System.* Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Jones, E. (Ed.). (2010). *Internationalisation and the student voice. Higher education perspectives.* London: Routledge.

Kaluza, M. (2011). Internationalisierung in der Forschung. *Zeitschrift für Beratung und Studium, 6* (3), 84–86.

Kinginger, C. (2009). *Language learning and study abroad: A critical reading of research*. London: Palgrave Macmillan.

Kluge, F. (2011), *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache* (25. Aufl.) – Stichwort: Erfahrung (S. 254). Berlin: de Gruyter.

Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning as the science of learning and development.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Meyer, M.A. (2005). Stichwort: Alte oder neue Lernkultur? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8* (Themenheft 1: Neue Lernkultur), 5–27.

Murphy-Lejeune, E. (2008). The student experience of mobility, a contrasting score. In M. Byram & F. Dervin (Eds.), *Students, staff and academic mobility in higher education* (pp. 12–30). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Oberg, K. (1960). Culture shock. Adjustment to new cultural environments. *Practical Anthropology, 7*, 177–182.

Orr, D. & Netz, N. (2010). *Wie erfasst man einen international mobilen Studierenden statistisch? Praktische Überlegungen für die Datenerfassung.* Hannover: HIS Hochschul-Informations-System. Verfügbar unter: www.his.de/pdf/pub_vt/23/2010-04-29_vortrag_orr_netz.pdf [09.08.2012].

Parsons, L.R. (2010). The effects of an internationalized university experience on domestic students in the United States and Australia. *Journal of Studies in International Education, 14* (4), 313–334.

Perry, L.B. & Southwell, L. (2011). Developing intercultural understanding and skills: Models and approaches. *Intercultural Education, 22* (6), 453–466.

Reckwitz, A. (2004). Die Kontingenzperspektive der ‚Kultur'. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In F. Jaeger & J. Rüsen (Hrsg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften* (Bd. 3) (S. 1–20). Stuttgart: Metzler.

Rudmin, F.W. (2009). Catalogue of acculturation constructs: Descriptions of 126 taxonomies, 1918–2003. *Online Readings in Psychology and Culture, Unit 8*. Verfügbar unter: http://scholarworks.gvsu.edu/orpc/vol8/iss1/8 [09.08.2012].

Savicki, V. (2008). Experiential and affective education for international educators. In V. Savicki (Ed.), *Developing intercultural competence and transformation. Theory, research and application in international education* (pp. 74–91). Sterling, VA: Stylus.

Schelsky, H. (1965). Ist die Dauerreflexion institutionalisierbar? Zum Thema einer modernen Religionssoziologie. In H. Schelsky, *Auf der Suche nach Wirklichkeit. Gesammelte Aufsätze* (S. 250–275). Düsseldorf: Diederichs.

Smith, R.A. & Khawaja, N.G. (2011). A review of the acculturation experiences of international students. *International Journal of Intercultural Relations, 35* (6), 699–713.

Teichler, U. (2007). *Die Internationalisierung der Hochschulen. Neue Herausforderungen und Strategien.* Frankfurt a.M.: Campus.

UN (United Nations: Department of Economic and Social Affairs. Statistics Division). (1998). *Recommmendations on statistics of international migration. Revision 1* (Statistical Paers Series M, No. 58, Rev. 1). Verfügbar unter: http://unstats.un.org/unsd/publication/SeriesM/SeriesM_58rev1E.pdf [28.07.2011].

Waldram, J.B. (2009). Is there a future for 'culture' in acculturation research? An anthropologist's perspective. *International Journal of Intercultural Relations, 33* (2), 173–176.

Winch, P. (1974). *Die Idee der Sozialwissenschaft und ihr Verhältnis zur Philosophie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Zick, A. (2010). *Psychologie der Akkulturation: Neufassung eines Forschungsbereiches.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Tertium Comparationis
Journal für International und Interkulturell
Vergleichende Erziehungswissenschaft
Vol. 20, No. 1, pp. 44–60, 2014
Copyright © 2014 Waxmann Verlag GmbH
Printed in Germany. All rights reserved

Auslandsaufenthalte im Lehramtsstudium – von Illusionen und realistischen Erwartungen

Carolin Rotter

Universität Hamburg

Abstract

The call for an internationalization of teacher education has increased in the last years. The reason for this requirement is i.a. the developing global labor market for which future teachers shall prepare their students. In the context of this article the opportunities and limitations of studies abroad for the professional development of trainee teachers will be discussed against the background of current empirical findings and theoretical perspectives.

1. Ausgangslage

Im Zuge der wachsenden Globalisierung und eines in diesem Zusammenhang entstandenen und entstehenden Bildungsmarkts auf europäischer und weltweiter Ebene wird sowohl von verschiedenen bildungspolitischen als auch hochschulischen Akteuren eine verstärkte Internationalisierung deutscher Hochschulen gefordert. Globalisierung scheint in dieser Diskussion als externe, nicht zu beeinflussende Entwicklung – insbesondere im wirtschaftlichen Sektor – verstanden zu werden, auf die eine Internationalisierung, d.h. eine internationale Ausrichtung von Hochschulen die Reaktion darzustellen hat. Ziel der verschiedenen Initiativen ist dabei einerseits die Erhöhung einer globalen Präsenz deutscher Hochschulen im weltweiten Wettbewerb um herausragende Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie Studierende. Andererseits sollen auch die Studierenden durch eine internationale Ausrichtung ihrer hochschulischen Ausbildung auf einen globalen Arbeitsmarkt vorbereitet werden. Diese Vorbereitung auf ein globales Arbeitsumfeld wird häufig in der Vermittlung bzw. dem Erwerb von interkultureller Kompetenz gesehen (vgl. z.B. Gemeinsame Wissenschaftskonferenz, 2013).

Die Forderung nach einer Internationalisierung gilt auch für die Lehrerbildung. Dieser Bereich sieht sich jedoch im Rahmen des Internationalisierungsprozesses mit einer besonderen, systemspezifischen Herausforderung konfrontiert: Für die Auseinandersetzung mit pädagogischen Fragen der Bildung und Erziehung ist seit jeher ein ‚nationales Selbstverständnis' (vgl. Gogolin, 1994) charakteristisch, d.h. die Paradigmen des Nationalstaates und der nationalen Kulturtradition bestimmen trotz aller Veränderungen durch globale Entwicklungen den Rahmen, innerhalb dessen erziehungswissenschaftliche Fragestellungen wie die Ausgestaltung der Ausbildung von zukünftigen Lehrkräften be- und verhandelt werden (vgl. Seitz, 2002). Doch auch von Universitäten wird gefordert, bei der hochschulischen Vorbereitung von Lehrkräften auf ihre Aufgabe einer schulpraktischen Konkretisierung der schulischen Integrations- und Enkulturationsfunktion (vgl. Fend, 2006) den veränderten Rahmenbedingungen von (hoch)schulischen Lehr-Lernprozessen Rechnung zu tragen und diese bei der curricularen Konzeption von Studiengängen und der konkreten Umsetzung in der Lehre zu berücksichtigen. Zu diesen gehören

- erstens die zunehmende sprachliche, kulturelle und ethnische Heterogenität der Studierendenschaft, auf die bei der Gestaltung von hochschulischen Lehrveranstaltungen einzugehen ist;
- zweitens die sprachliche, kulturelle und ethnische Heterogenität der Schülerinnen und Schüler, welche die Studierenden in ihrer späteren Schulpraxis erleben werden. Auf den professionellen Umgang mit dieser Heterogenität sollen angehende Lehrkräfte sowohl in ihrem Studium als auch in ihrer schulpraktischen Ausbildung vorbereitet werden.
- drittens die Erwartungen an (angehende) Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler auf ein Leben in einer globalisierten Gesellschaft vorzubereiten. Die Kultusministerkonferenz hat bereits in ihrer Empfehlung zum interkulturellen Lernen aus dem Jahr 1996 interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation für Kinder und Jugendliche benannt: Die interkulturelle Kompetenz „trägt zur privaten und beruflichen Lebensplanung bei und hilft, die Lebenschancen der nachfolgenden Generationen zu sichern" (KMK, 1996). Erworben werden soll diese Kompetenz durch interkulturelles Lernen. Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kompetenz werden damit in einem Prozess-Produkt-Zusammenhang gesehen (vgl. Grosch & Leenen, 1998, S. 29). Sollen Schülerinnen und Schüler diese Schlüsselqualifikation erwerben, so bedarf es auch Lehrkräfte, die selbst über interkulturelle Kompetenz verfügen und diese ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln können. Mit dieser Argumentation wirbt auch der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) für sein Seminar zur Internationalisierung der Lehrerbildung: „Die Vorbereitung junger Menschen auf die internationalen Arbeitsmärkte, verantwortliches Handeln in globalen Kontexten und eine immer

> stärker multikulturell zusammengesetzte Bevölkerung muss schon in der Schule beginnen. Dafür ist eine international ausgerichtete Lehrerausbildung unabdingbar. Nicht nur in den philologischen Fächern sind Lehrer mit internationalen und interkulturellen Erfahrungen gefragt“ (DAAD, 2013).

Ein zentraler Bestandteil der Internationalisierung von Hochschulen und damit auch der Lehrerbildung stellt die Studierendenmobilität dar. So heißt es etwa in der Darstellung des deutschen Bildungswesens der Kultusministerkonferenz: „Bei der Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte im Hinblick auf die europäische und internationale Dimension des Unterrichts kommt Auslandserfahrungen besondere Bedeutung zu“ (KMK, 2013, S. 256). Mittels verschiedener Programme z.B. des DAAD oder der EU soll die Bereitschaft der Studierenden gefördert werden, einen Teil ihres Studiums an einer Hochschule im Ausland zu absolvieren. Mit Auslandsaufenthalten sind die Erwartungen verbunden, angehende Lehrkräfte auf den Umgang mit einer migrationsbedingten Heterogenität vorzubereiten und interkulturelle Lernprozesse zu initiieren. Denn im Rahmen von Auslandsaufenthalten sollen durch den Kontakt zu Menschen aus einer anderen Kultur Offenheit und Flexibilität, Toleranz, Empathiefähigkeit für andere Lebensweisen und eine Sensibilität für die Kontingenz eigener Normen und Wertvorstellungen gefördert werden. Die Ansprüche an Auslandsaufenthalte sind damit vielfältig und hoch.

Ausgehend von diesen zahlreichen programmatischen Annahmen bezüglich der positiven Wirkungen von Auslandsaufenthalten soll im Rahmen dieses Beitrags der Frage nachgegangen werden, welche Erwartungen auf der Basis vorliegender Studien zu Auslandsaufenthalten mit Blick auf eine Professionalisierung von Lehrkräften realistisch sind und welche Schlussfolgerungen daraus für die Gestaltung von Auslandsaufenthalten im Rahmen des Lehramtsstudiums gezogen werden können. Unter Auslandserfahrungen werden dabei Aufenthalte in einem anderen Land von unterschiedlicher Dauer verstanden, die im Zusammenhang mit dem Studium stehen. Dazu zählen Studiensemester an einer ausländischen Hochschule oder Praktika an Schulen im Ausland. Zunächst wird die sogenannte Kontakthypothese nach Allport (1971) diskutiert, die den Annahmen über die Wirkung von Auslandsaufenthalten zugrunde liegt. Vor dem Hintergrund (inter)nationaler Forschungsbefunde wird anschließend der Versuch unternommen, den aktuellen Forschungsstand zu Wirkungen von Auslandsaufenthalten in der Lehrerbildung an den Diskurs zu pädagogischen Kompetenzen von Lehrkräften (vgl. Baumert & Kunter, 2006) anzubinden, um aufzuzeigen, inwiefern Auslandsaufenthalte von Lehramtsstudierenden zu einer Erweiterung der pädagogischen Handlungskompetenz beitragen (können). Abschließend werden Schlussfolgerungen für den Umgang mit Auslandsaufenthalten in der Lehrerausbildung diskutiert.

2. Interkulturelles Lernen durch Kulturkontakt?

Trotz einer eher unzureichenden empirischen Befundlage, hält sich die Annahme, interkulturelle Begegnungen im Rahmen von Auslandsaufenthalten stellen den optimalen Ort für interkulturelle Lernprozesse dar und tragen zum Abbau von Vorurteilen bei. Diese fußt auf der sogenannten Kontakthypothese, die in den USA nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs entstand und sich zunächst auf die Verbesserung der Beziehungen zwischen ‚Weißen' und ‚Schwarzen' (vgl. Stephan, 1987) bezog, bevor sie auch auf Interaktionen zwischen jeglichen Personengruppen ausgeweitet wurde. Gemäß der Kontakthypothese kommt es primär zu Feindseligkeiten und negativen Bewertungen einer Fremdgruppe aufgrund fehlender Kenntnisse über diese Gruppe und mangelnder Vertrautheit mit dieser. Daher wird davon ausgegangen, dass ein Kontakt mit Angehörigen der entsprechenden Fremdgruppe durch den Erwerb von Kenntnissen über die anderen erstens zum Abbau der Vorurteile gegenüber den Interaktionspartnerinnen und -partnern führt und zweitens eine positivere Meinung in Bezug auf die Gruppe im Ganzen zur Folge hat. Dabei wird ein positiver Zusammenhang von Meinung und Verhalten unterstellt; aus einer positiveren Meinung soll auch freundlicheres Verhalten gegenüber Angehörigen der Fremdgruppe resultieren. Diese einfache Form der Kontakthypothese wurde vielfach kritisiert; Pettigrew (1986) beispielsweise bezeichnet die Anhänger der Hypothese mit ihren simplen Vorstellungen über die Möglichkeiten des Vorurteilsabbaus als naiv und verweist auf empirische Studien zu interkulturellen Jugendbegegnungen oder Ferienfreizeiten und Ähnliches, die einen sehr begrenzten Erfolg aufweisen konnten. Durch den interkulturellen Kontakt wurden Stereotype nicht nur nicht reduziert, sondern beispielsweise in einigen Fällen der Überforderung sogar verstärkt und verfestigt (vgl. Amir, 1969; Cook, 1985; Pettigrew, 2004; Pettigrew, Tropp, Wagner & Christ, 2011).

In den 1950er Jahren entwickelte Allport auf der Basis von Feldbeobachtungen die Kontakthypothese weiter und knüpft die vorurteilsreduzierende Wirkung von Kontakten an eine Reihe von Bedingungen. Die positive Wirkung von Kontakten hänge demnach von der Art des Kontakts ab:

> Vorurteile können … durch einen Kontakt mit gleichem Status zwischen Majorität und Minderheiten in der Anstrebung gemeinsamer Ziele verringert werden … Die Wirkung ist sehr viel größer, wenn der Kontakt durch öffentliche Einrichtungen unterstützt wird und der Kontakt zur Entdeckung gemeinsamer Interessen führt (Allport, 1971, S. 285 f.).

Für Allport müssen demnach Status-, Ziel- und Interessensgleichheit der Interaktionspartnerinnen und -partner sowie eine institutionelle Unterstützung des Kontaktes in Form einer positiven sozialen Sanktionierung gegeben sein. Allport selbst und viele seiner Nachfolgerinnen und Nachfolger erweiterten auf Grundlage empi-

rischer Befunde die Liste der Bedingungen. Reinders (2004, S. 95 f.) fasst nach seiner Durchsicht der Literatur die genannten Faktoren zu verschiedenen Dimensionen zusammen. Dazu zählen Merkmale der beteiligten Interaktionspartnerinnen und -partner (ego und alter) wie z.B. der Grad der Vorurteilsstruktur und das Selbstbewusstsein bei ego sowie der Repräsentationsgrad bezüglich der Minorität bei alter, Merkmale der Interaktion wie Interessens- und Zielgleichheit sowie der Umwelt wie z.B. gesellschaftliches Klima, politische Rahmenbedingungen und die Verfügbarkeit von Sozialräumen für Kontakte.

Dabei sind für die jeweilige Kontaktsituation nach dieser Zusammenstellung die Eigenschaften von ego und Merkmale der Interaktion zwischen ego und alter sowie Rahmenbedingungen relevant. Die Eigenschaften von alter wie z.B. der Repräsentativitätsgrad spielen hingegen eine zentrale Rolle mit Blick auf die Frage nach der Generalisierung der Einstellungen auf die gesamte soziale Fremdgruppe, der alter angehört. Die von Allport herausgearbeiteten und von Cook (1985) ergänzten Bedingungen (Statusgleichheit, Ziel- und Interessensgleichheit, positives Klima, enger, längerfristiger persönlicher Kontakt) als Einflussgrößen auf einen Abbau von Vorurteilen durch interkulturellen Kontakt konnten in verschiedenen Forschungsarbeiten bestätigt werden (vgl. u.a. die Zusammenstellung und Metaanalyse verschiedener Studien in Hewstone & Brown, 1986; Pettigrew & Tropp, 1999; Reinders 2004). Neben zahlreichen Studien, die die vorurteilsreduzierende Wirkung von Kontakten unter den aufgelisteten Bedingungen bestätigen, kommen einige Untersuchungen zu gegenteiligen Befunden (vgl. Reinders, 2004). Auf der Grundlage dieser Befunde werden vor allem drei Kritikpunkte an der Kontakthypothese geäußert:

1. Die Kontakthypothese nach Allport läuft Gefahr, eine niemals abgeschlossene, sondern beliebig erweiterbare Liste an Bedingungen zu erfordern, um eine Falsifizierung zu vermeiden. So ergaben sich in verschiedenen Studien weitere Voraussetzungen für eine Kontaktsituation wie z.B. das Erfordernis einer gemeinsamen Sprache und die Freiwilligkeit des Kontakts (vgl. Wagner & Machleit, 1986) oder die Möglichkeit, eine längerfristige Freundschaft zu entwickeln (Pettigrew, 1998). Pettigrew warnt jedoch vor einer unbegrenzten Extension der einschränkenden Bedingungen, da „too many factors would exclude most intergroup situations“ (Pettigrew, 1998, S. 69). Seiner Ansicht nach liege das Problem darin, dass einige Autorinnen und Autoren nicht zwischen ‚facilitating‘ und ‚essential‘ Bedingungen unterscheiden: „Many factors suggested for optimal contact may not be essential but relate to the underlying mediating processes“ (ebd.). Auf der Grundlage empirischer Befunde zählt Pettigrew vier zusammenhängende Prozesse auf, die durch den Kontakt ausgelöst und als Mediatoren für eine Einstellungsänderung fungieren würden. Dazu zählen Lernen über die

Fremdgruppe, Verhaltensänderungen, emotionale Beziehungen und Neubewertungen innerhalb der eigenen Gruppe.

2. Die Kontakthypothese macht keine Aussagen über den Prozess, in dessen Verlauf sich Einstellungen und Verhalten bei den Interaktionspartnerinnen und -partnern ändern. Sie beschäftigt sich lediglich mit den Bedingungen des Kontakts, damit dieser zu einer positiven Verhaltensänderung führt, jedoch nicht mit den Fragen, wie und warum diese Änderungen erfolgen.
3. Der am häufigsten diskutierte Aspekt ist die Frage nach der Generalisierung der Verhaltensänderungen auf die Gesamtgruppe. Die Frage wird gestellt, ob die mit einem Fremdgruppenmitglied gemachten Erfahrungen in der Kontaktsituation auch auf andere Mitglieder bzw. auf die Fremdgruppe als Ganzes übertragen werden. Werden also auch andere Mitglieder der Fremdgruppe positiver bewertet, wenn ein Mitglied im Rahmen des Kontakts sympathisch wirkte? Daran schließt sich die Frage nach der Repräsentativität des Fremdgruppenmitglieds an: Handelt es sich bei dem Interaktionspartner um einen ‚typischen' Vertreter der Fremdgruppe oder nicht? Nach Hewstone (1996) gelingt der Transfer der Einstellungen und Verhaltensweisen gegenüber dem Fremdgruppenmitglied auf die gesamte Gruppe am ehesten, wenn der Kontakt zu ersterem als intergruppaler Kontakt gestaltet ist, d.h. die Gruppenzugehörigkeit in der Interaktion erkennbar bleibt und das Fremdgruppenmitglied als ‚typischer' Vertreter der Gruppe wahrgenommen wird. Hamburger (1994) hingegen versucht anhand verschiedener empirischer Befunde und vor dem Hintergrund unterschiedlicher theoretischer Ansätze aufzuzeigen, dass auch ein atypischer Gruppenvertreter in einer Kontaktsituation, in der dieser seine Gruppe repräsentiert, in einer starken Interdependenz zur Gruppe steht und somit eng mit den Gruppenstereotypen verbunden ist. Ein atypisches Gruppenmitglied ist gegebenenfalls nicht in der Lage, die existierenden Stereotype über seine Gruppe grundsätzlich zu revidieren, ihm kann es jedoch gelingen, diese zu variieren und die Wahrscheinlichkeit der Anwendung auf Gruppenangehörige positiv zu beeinflussen.

Die intuitiv angenommenen und der Diskussion um eine Internationalisierung von Hochschulen und damit auch der Lehrerbildung zugrunde liegenden Wirkungen von Auslandsaufenthalten stellen somit keinen Determinismus dar, sondern unterliegen einem komplexen Bedingungsgeflecht. Neben der Wirkung von Kulturkontakten ist zudem der Begriff des interkulturellen Lernens in den Blick zu nehmen, mit dem der Zielkorridor der Wirkungen von Auslandserfahrungen markiert wird. Denn Auslandsaufenthalte sollen interkulturelle Lernprozesse bei den Studierenden initiieren. Interkulturelles Lernen wird als Prozess verstanden, wobei der Entwicklungsprozess je nach Konzept unterschiedlich gedacht wird. Um ein breit rezipier-

tes Modell handelt es sich bei den sechs Entwicklungsstufen von Bennett (1993), auf dessen Grundlage der ‚Intercultural Development Inventory' zur Erfassung von interkultureller Sensibilität entwickelt wurde (vgl. Hammer, Bennett & Wiseman, 2003). Demnach vollzieht sich interkulturelles Lernen als Abfolge von sechs Entwicklungsstufen, die von einem ethnozentristischen Stadium zu einer ethnorelativen Endstufe führen. Der Begriff der Interkulturalität betont dabei nicht die Kulturen, sondern ein ‚Zwischen'. So nennt Thomas (2003) den Kontakt von Eigen- und Fremdkultur ‚interkulturelle Überschneidungssituationen', durch den „ein Zwischenraum der Uneindeutigkeit, Vagheit und Neuartigkeit" (ebd., S. 46) entstehe, wenn es zu wechselseitigen Beziehungen zwischen Eigenem und Fremdem komme. Thomas geht davon aus, dass die Mitglieder einer nationalen Kultur ein Set von Kulturstandards – bestehend aus Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmustern – verbindet, die ein Individuum im Laufe der Sozialisation erwerbe. Diese Kulturstandards „besitzen innerhalb der Monokultur eine routinisierte, für den Handelnden nicht mehr bewusstseinspflichtige Sinnhaftigkeit und Handlungsrelevanz, deren Gültigkeit von ihren Trägern in (ethno-)zentristischer Weise generalisiert wird" (Thomas, 1999, S. 106). Der Terminus ‚kulturelle Überschneidungssituation' schließt an Vorstellungen an, die „das im Alltagsverständnis verankerte Bild von abgeschlossenen Kulturen als Blöcken, die sich gegenüberstehen und zu Konflikten führen (können) oder sogar miteinander unvereinbar seien" (Kalpaka & Mecheril, 2010, S. 86), in einen wissenschaftlichen Kontext bettet und ihnen damit „einen ‚wissenschaftlichen' Anstrich" (ebd.) verleiht. Kulturen werden dabei als eindeutig voneinander abgrenzbar gedacht, die nebeneinander bestehen und sich durch unterschiedliche, jeweils charakteristische Werte auszeichnen und gleichsam symbiotisch mit einer Nation zusammenhängen. Letzteres zeigt sich auch in der nahezu selbstverständlichen Koppelung von Internationalisierung und interkulturellem Lernen in der aktuellen hochschulischen und hochschulpolitischen Diskussion. Kultur wird dabei verstanden „als partikulares, askriptives Merkmal von Abstammungsgruppen von Menschen. Auf diese Weise wird Kultur hypostasiert, d.h. verdinglicht bzw. personifiziert" (Adick, 2010, S. 110). Die als national gedachte Kultur wird als gleichsam natürliche, kaum wandelbare Wesensart des Menschen aufgefasst. Ein solches Kulturverständnis wird jedoch gegenwärtigen Phänomenen der Überschreitung kultureller Grenzen, der Hybridisierung und Vermischung nicht gerecht, mit denen sich aktuelle transkulturelle Ansätze auseinandersetzen (vgl. Welsch, 1997). Der Hinweis auf eine ‚kulturelle Differenz' dient folglich vielmehr für eine Unterscheidung zwischen ‚uns' und ‚den Anderen', ‚den Fremden', die erfahren und kennen gelernt werden sollen. Diese kulturelle Perspektive läuft jedoch Gefahr, die ökonomischen und politischen Bedingungen von Globalisie-

rungs-, Internationalisierungs- und Migrationsprozessen und damit auch gesellschaftliche Dominanz- und Machtverhältnisse außer Acht zu lassen.

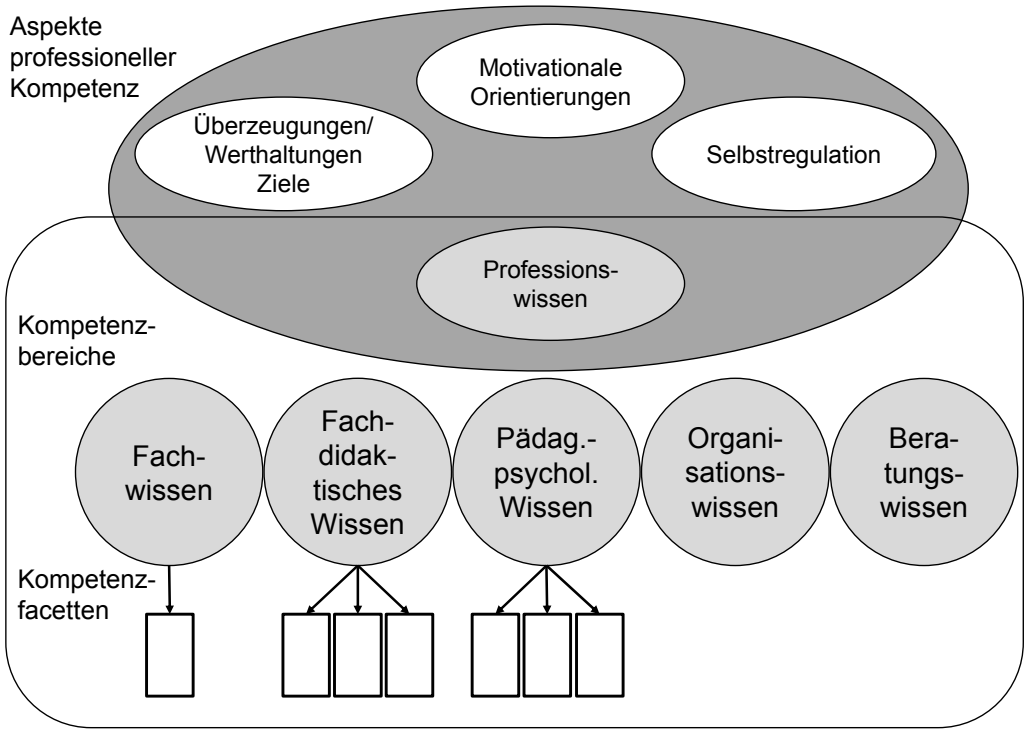
3. Studierendenmobilität als Bestandteil von Internationalisierung der Lehrerbildung

Im angloamerikanischen Raum liegen verschiedene Studien zu Wirkungen von Auslandsaufenthalten im Rahmen des Studiums vor. Diese Studien gehen vorrangig qualitativ vor und beschränken sich vielfach auf die wissenschaftliche Begleitung eines einzelnen Mobilitätsprogramms (vgl. Cordeiro, 2007, S. 154), sodass die Reichweite ihrer Befunde häufig als sehr eingeschränkt zu bewerten ist. Zudem ist zu beachten, dass in der Vielzahl der Studien vorrangig die Studierenden um ihre eigene Einschätzung ihrer (Kompetenz-)Entwicklung durch den Auslandsaufenthalt gefragt wurden. Vande Berg weist darauf hin, dass hochschulische bzw. politische Entscheidungsträger ebenso wie Studierende von sozial geteilten Vorstellungen ausgehen, die er als unreflektierte ‚master narratives' bezeichnet. Diese lauteten: „They learn through experience, through being exposed to things that are new and different. The students themselves confirm that is true: they tell us that going abroad has 'changed their lives'" (Vande Berg, 2009, S. 24). Aus diesem Grund sind Selbstberichte von Studierenden für die Untersuchung der Wirkungen von Auslandsaufenthalten nur bedingt hilfreich.

Das Augenmerk wird in den vorliegenden Untersuchungen zu studienbedingten Auslandsaufenthalten insbesondere auf drei Bereiche (vgl. Streitwieser, Le & Rust, 2012) gerichtet. Dazu zählen die allgemeine Persönlichkeitsentwicklung, fremdsprachliche Kompetenz und interkulturelle Sensibilität. Demnach können Wirkungen im Bereich der allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung im Sinne einer größeren Flexibilität oder einer Förderung des eigenen Selbstwertgefühls (vgl. u.a. Paige, Fry, Stallman, Josić & Jon, 2009) nachgewiesen werden. Hinsichtlich der Veränderungen im Bereich der fremdsprachlichen Kompetenz und der interkulturellen Sensibilität zeigen Studien, dass nicht bei allen Studierenden gleichermaßen die erhofften Wirkungen eintreffen. So wird in einer der wenigen Studien, in der die Entwicklung der Sprachkompetenz und der interkulturellen Sensibilität mittels Kompetenztests in einem Pre-Post-Design erfasst wurden, deutlich, dass die Entwicklung der Sprachkompetenz und der interkulturellen Sensibilität u.a. von der Dauer und der Gestaltung des Aufenthaltes an der Gastuniversität, der Dauer des Fremdsprachenerwerbs vor dem Auslandsaufenthalt sowie dem Geschlecht der Studierenden beeinflusst wird (Vande Berg, 2009), sodass nicht jeder Studierende in gleicher Weise von Auslandserfahrungen profitiert.

Allerdings handelt es sich bei den nachgewiesenen, aber auch bei den erhofften Effekten um keine lehrerberufsspezifischen Kompetenzen. Ein höheres Selbstwertgefühl, verbesserte Fremdsprachenkenntnisse und eine interkulturelle Sensibilität kann für jeden beruflichen Kontext als eine Bereicherung verstanden werden, damit auch für Lehrkräfte. Vor diesem Hintergrund stellt sich jedoch die Frage, ob Auslandsaufenthalte auch zur Professionalisierung von Lehrkräften beitragen können und worin dieser Beitrag bestehen könnte. Legt man der Bestimmung von notwendigen professionellen Kompetenzen von Lehrkräften das Modell der pädagogischen Handlungskompetenz der COACTIV-Studie (Cognitive Activation in the Classroom) zugrunde, so bilden das Professionswissen, was nochmals in verschiedene Kompetenzfacetten wie u.a. Fachwissen, fachdidaktisches und allgemeinpädagogisches Wissen aufzuteilen ist, motivationale Orientierungen, selbstregulative Aspekte und Überzeugungen die Basis professionellen Handelns von Lehrkräften (vgl. Baumert & Kunter, 2006, 2011).

Abbildung 1: COACTIV-Modell professioneller Handlungskompetenz (‚Expertise') von Mathematiklehrkräften (Baumert & Kunter, 2011, S. 32)



Eine ‚interkulturelle Kompetenz' von Lehrkräften könnte auf der Folie des Modells der pädagogischen Handlungskompetenz in folgende Bestandteile ‚übersetzt' werden: Das Professionswissen könnte beispielsweise Kenntnisse über Migrationsströme in diachroner und synchroner Perspektive, die gesellschaftliche Bedeutung von sozial geteilten kulturellen Stereotypen, den Fremdsprachenerwerb und über

Konzepte interkulturellen Lernens beinhalten. Im Anschluss an die Studie von Hachfeld, Schroeder, Anders, Hahn und Kunter (2012) könnten Werthaltungen und Überzeugungen als multikulturelle Überzeugungen, d.h. als „überdauernde Vorstellung, subjektive Meinung und Erwartung einer Person über (das Zusammenleben von) Menschen verschiedener kultureller Herkunft“ (ebd., S. 107) operationalisiert werden. Ein Testinstrument liegt mit der im Rahmen des COACTIV-Programms entwickelten ‚Teacher Cultural Beliefs Scale‘ vor (vgl. Hachfeld et al., 2011). Motivationale Orientierungen könnten im Anschluss an diese Studie als Enthusiasmus für das Unterrichten einer heterogenen Schülergruppe erfasst werden.

Betrachtet man nun verschiedene angloamerikanische und deutschsprachige Studien zu Auslandsaufenthalten von Lehramtsstudierenden unter der Frage, welche spezifischen Effekte auf die Entwicklung dieser pädagogisch-professionellen Kompetenzen in diesen nachgewiesen werden können, so lassen sich die Befunde folgendermaßen zusammenfassen. Die Darstellung erfolgt entlang der genannten Bestandteile professioneller Handlungskompetenz. Mit Blick auf die Entwicklung des Professionswissens von Lehramtsstudierenden zeigen Studien, dass Auslandsaufenthalte dazu beitragen können, ein Verständnis für die kulturelle Prägung der eigenen Schul- und Unterrichtskultur anzulegen und damit eigene Vorstellungen hinsichtlich schulischer Normalität in Frage zu stellen (vgl. u.a. King Lee, 2011). Doch auch für diese Studien, in denen Auslandserfahrungen im Lehramtsstudium untersucht wurden, gilt, dass in der Regel lediglich einzelne Programme in den Blick genommen wurden und eine kleine Stichprobe befragt wurde, sodass die Aussagekraft der Ergebnisse begrenzt ist. So führten Olmedo und Harbon (2010) Interviews mit 17 Studierenden durch, die an einem mehrwöchigen Studienaufenthalt im asiatischen Raum teilnahmen. Diese Studierenden berichteten neben der Verbesserung von Fremdsprachenkenntnissen insbesondere von der Verbesserung ihrer didaktisch-methodischen Kompetenzen für den Unterricht in einer sprachlich und kulturell heterogenen Klasse. Mit Blick auf Überzeugungen und Werthaltungen scheint sich in den Untersuchungen anzudeuten, dass Auslandsaufenthalte zu einer sensibleren Wahrnehmung und Wertschätzung von kultureller Vielfalt im Unterricht beitragen können. Kambutu und Nganga (2008) befragten mittels narrativer Interviews 12 angehende US-amerikanische Lehrkräfte, die einen mehrwöchigen Aufenthalt in Kenia absolvierten. Diese Studierenden berichten von einer Relativierung kultureller Stereotype, die beispielsweise zu einer differenzierteren und wertschätzenden Wahrnehmung kultureller Besonderheiten im Unterricht geführt habe. Im Bereich der motivationalen Orientierungen verweisen einige wenige Befunde auf das Potenzial von Auslandserfahrungen, Selbstwirksamkeitserwartungen im Umgang mit sprachlich-kultureller Heterogenität zu steigern. So zeigt sich in der Studie von Willard-Holt (2001), der 22 angehende Grundschullehrkräfte während

eines einwöchigen Aufenthaltes in Mexiko begleitete, dass diese von einem gesteigerten Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten im Umgang mit kultureller Vielfalt und einer daraus resultierenden größeren Begeisterung für das Unterrichten in einer kulturell heterogenen Klasse berichten. In dieser Studie zeigt sich aber auch, dass es nicht bei allen Studierenden zu positiven Wirkungen kommt. Bei einigen Studierenden finden sich Hinweise auf eine Fortschreibung kultureller Stereotype und eine Selbstüberschätzung, wenn sie sich nach ihrem kurzen Aufenthalt als kulturelle Experten verstehen und ihr Wissen im schulischen Kontext weitergeben wollen (vgl. ebd., S. 514 f.). Auf der Grundlage der Studie kann jedoch nicht beantwortet werden, auf welche Faktoren diese unterschiedlichen Wirkungen bei den Studierenden zurückzuführen sind.

Zu beachten ist mit Blick auf die verschiedenen angloamerikanischen Studien, dass deren Befunde nicht vollständig auf den deutschen Kontext zu übertragen sind. In Deutschland liegen jedoch kaum Studien vor, die sich mit den Wirkungen von Auslandsaufenthalten in der Lehrerbildung beschäftigen. Im Rahmen der DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International), eine Studie zur Erfassung der sprachlichen Leistungen in Deutsch und Englisch von Schülern an Schulen in Deutschland, konnte ein positiver Zusammenhang zwischen Auslandserfahrungen von Englischlehrkräften und der Integration einer interkulturellen Perspektive in den Englischunterricht sowie den interkulturellen Lernergebnissen der Schülerinnen und Schüler festgestellt werden (vgl. Göbel & Hesse, 2008). Im Rahmen einer Videoanalyse wurde der Frage nach den konkreten Unterschieden in der Gestaltung interkultureller Lernprozesse zwischen Lehrkräften mit häufigen bzw. seltenen Kulturkontakten nachgegangen. Göbel fasst die Befunde folgendermaßen zusammen:

> Insgesamt zeigen die Lehrpersonen mit mehr Kulturkontakterfahrungen eine deutlichere Realisierung von kulturellen und interkulturellen Themen im Unterricht als jene mit weniger Auslandskontakten. Hervorzuheben ist vor allem die Tatsache, dass fast die Hälfte der Lehrpersonen mit wenig Kulturkontakterfahrung trotz der Vorgabe im Unterricht kaum interkulturelle Themen behandelt hat. Die Lehrpersonen mit wenig Kulturerfahrung, die in ihrem Unterricht interkulturelle Themen aufgenommen haben, bereiten diese jedoch entweder in oberflächlicher oder, in einem Fall, sogar in deutlich polarisierender Weise auf (Göbel, 2009, S. 194).

Daraus geht hervor, dass Auslandserfahrungen die kultursensible Gestaltung des Englischunterrichts positiv beeinflussen. Allerdings zeigt die Studie auch, dass Lehrkräfte mit häufigen Kulturkontakten ebenso wie ihre Kolleginnen und Kollegen mit wenigen Kulturkontakten ausschließlich als objektive Kulturaspekte bezeichnete Themen wie z.B. besondere Ernährungsgewohnheiten oder Architektur in ihrem Unterricht ansprechen; subjektive Aspekte wie individuelle Bedeutungszu-

schreibungen oder kulturelle Differenzsetzungen, die in der sozialen Interaktion wirksam werden und für die kulturelle Identität von Bedeutung sind, werden hingegen von den Lehrkräften nicht als Gegenstände interkulturellen Lernens wahrgenommen. Offen bleibt mit Blick auf diese Studie vor allem die Frage nach dem Wirkungsprozess von Auslandsaufenthalten. Kulturkontakt wird als die Variable gewertet, die sowohl die interkulturelle Kompetenz als auch die Integration interkultureller Themen in die Unterrichtsgestaltung positiv beeinflusst. Denkbar wäre aber auch, dass der Einfluss des Kulturkontakts moderiert wird durch (multikulturelle) Überzeugungen der Befragten. Die Bedeutung multikultureller Überzeugungen für die Wahrnehmung migrationsbedingter Heterogenität im schulischen Alltag konnten Hachfeld und andere (2012) bei Lehrkräften (mit Migrationshintergrund) in ihrer bereits oben genannten Studie im Rahmen des COACTIV-Programms nachweisen. Im Anschluss daran könnte vermutet werden, dass insbesondere diejenigen Lehrkräfte, die über ausgeprägte multikulturelle Überzeugungen verfügen, auch ein größeres Interesse und eine höhere Bereitschaft besitzen, einige Zeit im Ausland zu verbringen und die dort gemachten Erfahrungen in ihren Professionalisierungsprozess zu integrieren.

Für eine Zusammenfassung des aktuellen Forschungsstands stellt die Unübersichtlichkeit der Studien, die zum Teil unscharf, d.h. ohne eine konkrete begrifflich-inhaltliche Schärfung, auf die Konzepte der interkulturellen Kompetenz bzw. des interkulturellen Lernens zurückgreifen und vereinfachte Kausalzusammenhänge hinsichtlich der Wirkung von Auslandsaufenthalten vornehmen, eine große Herausforderung dar. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchungen können somit weniger konkrete Effekte von Auslandsaufenthalten nachweisen als vielmehr Potenziale andeuten (vgl. Leutwyler & Meierhans, 2013). Die bisherigen Studien können zur empirischen Fundierung der eingangs skizzierten intuitiven Wirkungsannahmen von Auslandsaufenthalten folglich nur wenig beitragen. Es deutet sich zudem an, dass Auslandsaufenthalte nicht immer und bei jedem zu positiven Lerneffekten führen. Erfahrungen setzen nicht zwangsläufig und gleichsam automatisch auch Lernprozesse in Gang (vgl. Dewey, 1964, S. 186 ff.).

4. Auslandsaufenthalte und interkulturelles Lernen in der Lehrerbildung – Implikationen für Praxis und Forschung

Mit Blick auf den aktuellen Forschungsstand zur Wirkung von Auslandsaufenthalten bei Lehramtsstudierenden scheint es geboten, die intuitiv plausiblen ‚master narratives' (Vande Berg, 2009) in Form von überhöhten Erwartungen kritisch zu überdenken und realistische Zielsetzungen zu formulieren. Zum Abschluss sollen

Schlussfolgerungen für die hochschulische Praxis und zukünftige Forschungsprojekte skizziert werden:

1. Um die oben angedeuteten Potenziale für die Entwicklung von Lehrerprofessionalität durch Auslandsaufenthalte entfalten zu können, weisen sowohl die Befunde Allports (1971) und seiner Nachfolgerinnen und Nachfolger als auch die Studie von Vande Berg (2009) auf die Bedeutung der institutionellen Unterstützung hin. Eine konzeptionelle und inhaltliche Einbindung dieser Aufenthalte in das Lehramtsstudium scheint für eine Steigerung der Wirkungen unabdingbar. Diese dürfen keine mit dem übrigen Curriculum des Lehramtsstudiums unverbundene Fremdkörper darstellen, sondern sollten vielmehr durch entsprechende Veranstaltungen vor- und nachbereitet werden, die nicht unter dem Prinzip ‚wir lernen den bzw. die Anderen kennen' stehen, durch das die Anderen als – zum Teil exotische – Fremde (re-)produziert werden. Um der Gefahr einer Essentialisierung von Differenzen unter dem Label von Kultur im Rahmen von Auslandsaufenthalten im Lehramtsstudium entgegenzuwirken, sollten diese vielmehr darauf ausgerichtet sein, insbesondere die Reflexion der eigenen sozialen Gebundenheit angehender Lehrkräfte zu stärken und damit die Selbstreflexionsfähigkeit hinsichtlich der eigenen Beteiligung an der (Re-)Produktion von sozialen Hierarchien zu schärfen, statt das Ziel zu verfolgen, den vermeintlich ‚kulturellen Fremden' verstehen zu wollen. Eine genaue hochschuldidaktische Umsetzung kann hier nur angedeutet werden. Denkbar wäre beispielsweise, durch entsprechende Methoden wie z.B. die Struktur-Lege-Technik oder Rollenspiele und durch entsprechendes Material wie mediale Erzeugnisse oder literarische Darstellungen von ‚Fremden' bzw. ‚Fremdem' subjektive Theorien bezüglich ‚fremder Kulturen' und der ‚eigenen Kultur' bewusst zu machen und mit empirischen Befunden zu konfrontieren. Dazu gehört auch die kritische Auseinandersetzung mit individuellen Erwartungen an Auslandsaufenthalte. Seminarangebote mit diesen Inhalten wären auch unabhängig von einer Vorbereitung auf Auslandsaufenthalte lohnenswerte Bestandteile der Lehrerbildung, da sie den selbst-reflexiven Umgang mit biografischen Erfahrungen und daraus resultierenden Überzeugungen fördern (vgl. Helsper, 2011).
2. Grundsätzlich bedarf es weiterer Forschung, um differenziertere Aussagen zur Wirksamkeit und zur zielführenden Gestaltung von Auslandsaufenthalten in der Lehrerbildung treffen zu können. Insbesondere sind solche Studien notwendig, die sich in einem Pre-Post-Design nicht auf die subjektiven Wahrnehmungen der Studierenden hinsichtlich ihrer eigenen Entwicklungsprozesse beschränken, sondern in denen sprachliche und interkulturelle Kompetenzen der Lehramtsstudierenden vor und nach einem Auslandsaufenthalt mittels entsprechender

Tests erfasst werden. Mit dem ‚Intercultural Development Inventory' oder auch der ‚Teacher Cultural Beliefs Scale' liegen Instrumente vor, auf die zurückgegriffen werden könnte. Von Interesse ist dabei auch die Untersuchung unterschiedlicher Einflussfaktoren auf die Kompetenzentwicklung innerhalb des Auslandsaufenthaltes wie z.B. eine unterschiedliche Gestaltung des Aufenthaltes (mit und ohne institutionelle Begleitung bzw. curriculare Verankerung, Aufenthaltsdauer) sowie individuelle Eingangsvoraussetzungen der Studierenden, wozu neben den üblichen soziodemografischen Merkmalen insbesondere (multikulturelle) Überzeugungen oder die Dauer des Fremdsprachenerwerbs (Vande Berg, 2009) gehören.

Literatur

Adick, C. (2010). Inter-, multi-, transkulturell: Über die Mühen der Begriffsarbeit in kulturübergreifenden Forschungsprozessen. In K. Hirsch & R. Kurt (Hrsg.), *Interkultur – Jugendkultur. Bildung neu verstehen* (S. 105–133). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Allport, G.W. (1971). *Die Natur des Vorurteils*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Amir, Y. (1969). Contact hypothesis in ethnic relations. *Psychological Bulletin, 71* (5), 319–342.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9* (4), 469–520.

Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.

Bennett, M.J. (1993). Towards ethnorelativsmus: A developmental model of intercultural sensitivity. In R.M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21–71). Yarmouth: Intercultural Press.

Cook, S.W. (1985). Experimenting on social issues: The case of school desegregation. *American Psychologist, 40*, 452–460.

Cordeiro, P.A. (2007). A modest proposal for the improvement of scholarship in internationalizing teacher education. *Teacher Education Quarterly, 34* (1), 151–154.

DAAD (2013). Informationen für deutsche Hochschulen: DAAD-Fachtagung zur Internationalisierung der Lehrerbildung. Verfügbar unter: https://www.daad.de/hochschulen/fortbildungberatung-und-veranstaltungen/terminuebersicht/24531.de.html [13.12.2013].

Dewey, J. (1964). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik* (3. Aufl.). Braunschweig: Westermann.

Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gemeinsame Wissenschaftskonferenz. (2013). *Strategie der Wissenschaftsminister/innen von Bund und Ländern für die Internationalisierung der Hochschulen in Deutschland. Beschluss der 18. Sitzung der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz am 12. April 2013*. Verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pubRD/Internationalisierungsstrategie_GWK-Beschluss_12_04_13.pdf [12.12.2013].

Göbel, K. (2009). Die Bedeutung von Kulturkontakterfahrung der Lehrenden für die Implementierung interkultureller Lerninhalte im Englischunterricht. In M. Byram & A. Hu (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen – Modelle, Empirie, Evaluation* (S. 179–198). Tübingen: Narr.

Göbel, K. & Hesse, H.-G. (2008), Vermittlung interkultureller Kompetenzen im Englischunterricht. In E. Klieme (Hrsg.), *DESI-Konsortium unter Leitung von Eckhard Klieme. DESI-Sammelband II: Die Qualität des Deutsch- und Englischunterrichts in der Sekundarstufe* (S. 398–410). Weinheim: Beltz.

Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.

Grosch, H. & Leenen, W.R. (1998). Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens. In Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für politische Bildung* (S. 29–46). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Hachfeld, A., Hahn A., Schroeder, S., Anders, Y., Stanat, P. & Kunter, M. (2011). Assessing teachers' multicultural and egalitarian beliefs: The Teacher Cultural Beliefs Scale. *Teaching and Teacher Education, 27* (6), 986–996.

Hachfeld, A., Schroeder, S., Anders, Y., Hahn, A. & Kunter, M. (2012). Multikulturelle Überzeugungen. Herkunft oder Überzeugung? Welche Rolle spielen der Migrationshintergrund und multikulturelle Überzeugungen für das Unterrichten von Kindern mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 26* (2), 101–120.

Hamburger, Y. (1994). The contact hypothesis reconsidered: Effects of the atypical outgroup member on the outgroup stereotype. *Basic and Applied Social Psychology, 15* (3), 339–358.

Hammer, M.R., Bennett, M.J. & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations, 27*, 421–443.

Helsper, W. (2011). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 149–170). Münster: Waxman.

Hewstone, M. (1996). Contact and categorization: Social psychological interventions to change intergroup relations. In C.N. Macrae, C. Stangor & M. Hewstone (Eds.), *Stereotypes and stereotyping* (pp. 323–368). New York: Guilford.

Hewstone, M. & Brown, R. (1986). Contact is not enough: An intergroup perspective on the ‚Contact Hypothesis'. In M. Hewstone & R. Brown (Eds.), *Contact and conflict in intergroup encounters* (pp. 1–44). Oxford: Oxford University Press.

Kalpaka, A. & Mecheril, P. (2010). ‚Interkulturell'. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In P. Mecheril, M. Castro Varela, İ. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter, *Migrationspädagogik* (S. 77–98). Weinheim: Beltz.

Kambutu, J. & Nganga, L.W. (2008). In these uncertain times: Educators build cultural awareness through planned international experiences. *Teaching and Teacher Education, 24* (4), 939–951.

King Lee, J.F. (2011). International field experience – What do student teachers learn? *Australian Journal of Teacher Education, 36* (10), 1–22.

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*.

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (Hrsg.). (2013). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2011/2012. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa*. Bonn. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/dossier_de_ebook.pdf [11.07.2013].

Leutwyler, B. & Meierhans, C. (2013). Kompetenzentwicklungen im Mobilitätsaufenthalt. Ein Vorschlag zur Strukturierung des Forschungsstands. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, 3*, 24–29.

Olmedo, I. & Harbon, L. (2010). Broadening our sights: Internationalizing teacher education for a global arena. *Teaching Education, 2* (1), 75–88.

Paige, R.M., Fry, G.W., Stallman, E.M., Josić, J. & Jon, J.-E. (2009). Study abroad for global engagement: The long-term impact of mobility experiences. *Intercultural Education, 20*, (Suppl. No. S1–2), 29–44.

Pettigrew, T.F. (1986). The intergroup contact hypothesis reconsidered. In M. Hewstone & R. Brown (Eds.), *Contact and conflict in intergroup encounters* (pp. 169–195). Oxford: Oxford University Press.

Pettigrew, T.F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology, 49*, 65–85.

Pettigrew, T.F. (2004). Intergroup contact. Theory, research, and new perspectives. In J.A. Banks & C. McGee Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 770–781). San Francisco: John Wiley & Sons.

Pettigrew, T.F. & Tropp, L.R. (1999). Does intergroup contact reduce prejudice? Recent meta-analytic findings. In S. Oskamp (Ed.), *Reducing prejudice and discrimination* (pp. 93–114). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Pettigrew, T.F., Tropp, L.R., Wagner, U. & Christ, O. (2011). Recent advances in intergroup contact theory. *International Journal of Intercultural Relations, 35* (3), 271–280.

Reinders, H. (2004). Allports Erben. Was leistet noch die Kontakthypothese? In D. Hoffmann & H. Merkens (Hrsg.), *Jugendsoziologische Sozialisationstheorie. Impulse für die Jugendforschung* (S. 91–108). Weinheim: Juventa.

Seitz, K. (2002). *Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen globalen Lernens*. Bamberg: Brandes & Apsel.

Stephan, W.G. (1987). The contact hypothesis in intergroup relations. In C. Hendrick (Ed.), *Review of personality and social psychology* (Group processes and intergroup relations; Vol. 9) (pp. 13–40). Newbury Park, CA: Sage.

Streitwieser, B.T., Le, E. & Rust, V. (2012). Research on study abroad, mobility, and student exchange in comparative education scholarship. *Research in Comparative and International Education, 7* (1), 5–19.

Thomas, A. (1999). Kultur als Orientierungssystem und Kulturstandards als Bauteile. *IMIS-Beiträge, 10*, 91–130.

Thomas, A. (2003). Das Eigene, das Fremde, das Interkulturelle. In A. Thomas, E.U. Kinast & S. Schroll-Machl (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation, Bd. 1* (S. 44–59). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Vande Berg, M. (2009). Intervening in student learning abroad: A research-based inquiry. *Intercultural Education, 20* (Suppl. No. S1–2), 15–27.

Wagner, U. & Machleit, U. (1986). 'Gastarbeiter' in the Federal Republic of Germany: Contact between Germans and migrant populations. In M. Hewstone & R. Brown (Eds.), *Contact and conflict in intergroup encounters* (pp. 59–78). Oxford: Oxford University Press.

Welsch, W. (1997). Transkulturalität. *Universitas. Orientierung in der Wissenswelt. Deutsche Ausgabe, 52* (607), 16–24.

Willard-Holt, C. (2001). The impact of a short-term international experience for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education, 17* (4), 505–517.

Tertium Comparationis
Journal für International und Interkulturell
Vergleichende Erziehungswissenschaft
Vol. 20, No. 1, pp. 61–80, 2014
Copyright © 2014 Waxmann Verlag GmbH
Printed in Germany. All rights reserved

Vorberufliche Bildung in Indien – eine Analyse der curricularen Verankerung und der schulischen Praxis

Balasundaram Krisanthan
Goethe-Universität Frankfurt am Main

Matthias Pilz
Universität zu Köln

Abstract

Transition from school to work plays an important role in many countries. In India economic and demographic trends are affecting the transition process of young people. The preparation of students for the world of work in India's secondary education is of special interest. By now the so called 'pre-vocational education' is not on the research agenda in India. The authors are focusing in their study on two issues. In the first step the pre-vocational related parts of two major curricula are analysed to find out what kind of contents, competencies etc. are mentioned in the syllabus. The second step is a series of interviews with teachers in the South of India about teaching the pre-vocational curriculum. Findings showing that the curriculum offers options to teach pre-vocational contents, but the obstacles in the daily work make it very often quite difficult. The gap between the prescribed and the enacted curriculum is visible and explainable.

1. Theoretischer Hintergrund

Indien gehört zu den flächenmäßig größten und wirtschaftlich am schnellsten prosperierenden Ländern der Welt – eine potenzielle „künftige Weltmacht" (vgl. Betz, 2007, S. 4). Im Vielvölkerstaat Indien leben mit 1,2 Milliarden Menschen fast 18 Prozent der Weltbevölkerung. Mit einem absoluten Bevölkerungswachstum um mehr als den Faktor vier im Zeitraum von 1901 bis 2011 ist Indien nach China nunmehr das bevölkerungsreichste Land der Erde (vgl. GoI, 2011, S. 38 ff.). Zudem ist die Bevölkerung Indiens sehr jung (vgl. Betz, 2007, S. 4). So sind bereits heute 63 Prozent der indischen Bevölkerung im Alter zwischen 15 und 59 Jahren, ein Anteil, der weiter steigen wird, sodass 2020 die indische Bevölkerung im

Durchschnitt 29 Jahre alt sein wird. Zur demografischen Entwicklung kommt hinzu, dass die indische Wirtschaft mit einem Tempo von 6 bis 8 Prozent jährlich wächst, wodurch die Nachfrage nach Arbeitskräften in der Vergangenheit stetig gestiegen ist und erwartet werden kann, dass sie auch in Zukunft weiter steigen wird (vgl. ebd., S. 5). Auf der Angebotsseite erwartet der Arbeitsmarkt einen jährlichen Zuwachs in Höhe von 12 Millionen neuen Arbeitskräften (vgl. Majumdar, 2008, S. 2; FICCI, 2010, S. 4 f.).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die zentrale Frage, wie die indische Jugend auf die Welt der Arbeit vorbereitet wird. „The challenge therefore facing the country is how to train and equip this young population with ways and means of gaining productive and meaningful employment" (Majumdar, 2008, S. 2). Diese Herausforderung wird dabei insbesondere auf das berufsbildende System zukommen (vgl. ebd.). Allerdings zeigen aktuelle Befunde, dass die berufliche Bildung in Indien nur sehr rudimentär ausgeprägt ist und sich die Umsetzung schwierig gestaltet (vgl. z.B. World Bank, 2008; Singh, 2012; Männicke, 2011). Dies hängt unter anderem mit dem Mangel an Ausbildern bzw. deren defizitärer Qualifikation sowie der Ausstattung der Bildungseinrichtungen zusammen (vgl. Männicke, 2011, S. 18). Der informelle Sektor stellt hingegen einen wichtigen und weitverbreiteten Bestandteil sowohl in der indischen Ökonomie als auch im Bildungskontext dar (vgl. u.a. Singh, 2000; MOLE, 2010, S. 15; Lang-Wojtasik, 1998).

In der vorliegenden Untersuchung[1] wird das Augenmerk allerdings singulär auf den organisierten Sektor der Sekundarbildung gelegt. Aufgrund der Schlüsselrolle der Sekundarschule in Bezug auf den Übergang vom Bildungs- in das Beschäftigungswesen, welche im Folgenden näher erläutert wird, liegt der Fokus konkret auf den Aktivitäten zur Vorbereitung auf die Arbeitswelt in der Sekundarschule.

Während in der Vergangenheit die politischen Maßnahmen und damit auch das Gros der Investitionen vor allem dem Primar- und Hochschulwesen zugutekamen, wurde die Entwicklung der Sekundarschule in Indien lange Zeit vernachlässigt (vgl. Biswal, 2011, S. 1 f.). Nach der Unabhängigkeit von Großbritannien legten die Verantwortlichen zunächst besonderen Wert auf den Ausbau der Primarschule, um möglichst eine Bildung für alle Jungen und Mädchen im Grundschulalter zu ermöglichen. Die zweite Priorität lag auf dem Aus- und Aufbau des tertiären Bildungsbereiches, verbunden mit dem Bestreben, in der globalen Wissensgesellschaft mithalten und bestehen zu können (vgl. World Bank, 2009, S. 1). Heute gilt die Sekundarschule nicht mehr nur als Zwischenetappe zur universitären Bildung, sondern fungiert auch als Unterstützung für diejenigen Jugendlichen, die auf den Arbeitsmarkt treten wollen (vgl. Mishra, 1999, S. 340). Das Sekundarschulwesen rückt auch aufgrund des angesprochenen rapiden Wirtschaftswachstums weiter in den Vordergrund – ebenfalls im Hinblick auf die bildungspolitischen Maßnahmen

(vgl. Biswal, 2011, S. 2). Das Wirtschaftswachstum und die steigende Nachfrage nach Arbeitskräften konzentrieren sich vornehmlich auf die Dienstleistungs- und Informationssektoren, die wiederum mindestens einen Abschluss nach der Jahrgangsstufe 10 verlangen (vgl. World Bank, 2009, S. 3 ff.).

Da das indische Bildungswesen hier nicht ausführlich dargestellt werden kann (vgl. dazu ausführlich Lang-Woijtasik, 2013), sei an dieser Stelle nur auf einige im hier fokussierten Kontext relevante Aspekte hingewiesen: Im allgemeinbildenden Zweig des Schulsystems gibt es derzeit beinahe 1,3 Millionen Institutionen mit ca. 227 Millionen Schülerinnen und Schülern, von denen etwa 24 Millionen die Jahrgangsstufen 9 und 10 besuchen (vgl. Männicke, 2011, S. 15 f.). Allerdings darf auch nicht verschwiegen werden, dass nur ca. 50 Prozent aller Kinder und Jugendlichen einer Alterskohorte die Klassenstufen 9 und 10 besuchen können. Die anderen verlassen das Bildungssystem früher (UNESCO, 2011, S. 15). In Indien werden alle Bildungsangelegenheiten zentral in Neu Delhi ausgearbeitet, entschieden und an die regionalen Ministerien sowie Schulbeiräte weitergegeben (vgl. NORRIC, 2006, S. 5). In dem erlassenen Rahmen obliegt es den Bundesstaaten und Unionsterritorien, die nationalen Vorgaben für die regionalen Heraus- und Anforderungen zu adaptieren (vgl. UNESCO, 2011, S. 4).

Als ehemalige britische Kolonie folgt die Struktur des Bildungssystems einer 10+2-Regelung, die für das gesamte Staatsgebiet gilt, aber in verschiedenen Regionen in der Dauer der einzelnen Stufen oder dem Alter der Einschulung differiert. Die einheitliche Struktur des Bildungswesens wurde im Zuge der *National Policy on Education 1986* eingeführt (vgl. Aggarwal, 2007, S. 218), wobei diese Zielperspektive je nach Bundesstaat nur unterschiedlich weit etabliert werden konnte. Für den hier im zweiten Teil der Untersuchung herangezogenen Staat Tamil Nadu z.B. kann aber festgehalten werden, dass sich dieses System etabliert hat. Die Primarstufe (*Primary Education*) setzt sich aus der *Primary School* und der *Upper Primary School* zusammen und umfasst die Jahrgangsstufen 1 bis 8, für die eine allgemeine Schulpflicht gilt. Auf die Primarbildung folgt das vierjährige Sekundarschulwesen (*Secondary Education*), welches nicht nach äußeren Kriterien differenziert wird. Im Anschluss an die Jahrgangsstufen 9 und 10 können die Lernenden unmittelbar auf den Arbeitsmarkt treten oder den akademischen bzw. berufsbezogenen Zweig der höheren Sekundarschule besuchen. Am Ende der *Academic Higher Secondary* steht die Zugangsberechtigung zu einer Universität. In allen Bundesstaaten finden am Ende der zehnten bzw. zwölften Jahrgangsstufe zentrale Abschlussprüfungen durch den verantwortlichen Schulbeirat statt (vgl. UNESCO, 2011, S. 9 f.)

Wie bereits angedeutet, sind die einzelnen Schulen verschiedenen Beiräten zugeordnet, die alle innerhalb der zentralen Vorgaben handeln, aber letztlich die

lokale Ausgestaltung der Bildung beeinflussen. Zu den Hauptaufgaben der Beiräte gehören dabei neben der Durchführung der Abschlussprüfungen und der Vergabe der Abschlusszeugnisse auch die Koordination der verschiedenen Schulstufen, die Zulassung von Schulbüchern und die Zuteilung von Lehrkräften. Darüber hinaus formulieren sie die Curricula für alle angegliederten Schulen (vgl. Sharma, 1991, S. 138 ff.). Insgesamt gibt es 41 anerkannte Beiräte. Die drei großen nationalen Beiräte sind das *National Institute for Open Schooling,* das sich insbesondere an Schulabbrecher, Schülerinnen und Schüler im ländlichen Raum sowie an informelle Bildungseinrichtungen richtet, das *Central Board of Secondary Education* (CBSE) und das *Council for Indian School Certificate Examination* (CISCE) (vgl. World Bank, 2009, S. 47 f.). Die beiden letztgenannten Bildungsbeiräte sind die größten des Landes und geben die in der Untersuchung analysierten Curricula heraus (vgl. Quality Council of India, o.J., S. 6).

Die Sekundarschule, genauer die *Lower Secondary*, nimmt eine Schlüsselrolle in der Frage des Übergangs vom Bildungs- in das Beschäftigungswesen in Indien ein. Deshalb zielt die hier vorgestellte Untersuchung darauf ab zu ermitteln, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten die indischen Schülerinnen und Schüler im Rahmen der vorberuflichen Bildung erwerben. Konkret wird untersucht, wie die curriculare Verankerung der vorberuflichen Bildung in Indien gestaltet ist und wie die Inhalte in den Jahrgangstufen 9 und 10 im Schulwesen implementiert werden.

Dazu muss allerdings das Untersuchungsobjekt in einen bilateralen Verständniszusammenhang gebracht werden, um Verständnis- und Nostrifizierungsprobleme zu minimieren (vgl. Matthes, 1992). Anders als die deutsche Definition von vorberuflicher Bildung (vgl. Bundesausschuss für Berufsbildung, 1972) bezeichnet der Terminus *Pre-Vocational Education* in Indien nämlich kein übergeordnetes Konstrukt, sondern vielmehr ein Schulfach, das bisher nur partiell angeboten wird. Es soll sowohl zur Berufsorientierung als auch zur Vermittlung von arbeitsbezogenen Wertvorstellungen, Fertigkeiten und Kenntnissen beitragen. Inhalte wie *Basic Electronics, Basic Office Procedures, Basic Computer Practices,* oder *Textile Printing Technology* sollen die Schülerinnen und Schüler auf die berufsbezogene höhere Sekundarschule vorbereiten oder ihnen Basiskenntnisse unmittelbar für den Arbeitsmarkt vermitteln (vgl. CBSE, 2011, S. 217 f.).

Um dem indischen Kontext der vorliegenden Untersuchung gerecht zu werden, ist es folgerichtig, nicht die deutsche, sondern eine indische oder eine übergeordnete Definition mit internationaler Gültigkeit zu wählen. Da keine originär indische Definition des Konstrukts existiert, wird die Definition der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (*Organisation for Economic Co-operation and Development*, OECD) der Analyse zugrunde gelegt:

> Pre-vocational education is mainly designed to introduce participants to the world of work and to prepare them for entry into further vocational or technical programmes. Successful completion of such programmes does not lead to a labour-market relevant vocational or technical qualification (OECD, 2002, S. 372).

Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Ausführungen liegt nun darin, die vorberufliche Bildung in der Sekundarschule (*Lower Secondary*) dahingehend zu untersuchen, wie sich die curriculare Ausgestaltung sowie die schulische Implementierung darstellen. Der erste Ansatz orientiert sich damit klar an der klassischen Curriculumforschung, welche den Lehrplan als zentrales Steuerungs- und Strukturierungsinstrument in der Bildungspolitik ansieht (vgl. z.B. Hameyer, 1991; Kelly, 2009). Aus verschiedenen Studien ist allerdings auch bekannt, dass Lehrkräfte aus diversen Gründen nicht immer (genau) das unterrichten, was die Curricula vorgeben. Dieses in der Literatur vielfach mit der Divergenz von „written and enacted curriculum" bezeichnete Phänomen (vgl. z.B. Bloomer, 1997; Edwards, Miller & Priestley, 2009) gilt es zudem zu beachten. Konkret ergeben sich folgende zentrale Fragestellungen:

- Wie ist vorberufliche Bildung inhaltlich und strukturell in den ausgewählten Curricula verankert?
- Welche Prinzipien bestimmen die Auswahl der Inhalte, und welche Ziele ergeben sich daraus?
- Wie wird die Implementierung der curricularen Inhalte in der Schule realisiert?

Da die curriculare Verankerung dieser Form vorberuflicher Bildung sowie ihre Implementierung in der schulischen Praxis in Indien bisher noch nicht untersucht wurden, konnte nicht auf entsprechend existierende Forschungsansätze aufgebaut werden. Daher wurde Rückgriff auf andere international vergleichende Studien zu einer ähnlichen Thematik genommen, wenngleich deren Übertragbarkeit einer Prüfung unterzogen werden musste. So gehen diese Untersuchungen (z.B. Li, 2012; Li & Pilz, 2011; Pilz, Berger & Canning, 2012)[2] in zwei Schritten vor, indem die inhaltliche und die organisatorische Ausgestaltung der vorberuflichen Bildung sowie die Unterschiede zwischen dem vorgeschriebenen Curriculum und der schulischen Praxis ermittelt werden. Die in den beiden Studien gewählten Analyseansätze lassen sich für den indischen Kontext adaptieren (siehe unten).

2. Methodisches Vorgehen

2.1 Methode der Curriculumanalyse

Bei der Auswahl der beiden Untersuchungsgegenstände wurde Wert darauf gelegt, dass den Materialien ein möglichst großer Geltungsbereich innerhalb des sehr gro-

ßen Landes Indien beigemessen werden kann. Es wurden daher das vom CBSE (vgl. 2011) herausgegebene *Secondary School Curriculum 2013* sowie das vom CISCE (2012b) formulierte *Syllabus for ICSE 2013* zu Gegenständen der Analyse gemacht, da sie nachweisbar überregional an einer Vielzahl von Schulen der *Lower Secondary* eingesetzt werden (vgl. Quality Council of India, o.J., S. 8; NORRIC, 2006, S. 14; World Bank, 2009, S. 49; CISCE, 2012a). Die für den Bereich der vorberuflichen Bildung relevante Fächerauswahl schließt *Social Science*, *Work Education* und *Commerce* aus dem Curriculum des CBSE ein. Aus dem CISCE-Curriculum wurden die einschlägigen Bereiche *Socially Useful Productive Work and Community Service* (SUPW), *Economics, Commercial Studies* und der Fächerverbund *History, Civics and Geography* (HCG) analysiert.

Die Analyse der Curricula (vgl. ausführlich Krisanthan, 2013) orientierte sich am inhaltsanalytischen Ablaufmodell nach Mayring (vgl. 2008, S. 54), dessen zentrales Moment die Definition eines Kategoriensystems ist (vgl. Diekmann, 2007, S. 589; Mayring, 2008, S. 43). Bei der Definition des Systems konnte in Teilen auf die erwähnte Studie von Li zurückgegriffen werden, die die vorberuflichen Curricula in Deutschland und China analysiert und vergleicht (Li, 2012; Li & Pilz, 2011).

Das theoretische Fundament für die deduktive Bestimmung des Kategoriensystems bildet die für den internationalen Rahmen adaptierte Theorie zur Curriculumentwicklung nach Reetz (vgl. 1984, 2003). Entlang dieser Theorie, die auf drei Begründungsgruppen bzw. Prinzipien der Curriculumrelevanz basiert, wurde das Kategoriensystem für diese Analyse definiert. Die Untersuchung der Gewichtung der Prinzipien ermöglicht es dann, Aussagen über die inhaltliche Struktur und die Lernziele der ausgewählten Dokumente – respektive der Betonung des Fachwissens, der Lebenssituation Arbeitswelt oder der Persönlichkeitsentwicklung in der vorberuflichen Bildung – zu treffen. Die deduktiven Oberkategorien werden im Folgenden mit ihren (teilweise) induktiven Unterkategorien vorgestellt.

1) Orientierung an Bezugsdisziplinen: Das Wissenschaftsprinzip

Gemäß dem Wissenschaftsprinzip orientiert sich die Inhalts- und Zielauswahl an einer oder mehreren Bezugsdisziplinen. Aus der Sichtung internationaler Curricula folgt, dass die Bereiche Volkswirtschaftslehre (VWL), Betriebswirtschaftslehre (BWL) sowie Technologie (inkl. Hauswirtschaft/Pflege) die für den Vergleich relevanten Disziplinen darstellen (vgl. Li, 2012, S. 81). Die Kategorien wiederum wurden mittels einer Übereinstimmungsanalyse international anerkannter Lehrbücher in englischer Sprache gewonnen (vgl. Abb. 1). Die Auswahl schließt u.a. Lehrwerke von Appleby (1994), Hempstead und Worthington (2004), Baumol und

Blinder (1991), Mankiw (2001), Lipsey und Chrystal (2007) sowie von Stiglitz und Walsh (2006) mit ein.

Abbildung 1: Kategorien des Wissenschaftsprinzips

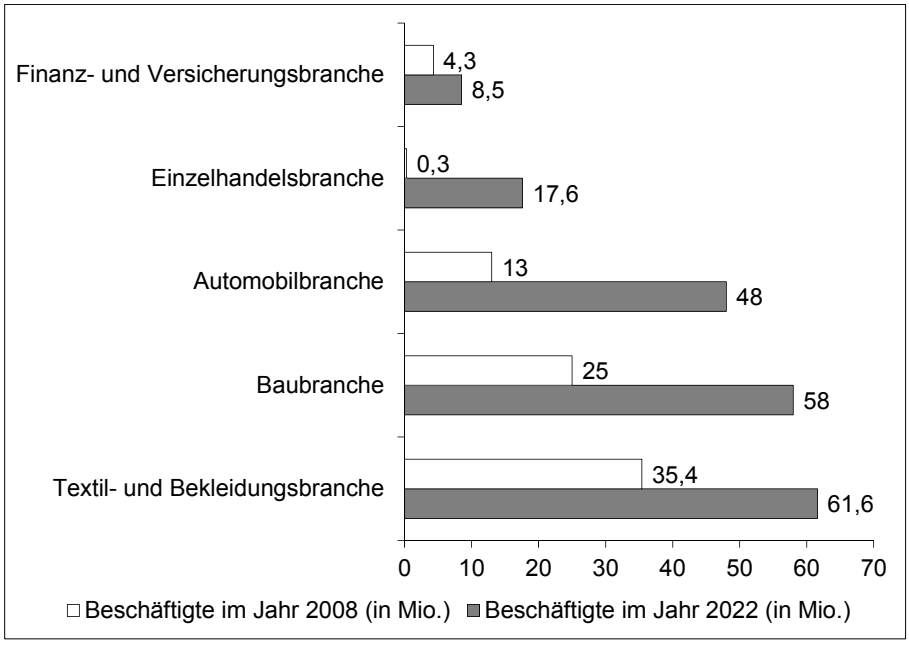
BWL (business)	*VWL (economics)*	*Technologie*	
Nature of management	Basic principles of economics	Biotechnology	Leisure and entertainment
Business and its external	Thinking like an economist	Chemistry	Materials
Corporate strategy and planning	The market forces of supply and demand	Communications	Scientific research/ measurement
Organizing	Trade and globalization	Computers	Space
Directing	Actors in the market	Construction	Transportation
Controlling	The monetary system (the role of money in the economy)	Electronics and electrical engineering	Television, radio, audio recording
Marketing and sales management	Government policies and its influences	Energy and power	Warfare
Production and operation	Market forms	Environment	
Human resource management	Firms in the market	Film, cinema, photography	
Administrative management	Income	Food and agriculture	
	Indicators of economy	Health and medicine	
	Labour market	Homes (technology)	

2) Orientierung an der Arbeitswelt: Das Situationsprinzip

Aus einem eher funktionalen Verständnis heraus werden die Lebenssituationen, auf die sich die Lerninhalte beziehen, „vorwiegend als *objektive* … Bedingungslagen und Leistungsanforderungen der Gesellschaft/Wirtschaft interpretiert“ (Reetz 2003, S. 117). Mit Blick auf die vorberufliche Bildung ist die Arbeitswelt die zentrale zukünftige Lebenssituation, an der sich die Curricula ausrichten. Die Auswahl der Kategorien wurde mittels einer Reihe von Berichten der *National Skill Development Corporation* (NSDC) vorgenommen, deren Kernaufgabe darin liegt, den zukünftigen Bedarf an Arbeitskräften und deren Fähigkeiten sowie Fertigkeiten für einzelne Wirtschaftszweige zu ermitteln (vgl. NSDC, o.J.a, b). Es wurden 20 Wirtschaftszweige als besonders bedeutsam für das zukünftige Wirtschaftswachstum

und für die Schaffung neuer Arbeitsplätze in Indien erachtet (vgl. FICCI, 2010, S. 12 f.). Aus einer Auswahl von Berichten zu Branchen, in denen aktuell viele Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer beschäftigt sind und/oder für die ein starker Zuwachs an Arbeitsplätzen prognostiziert wird (vgl. ebd., S. 13), wurden die Kategorien induktiv generiert. Zudem wurde als Voraussetzung festgelegt, dass diese Wachstumsbranchen aufgrund ihres Anforderungsprofils mindestens einen Abschluss der Sekundarstufe benötigen (vgl. World Bank, 2009, S. 3) (vgl. Abb. 2).

Abbildung 2: Arbeitskräftebedarf bis 2022



Quelle: nach FICCI, 2010, S. 13.

Abbildung 3: Kategorien des Situationsprinzips

Compliance with rules and regulations
Accomplishing the task on time
Operate strictly according to the procedures
Obey instructions
Presentable and pleasing personality/appearance
Stamina
Sense of duty

Die Kategorien für das Situationsprinzip beinhalten verschiedene Aspekte, die in Abbildung 3 aufgeführt sind.

3) Orientierung am Individuum: Das Persönlichkeitsprinzip
Bei der Auswahl der Kategorien für das Persönlichkeitsprinzip wurde von der zweiten Variante des Persönlichkeitsprinzips nach Reetz (vgl. 2003, S. 101) ausgegangen, die speziell die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen akzentuiert. Reetz versteht unter dem Begriff der Schlüsselqualifikation bzw. -kompetenz die „persönliche und bereichsübergreifende Fähigkeit, konkrete Handlungen (als Tun, Sprechen, Denken) jeweils neu und situationsgerecht zu generieren" (ebd., S. 116). Die Kategorien für das Persönlichkeitsprinzip wurden international kompatibel anhand der im internationalen Rahmen des Forschungsprojekts *Definition and Selection of Competencies* (DeSeCo) von der OECD definierten Schlüsselqualifikationen gewonnen (vgl. DeSeCo, 2005, S. 9 f.). Die neun Kategorien werden in Abbildung 4 aufgeführt.

Abbildung 4: Kategorien des Persönlichkeitsprinzips

The ability to use language, symbols and text interactively
The ability to use knowledge and information interactively
The ability to use technology interactively
The ability to relate well to others
The ability to cooperate
The ability to manage and resolve conflicts
The ability to act within the big picture
The ability to form and conduct life plans and personal projects
The ability to assert rights, interests, limits and needs

2.2 Methode der Lehrer-Interviews

Im Anschluss an die Curriculumanalyse wurden Interviews mit dem primären Ziel durchgeführt, den Grad der Implementierung der analysierten Curricula zu ermitteln. Dazu wurde ein auf die spezifischen Gegebenheiten in Indien abgestellter halb-standardisierter Interviewleitfaden entwickelt. Darüber hinaus lag das Erkenntnisinteresse darin, Einflussfaktoren zu ermitteln, die sich auf die Implementie-

rung auswirken, diese können etwa temporärer, kultureller, wirtschaftlicher, organisatorischer oder politischer Natur sein. Um die Möglichkeiten der Umsetzung der Curricula eruieren zu können, wurden praktizierende Lehrerinnen und Lehrer und keine Personen der Schuladministration befragt. Insgesamt wurden elf Interviews geführt.

Aus Gründen begrenzter Forschungsressourcen wurde eine regionale Eingrenzung der Untersuchung auf den Bundesstaat Tamil Nadu vorgenommen. Der südlichste Bundesstaat Indiens bot sich durch die gleichzeitige Existenz von modernen Ballungszentren und wenig entwickelten ländlichen Regionen für das Forschungsvorhaben besonders an.

Bei den Schulen wurde auf eine möglichst heterogene Auswahl geachtet, d.h., dass die Schulen zum einen im ländlichen sowie im urbanen Raum angesiedelt waren und sich zum anderen in privater bzw. öffentlicher Trägerschaft befanden. Die größte Herausforderung bestand in der Interviewsprache. Während einige Lehrpersonen ein gutes Sprachniveau im Englischen aufwiesen, wurden die Interviews mit anderen Lehrerinnen und Lehrern auf Tamil durchgeführt, dessen einer der Autoren mächtig ist (Originalzitate in Tamil werden hier auf Deutsch wiedergegeben). Die Interviews dauerten zwischen 15 und 30 Minuten, wobei die Regelzeit bei 25 bis 30 Minuten lag. Da es bei den Interviews singulär um die Erhebung von Informationen und Einschätzungen, nicht aber um Emotionen oder Befindlichkeiten etc. ging, wurden die Interviews mit Hilfe eines Aufnahmegeräts dokumentiert und mittels Teiltranskripten zentral relevanter Aussagen durch den Interviewdurchführenden dokumentiert. Zusätzlich wurde zur Klärung von potentiell kulturell bedingten Missverständnissen bei einigen Interpretationsproblemen ein lokal ansässiger indischer Erziehungswissenschaftler mit deutschem Sprach- und Kulturverständnis hinzugezogen.

3. Darstellung und Diskussion der Ergebnisse

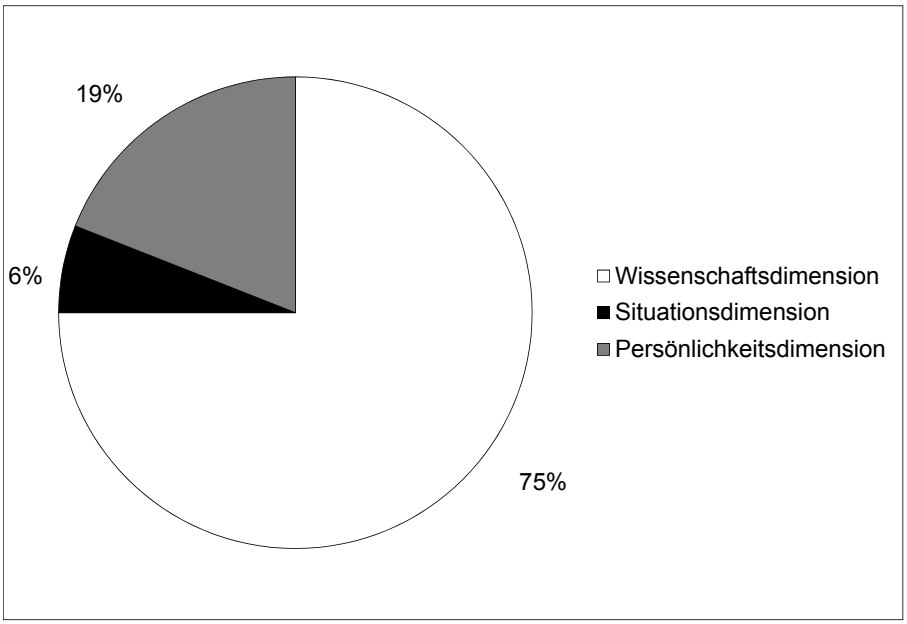
3.1 Darstellung und Diskussion der Ergebnisse für das Secondary School Curriculum 2013 (CBSE)

Die Analyse der Daten, die hier aus Platzgründen nur knapp skizziert werden können, zeigt, dass im untersuchten Curriculum das Wissenschaftsprinzip deutlich dominiert; während Kategorien des Persönlichkeitsprinzips ebenfalls noch häufig codiert wurden, spielt das Situationsprinzip hingegen eine stark untergeordnete Rolle (vgl. Tab. 1 und Abb. 5).

Innerhalb des Wissenschaftsprinzips dominiert das Inhaltsfeld VWL, was darauf zurückgeführt werden kann, dass es eines der Teilfächer im Verbund *Social Science* ist und dieser wiederum das Gros der Codierungen ausmacht. Lediglich

drei der vorab definierten 12 Kategorien aus dem Bereich der VWL erfuhren keine Codierung.

Abbildung 5: Auswertung Secondary School Curriculum 2013



Zu den häufig codierten Kategorien gehört *goverment policies and its influences*. Die Lernenden sollen zum einen (bisherige) politische Maßnahmen benennen können und zum anderen eine (kritische) Wertschätzung diesen gegenüber entwickeln. Das gilt insbesondere für wirtschafts- und sozialpolitische Maßnahmen zur Bekämpfung von Hunger und Armut (vgl. z.B. CBSE, 2011, S. 137, 141 ff.), die trotz ihres Rückgangs in den vergangenen Jahrzehnten und des Wirtschaftsbooms weiterhin zwei der großen Herausforderungen Indiens darstellen (vgl. z.B. Bergé, 2009).

Eine tragende Rolle spielen im Curriculum auch Aspekte der Agrarwirtschaft, die die indische Wirtschaft lange geprägt hat. Bereits seit einiger Zeit ist zu beobachten, dass die Dienstleistungs- und Informationssektoren den Agrarsektor in seiner enormen Bedeutung für die indische Wirtschaft ablösen werden (vgl. Majumdar, 2008, S. 2 ff.). Dennoch ist anzunehmen, dass Fertigkeiten und das Wissen um Prozesse und Einflussfaktoren, die die Agrarwirtschaft anbelangen, in einer Gesellschaft, in der 70 Prozent der Bevölkerung im ländlichen Raum leben (vgl. ebd., S. 2), von großer Bedeutung sind. Die codierten Passagen sind sowohl in *Work Education* als auch in *Social Science* verortet. Insbesondere im erstgenannten Fach geht es um die praktische Anwendung von Arbeitsprozessen und Technologien. So soll hier im Idealfall die Hälfte des Unterrichts an Lernorten außerhalb der Schule stattfinden. Mit Bezug auf die Situationsdimension soll dadurch die Fähig-

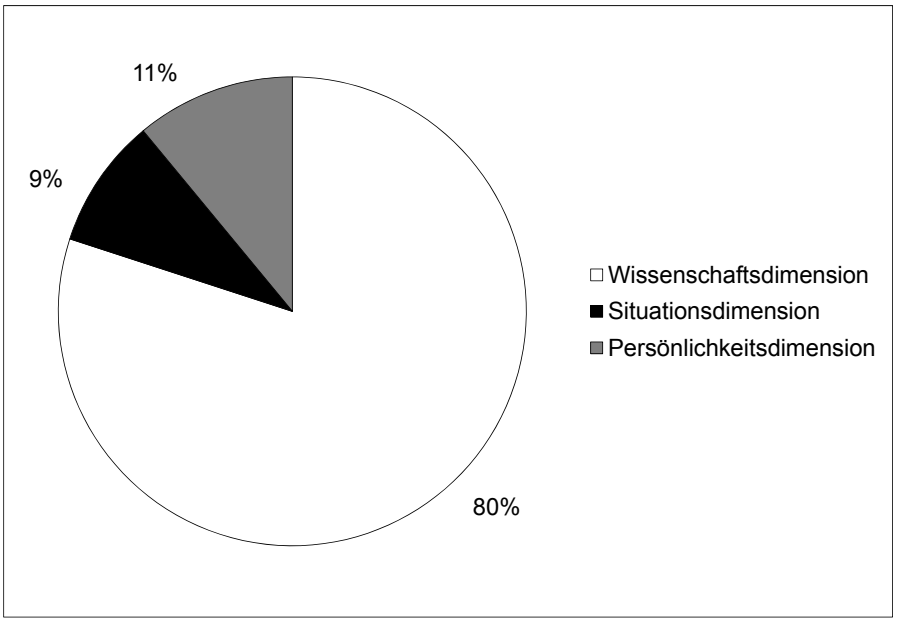
keit, sich an Arbeitsabläufe zu halten, gefördert und die Ausbildung von Verhaltensweisen wie Zuverlässigkeit und Disziplin begünstigt werden (vgl. CBSE, 2011, S. 219 ff.).

Anders verhält es sich bei den Schlüsselkompetenzen des Persönlichkeitsprinzips, deren Vermittlung fast ausschließlich im sozialwissenschaftlichen Fach verankert ist. Hier liegt der Fokus darauf, dass die Schule die Schlüsselqualifikation „Gute und tragfähige Beziehungen zu unterhalten“ (DeSeCo, 2005, S. 14) vermitteln soll, da intakte soziale Gefüge nicht nur für die gesellschaftliche Solidarität, sondern auch für den ökonomischen Erfolg von Bedeutung sind (ebd.). Darüber hinaus stehen Qualifikationen im Vordergrund, die darauf abzielen, dass der Lernende selbstbestimmtes Handeln im wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Umfeld sowie die Folgen seines Handelns abzuschätzen lernt (vgl. ebd., S. 16). Für den sozialwissenschaftlichen Unterricht kann Folgendes konstatiert werden: Durch die Förderung dieser Kompetenzen, die eigenständiges Handeln betonen, lernen die Schülerinnen und Schüler, in Zukunft aktiv Einfluss auf die Arbeitsbedingungen zu nehmen und sich an ihrem Arbeitsplatz zu integrieren (vgl. ebd.).

3.2 Darstellung und Diskussion der Ergebnisse des Syllabus for ICSE 2013

Analog zum Curriculum des CBSE beziehen sich auch im ICSE die meisten Codierungen auf fachwissenschaftliche Inhalte wie Wirtschafts- und Sozialpolitik oder Agrarwirtschaft (vgl. Abb. 6).

Abbildung 6: Auswertung Syllabus for ICSE 2013



Hinzu kommen hier insbesondere – sowohl implizit als auch explizit – Gründe für und Folgen von Umweltverschmutzung sowie Möglichkeiten diese einzudämmen. So soll den Schülerinnen und Schülern der Sekundarschule beispielsweise im Fach *Commercial Studies*, das ausdrücklich die Einstellung gegenüber dem Unternehmertum fördern soll (vgl. CISCE, 2012b, S. 122), auch nachhaltiges Wirtschaften gelehrt werden. „Use of efficient and eco-friendly technology and the sustainable use of resources. *Eco efficiency would mean … reduction in energy used, reducing pollution … and ensuring that goods are durable*" (ebd., S. 126), werden als Ziel formuliert.

Das Situationsprinzip spielt im relativen Verhältnis zum gesamten Curriculum keine besondere Rolle. Wenn aber nur das Fach SUPW betrachtet wird, kann festgestellt werden, dass dort fast zwei Drittel der fachinternen Codierungen der Situationsdimension zugeschrieben werden können. In diesem Fach liegt der Fokus auf praktischen Erfahrungen bzw. dem Ermöglichen von ersten Arbeitserfahrungen in unterschiedlichen Bereichen der Arbeitswelt (vgl. ebd., S. 270). Das Augenmerk des angewandten Situationsprinzips liegt auf der Vermittlung und Entwicklung von Durchhaltevermögen, Zuverlässigkeit und darauf, dass die Jugendlichen lernen, Arbeitsaufträge nach feststehenden Abläufen und Zeitplänen zu erledigen (vgl. ebd., S. 271 ff.).

3.3 Vergleich der Ergebnisse der beiden indischen Curricula

Ein Vergleich (vgl. Tab. 1) zeigt deutlich, dass in beiden Curricula die Inhalts- und Zielauswahl in einem hohen Maße am Wissenschaftsprinzip ausgerichtet sind. Der Hauptunterschied liegt in der Gewichtung des Persönlichkeitsprinzips, welches im *Secondary School Curriculum* mit einem Anteil von 19 Prozent höher gewichtet ist als im ICSE 2013 (11 %).

Tabelle 1: Anzahl der Codierungen nach Prinzip (absolut und anteilig)

	Wissenschaftsprinzip	Situationsprinzip	Persönlichkeitsprinzip	∑
Secondary School Curriculum 2013 (CBSE)	94 (75%)	7 (6%)	24 (19%)	125 (100%)
ICSE 2013	111 (80%)	12 (9%)	16 (11%)	139 (100%)

Es wird deutlich, dass insbesondere Kompetenzen, die sich an der Arbeitswelt orientieren (Situationsprinzip), nur eine randständige Rolle spielen. Dies ist der Fall, obwohl – wie weiter oben bereits verdeutlicht – die Bedeutung der *Lower*

Secondary als eine der zentralen (Aus-)Bildungseinrichtungen zukünftiger Arbeitskräfte mit Blick sowohl auf die steigende Arbeitskräftenachfrage als auch auf das Angebot nicht nur erkannt, sondern in den vergangenen Jahren besonders betont wurde. Eine gehäufte Codierung der Items der Situationsdimension ist ausschließlich in den Fächern SUPW und *Work Education* zu ermitteln.

Im ISCE-Curriculum konnten alle Kategorien des Inhaltsbereichs der VWL codiert werden, was damit zusammenhängt, dass Economics als eigenständiges Wahlfach angeboten wird. Die Kategorien *thinking like an economist*, *the market forces of supply and demand* und *firms in the market* hingegen wurden im Curriculum des CBSE nicht codiert. Neben der Rolle der Regierung wird im CBSE-Curriculum besonderer Wert auf die Thematisierung der Globalisierung gelegt, die dreimal so oft codiert wurde, wie im ISCE-Curriculum. Im Zweitgenannten hingegen wird der Fokus stärker auf das Wissen um Wirtschaftsindikatoren und das Währungssystem gerückt.

Im Wissensbereich Technik ist besonders auffällig, dass die Kategorien *environment* sowie *food and agriculture*, die in beiden zu den am häufigsten codierten Items gehören, sich diametral zueinander verhalten. So wurden im Curriculum des ISCE Inhalte zur Umwelt am häufigsten codiert, während im CBSE Curriculum die Agrarwirtschaft am häufigsten codiert wurde.

3.4 Zusammenfassung der Interviewergebnisse

Insgesamt konnten elf Interviews mit praktizierenden Lehrkräften geführt werden. Außer einem Lehrer, der *Work Education* unterrichtete, lehrten alle Befragten Sozialwissenschaften oder den Fächerverbund Geschichte, Politik und Geografie. Einige der Fächer, deren Curricula analysiert wurden, wurden somit an den besuchten Schulen nicht unterrichtet. Auffällig ist, dass die meisten Lehrenden neben einem Bachelor in Erziehungswissenschaften einen Hochschulabschluss in Geschichte hatten. Zwei Lehrer hatten keinerlei erziehungswissenschaftliche Ausbildung, so hatte ein Interviewpartner einen Master in Agrarwissenschaften und ein anderer war zuvor über zehn Jahre als Kleinunternehmer tätig.

Das Gros der Befragten sah in der Sekundarstufe eine Zwischenetappe auf dem Weg in den tertiären Bildungssektor. Der unmittelbare Übergang auf den Arbeitsmarkt wurde von keiner befragten Person genannt. Die zukünftige Lebenssituation als Arbeitnehmer spielt in der täglichen Unterrichtspraxis der befragten Lehrkräfte daher fast keine Rolle. Einige Aussagen fassen diesen Befund prägnant zusammen: „Occupational knowledge is not taught“ oder „Der Zugang auf den Arbeitsmarkt wird durch das Fach nicht erleichtert“.

Die Berufsorientierung gehört laut Angaben der meisten Lehrpersonen in die weiterführenden Stufen, hier wurden allerdings nur Berufe genannt, die einen

Hochschulabschluss benötigen und einen hohen Lebensstandard versprechen. Ein Lehrer sagte beispielshalber ganz konkret, dass es sein Ziel sei, dass die Schülerinnen und Schüler, die an dieser Schule vornehmlich aus sozioökonomisch schlechter gestellten Familien stammten, etwa Ingenieure werden sollen, da sie in diesem oder vergleichbaren akademischen Berufen ein hohes Gehalt zu erwarten hätten. Eine andere befragte Lehrperson gab an:

> The job what they take definitely cannot [be chosen in lower secondary] … now they cannot decide. Normally … in India … whatever course they have taken in the higher secondary alone is going to help. But till 10th standard all this must help for one to live in this society.

Das Zitat zeigt darüber hinaus exemplarisch auf, dass für die interviewten Lehrkräfte die Sekundarstufe vielmehr Kompetenzen vermitteln soll, die auf die aktuelle und zukünftige Lebenssituation als (Staats-)Bürger abzielen. Wenn ausgesagt wurde, dass das Fach die Entwicklung der Persönlichkeit unterstütze oder dies im Vordergrund ihres Unterrichts stehe, wurde meist auch ergänzt, dass es sowohl ihr persönliches als auch Ziel des Curriculums sei, gute Bürgerinnen und Bürger zu erziehen. „The most important aspect is the development of personality, because only that makes them a better citizen".

Auch wenn die Persönlichkeitsentwicklung von allen ebenfalls als wichtig angesehen wurde, sahen die meisten Befragten mit Blick auf die Abschlussprüfungen die Vermittlung von fachwissenschaftlichen Inhalten als wichtigste Zielsetzung der Curricula und in der Konsequenz auch als ihre primäre Aufgabe an. So wurde beispielsweise angegeben: „50 % will be just concentrated on teaching our subject's knowledge and another 50 maybe for the economic development and the personality development for their future career". Gefragt danach, welches Lernziel aus ihrer Sicht das bedeutsamste sei, gab eine andere Lehrkraft wiederum an: „The three aspects are given … but we are not able to give these activities. … They [the students and the government] want to get marks alone". Es wurde kritisiert, dass sowohl von offizieller als auch von Schülerinnen- und Schülerseite nur die (Abschluss-)Noten zählen und es dadurch erschwert werde, einen Fokus auf andere Aspekte außer dem Fachwissen zu legen.

Die Interviews verdeutlichen, dass insgesamt dem Wissenschaftsprinzip die größte Bedeutung zugeschrieben werden kann, dabei wurden von den wenigsten Befragten allerdings Inhalte aus BWL, VWL oder Technik genannt. Als wichtigste Teildisziplin in den Sozialwissenschaften und somit der vorberuflichen Bildung wurde ganz klar Geschichte herausgestellt, was insbesondere auf die Ausbildung der Lehrkräfte zurückgeführt werden kann. Während Geografie und Politik meist als gleichwertig angesehen wurden, wurden Inhalte aus BWL und VWL als Bezugsdisziplinen der vorberuflichen Bildung vernachlässigt. Ein Interviewpartner

sagte, dass die Schülerinnen und Schüler zwar Interesse an den Inhalten zeigen würden und daher auch motiviert seien, aber die Lehrerinnen und Lehrer meist nur über ein sehr begrenztes Wissen in diesem Feld verfügen.

„The curriculum is completely taught". Diese prägnante kurze Aussage verdeutlicht, dass die Mehrheit der Befragten die Implementierung der Curricula für *Social Science* und HCG als voll erfüllt ansahen. Viele nannten dafür allerdings äußeren Druck als Grund: „We have to finish the curriculum. It is very difficult but we have to teach as the government rules" oder „if you have not completed the curriculum … there are some officers asking questions and sometimes they are inspecting … we don't know when they will come, so we are alert".

In den Aussagen wird deutlich, dass die angebotenen Fächer nicht immer den curricularen Vorgaben entsprechen. Aus verschiedenen Gründen werden Fächer wie *Work Education* nicht angeboten. So gaben einige Lehrer an, dass die schlechte Ausstattung der öffentlichen Schulen den Unterricht negativ beeinflusse. Die Implementierung des Curriculums allgemein sahen sie dadurch allerdings nicht gefährdet, da meist entlang der Lehrbücher unterrichtet wird. Einige wenige Lehrkräfte gaben zudem an, das Curriculum nicht richtig zu kennen.

4. Schlussfolgerungen und Forschungsdesiderate

Sowohl die Curriculumanalyse als auch die Interviews machen deutlich, dass die Fächer der vorberuflichen Bildung in Indien einerseits bezüglich der Inhalts- und Zielauswahl sowie andererseits auch die schulische Implementierung betreffend von fachwissenschaftlichen Inhalten dominiert werden. Die Interviews zeigen, dass die Implementierung der Curricula in einem hohen Maße von der Interpretation durch die Lehrkräfte abhängt, die wiederum stark von dem jeweiligen Ausbildungshintergrund der Lehrkräfte bedingt wird. In den untersuchten Fällen wurde daher fast ausschließlich die historische Dimension in den vorberuflichen Fächern in den Vordergrund gerückt, weshalb den als Fertigkeiten und Fähigkeiten der vorberuflichen Bildung im Kategoriensystem definierten Aspekten in diesen Fällen lediglich eine randständige Rolle attestiert werden kann.

Das aufgezeigte Primärziel der vorberuflichen Bildung indischer Sekundarschulen liegt nicht in der Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt, vielmehr sollen die Lernenden in erster Linie für aktuelle Lebenssituationen sowie für den erfolgreichen Übertritt in den tertiären Bildungssektor befähigt werden. Sofern von einer gehäuften Codierung von Items der Situationsdimension gesprochen werden kann, ist diese in den Fächern SUPW und *Work Education* gegeben. Beide Fächer sind allerdings von den zentralen Abschlussprüfungen ausgenommen und werden nur schulintern bewertet (vgl. CBSE, 2011, S. 219; CISCE, 2012b, S. 271). In der

Output-Orientierung des indischen Schulsystems bzw. der Fokussierung auf die zentralen Abschlussprüfungen liegt auch ein entscheidendes Moment, das sich negativ auf die hier untersuchten Fächer der vorberuflichen Bildung auswirkt. Es ist anzunehmen, dass diese Fächer in ihrer Wahrnehmung und folglich in ihrer Bedeutung anderen Fächern untergeordnet sind. Diese Annahme wurde durch einige befragte Lehrpersonen unterstrichen, die die mangelhafte gesellschaftliche Wertschätzung zudem auch für *Social Science* allgemein bemängelten.

In den zentralen Abschlussprüfungen respektive -zeugnissen wird nicht unterschieden, welchen Weg die Jugendlichen nach der Sekundarschule einschlagen werden. Es ist unerheblich, ob der Übergang auf den Arbeitsmarkt, auf die höhere Sekundarschule oder eine andere Bildungseinrichtung gewählt wird. Es gibt nur zwei Szenarien: bestanden oder nicht bestanden. Eine Ausdifferenzierung und höhere Gewichtung der schulinternen Bewertungen etwa erscheint als sinnvolle Veränderung (vgl. World Bank, 2009, S. xxi). So könnten neben den fachwissenschaftlichen Inhalten auch persönliche und arbeitsmarktrelevante Kompetenzen stärker in die Abschlusszeugnisse einbezogen werden und obendrein die vermeintliche hierarchische Unterordnung von einigen Schulfächern überwunden werden. Die geringere Wertschätzung der Fächer, die hier als Bestandteile der vorberuflichen Bildung in Indien ausgemacht wurden, wird darüber hinaus dadurch deutlich, dass die Untersuchung der schulischen Praxis gezeigt hat, dass einige Fächer – speziell die praxis- und arbeitsmarktorientierten – im Grunde auf den Stundentafeln nicht wiederzufinden sind.

Neben der Aufwertung der vorberuflichen Bildungsinhalte kann ein weiterer dringender bildungspolitischer Handlungsbedarf in der adäquaten Lehrerausbildung gesehen werden. Diese muss zum einen eine entsprechend ausgestaltete fachwissenschaftliche Ausbildung (z.B. Wirtschaft oder Technik) umfassen. Zum anderen ist aber auch die Anbindung an die Praxis bzw. an das Beschäftigungssystem herzustellen. Die bisher in Indien verbreitete stark theorielastige Hochschulausbildung behindert vielfach die Entwicklung einer Lehrerpersönlichkeit, die Theorie und Praxis im Unterricht verbinden und vermitteln kann. Gegebenenfalls könnten verpflichtende Betriebspraktika sowie der Ausbau der entsprechenden fachdidaktischen Studien hier ein erster Ansatzpunkt zur Optimierung der Lehrerbildung darstellen.

In dieser Untersuchung wurde der Versuch unternommen, die vorberufliche Bildung in ihrer curricularen Verankerung abzubilden und in ihrer praktischen Implementierung darzustellen. Ein weiterer Forschungsschritt läge nun darin, die vorliegenden Ergebnisse im Sinne einer international vergleichenden Untersuchung zu erweitern und der vorberuflichen Bildung in anderen Ländern gegenüberzustellen, um so Stärken und Schwächen in den jeweiligen Systemen herausstellen zu können

sowie im Sinne eines *best-practice* Ansatzes fundierte Schlussfolgerungen ziehen zu können. Anknüpfend an die partiell auszumachenden methodischen Übereinstimmungen zu Li (vgl. 2012) ist in der Zukunft etwa ein Zweiländervergleich zwischen China und Indien denkbar. An dieser Stelle muss aber nochmals auf die eingeschränkte Vergleichbarkeit, insbesondere wegen der sehr unterschiedlichen sozioökonomischen Ausgangslagen hingewiesen werden. Es wäre daher notwendig, dass ein gemeinsames Kategoriensystem (neu) definiert wird.

Limitierend ist zudem aktuell, dass sich der zweite Teil der hier vorgestellten Untersuchung auf den Staat Tamil Nadu beschränk. Eine Erweiterung um weitere indische Bundesstaaten, wodurch eine Bestimmung unterschiedlicher regionaler Akzentuierungen ermöglicht würde und ebenfalls im Sinne eines *Best-practice*-Ansatzes Schlussfolgerungen für den indischen Subkontinent getätigt werden können, wäre in diesem Kontext anzustrengen.

Anmerkungen

1. Das hier dargestellte Forschungsprojekt wurde über den DAAD in der Förderlinie ‚New Passage to India' durch das Zentrum für Moderne Indienstudien an der Universität zu Köln gefördert.
2. Li (2012; Li & Pilz, 2011) untersuchte in einer vergleichenden Studie die vorberufliche Bildung in China und Deutschland. Ein EU-Projekt (vgl. Pilz et al., 2012) analysierte die vorberufliche Bildung auf curricularer und unterrichtlicher Ebene in sieben europäischen Staaten.

Literatur

Aggarwal, J.C. (2007). *Development of education system in India* (rev. ed.). New Delhi: Shipra Publications.

Appleby, R.C. (1994). *Modern business administration* (6th ed.). London: Pitman Publishing.

Baumol, W.J. & Blinder, A.S. (1991). *Economics. Principles and policy* (5th ed.). San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.

Bergé, B. (2009). Wirtschafts- und Sozialentwicklung Indiens – Gleichklang oder Divergenzen? In M. von Hauff (Hrsg.), *Schriften zur Wirtschaft Asiens. Bd. 6: Indien – Herausforderungen und Perspektiven* (S. 111–131). Marburg: Metropolis-Verlag.

Betz, J. (2007). Land und Bevölkerung. *Informationen zur politischen Bildung,* (296), 4–5.

Biswal, K. (2011). *Secondary education in India. Development policies, programmes and challenges* (CREATE Pathways to Access Series. Research Monograph, 63). Brighton: Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity.

Bloomer, M. (1997). *Curriculum-making in post-16 education*. London: Routledge.

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 [22.03.2012].

CBSE (Central Board of Secondary Education). (2011). *Secondary School Curriculum 2013*. Vol. 1: Main Subjects. Delhi. Verfügbar unter: http://cbse.nic.in/currisyllabus/SECONDARY%20CURRICULUM-vol-1-2013.pdf [09.04.2012].

CISCE (Council for the Indian School Certificate Examinations). (2012a). *Schools affiliated to CISCE*. Verfügbar unter: http://www.cisce.org/Locate.aspx [09.09.2012].

CISCE (Council for the Indian School Certificate Examinations). (2012b). *Syllabus for ICSE 2013*. Verfügbar unter: http://www.cisce.org/icse_X_Syllabus_S_year_2012-13.html [26.04.2012].

DeSeCo. (2005). *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung*. Verfügbar unter: http://www.oecd.org/dataoecd/36/56/3 693281.pdf [22.03.2012].

Diekmann, A. (2007). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen* (19. Aufl.). Reinbek: Rowohlt.

Edwards, R., Miller, K. & Priestley, M. (2009). Curriculum-making in school and college: The case of hospitality. *The Curriculum Journal, 20* (1), 27–42.

FICCI (Federation of Indian Chambers of Commerce and Industry). (2010). *The skill development landscape in India and implementing quality skills training*. Verfügbar unter: http://www.ficci.com/SPdocument/20073/IMaCS.pdf [19.04.2012].

GoI (Government of India). (2011). *Census of India 2011. Provisional population totals. India 1*. New Delhi: Office of the Registrar General & Census Commissioner. Verfügbar unter: http://www.censusindia.gov.in/2011-prov-results/prov_results_paper1_india.html [28.03.2012].

Hameyer, U. (1991). The domain of curriculum studies. In: A. Lewy (Ed.), *The international encyclopedia of curriculum* (pp. 19–27). Oxford: Pergamon.

Hempstead, C. & Worthington, W. (2004). *Encyclopedia of 20th-century technology*. New York: Routledge.

Kelly, A.V. (2009). *The curriculum: Theory and practice* (6th ed.). London: Sage.

Krisanthan, B. (2013). *Vorberufliche Bildung in Indien. Eine Analyse ihrer curricularen Ausgestaltung*. Wiesbaden: Springer VS.

Lang-Wojtasik, G. (1998). Bildung im informellen Sektor. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP), 21* (1), 15–18.

Lang-Wojtasik, G. (2013). Das Bildungswesen in Indien. In: C. Adick (Hrsg.), *Bildungsentwicklungen und Schulsysteme in Afrika, Asien, Lateinamerika und der Karibik* (S. 213–231). Münster: Waxmann.

Li, J. (2012). *Pre-vocational education in Germany and China. A comparison of curriculum and its implication*. Wiesbaden: Springer VS.

Li, J. & Pilz, M. (2011). Vorberufliche Bildung in Deutschland und China – ein curricularer Vergleich. *Tertium Comparationis, 17* (2), 137–158.

Lipsey, R.G. & Chrystal, K.A. (2007). *Economics* (11th ed.). Oxford: Oxford University Press.

Majumdar, S. (2008). *Workforce development in India. Policies and practices*. Tokyo: Asian Development Bank Institute.

Mankiw, N.G. (2001). *Principles of economics (*2nd ed.). Fort Worth, Tex.: Harcourt College Publishers.

Männicke, J. (2011). *Marktstudie Indien für den Export beruflicher Aus- und Weiterbildung*. Bonn. Verfügbar unter: http://www1.imove-Germany.de/cps/rde/xbcr/imove_projekt_de/d_ iMOVE-Marktstudie_Indien_2011.pdf [26.03.2012].

Matthes, J. (1992). The operation called "Vergleichen". In: J. Matthes (Hrsg.), *Zwischen den Kulturen? – Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs* (S. 75–99). Göttingen: Schwartz.

Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (10. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Mishra, R.C. (1999). Research on education in India. *Prospects, 29* (3), 335–347.

MOLE (Ministry of Labour and Employment). (2010). *Annual report to the people on employment*. New Delhi. Verfügbar unter: http://labour.nic.in/Report_to_People.pdf [16.05.2012].

Nawani, D. & Jain, M. (2011). Learners and learning in India. History, perspectives, and contexts. In Y. Zhao (Ed.), *Handbook of Asian education* (pp. 501–528). New York: Routledge.

NORRIC (Nordic Recognition Information Centres). (2006). *The system of education in India*. Verfügbar unter: http://norric.org/ files/education-systems/India-2006.pdf/view [29.03.2012].

NSDC (National Skill Development Corporation). (o.J.a). *Human resource and skill requirements in the auto & auto components sector (2022) – A report*. Verfügbar unter: http://www.nsdcindia.org/pdf/Auto-Auto-Comp.pdf [19.04.2012].

NSDC (National Skill Development Corporation). (o.J.b). *Human resource and skill requirements in the banking, financial services & insurance sector (2022) – A report*. Verfügbar unter: http://www.nsdcindia.org/pdf/BFSI.pdf [19.04.2012].

OECD. (2002). *Education at a glance. OECD indicators 2002*. Paris: OECD Publishing.

Pilz, M., Berger, S. & Canning, R. (Eds.). (2012). *Fit for business. Pre-vocational education in European schools*. Wiesbaden: Springer VS.

Quality Council of India. (o.J.). *Final report on quality in school education*. New Delhi. Verfügbar unter: http://www.qcin.org/articles/downloadpdf.php?downloaded=Quality-in-School-Education.pdf [26.03.2012].

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. 99–124). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Sharma, O.P. (1991). *Administration of education boards in India*. New Delhi: Ashish Publishing House.

Singh, M. (2000). Combining work and learning in the informal economy: Implications for education, training and skills development. *International Review of Education – Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 46* (6), 599–620.

Singh, M. (2012). India's national skills development policy and implications for TVET and lifelong learning. In: M. Pilz (Ed.), *The future of vocational education and training in a changing world* (pp. 179–211). Wiesbaden: Springer VS.

Stiglitz, J.E. & Walsh, C.E. (2006). *Economics* (4th ed.). New York: Norton.

UNESCO. (2011). *World data on education. India*. Verfügbar unter: http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002113/211302e.pdf [23.03.2012].

World Bank. (2008). *Skills development in India. The vocational education and training system*, (Report No. 22). Verfügbar unter: http://ddp-ext.worldbank.org/EdStats/INDwp08c.pdf [03.09.2013].

World Bank. (2009). *Secondary education in India: Universalizing opportunity*. New Delhi: Human Development Unit, South Asia Region.

Tertium Comparationis
Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft
Vol. 20, No. 1, pp. 81–109, 2014
Copyright © 2014 Waxmann Verlag GmbH
Printed in Germany. All rights reserved

Comprehensive and sustainable? U.S. education reform from a neo-institutional perspective

Thomas Prescher und Sebastian Werle

Technische Universität Kaiserslautern

Abstract

This article evaluates the major U.S. education reform initiatives of President Obama ('Race to the Top'; RTTT) and former President Bush ('No Child Left Behind'; NCLB). By drawing on the theory of neo-institutionalism, we develop a matrix to evaluate these two education reform initiatives as well as the resistance they faced on the local and state level. By categorizing RTTT and NCLB, we argue that both reform initiatives are based in large part on economical thinking leaving behind disadvantaged students and schools, and, are implemented in a strict top-down manner, excluding local level actors (e.g. teachers' unions) from reform implementation processes. Thus, RTTT and NCLB are neglecting local norms and interests that are necessary for building a legitimate and sustainable foundation for education reform.

1. The problem Obama defines

The United States has lost its status as a global leader in education. That is what Barack Obama was trying to clarify when he met with state governors at the White House on February 22, 2010. Referring to the 2007 *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS), the President pointed out that "American eighth graders only rank 9th in the world in math and 11th in science" (Baker & Dillon, 2010).[1] Furthermore, Education Secretary Arne Duncan called the 2009 *Programme for International Student Assessment* (PISA) results "an absolute wake-up call for America", a "brutal truth" and "extraordinarily challenging" (Armario, 2010; OECD, 2009a). Out of 34 countries, the U.S. ranked 14th in reading, 17th in science and 25th in math (OECD, 2009a).

Two years later, the international ranking of the U.S. has improved in a modest way based on international studies such as TIMSS.[2] However, the unsatisfactory

academic performance does not only exist in terms of an *international* comparison; ever since the 2002 implementation of *No Child Left Behind* (NCLB)[3] under George W. Bush, a *national* achievement gap has also become widely recognized by political actors.

Referring to *National Assessment of Educational Progress* (NAEP), the Obama administration is problematizing the achievement gap between Black and White students (as well as between White and Hispanics/American Indian). In 2011, on a scale of 500 points, White fourth (and eighth) graders scored 25 points higher than their Black peers in reading and 25 (31) points higher in math (NCES, 2011a, b).[4] Although the achievement gap between Black and White students has been shrinking compared to NAEP results of the 1990s, the Black and White performance gap of fourth graders in math stayed roughly the same in the last eight years.[5] And, interestingly, some categories have even shown slower progress since the implementation of NCLB compared to the year before the Bush-era reform.[6]

To address these two achievement gaps, the Obama and the Bush administration pursued a rather similar way of reform. NCLB – the Bush reform initiative – and RTTT – the Obama education reform – are both relying on rather quantitative measuring methods (e.g. standardized tests for students and consequently teachers). There is a market based approach to these initiatives that rewards the better performing and (financially) penalizes low-performing students, teachers, schools and states based on these quantitative measures, and, in general drawing on a top-down approach requiring states to push through reform measures regardless of resistance on the local level (i.e. schools, teacher and political associations of the respective state).

We identify two main problems with the recent education reform initiatives (NCLB and RTTT) initiated by federal political actors: Firstly, in running a proverbial 'Race to the Top', the U.S. risks losing a large cross-section of 'low-performing' students that are disadvantaged in terms of socio-economic factors[7]. An indicator is the share of resilient students[8] among disadvantaged students in the U.S. that is below international average (only 29 % compared to PISA average of 31 %). To put it plainly, only 29 % of U.S. disadvantaged children[9] perform in the top quarter based on the results of the 2009 PISA study (OECD, 2009b). Thus, the U.S. only ranks 27th out of 66 countries in this category.

A second problem is related to the way the education reforms are conducted in the U.S., namely in a strict top-down manner. This way of reforms provoked resistance at the local level in general and specifically from teachers' unions. For example, the extensive political deadlock in negotiations between state officials and the teachers' unions of New York City – the largest school district in the U.S. – over the teacher evaluation system or the 2012 teachers' unions strike in

Chicago – the third largest school district of the U.S. – where teachers refused to implement a teacher evaluation system that is based on student tests scores (as demanded by the Obama administration) and demanded more social programs for disadvantaged students are only two examples showing resistance of the local level against the implementation of the top-down test-based education reform (McCune, 2012).[10] Also, the 2009 and 2011 MetLife teacher surveys show a downside of the implemented top-down and strictly test-based reform initiatives: Nearly 70 % (of surveyed teachers) said that their voices were not heard in education debates (regarding the implementation of test regimes for students and teachers in the process; MetLife survey 2009/2011, see Markow & Pieters, 2012).

By unfolding these two main problems, we are expressing doubts that the recent education reform initiatives are built on a solid foundation. It should be taken into account that not only top-down measures are required (i.e. the accountability system or a reward system for high-performing students, teachers, schools and states) but also bottom-up initiatives (e.g. suggestions of teachers' unions in education reform debates at the state level) that would secure a more legitimate and sustainable education reform. The purpose of this article is to develop recommendations directed at the current reauthorization process in which congressional legislators and the public as a whole are debating on how to reconfigure the former education reform policy in an adequate manner.

Thus, it is reasonable to evaluate the U.S. reform agendas of recent years against the high aspiration the Obama administration is implying with its ambitious reform initiative 'Race to the Top' (of best-performing countries in the world in the field of education), and to unfold our argument based on this analysis.

To use a theoretical framework for the evaluation of the latest reform initiatives and the explanation of the resistance against them, we choose the neo-institutional theory. This theory focuses on the functionality of institutions (e.g. schools, school districts, teachers' unions, etc.) acting in a distinct political and societal context requiring and restraining a certain behavior of the institution (Schaefers, 2002). We will explain how the adaption processes of institutions such as schools at the local level work and why the current reform initiatives might leave behind a significant share of so-called low-performing students, teachers and schools and may therefore be not a sustainable education reform.

1.2 Structure

Our line of argument is comprised of five steps: First, we provide a brief overview of U.S. governance structures of the education system to lay the groundwork for the understanding of the reform initiatives conducted by the Bush as well as the Obama

administration (section 2). We will then describe major reform initiatives of U.S. school reform from NCLB to RTTT and point out the resistance they faced by public groups, especially the teachers' unions (section 3). Third, we will introduce our research question and unfold the theory of neo-institutionalism as a systematic framework to explain why these two major problems occurred (section 4). Fourth, using the theory of neo-institutionalism, we analyze how educational and political actors could implement reform measures of the U.S. education system that could broaden the ongoing top-down initiatives mainly relying on market based approaches and less on comprehensive reforms meaning also supporting low-performing students and schools (section 5). Finally, we conclude by recommending how (prospective) education reforms could be based on a broader foundation by including schools, teachers' unions and other local actors in the implementation process (section 6).

2. Governance structure of the U.S. education system

By law, public education in the United States is primarily a state and local government responsibility. Derived from the Tenth Amendment[11] of the U.S. Constitution, states were given the authority to shape their education policy formally independent of the federal government that, for a long time (from the 1960s through the 1990s), only provided support for disadvantaged students, conducted research or enforced civil rights laws in schools (the term 'disadvantaged students' recurs to students with disabilities, students from low-income families and/or English learners). In addition, the share of funding of education policy reflects the domain of state authority in education policy: In 2009, state and local government sources provided over 90 % of funding of public elementary and secondary schools, whereas the federal government only spent around 9 % of the overall $591 billion (U.S. Census Bureau, 2009).

Before the implementation of NCLB and RTTT, states, represented by the respective State Education Agencies (SEAs) had more authority to set policies for the operation of schools such as graduation requirements, teacher certification and evaluation rules. Furthermore, most local school districts administered by Local Education Agencies (LEAs) operated schools with more flexibility in terms of authority over school curriculum and instruction.

Yet, after the implementation of NCLB and RTTT the interaction between the local, state and federal level has shaped, on the one hand due to tense budgetary situations of the states and on the other hand because of pressure from business groups demanding more accountability systems to raise the educational performance of the prospective workforce. Against this background the federal govern-

ment gradually acquired more authority by the implementation of NCLB. As a result, the federal government now has the ability to influence education policy on the local level, particularly in schools that receive Title I[12] spending by requiring schools to participate in annual testing or by being sanctioned if they fail to make *Adequate Yearly Progress* (AYP).[13]

There are, however, significant problems occurring as a result of the increased role of the federal government in U.S. education reform, as mentioned in the introductory section. Some observers go even further and identify a 'rebellion' of many states balking against the NCLB provision that requires states to push their schools to the unrealistic goals of having 100 % of their student at the 'proficient level' in reading and math until 2013–2014 (Abramson, 2011). In the absence of a reauthorization in Congress, the Obama administration has therefore granted waivers of this NCLB provision to 34 states and the District of Columbia (Rich, 2013).

This has so been the modus operandi of the U.S. education system that we will explain in more detail in the following section. We will show the resistance recent reform initiatives faced and the support they got from political and societal actors to unfold our argument and recommendations for more adequate reform measures.

3.1 Former approaches to fix the education system: From ESEA to NCLB

Early federal education reform initiatives can be traced back to President Johnson's 1965 *Elementary and Secondary Education Act* (ESEA), which initially allocated $1 billion a year to support schools with high numbers of low-income students (Bunch, 2011, p. 324). Due to the broad distribution of federal money to electoral districts around the country, this legislation received tremendous support from Congress while the law established only low levels of accountability. Furthermore, it was supported by the two most powerful interest groups in education politics, the teachers' unions *National Education Association* (NEA) and the *American Federation of Teachers* (AFT, 2010). We mention these political and societal actors and their support for ESEA because in the following decades and especially after the 2002 reauthorization through NCLB the attitude of the NEA and AFT changed significantly.

In the 1990s, an alliance of reform-minded governors, businesses and civil rights groups emerged that pushed for nationally "mandated standards, tests, and accountability measures" and a federal role in implementing them (DeBray-Pelot & McGuinn, 2009, p. 23).[14] Business groups were criticizing many public schools for not providing many graduates with necessary skills for even low paid jobs. They hoped that a strict accountability system would allow for better education of American workers and make them more effective.[15] Reform-minded governors, ultimately, supported a larger federal role because they sought to "borrow strength

by leveraging federal authority to advance their own school reform agendas" (ibid.).

Whereas the original ESEA had test measures that were neither strict, nor targeted at all of the nation's schools, the 1994 reauthorization of ESEA under Clinton (supported by an alliance of governors, businesses and civil rights groups) pressured the states to conduct three evaluation tests from third to twelfth grade. Moreover, states had to institute "content and performance standards in reading and math by the 1997-98 school year" (Cohen, 2002, p. 79). In spite of enhanced engagement to improve quality of education, the 1998 NAEP demonstrated that fourth, eighth and twelfth graders virtually had made no progress in reading during the previous six years. On the contrary, the average reading scores of the nation's 12th graders dropped by one point (Donahue et al., 1998). During the same period of time, major achievement gaps occurred: "At all three grades in 1998, the average reading score for White students was higher than that for Black, Hispanic, and American Indian students" (Donahue, Voelkl, Campbell & Mazzeo, 1998, p. iii).

Due to this increasing achievement gap, even larger than in the early 1970s, former President George W. Bush pushed Congress to amend the education law to what has become known as the *No Child left Behind Act* (Condron, 2009, p. 683; Harris & Herrington, 2006). The reauthorization of ESEA that followed was possible because the Republican opposition in Congress diminished in the late 1990s – due to public demands for an "active federal leadership in school reform and a new emphasis on standards, testing, and accountability" (DeBray-Pelot & McGuinn, 2009, p. 24).

The following subsections show the single reform items of NCLB and the resistance against them, coming from teachers' unions and other societal actors.

3.1.1 First reform item of NCLB: Content and performance standards

With the aim of narrowing the national achievement gap on the basis of an accountability system, NCLB requires states that receive federal funds to develop strict content and performance standards in reading and math to test their students' proficiency based on these standards (Schoen & Fusarelli, 2008, p. 191). In exchange for federal money, "local educators agree to produce certain outcomes. If they do not produce the promised outcomes, federal funding is cut off" (Loveless, 2006, p. 2). This regulation leads to a more influential federal role in the education reform process, because 90 % of America's school districts receive funding for more than 40 federal educational and support services and must therefore adhere to federal provisions.

The federal coercion of local testing in this regard has evoked criticism and lawsuits filed by some states and teachers' unions against the increased federal in-

fluence on state and local education policy requiring states to establish test systems without fully funding the costs of the projects. For example, school districts in Michigan, Texas and Vermont joined with the NEA in their 2005 lawsuit accusing the Federal Department of Education of violating the United States Constitution stipulating that "no state or district can be forced to spend its money on expenses the federal government has not covered" (Dillon, 2008, p. 1). Regarding the accountability system that the federal government required from the states, the plaintiffs argued that the costs for the implementation of such accountability systems would exceed the funding they were getting from Washington.

The appeals court sided with the districts and the NEA against the Federal Department of Education and argued in its ruling that "NCLB fails to provide clear notice as to who bears the additional costs of compliance [i.e. for implementing test and accountability systems in the states]. It also noted that because the states had been required to spend state and local money to meet requirements of the federal law, their "injury has already occurred and is ongoing" (Dillon, 2008, p. 1).

A further point of resistance against this reform item of NCLB is that the focus on the subjects math and English does not correspond to the norms of teachers and community members of what subject has to be prioritized. In a 2011 survey[16] of 1,001 public school teachers two thirds said that "disciplines such as art, science, and social studies are getting crowded out of the school day" (Robelen, 2011, p. 1). This is another example for a disconnection between local and federal requirements of a school reform in terms of prioritizing the subjects in the center of the accountability system.

3.1.2 Second reform item of NCLB: Adequate yearly progress

In order to narrow the national achievement gap on the basis of a strict accountability system, NCLB stipulates that schools are accountable for the achievement of their students. Additionally they have to report annually if AYP is made. Here, the goal is to have all student subgroups proficient in reading and math by 2014. If schools cannot present AYP, they will face substantial sanctions supervised by the federal government (Dillon & Rotherham, 2007; Zvoch & Stevens, 2008, p. 570). Furthermore, the federal law claims a staggered set of measures for schools not making AYP. It begins with requiring them to develop an improvement plan (in case of missing AYP for two consecutive years) and ending with implementing a restructuring plan that can "include reopening the school as a charter school, contracting management to a private, outside management group, turning the school over to the state for reorganization, or any other changes to school governance that make fundamental reforms" (Dillon & Rotherham, 2007, p. 3).

Teachers' unions, state education officials and other critics are pointing to the problem with this section of NCLB that a school is labeled as 'failing' as soon as a single student subgroup (White, Hispanic, Black, Asian American and American Indian) is not making AYP. Given the fact that multiple factors contribute to a student's learning progress, so their argumentation, NCLB focuses tremendous resources on one single aspect – a procedure that poisons the learning atmosphere in schools and states and fosters local resistance against the federal education approach (Onosko, 2011). A striking example of the resistance against this NCLB provision is the state of Illinois which is the third largest school district of the United States. 98 % of the state's high schools fell short of meeting AYP in 2012 although many of aforementioned schools were highly valued by students, parents other community members. "Gery Chico, the chairman of the Illinois State Board of Education, called the law 'severely deficient' because it forces the state to categorize some outstanding schools as underperforming" (Lawrence, 2012). A further consequence of this NCLB provision was a widely recognized teacher strike in Chicago that shut down schools for nearly two weeks and made clear the resistance of local and state education professionals against the federal reform initiatives.[17]

3.1.3 Third reform item of NCLB: Quality of teaching

During the Clinton administration, a new paradigm of measuring teacher quality (from input – e.g., qualifications of teachers – to output – e.g., effects on student learning (Stronge, Ward & Grant, 2011, p. 340) – orientation) began to evolve that gained momentum under Bush's NCLB and reached a preliminary climax under Obama's RTTT. Under NCLB, one can already recognize a blending of traditional and revisionist notions of what constitutes 'highly qualified teachers'. In this sense, a teacher's effectiveness depends on his qualifications (input-oriented), e.g. if he carries at least a bachelor's degree, a state license, and demonstrates "competency in the subject matter taught"[18] (Corcoran, 2010, p. 1). Besides these input-oriented pillars, Bush's legislation also encouraged states to develop outcome-oriented measurements like evaluations of teacher effectiveness by using *Value Added Methods* (VAM) (Dillon, 2010).[19] The idea behind VAM is trying to reduce the effects of a student's background (family income, disabilities, etc.) on his learning performance singling out the value a teacher adds to his academic progress (Corcoran, 2010, p. 4; for alternative evaluation systems and their effectiveness, see Welsh, 2011; Darling-Hammond, 2012).

The use of VAM, though, is controversial. On the one hand, supporters argue that VAM provide "fairer measures of school performance than measuring the numbers of students that score at the proficient level" (The Working Group on Teacher Quality, 2007, p. 1). On the other hand, critics point to some cases in

which VAM – based on longitudinal mathematical modeling – rated good teachers (measured by students' and parents' subjective assessments) as least-effective.

To show the resistance of some actors of the local level against this item of federal education reform, we take a closer look at the Los Angeles Unified School District – the second largest school district of the United States. In 2010, the L.A. Times released the value-added ratings of 11,500 Los Angeles Unified elementary school teachers. Consequently, teachers' unions arguing that "experts from across the country had pointed out both the limitations and dangers of using, in isolation, the value-added method to rate a teacher's performance" (AFT, 2010). Resistance against the blaming of L.A. teachers based on federally demanded VAM has further manifested in critique by the teachers' unions and even highly esteemed foreign education pundits[20] querying this item of the federal education reform: "Instead of involving teachers and their unions in collaborative reform, they are being pushed aside as impediments to top-down decision-making" (Rubinstein, Heckscher & Adler, 2011). With this line of argumentation, the development of this federal reform item is highly problematic because it poisons the learning atmosphere in schools and the willingness of local level actors to be open for education reform initiatives (Onosko, 2011).

As demonstrated above, NCLB's main method for narrowing the achievement gaps between the different subgroups focuses on school reform. However, children only spend a third of their time awake in school, which leads to the conclusion that much potential to improve a student's learning performance lies beyond the classroom (Rothstein, 2004). Therefore, we elaborate the initiatives that former President Bush implemented to support disadvantaged children and students representing a relatively high share in the U.S. compared to other countries participating in PISA (compare section 1).

3.1.4 Social spending under former President Bush

In his book 'Class and schools: Using social, economic and educational reform to close the Black-White achievement gap', Richard Rothstein draws attention to the correlation between test scores and a student's family income (Rothstein, 2004).[21] A first finding is that children of families depending on social welfare programs have an abortive vocabulary compared to children of affluent parents. "The researchers found that ... professional parents spoke over 2,000 words per hour to their children, working class parents spoke about 1,300, and welfare mothers spoke about 600" (Rothstein, 2004, p. 19). This constitutes an early obstacle for students of poor families with regard to their learning performance. A follow-up problem could therefore evolve when those children grow into parents who are, in turn, only

capable of facilitating the development of limited communication skills to their children.

A second explanation for the achievement gap is that different social classes live with diverging health situations: "Fifty percent or more of minority and low income children have vision problems that interfere with their academic work" (ibid., p. 37). Additionally, poor children are three times more likely to suffer from untreated dental problems than middle-class children. Also, asthma is a big problem causing chronic school absence, so that low-income pupils with this disease are 80 % more likely than their financially well-situated peers to miss lessons in school (ibid., p. 39 f.).

Against this background of evident correlations between family backgrounds and student performance we now describe social support measures under former President Bush to address the aforementioned problems of disadvantaged children. In this process, pre-school initiatives are generally given a great amount of credit in trying to close the achievement gap, which is seen as the single most important problem in the U.S. education system (Besharov & Call, 2009). 'Head Start', the most famous federally funded pre-school initiative, has supported children of low income families in a broad manner since 1965 (Butler & Gish, 2003, p. 1). Including "child development, educational, health, nutritional, social and other activities," *Head Start* has been provided with steadily increasing funding since 1989 that reached $6,9 billion at the end of former President Bush's legislation (Butler & Gish, 2003; ECLKC, 2011). Since its implementation the program has enrolled more than 25 million children, and, interestingly, the increased funding since 1989 correlates with also increased student performance in this period (Deming, 2009, p. 111; Price, 2009, p. 5; NCES, 2011a).[22] However, the funding level under former President Bush is slightly inferior to the *Head Start* funding under President Obama.

Critics argue that *Head Start* is another useless federal program costing billions of each year, but as we will show in section 5 on the basis of the 2010 impact study, *Head Start* makes "significant differences … on every measure of children's preschool experiences" (Department of Health & Human Services, 2010).

The next section elaborates on the Obama administration's education policy. By illustrating the various reform items and the resistance against President Obama's reform approach from the state and local level, we build the groundwork for the explanation of the hurdles of the recent federal education reform that will be unfolded in section 4 and 5.

3.2 Former approaches to fix the education system: From NCLB to Obama's blueprint

When President Obama signed the $787 billion *American Recovery and Reinvestment Act* (ARRA) on February 21, 2009, a significant amount of money was targeted at improving the education system at the state and local level. About $5 billion were allocated for early learning programs, $77 billion for reforms to strengthen elementary and secondary education, and $30 billion to address college affordability and improve access to higher education. In addition to funding these improvements, $4.35 billion were also appropriated for states that improve their education systems along the principles set forth by the administration's RTTT program.

A look into the executive summary of the RTTT initiative reveals the following four priorities in President Obama's reform approach: (1) implementing standards and assessments, (2) improving teacher effectiveness, (3) improving collection and use of data, and (4) turning around struggling schools (Department of Education, 2009).

3.2.1 First reform item of RTTT: Common core standards

Like former President Bush's NCLB, President Obama's RTTT initiative requires states to develop content and performance standards in reading and math. Through the competitive RTTT fund, though, the Obama administration pressured states to go beyond NCLB requirements and implement national common core standards that were adopted by 27 states in 2010 (meanwhile 45 states adopted the standards). Supported by the *National Governors Association* (NGA), the *Council of Chief State School Officers* (CCSSO) and the leadership of the AFT, the standards stipulate what has to be learned in English and math in the K-12 period. These contents, though, are often criticized because the individuality of states even to set higher education standards is getting lost through the uniformity of the new common core standards: "All states will be judged by the same mediocre national benchmark enforced by the federal government" (Malkin, 2013).

Further resistance against this reform item of RTTT comes from conservatives and tea party affiliates criticizing the federal overreach in education policy intruding the former domain of the states: "In practice, Common Core … standards undermine local control of education, [and] usurp state autonomy over curricular materials" (ibid.). Another subject of concern during the conception and implementation process of the common core standards was raised by Marion Brady who argues that the contents of the common core dominated by federal level advocates were out of touch with local and state education professionals and conceived without public dialogue (Brady, 2012). Critics like Edward Miller and Nancy Carlsson-

Paige reviewed the makeup of the committees that wrote and reviewed the Common Core Standards. "In all, there were 135 people on those panels. Not a single one of them was a K-3 classroom teacher or early childhood professional" (Miller & Carlsson-Paige, 2013).

Further reform items taking prominent positions in Obama's RTTT program are improving teacher effectiveness as well as teacher evaluation systems.

3.2.2 Second reform item of RTTT: Teacher effectiveness and evaluations

One of the biggest controversies of the Obama administration education reform is the question of how teachers should be evaluated? President Obama's blueprint for education reform calls for an improvement of teacher effectiveness along positivistic measures. As the definition of an effective teacher along Obama's proposal shows, it is based "in significant parts on student growth and also include other measures, such as classroom observations of practice" (Department of Education, 2010). Using student growth measure as a 'significant part' in teacher evaluation processes, though, led to fierce resistance of teachers' unions against this reform item. In the case of the New York City School District – the largest district in the United States – negotiations between Mayor Bloomberg and local union members broke down over the regulation of teacher evaluations. "In particular, the mayor insisted that a deal on an evaluation system must extend for perpetuity" (Powell, 2013). The teachers' union, on the other hand, argued for a two-year agreement for the new teacher evaluation system to have the opportunity to adjust it in case of inadequacy which was also common in other states. Because of this stalemate the city risked losing $240 million desperately needed money in state aid for its public schools, especially for low-performing schools with high shares of disadvantaged students. The impending loss of the money and the fierce debates between city and union officials show that federally demanded reform of the evaluation system adopted by the state of New York did not match the requirements of the teachers' union at the local level.

A similar amount of local resistance against federally demanded teacher evaluation systems from the local level was also observed in the second largest school district of the United States. In Los Angeles, $40 million of RTTT funds were lost because of teachers' unions' resistance to a new federally demanded teacher evaluation system emphasizing student performance growth as a significant factor in teacher evaluations.

A third example of local and state resistance against the federally implemented education reform is the attempt of administrations of Texas, Wisconsin and Ohio pushing back teachers' unions influence in the implementation process of reform item in the local level (Rapoport, 2012).

One consequence of these three examples is that millions of federal RTTT funds are being left idle at the federal level without fostering needy schools at the local level. Another consequence of the inability of state and city officials to reach deals with teachers' union members is that the federally implemented reform risks losing a solid and legitimate groundwork that is inevitable for sustainable reform.

3.2.3 Third reform item of RTTT: Intervening in lowest-performing schools

On March 13, 2010, President Obama revealed his blueprint for revision of the 2002 NCLB. While adhering to the accountability and test regime of NCLB, some changes have been made in the Obama administration's version, for example, regarding the students' proficiency level and the proficiency deadline. Therefore, NCLB's much criticized 2014 deadline for proficiency in reading and math would be replaced by the requirement that by 2020, "every student graduates from high school well prepared for college and a career" (Department of Education, 2010). Thus, the (new) federal government had realized that the once federally implemented 2014 proficiency deadline was out of touch with the goals that could be accomplished by local public schools. Hereby, the problem is that "an estimated 48 % of the nation's public schools did not make AYP in 2011. This marks an increase from 39 % in 2010 and is the highest percentage since NCLB took effect" (CEP, 2011). Putting it in absolute figures, 43,738 public schools in the U.S. did not made AYP in 2011 and, if they failed to make AYP in their second consecutive year, they are subject to certain interventions mandated by NCLB (and beyond).

President Obama and the Department of Education recognized the deficiencies of this NCLB initiative now requiring states receiving *School Improvement Grants* (SIG)[23] to "identify the lowest-performing 5 percent of schools based on low performance and lack of improvement over time. In exchange for SIG funding, states and districts are required to implement one of four interventions for each school, chosen by the community, based on what is most appropriate for each school" (White House, 2012). The four tiers of school intervention are similar to those of NCLB. In the *Turnaround Model* the principal will be replaced, existing school staff will be screened, and no more than half the teachers will be rehired.[24] In the *Restart Model* a school will be converted or closed and re-opened as a charter school or, alternatively will be managed by an education organization. A third measure is *School Closure*. In this case the student will be sent to higher achieving schools in the district. Finally, in the *Transformation Model* the principal will be replaced and the school will be improved through "comprehensive curriculum reform, professional development, extending learning time, and engaging the community and families" (ibid.). Although the measure of school performance is based on AYP and, thus, is similar to the NCLB regulation elaborated in section 3.1.2,

President Obama granted local communities a greater say in the school restructuring process.

Another difference of RTTT and NCLB at this point is that the Obama administration grants waivers for states not reaching the rather unrealistic NCLB requirement that all students have to make AYP and, additionally, have to reach the proficient level in reading and math by 2014.

In the next subsection, we show that in the policy field of social spending, President Obama's policies are slightly different to that of former President Bush.

3.2.4 Social spending under President Obama

Social spending in the area of education (e.g. through *Head Start*) is crucial to narrow the mentioned achievement gap of the different student subgroups (Rothstein, 2004). In economically harsh times and budget fights with Republicans in Congress, President Obama faces tough headwinds in pushing for continuing social spending for the low income families with disadvantaged students. Thereby, the conflict line mainly runs between (liberal) Democrats who want to spend more for public safety nets and education programs to support poor families, and (conservative) Republicans who argue for general spending cuts and a diminished role of the federal government.

This assessment can be illustrated by formerly mentioned programs like the *Head Start* controversy in 2011 and *Temporary Assistance for Needy Families* (TANF) that Republicans want to see cut by $1 billion a year. In the former case, Republicans in their 2011 budget proposal cut nearly a quarter (or $2 billion) of *Head Start* funding, whereas Obama requested an increase of $1 billion. In a compromise, Obama reached a $340 million increase but lost substantial ground with regard to Pell Grant programs, as well as his attempt to prevent layoffs of teachers through a $35 billion initiative that was blocked in Congress 2011.

In the case of TANF, Republicans were forging opposition through the *Welfare Reform Act of 2011,* introduced by Senator Jim DeMint (R-South Carolina), that would have "reduce[d] TANF spending by $1 billion a year, and [would have] repeal[ed] a provision from the 'stimulus' increasing Food Stamp benefits" (Republican Study Committee, 2011). The House of Representatives has been dominated by Republicans since the 2011 midterms with the backing of the Tea Party, who wants to cut government spending and diminish the federal role in politics. With one branch of Congress containing so much animosity toward his programs, the President's initiatives to overhaul NCLB and keep alive social programs face great opposition.

We have now described the reform initiatives from former President Bush to President Obama and pointed out the resistance the single reform items face from

the local and state level as well as political actors in general. In the next section our research question will be unfolded along with the theoretical concept explaining why these phases of resistance occurred, and, against this background, how U.S. education reform could nevertheless be successful in narrowing the achievement gaps in a sustainable manner.

4. Research question and theoretical framework for the analysis of education reform

In section 1 we introduced two main problems with the recent U.S. education reforms that were unfolded in section 3. Problem 1 is the relatively high share of low-performing students and, thus, an achievement gap that is narrowing only in modest terms. Problem 2 is that the top-down implemented reform faced a lot of resistance from the state and local level revealing that the reform initiatives are not build on a legitimate groundwork. As we showed in section 3, some state officials (e.g. in Texas, Wisconsin and Ohio) have even excluded teachers' unions members from important decision making processes concerning education policy underlining the problem that we are adverting to.

Against this background, we raise the research question how the resistance against recent education reform can be explained (problem 2) and what options for closing the achievement gap can be derived (problem 1).

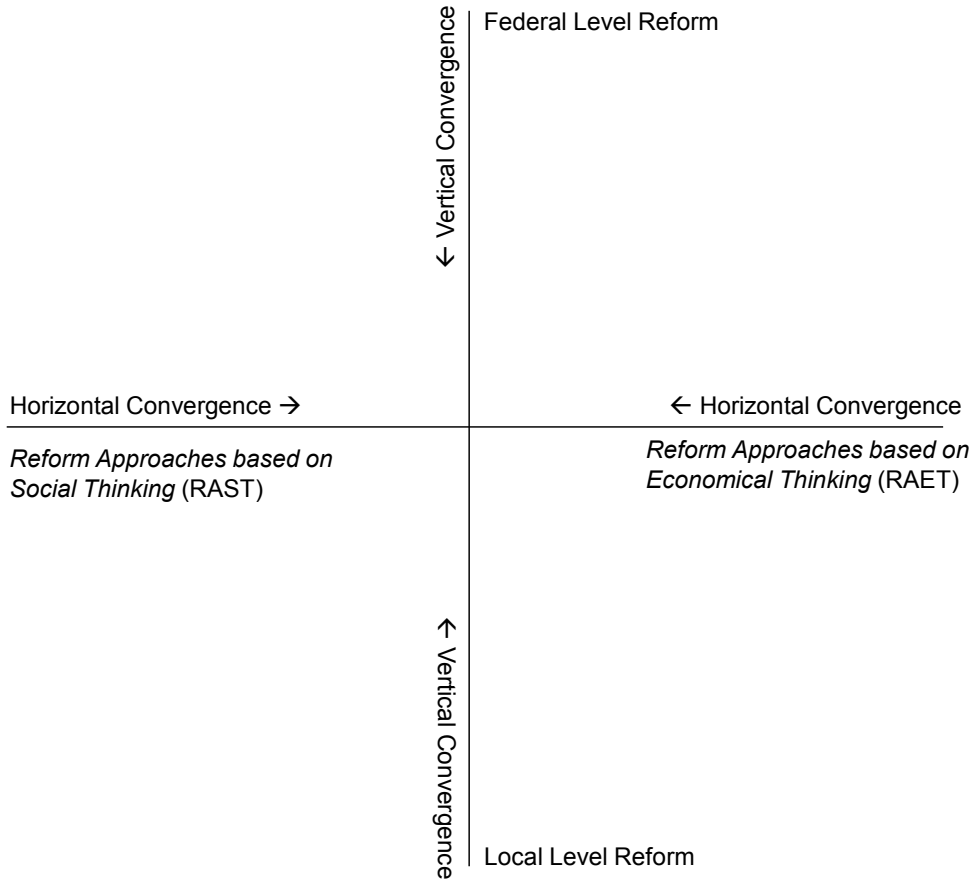
To answer the first part of the question, we use the theory of neo-institutionalism that concentrates on the behavior of institutions[25] (e.g. schools) when confronted with different political and societal norms (Schaefers, 2002, p. 836). We will first consider two possible ways institutions react when confronted with norms (e.g. education reform requirements) from the institutional environment (meaning the societal and political context schools are operating in): Firstly, institutions can respond to reform requirement on the *Talk Level*, meaning reform pressure from the environment will be compensated by the institutions only through the adoption of the reform vocabulary, not through implementing substantial reform items. Secondly, institutions can respond to reform requirement on the *Action Level*, meaning reform pressure from the environment will be implemented within the institution through substantial change in the operating principles of the institution (Brunsson & Olsen, 1993). In this case we speak of *Adaption* of environmental norms and requirements by the institution.

The option the institution will choose depends on several factors, for example, given resources and norms within the institution or scale and type of the environmental pressure. In section 5 we will see that because of the strict accountability system of the environment, U.S. schools had no choice, but to react on the *Action*

Level because the required output of schools (in terms of student test scores) could be measured and compared. The adaption of environmental norms and requirements by the institution can be induced by three different mechanisms (DiMaggio & Powell, 1991). Firstly, adaption of environmental norms can be achieved through *Coercive Isomorphism* meaning institutions adhere to laws and/or political pressure from the outside and change their internal behavior. Secondly, adaption of external requirements can be implemented through *Normative Isomorphism*, recurring to norms existing inside the considered institution leading to changes in the institutions' behavior. Thirdly, adaption of external requirements can be implemented through *Mimetic Isomorphism*, meaning that institutions adapt their internal behavior conformingly to external norms and procedures because the former internal procedures are not able to solve current problems within the institution.

In section 5, we will see that the problem of resistance against U.S. federal education reform from the local level can be explained through *Coercive Isomorphism* relying virtually exclusively on legal compulsion in implementing the education reform (leaving aside, for example, the second way of *Normative Isomorphism* that would have incorporated ideas and norms from teachers and community members).

Figure 1: Typology of education reform types



To answer the second part of the research question, we now develop a typology of a comprehensive and sustainable education reform to evaluate the different items that had been dealt with in section 3. Against this background, we can characterize NCLB and RTTT and outline options to close the identified student achievement gap in the United States. Figure 1 shows our matrix of education reform types.

The four corners of the matrix as well as the combination of those categories will now be explained.

Reform Approaches based on Economical Thinking (RAET) use incentive-based policies that induce competition between the various entities of a system. On the one hand, initiatives within these approaches reward the 'winners' (i.e. best-performing students, teachers, schools, etc.) of that competition in terms of financial support or public praise. On the other hand, 'losers' (i.e. low-performing students, teachers, schools, etc.) of that same competition are penalized in terms of financial cutbacks, exclusions from the (education) system and/or public blaming. To measure which entity of the system is (un)successful in the competition, quantitative methods are used and the respective consequences are based on them.

Whereas RAET focus on rewarding the 'successful' entities of the system, *Reform Approaches based on Social Thinking* (RAST) include policy incentives that also give support to 'low-performing' entities of the system (i.e. students, teachers, schools, etc.). In contrast to RAET which is based purely on quantitative data, RAST also take qualitative measure methods into account, for example, through recognizing harsher environments (e.g. school districts with high percentages of disadvantaged students) that the 'low-performing' entities are struggling with. As indicators for classification we will use the different reform items elaborated in the sections 3.1.1 through 3.1.4 as well as 3.2.1 through 4.1.4.[26]

Federal level reform means that reform initiatives as well as the framework of reform policies are induced by the federal government. State and local authorities in this case are only the executing organs in the reform process.

Local level reform means that reform initiatives as well as the framework of the reform are induced by state and local authorities. Compare with federal level reform, this process is characterized by a variety of different approaches that contrast the unitary initiative of a federal level reform.[27] As indicators for classification we will analyze the ways of the education reform presented in section 3 by identifying from which level (federal or local) important reform items were induced.[28]

The phrase 'comprehensive (reform)' means that RAET and RAST are conducted in a balanced way. This means economic and social reform policies can be found in an equilibrated manner (graphically intersection of RAET/RAST). Alternatively, a comprehensive reform can be described through the concept of horizontal convergence meaning an adjustment process of RAET and RAST.

The term ‘sustainable (reform)’ means that federal level and local level policy compromises occur, ensuring that the conducted reform policy is legitimate and based on the a broad groundwork that includes local and state interests (and is not just top-down conducted). Alternatively, a sustainable reform can be described through the concept of vertical convergence meaning an adjustment process in federal and local level reforms.

The next section applies this matrix as well as our theoretical framework (neo-institutionalism) to answer the research question.

5. Analysis

On the basis of our matrix of education reform, a comparison between former President Bush’s and President Obama’s approach yields many similarities and few differences. Similarities can be found in the way the reform is conducted, namely in a top-down manner. On the local level, public schools were obligated to adhere to federal level reform requirements, because they were (legally) bound by receiving Title I funding as well as in terms of their need to service their financial debts through additional federal money offered by Washington in case of their compliance with reform requirements. But not only are the reform initiatives (i.e. nationalized common core standards, student tests, AYP measures and teacher evaluations) induced by the federal government, also the framework of education reform is being set by Washington.

Per definition, NCLB and RTTT can therefore be classified generally as federal level reforms that set clear reform frameworks, detailed reform requirements, and, in case of undesired outcomes, sanctioning mechanism for teachers and schools. One point of difference between NCLB and RTTT, though, is that President Obama’s approach gives states more flexibility to cope with struggling schools, i.e. through the granting of waivers or the enhanced authority of local communities in the process of turning around lowest performing schools (see section 3.2.3). Because of these two slight differences, we rated President Obama’s reform approach as (slightly) more local level oriented than former President Bush’s reform approach (see figure 2).

As we saw in section 3, teachers’ unions have raised criticism about the extended role of the federal government in education policy. The resistance against the federally induced accountability system with its continuing student tests and sanctioning procedures can be explained by the theory of neo-institutionalism that we presented in section 4. As we elaborated, institutions (e.g. schools) can react to environmental (reform) requirements on the *Talk* and the *Action Level*. A response on the *Talk Level*, though, will only be ‘accepted’ by environmental actors (e.g. the

state and federal government) if the latter cannot really uncover the institutional *Action* as merely rhetorical. Since the implementation of a strict positivistic accountability system establishing national common core content standards and continuing student tests, schools could no longer react to the federal requirements on the *Talk Level* because measureable outcomes (i.e. student performance) could now be reviewed by environmental actors. Thus, public schools had to deal with the education reform requirements on the *Action Level* and had to actually implement the demanded reform items (i.e. student tests, etc.) – a development that explains the harshness of the resistance.

The resistance of local institutions against the federal education reform can further be explained through the three adaption processes that neo-institutionalism offers (see section 4). NCLB and RTTT predominantly proceeded through *Coercive Isomorphism* applying reform items to local institutions by legal and external pressure. Norms engrained in the institutions and local communities, for example, content that has to be learned by students or regarding the schools that have to face restructuring, were not considered by the federal government. Thus, federal actors (e.g. the Education Department, and, ultimately the President) avoided *Normative Isomorphism* in their education reform, and, therefore missed the opportunity to implement a sustainable reform by considering local norms and individual interests and ideas, that would have led to more acceptance of the education reform on the local level. The fact that Washington reached a superficially high compliance in terms of states adopting common core standards or test systems, can be explained with the third adaption process (*Mimetic Isomorphism*): The federal government pushed states to establish accountability systems (through common core standards and yearly tests) without fully funding the enormous costs arising for the budgets of the states. Alone $15 billion dollars of Title I funding for low-income school districts have been tied to the adoption of the national common standards – a fact contributing to the problem that local authorities could no longer maintain individual school evaluation programs. They had to adapt their systems to unified federal test regimes out of financial rationale. Against this background, institutional changes were implemented in a top-down reform approach based of legal and external coercion. Thus, we expect that the education reform will not be sustainable in this manner, and that parts of it will be revised prospectively. One example that supports this estimate is the attempt of California – the most populous U.S. state – to revise the AYP provision and replace it with an individually more appropriate evaluation system developed on the local level (Baron, 2012).

Further similarities between NCLB and RTTT can be found in the economical principle that underlies both approaches: a federally implemented incentive-based reform framework that induces competition between the different states and local

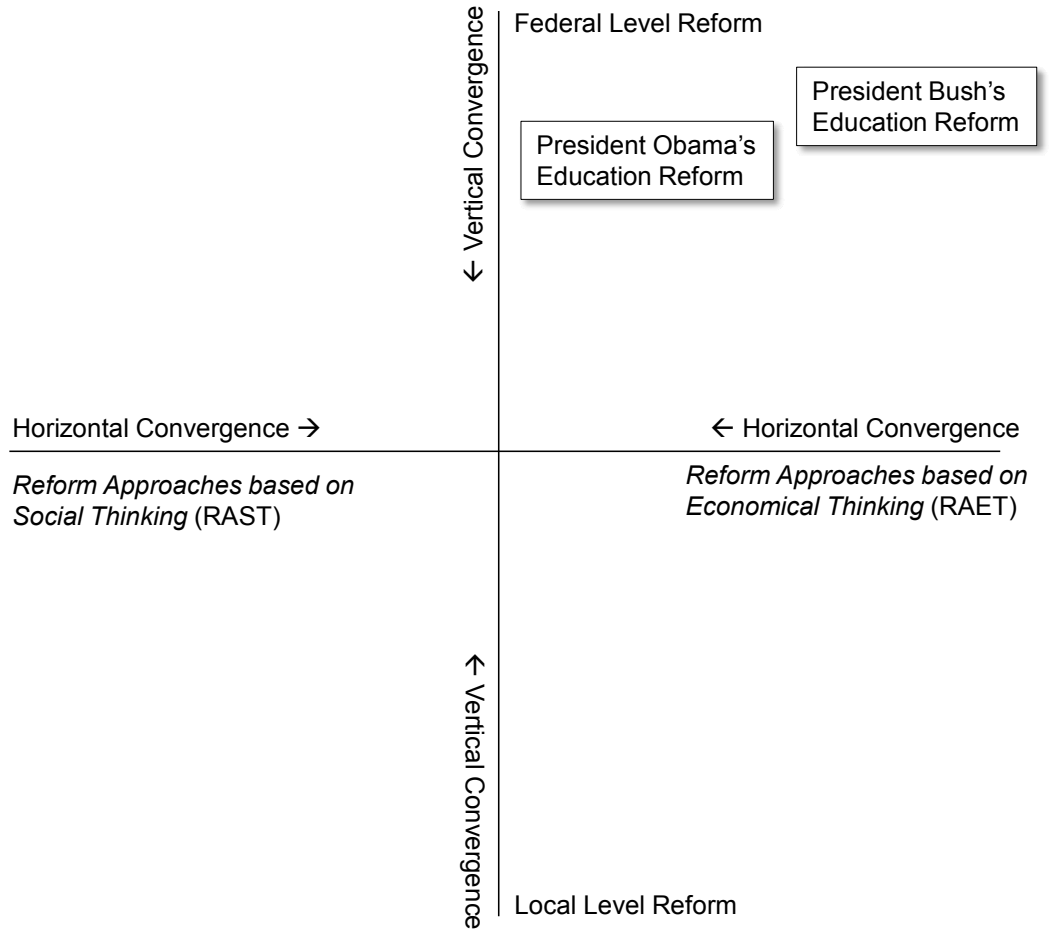
education authorities (LEA) for winning federal grants. Those states lacking the financial means to implement the required common core standards and the corresponding test systems are left behind in the NCLB and RTTT competition. According to a 2012 study of the Brooking Institution, larger states "tend to spend substantially less, per student, than smaller states (because they) save on fixed costs like test development by spreading them over more students and may have more bargaining power" (Chingos, 2012, p. 1). Hence, many small states will be disadvantaged (financially) in the competition for federal grants. But not only is the framework of recent education reform based on economical thinking, but also are the methods within the framework very similar: a quantitative accountability system based on yearly student tests (in grades 3 through 8 and in one grade in high school). Based in large part on these quantitative measures, schools are being rewarded (for adequate results) or punished (for missing AYP), although the validity in terms of indicating the quality of schools is not even ensured: "On various polls, only between 20 and 25 percent of teachers indicate that they think the standardized tests associated with NCLB are accurate reflections of their students' learning" (Resmovits, 2012, p. 1). Against this background of emphasizing quantitative methods as well as frameworks borrowed from economical practices we categorize the mentioned reform items of NCLB and RTTT as *Reform Approaches based on Economical Thinking* (RAET).

However, there are reform items in President Obama's approach that show distinct differences compared to those of former President Bush, for example, the amount of social spending for programs like *Head Start*. As we described in section 3.1.4 and 3.2.4 social spending for *Head Start* varied slightly under former President Bush compared to President Obama. The Democratic administration spent an average of $8 billion per year in the 2009–2012 period, whereas the former Republican administration provided an average of $7,2 billion in the last four years of their legislature. Given the fact that Republican law makers wanted to cut *Head Start* spending significantly as described in section 3.1.4 the higher social spending under Obama in the 2009–2012 period represents a clear hint that Obama's education policy in this regard is based more on RAST than the policy of his predecessor. In disagreement with the critique from Republicans / Conservatives we argue that *Head Start* is a vital factor contributing to narrow the achievement gap from the bottom-up by helping disadvantaged children in the early education process. As the *Head Start* 2010 and 2012 (follow-up) impact study demonstrates, 3-year-olds participating two years in *Head Start* show benefits in all four domains examined (i.e. cognitive development, social-emotional development, health status and services, and parenting practices; Department of Health & Human Services, 2010, p. ii). In contrast, 4-year-old participating in *Head Start* only one year consequently showed

benefits only in one of the four domains tested (Department of Health & Human Services, 2010). Admittedly, the 2010 (2012) impact study found that "the advantages children gained during their Head Start … years yielded only a few statistically significant differences in outcomes at the end of 1st (3rd) grade". However, that does not mean that *Head Start* would be ineffective because by the end of 1st (3rd) grade tested children were at least 2 years out of the *Head Start* program (Department of Health & Human Services, 2010, 2012). In contrast, the fact that longer participation in *Head Start* leads to more benefits in the four tested domains leads to the conclusion, that *Head Start* works and must continue at least at the current (funding) level. To expand the benefits gained from *Head Start* participation it would be beneficial for U.S. to think about ways and means to further support disadvantaged children even in primary school so that the achievement gap could be narrowed from the bottom up.

Against this backdrop, we can now categorize former President Bush's and President Obama's education reform initiatives to close the achievement gaps.

Figure 2: Classification of recent education reform initiatives



As is seen in general, both reform frameworks are conducted in a top-down manner from the federal level. Although RTTT gives slightly more authority to the local level by granting waivers for the AYP regulation and giving communities more flexibility when intervening in failing schools. While both initiatives are based on RAET in restructuring the U.S. education system, the Obama administration's way of proceeding entails parts of RAST in terms of higher social spending. Therefore, we positioned President Obama's reform approach to the left of former President Bush's classification indicating that his policies are slightly more based on RAST. Altogether, neither the Obama nor the Bush administration's education reform can be labeled as comprehensive and sustainable, because both classifications are located in the right corner of our typology suggesting that RAST as well as interests and norms on the local level that would guarantee legitimate reform groundwork have been neglected in both reform approaches, NCLB and RTTT.

In the last section, we conclude our postulations for a more comprehensive and sustainable U.S. education reform on the basis of this analysis.

6. Conclusions

While these lines are being written, Congress is debating the reauthorization of ESEA – the education policy framework of 1965. As was shown in section 3 and 5, the last reauthorization of ESEA – i.e. former President Bush's NCLB – and the Obama administration's approach to overhaul the education system met harsh criticism, and, therefore, we have provided this analysis and we will offer recommendations for the prospective education reform.

With the help of neo-institutionalism we explained the mechanism of the resistance of institutional (i.e. school) change, and developed a typology to categorize NCLB as well as RTTT. From our analysis in section 5, we would like to derive two recommendations for the ongoing overhaul of U.S. education policy to establish a more comprehensive and sustainable approach.

Horizontal Convergence: For the prospective reauthorization of ESEA we recommend to keep up social spending (for *Head Start* and other programs for disadvantaged children like TANF), and, simultaneously, blend RAET with RAST in a horizontal convergence of policy initiatives. As we showed in section 5, *Head Start* fosters participating children – even though not as long-ranged as desired – and thus leads to a narrowing of the national achievement gap by supporting disadvantaged children. Another possibility that would blend RAST and RAET, and, therefore, would reduce local resistance is a more balanced concept of teacher evaluation systems that were the main obstacles in the reform debate in the two biggest school districts in the United States. Due to the fact that a student's perfor-

mance is influenced by many factors, teachers should be evaluated more on the basis of classroom observation (RAST) than purely on student test scores (RAET). The New York City School District has implemented a pioneer evaluation project in 2012 in this regard.

Vertical Convergence: To make the upcoming education reform more sustainable, we recommend a vertical convergence of policy initiatives meaning that the authorities ought to implement new reform initiatives which should not be dominated by the federal government. With this approach, all important stakeholders in education should be included, because the individuals from the teaching profession being at the forefront of the education reform. Furthermore, Washington has to respect the (constitutional) authority of states and local government level when deciding on education reform measures. Thereby, local norms (e.g. regarding school content or management) and interests would influence the implementation process of new measures, and, thus would make them more sustainable by anchoring them on a more legitimate foundation.

Notes

1. 48 countries participated in the 2007 TIMSS that President Obama was referring to (NCES, 2007).
2. In the category of 'science' eighth graders performance was improved from 11th (2007) to 10th rank (2011). In math, the performance stayed the same (rank 9). In the 2011 TIMSS, 56 countries participated in testing their 8th graders. In the 2011 *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) U.S. students ranked 5th out of 48 countries (IEA, 2011).
3. The Bush-era law that required states to implement (individually) *State Content and Academic Achievement Standards* to track the development of education progress by testing and made schools show how students of different races achieved.
4. Note that 500 total points were (theoretical) achievable. A closer look on the requirements, though, shows that the authors of the scale used very high requirements for students that relativize the numbers. E.g., the 500 points can only be reached if "fourth-grade students were able to integrate procedural knowledge and conceptual understanding to complex and non-routine real-world problem solving in the five NAEP content areas" (NCES, 2011a, p. 28).
5. E.g. in the category of fourth graders, the math achievement gap in the White/Black subgroup just narrowed by one point (26 in 2005 compared to 25 in 2011) and even stayed unchanged in the White/Hispanic subgroup (20 in 2005 compared to 20 in 2011; NCES, 2011a).
6. E.g. the Black/White achievement gap of fourth graders in reading shrank by six points after NCLB (between 2003 to 2011) and by eight points before NCLB (between 1994 and 2002). The Black/White score gap of fourth graders in math narrowed by two points in the 2003 to 2011 period, while the gap lowered by six points between 1992 and 2002. The Black/White gap narrowing was constant for eighth graders in reading between 2003/2011 and 1994/2002 (three points) and higher for eighth graders in math after NCLB's implementation (4 points between 2003 and 2001 compared with three points between 1996 and 2002; NCES, 2011a). Considering these two achievement gaps – identified by the Obama administration – it is

even more striking that the U.S., though, not a top performer by international comparison, is yet a top spender in terms of outlays per student (over $100,000; only Luxembourg spent more; OECD, 2009b).

7. A country's share of disadvantaged children can be measured on the basis of the percentage of students who are eligible for reduced lunch prices. This is a national as well as international accepted indicator (OECD, 2009b).
8. I.e. "a disadvantaged student who's residual performance is found to be among the top quarter of students' residual performance from all countries" (OECD, 2009b).
9. "In the United States, there are 32 % of students in schools with a socio-economically disadvantaged intake" (OECD, 2009b).
10. Plenty other examples can be found in the spate of cheating scandals around the U.S. showing plain evidence of local resistance against the accountability system (Rich, 2013).
11. Here the Constitution stipulates: "powers not delegated to the United States by the Constitution, nor prohibited by it to the States, are reserved to the States respectively, or to the people". Since education is not mentioned in the constitution, the regulation of education policy was long regarded as state priority.
12. Federal-funding program designed to help low-income children who are behind academically or at risk of falling behind. Title I funding is based on the number of low-income children in a school, generally those eligible for free lunch or reduced fee lunch programs.
13. AYP represents the minimum level of improvement that schools and school divisions must achieve each year as determined by NCLB.
14. On the other side of the debate, unions strictly opposed – at least until 1994 – "school vouchers, choice, charter schools, rigorous standards and tests, alternative teacher licensing, merit pay, and accountability measures" (DeBray-Pelot & McGuinn, 2009, p. 18).
15. Furthermore, civil rights groups were trying to narrow the racial achievement gap via distinct measuring methods allowing more precise reform initiatives.
16. The survey was "commissioned by Common Core, a Washington-based research and advocacy group that has long raised concerns about the impact of the No Child Left Behind Act on the curriculum" (Robelen, 2011, p. 1).
17. Furthermore, this reform item of NCLB leads to teaching-to-the-test methods in many schools that are worsening student-teacher relationships, which in turn deteriorates the learning atmosphere in schools and lowers the learning performance of students (Onosko, 2011).
18. E.g., through a relevant college major or master's degree.
19. By definition, VAM "measure the gains that students make and then compare these gains to those of students whose measured background characteristics and initial test scores were similar, concluding that those who made greater gains must have had more effective teachers" (Baker et al., 2010, p. 9).
20. E.g., the Finnish education expert Pasi Sahlberg contrasts this U.S. blaming approach with a Finnish 'value-approach' of teachers: "Teachers in Finland are highly regarded professionals – akin to medical doctors and lawyers" (Sahlberg, 2012).
21. See also Coleman et al. (1966), who argues that low-income students have higher levels of achievement, and/or larger achievement gains over time, when they attend middle-class schools than when they attend high-poverty schools. For a meta-analysis of the effects of family background on educational attainment see Sirin (2005).

22. This is not to say that there is a strict causal connection, but *Head Start* provided millions of disadvantages students with support fostering early cognitive, social-emotional, and health development.
23. "The President's FY 12 budget proposes $600 million to continue the School Improvement Grants for districts nationwide to dramatically improve student achievement in their lowest-achieving schools" (White House, 2012).
24. Further measures in this model are the adoption of new governance structures and improvement of the school through curriculum reform.
25. 'Institution' is the central term of neo-institutionalism. Institutions are a construct of social rules, which are defined in the dimensions of temporal, social and factual as permanent, obligatory and meaningful (cf. Senge, 2006, p. 35).
26. If RAET or RAST prevail in the fashion that one of the two approaches is dominating the other in terms of the elaborated reform items in section 3, the respective reform measure has to be classified as dominating approach (RAET or RAST).
27. A successful decentralized education reform – by standards put forth by a 2010 PISA analysis – took place in Canada. "The most striking feature of the Canadian system is its decentralization. It is the only country in the developed world that has no federal office or department of education. Education is the responsibility of its 10 provinces and 3 territories" (OECD, 2010). That is not to say all decentralized system deliver better education outcomes or allow more effective education reforms. But as the 2010 PISA report and Santos (2012) show, the reform culture in decentralized systems is more beneficial for education reform (OECD, 2010).
28. If compromises between federal and local-level authorities were not possible or just not conducted in key reform issues (e.g. implementing a state-wide evaluation system for teachers based on student test scores), a vertical convergence is not given and the reform measure has to be classified as rather federal-level or local-level oriented.

References

Abramson, L. (2011). *States threaten to defy No Child Left Behind*. Retrieved March 28, 2013 from: http://m.npr.org/story/137476810

AFT (American Federation of Teachers). (2010). *Statement by Randi Weingarten, President, American Federation of Teachers, on the Los Angeles Times' Release of Teachers' Value-Added Model Results*. Retrieved November 11, 2011 from: http://www.aft.org/newspubs/press/2010/082910.cfm

Armario, C. (2010). *'Wake-up call': U.S. students trail global leaders*. Retrieved March 2, 2012 from: http://www.nbcnews.com/id/40544897/#.UVVjVFfxdMk

Baker, E.L., Barton, P.E., Darling-Hammond, L., Haertel, E., Ladd, H.L., Linn, R.L., Ravitch, D., Rothstein, R., Shavelson, R.J. & Shepard, L.A. (2010). *Problems with the use of student test scores to evaluate teachers*. Economic Policy Institute. Retrieved December 20, 2011 from: http://www.epi.org/publication/bp278/

Baker, P. & Dillon, S. (2010). *Obama pitches education proposal to governors*. New York Times. Retrieved September 4, 2012 from: http://www.nytimes.com/2010/02/23/education/23educ.html?_r=0&pagewanted=print

Baron, K. (2012). *California seeks to dump AYP*. Retrieved April 4, 2013 from: http://toped.svefoundation.org/2012/05/11/california-seeks-to-dump-adequate-yearly-progress

Besharov, D.J. & Call, D.M. (2009). *Head Start falls further behind*. New York Times. Retrieved May 30, 2013 from: http://www.nytimes.com/2009/02/08/opinion/08besharov.html?pagewanted=print

Brady, M. (2012). *Eight problems with Common Core Standards*. Washington Post. Retrieved March 29, 2013 from: http://www.washingtonpost.com/blogs/answer-sheet/post/eight-problems-with-common-core-standards/2012/08/21/821b300a-e4e7-11e1-8f62-58260e3940a0_blog.html

Brunsson, N. & Olsen, J.P. (1993). *The reforming organization*. Chichester: Wiley.

Bunch, M.B. (2011). Testing English language learners under No Child Left Behind. *Language Testing, 28*, 323–341.

Butler, A. & Gish, M. (2003). *Head Start: Background and funding*. Report for Congress, RL30952. Retrieved January 17, 2012 from: http://www.4uth.gov.ua/usa/english/educ/files/rl30952.pdf

CEP (Center on Education Policy). (2011). *AYP results for 2010–11*. Retrieved April 4, 2013 from: http://www.cep-dc.org/displayDocument.cfm?DocumentID=403

Chingos, M.M. (2012). *Strength in numbers: State spending on K-12 assessment systems*. Retrieved April 2, 2013 from: http://www.brookings.edu/research/reports/2012/11/29-cost-of-ed-assessment-chingos

Cohen, M. (2002). *Implementing Title I standards, assessments and accountability: Lessons from the past, challenges for the future*. Paper presented for a conference sponsored by the Thomas B. Fordham Foundation.

Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., McPartland, F., Mood, A.M. & Weinfeld, F.D. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Condron, D.J. (2009). Social class, school and non-school environments, and black/white inequalities in children's learning. *American Sociological Review, 74*, 683–708.

Corcoran, S.P. (2010). *Can teachers be evaluated by their students' test scores? Should they be? The use of value-added measures of teacher effectiveness in policy and practice*. Providence, RI: Annenberg Institute for School Reform.

Darling-Hammond, L. (2012). *Getting teacher evaluation right: What really matters for effectiveness and improvement*. New York: Teachers College Press.

DeBray-Pelot, E. & McGuinn, P. (2009). The new politics of education: Analyzing the federal education policy landscape in the post-NCLB era. *Educational Policy, 23* (15), 15–42.

Deming, D. (2009). Early childhood intervention and life-cycle skill development: Evidence from Head Start. *American Economic Journal: Applied Economics, 1* (3), 111–134.

Department of Education. (2009). *Race to the top program executive summary*. Retrieved January 14, 2012 from: http://www2.ed.gov/programs/racetothetop/executive-summary.pdf

Department of Education. (2010). *A blueprint for reform*. Retrieved January 14, 2012 from: http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/blueprint/blueprint.pdf

Department of Health & Human Services. (2010). *Head Start Impact Study*. Retrieved March 26, 2013 from: http://www.acf.hhs.gov/programs/opre/resource/head-start-impact-study-final-report-executive-summary

Department of Health & Human Services. (2012). *Head Start Impact Study; 2012 Follow-up*. Retrieved March 26, 2013 from: http://www.acf.hhs.gov/programs/opre/research/project/head-start-impact-study-and-follow-up-2000-2012

Dillon, E. (2010). *Formula to grade teachers' skill gains acceptance, and critics*. New York Times. Retrieved September 4, 2012 from: http://www.nytimes.com/2010/09/01/education/01teacher.html?pagewanted=all

Dillon, S. (2008). *Court revives lawsuit against No Child Left Behind Law*. New York Times. Retrieved March 28, 2013 from: www.nytimes.com/2008/01/08/08child.html

Dillon, E. & Rotherham, A.J. (2007). *States' evidence: What it means to make 'adequate yearly progress' under NCLB. Education sector explainers*. Retrieved January 2, 2012 from: www.educationsector.org

DiMaggio, P.J. & Powell, W.W. (1991). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality. In W.W. Powell & P.J. DiMaggio (Eds.), *The new institutionalism in organizational analysis* (pp. 63–82). Chicago: University of Chicago Press.

Donahue, P.L., Voelkl, K.E., Campbell, J.R. & Mazzeo, J. (1998). *NAEP reading report card for the nation and the states*. Retrieved March 29, 2013 from: http://nces.ed.gov/nationsreportcard/pubs/main1998/1999500.asp

ECLKC (Early Childhood Learning and Knowledge Center). (2011). *Fiscal year 2011 Head Start funding guidance ACF-PI-HS-11-02*. Early Childhood Learning & Knowledge Center. Retrieved January 18, 2012 from: http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/standards/PIs/2011/resour_pri_002_ 042111.html

Harris D.N. & Herrington, C.D. (2006). Accountability, standards, and the growing achievement gap: Lessons from the past half-century. *American Journal of Education, 112* (2), 209–238.

IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). (2011). *About PIRLS 2011*. Retrieved March 29, 2013 from: http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/P11_IR_Chapter2.pdf

Lawrence, J. (2012). *98% failure to meet AYP caps tough year for Illinois schools*. Retrieved April 1, 2013 from: http://www.educationnews.org/education-policy-and-politics/98-failure-to-meet-ayp-caps-tough-year-for-illinois-schools/

Loveless, T. (2006). *The peculiar politics of No Child Left Behind*. Brookings Institution. Retrieved May 30, 2013 from: http://www.brookings.edu/research/papers/2006/08/k12education-loveless

Malkin, M. (2013). *Common core corrupts*. Retrieved April 4, 2013 from: http://www.nationalreview.com/articles/338428/common-core-corrupts-michelle-malkin

Markow, D. & Pieters, A. (2012). *Teachers, parents and the economy*. Retrieved March 20, 2013 from: https://www.metlife.com/assets/cao/foundation/MetLife-Teacher-Survey-2011.pdf

McCune, G. (2012). *Chicago Teachers Union ratifies deal that ended strike*. Chicago Tribune. Retrieved March 29, 2013 from: http://articles.chicagotribune.com/2012-10-04/news/sns-rt-us-usa-chicago-schoolsbre89309m-20121003_1_chicago-teachers-union-karen-lewis-part-on-student-performance

Miller, E. & Carlsson-Paige, N. (2013) *A tough critique of Common Core on early childhood education*. Washington Post. Retrieved March 29, 2013 from: http://www.washingtonpost.com/blogs/answer-sheet/wp/2013/01/29/a-tough-critique-of-common-core-on-early-childhood-education

NCES (National Center for Education Statistics). (2007). *Trends in International Mathematics and Science Study*. Retrieved March 29, 2013 from: http://nces.ed.gov/timss/results07_science07.asp

NCES (National Center for Education Statistics). (2011a). *Mathematics 2011. National Assessment of Educational Progress at Grades 4 and 8.* Retrieved October 20, 2011 from: http://nces.ed.gov/nationsreportcard/ pdf/main2011/2012458.pdf

NCES (National Center for Education Statistics). (2011b). *Reading 2011. National Assessment of Educational Progress at Grades 4 and 8.* Retrieved October 20, 2011 from: http://nces.ed.gov/nationsreportcard/pdf/main2011/2012457.pdf

OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development). (2009a). *PISA 2009 at a glance*. Retrieved March 29, 2013 from: http://www.oecd.org/pisa/46660259.pdf

OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development). (2009b). *Strong performers and successful reformers in education lessons from PISA for the United States*. Retrieved March 29, 2013 from: http://www.oecd.org/pisa/46623978.pdf

OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development). (2010). *Ontario, Canada: Reform to support high achievement in a diverse context*. Retrieved March 29, 2013 from: http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46580959.pdf

Onosko, J. (2011). Race to the top leaves children and future citizens behind. The devastating effects of centralization, standardization, and high stakes accountability. *Democracy & Education, 19* (2), 1–11.

Powell, M. (2013). *Explaining, or maybe not, failure in talks with teachers*. Retrieved March 29, 2013 from: http://www.nytimes.com/2013/02/05/nyregion/clashing-explanations-on-how-talks-with-teachers-union-failed.html?adxnnl=1&pagewanted=print&adxnnlx=1363849318-YaZuqvzW+k+36XbSAZqV4Q

Price, J. (2009). *An impact-study of locally-designed Head Start Program models on children's assessment scores*. Retrieved May 30, 2013 from: http://www.martin.uky.edu/Capstones_2009/Price.pdf

Rapoport A. (2012). *Diane Ravitch talks school reform, the Chicago strike, and the 'Testing Vampire'*. Retrieved May 30, 2013 from: http://prospect.org/article/diane-ravitch-talks-school-reform-chicago-strike-and-testing-vampire

Republican Study Committee. (2011). *H.R. 1167: Welfare Reform Act of 2011*. Retrieved January 16, 2012 from: http://rsc.jordan.house.gov/UploadedFiles/Summary_WelfareReform Act.pdf

Resmovits, J. (2012). *School testing in U.S. costs $1.7 billion, but that may not be enough: Report*. Retrieved April 4, 2013 from: http://www.huffingtonpost.com/2012/11/29/school-testing_n_2214362.html

Rich, M. (2013). *Amid Deluge of Waivers, goals of No Child Left Behind are questioned*. Retrieved March 26, 2013 from: http://www.nytimes.com/2013/02/10/education/debate-over-federal-role-in-public-school-policy.html?_r=0&pagewanted=print

Robelen, E. (2011). *Most teachers see the curriculum narrowing, survey finds*. Retrieved March 28, 2013 from: http://blogs.edweek.org/edweek/curriculum/2011/12/most_teachers_see_the_curricul.html

Rothstein, R. (2004). *Class and schools: Using social, economic, and educational reform to close the Black-White achievement gap*. Washington, DC: Economic Policy Institute.

Rubinstein, S., Heckscher C. & Adler, P. (2011). *Moving beyond 'blame the teacher'*. Retrieved April 2, 2013 from: http://articles.latimes.com/2011/sep/16/opinion/la-oe-adler-teachers-20110916

Sahlberg, P. (2012). *What the U.S. can't learn from Finland about ed reform*. Retrieved April, 3, 2013 from: http://www.washingtonpost.com/blogs/answer-sheet/post/what-the-us-cant-learn-from-finland-about-ed-reform/2012/04/16/gIQAGIvVMT_blog.html

Santos, A. (2012). Considerations for education reform in British Columbia. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, *138*.

Schaefers, C. (2002). Der soziologische Neo-Institutionalismus. Eine organisations-theoretische Analyse- und Forschungsperspektive auf schulische Organisationen. *Zeitschrift für Pädagogik*, *48* (6), 835–855.

Schoen, L. & Fusarelli, L.D. (2008). Innovation, NCLB, and the fear factor: The challenge of leading 21st-century schools in an era of accountability. *Educational Policy, 22*, 181–203.

Senge, K. (2006). Zum Begriff Institution im Neo-Institutionalismus. In K. Senge & K.-U. Hellmann (Eds.), *Einführung in den Neo-Institutionalismus* (pp. 35–47). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Sirin, S.R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research, 3* (75), 417–453.

Stronge, J.H., Ward, T.J. & Grant, L.W. (2011). What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of Teacher Education, 62* (4), 339–355.

The Working Group on Teacher Quality. (2007). *Roundtable discussion on value-added analysis of student achievement: A summary of findings*. Retrieved November 2, 2012 from: http://www.tapsystem.org/pubs/value_added_roundtable_08.pdf

U.S. Census Bureau. (2009). *Percentage distribution of total public elementary-secondary school system revenue: 2008–2009*. Retrieved March 28, 2013 from: http://blogs.census.gov/wp-content/blogs.dir/11/files/2012/03/6a0120a61b56ed970c014e88a8c556970d-800wi.jpg

Welsh, M.G. (2011). Measuring teacher effectiveness in gifted education. *Journal of Advanced Academics, 22* (5), 750–770.

White House. (2012). *Transformative change in America's lowest-performing schools*. Retrieved April 4, 2013 from: http://www.whitehouse.gov/sites/default/files/uploads/Transforming_Change_in_Schools.pdf

Zvoch, K. & Stevens, J.J. (2008). Measuring and evaluating school performance: An investigation of status and growth-based achievement indicators. *Evaluation Review, 32* (6), 569–595.

Autorinnen und Autoren

Manfred Kaluza, Studienkolleg der Freien Universität Berlin, Malteserstr. 74–100, D-12249 Berlin,
E-Mail: kaluzam@zedat.fu-berlin.de

Balasundaram Krisanthan, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Fachbereich Gesellschaftswissenschaften, Institut für Soziologie, Grüneburgplatz 1, Postfach PEG 19, D-60323 Frankfurt am Main,
E-Mail: krisanthan@soz.uni-frankfurt.de

Matthias Pilz, Prof. Dr., Universität zu Köln, Lehrstuhl für Wirtschafts- und Sozialpädagogik, Venloerstr. 151–153, D-50672 Köln,
E-Mail: matthias.pilz@uni-koeln.de

Thomas Prescher, Dr., Technische Universität Kaiserslautern, Fachbereich Sozialwissenschaften, Politikwissenschaft II, Internationale Beziehungen / Außenpolitik, Erwin-Schrödinger-Str. 57, D-67653 Kaiserslautern,
E-Mail: thomas.prescher@sowi.uni-kl.de

Carolin Rotter, Jun.-Prof. Dr., Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Fachbereich 2 Schulpädagogik, Sozialpädagogik, Behindertenpädagogik und Pädagogische Psychologie in Erziehung und Unterricht, Von-Melle-Park 8, D-20146 Hamburg
E-Mail: carolin.rotter@uni-hamburg.de

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

Bernd Wagner, Jun.-Prof. Dr., Universität Siegen, Fakultät II: Bildung Architektur Kunst, Department Erziehungswissenschaft und Psychologie, Adolf-Reichwein-Str. 2, D-57068 Siegen,
E-Mail: wagner@erz-wiss.uni-siegen.de

Sebastian Werle, Dr., Technische Universität Kaiserslautern, Fachbereich Sozialwissenschaften, Politikwissenschaft II, Internationale Beziehungen / Außenpolitik, Erwin-Schrödinger-Str. 57, D-67653 Kaiserslautern,
E-Mail: werle@sowi.uni-kl.de

Mitteilung der Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) in der DGfE

In der zweiten Jahreshälfte 2013 war die Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) sehr aktiv in der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses.

Vom 9. bis 11. Dezember 2013 fand in Frankfurt am Main die *Winter School ‚International and Comparative Research in Education'* statt. Die Veranstaltung wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert. Die Winter School verband Vorträge von nationalen und internationalen Fachleuten mit Workshops und Möglichkeiten für die Diskussion von Forschungsprojekten von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern. Das Ziel der Winter School war ein Dreifaches: Erstens sollte Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern eine Möglichkeit zur Diskussion von theoretischen und methodologischen Grundlagen im Forschungsfeld gegeben werden. Zweitens sollten sie zur Entwicklung von methodologischer Expertise befähigt werden, insbesondere in Bezug auf die Verwendung von Daten aus international vergleichenden Large-Scale-Studien zur Schulleistung sowie anderen Datenquellen für die weiterführende (Sekundär-)Analyse und die Nutzung von Mehrebenen-Designs. Drittens sollten die Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler Gelegenheiten zum Austausch und zur Vernetzung erhalten. Ein weiterer SIIVE-DGfE-Workshop zu Vergleichender Methodik wird im Juni 2014 in Berlin stattfinden.

Vom 8. bis 9. November 2013 fand die *Nachwuchstagung ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung – theoretische, konzeptuelle und empirische Perspektiven'* an der Universität Bern in der Schweiz statt. Diese Konferenz wurde von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern der Universität Bern und der Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung in der DGfE organisiert und richtete sich an Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler, die zu Bildung für nachhaltige Entwicklung forschen. 26 Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler aus Deutschland und der Schweiz haben an der Tagung teilgenommen und hatten damit die Gelegenheit, ihre Promotionsprojekte zu diskutieren und Erfahrungen und Ideen auszutauschen. Eine *Summer School ‚Empirische Forschung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung – Themen, Methoden und Trends'* wird vom 21. bis 29. Juli 2014 an der Universität Vechta

stattfinden und weitere Gelegenheiten zum Austausch und zur Weiterbildung bieten (http://esdsummerschool.wordpress.com).

Kontakt: Prof. Dr. Marco Rieckmann, Vorsitzender der SIIVE,
marco.rieckmann@uni-vechta.de.

Methodologische Grundlagen und forschungspraktische Nutzung international vergleichender Forschung: Reflektion zur SIIVE-Winter School 2013

Am 3. Dezember 2013 legten die Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) und das Zentrum für internationale Bildungsvergleichsstudien (ZIB) die Ergebnisse der seit 2000 im dreijährigen Turnus durchgeführten PISA-Studie 2012 vor. Drei Fragen wird im deutschen Fach- und Mediendiskurs zu PISA besonders große Relevanz zugesprochen. Dies sind die Fragen nach der durchschnittlichen Leistung der deutschen Schülerinnen und Schüler, der Korrelation zwischen sozialer Herkunft und Testleistung und dem Anteil der sogenannten Risikogruppe; Schüler also, die die niedrigste gemessene Kompetenzstufe nicht überschreiten. Somit stehen sowohl Fragen nach der Leistung als auch nach sozialer Disparität im Mittelpunkt des Diskurses. Die PISA-Studie wird daher als Referenz sowohl für leistungs- als auch für egalitätsorientierte Argumente beansprucht. Die Tatsache, dass die 2012 gemessenen signifikanten Leistungszuwächse insbesondere auf das bessere Abschneiden der unteren Leistungsgruppe, somit auf eine Verkleinerung des Anteils der Risikoschüler und eine Verringerung der Korrelation zwischen sozialer Herkunft und Testleistung zurückzuführen ist (Bloem, 2013; Prenzel, Sälzer, Klieme & Köller, 2013), ist für die mehrheitlich positive (mediale) Bewertung der aktuellen PISA-Ergebnisse maßgeblich.

Darüber hinaus sind zwei weitere Aspekte ausschlaggebend für die große Beachtung der Studie: die internationale Vergleichbarkeit und die Darstellung der Ergebnisse anhand von Rankings. So können Staaten anhand der erreichten Punktzahl gelistet werden, wobei der Listenplatz die Leistungsstärke der Schülerschaft signalisiert. Ohne Genaueres über die Studie zu wissen, kann so auf den ersten Blick abgelesen werden, wie es scheinbar mit dem Bildungssystem im internationalen Vergleich bestellt ist: Deutschland, noch deutlich hinter den Tabellenführern aus Asien, gehört inzwischen zu ‚den besten' Europas, während Katar, Indonesien und Peru auf ‚den Abstiegsplätzen' gelandet sind. Auch wenn sich die PISA-Autoren selber eher zurückhaltend zu den möglichen Ursachen von ‚Auf- und Abstieg' äußern und darauf hinweisen, dass es nicht möglich ist, anhand der Studien zu erkennen, warum diese oder jene Schülerpopulationen sich gesteigert oder verschlechtert haben, werden die Ergebnisse selten ohne dazugehörige Überlegungen

zur Verbesserung der Bildungspolitik präsentiert. So wird beispielsweise in der nationalen und internationalen Tagespresse mit Blick auf die Bildungspolitik und pädagogische Praxis erörtert, warum ‚Schweden abgestürzt' ist (die Zeit, 05.12.2013, vgl. Scholter, 2013) oder warum chinesisch-sprachige Länder im Leistungsvergleich dominieren (Süddeutsche Zeitung, 04.12.2013, vgl. Giesen, 2013).

Das oben skizzierte nationale und internationale Interesse an PISA und anderen international vergleichenden Schulleistungsstudien bildete den Ausgangspunkt für die vom BMBF finanzierte und in Kooperation mit der Sektion 3 der DGfE (SIIVE) durchgeführte Winter School für den wissenschaftlichen Nachwuchs in Frankfurt am Main. Für die Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft ist mit Blick auf die Bildungspolitik insbesondere der Bedeutungszuwachs von „auf der Makroebene angesiedelten historischen, kulturellen, sozial-ökonomischen etc. Beschreibungen und Analysen von Bildungssystemen" von Interesse (Parreira do Amaral, 2013). Der Schwerpunkt der Winter School lag dabei auf der „systematischen Nutzung international- und kulturvergleichenden qualitativen Wissens für die Interpretation und Analyse vergleichender Daten" (ebd.).

Somit wurde ein interessanter Rahmen gesteckt. Neben Fachvorträgen, die im Folgenden kurz rezipiert werden, wurden Forschungs- und Qualifikationsarbeiten von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern vorgestellt und ausführlich diskutiert. Darüber hinaus beinhaltete das Tagungsprogramm eine Übung zur Nutzung von Schulleistungsstudien für die international vergleichende Analyse von Bildungssystemen.

In seinem Eröffnungsvortrag reflektierte Alexander W. Wiseman (Lehigh University, USA) die Nutzung von internationalen Vergleichsstudien, insbesondere vor dem Hintergrund der von ihm postulierten Lücke zwischen existierenden Daten und dem Nutzen selbiger für die schulische Praxis. Anhand von TIMSS-Daten zu Saudi-Arabien und China (Taipei) zeigte Wiseman durch den Vergleich verschiedener Kompetenzbereiche das ungenutzte Potential der Analyse interner Leistungsvariation und kritisierte in diesem Zusammenhang den Fokus auf Rankings und den oft einseitigen Blick auf die „best performing countries".

Einen anderen Zugang zur Thematik der Winter School wählte Hans-Georg Kotthoff (Pädagogische Hochschule Freiburg). Er fragte nach der Bedeutung des Kontextes für die Durchführung international vergleichender Leistungsstudien. Kotthoff erörterte anhand historischer Beispiele das Spannungsverhältnis zwischen verschiedenen methodologischen Ansätzen der International Vergleichenden Erziehungswissenschaft (IVE): auf der einen Seite die Suche nach verallgemeinerbaren Gesetzmäßigkeiten (*nomos*) und auf der anderen die Herausstellung des Besonderen (*idios*). Internationale Schulleistungsvergleiche im engeren Sinne seien Robert Cowen (2011) folgend aufgrund geringer Kontextsensibilität nicht dem Feld

der International Vergleichenden Erziehungswissenschaft zuzuordnen, während die historisch-vergleichende bzw. idiographische Einordnung der Ergebnisse und die Diskussion damit zusammenhängender Widersprüche jedoch sehr Wohl als Bestandteil der IVE bezeichnet werden könne.

Florian Waldow (Humboldt Universität zu Berlin) beschrieb Möglichkeiten und Grenzen der Forschung zu Bildungstransfer und zeigte unter anderem an dem Beispiel des deutschen Diskurses über das finnische Schulsystem, dass selbiges als Projektionsfläche für gegensätzliche Bildungspolitiken Verwendung findet; an dem Beispiel schwedischer Bildungspolitik, dass *educational borrowing* auch ohne die eigentliche dazugehörige Referenz erfolgen kann; an dem Beispiel des Exports des US-amerikanischen Hampton-Tuskegee Modells beruflicher Bildung für Afroamerikaner nach British Ghana, dass *educational lending* als Reaktion auf Probleme in der „lender society" entstehen können.

Isabell van Ackeren (Universität Duisburg-Essen) gab einen Überblick über verschiedene Arbeiten, die sich mit der Analyse und Interpretation von PISA-Ergebnissen und der darauf basierenden Hypothesengenerierung im Rahmen der Schuleffektivitätsforschung beschäftigt haben. Van Ackeren zeigte am Beispiel der Rechenschaftslegung im Zusammenhang mit externen Abschlussprüfungen bedeutende Unterschiede von nationalen Praxen der Rechenschaftslegung auf. Die dadurch sichtbaren nationalen und regionalen Differenzen hinterfragen bildungsökomische Forschungsergebnisse, die einen kausalen Zusammenhang zwischen Rechenschaftslegung im Zusammenhang mit externen Prüfungen und nationalen Schülerleistungen suggerieren (vgl. z.B. Wößmann, 2005).

Marcelo Parreira do Amaral (Universität Frankfurt) diskutierte abschließend methodische Herausforderungen international vergleichender Forschung und explizierte drei methodologische Ansätze: vertikale Fallstudie (Vavrus & Bartlett, 2009), *policyscapes* (Carney, 2009) und Qualitative Mehrebenenanalyse (Helsper, Hummrich & Kramer, 2010). Die Komplexität von Mehrebenenanalysen wurde am Beispiel des EU-Projektes ‚Governance of Educational Trajectories in Europe' (siehe www.goete.eu) verdeutlicht, wobei exemplarisch verschiedene Herausforderungen international-vergleichender Studiendesigns vorgestellt wurden.

Neben den Fachvorträgern konnten Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler ihre Arbeiten vorstellen. Dazu gehörten unter anderem ein Forschungsprojekt zur Wirkung von Rechenschaftspflicht auf das professionelle Selbstverständnis von Grundschullehrkräften (Claudia Rupp, Freiburg), eine historische Untersuchung zur Globalisierung der Institutionalisierung von Arbeiterfakultäten in Kuba, Mosambik und Vietnam (Tim Kaiser & Tobias Kriele, Giessen), eine vergleichende Analyse von Lehrstrukturen im Musikunterricht in Trelleborg (Schweden) und Hamburg (Simon Stich, Leipzig), eine Betrachtung von Raumvor-

stellungen von Schülern im Kontext der zirkulären Migration (Beatrix Bukus, Leipzig) und eine historisch-semantische Rekonstruktion zu verschiedenen Einordnungen der Pädagogik als Reflexionsebene der Vergleichenden Erziehungswissenschaft (Phillip D. Th. Knobloch, Bayreuth).

Die vorgestellten Arbeiten sind beispielhaft für die Vielfalt der Ansätze der vergleichenden Erziehungswissenschaft und das oben charakterisierte Spannungsverhältnis zwischen der Suche nach dem Verallgemeinerbaren und dem Besonderen.

Die Winter School diente nicht nur der theoretisch-methodologischen Auseinandersetzung mit der International Vergleichenden Erziehungswissenschaft und dem Erwerb methodischer Expertise, sondern auch der Vernetzung von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern. Vor dem Hintergrund der durchweg positiven Bewertung ist zu hoffen, dass dem wissenschaftlichen Nachwuchs auch in Zukunft weitere Qualifizierungs- und Austauschmöglichkeiten eröffnet werden.

Literatur

Bloem, S. (2013). *Deutschland. Wichtige Ergebnisse*. Paris: OECD. Verfügbar unter: http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-germany-DEU.pdf [12.12.2013].

Carney, S. (2009). Negotiating policy in an age of globalization: Exploring educational 'policyscapes' in Denmark, Nepal and China. *Comparative Education Review, 53* (1), 63–88.

Cowen, R. (2011). CODA. In M.A. Pereyra, H.-G. Kotthoff & R. Cowen (Hrsg.), *PISA under examination: Changing knowledge, changing tests, and changing schools* (pp. 259–264). Rotterdam: Sense Publishers.

Giesen, C. (2013, 04. Dezember). Verlorene Kindheit. Nachhilfe, nächtelanges Pauken, grausame Studienpläne: Warum chinesische Schüler so viel besser abschneiden als die aus anderen Teilen der Welt. *Süddeutsche Zeitung*, S. 2.

Helsper, W., Hummrich, M. & Kramer, R.-T. (2010). Qualitative Mehrebenenanalyse. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3., vollständig überarbeitete Aufl.) (S. 119–135). Weinheim: Juventa.

Parreira do Amaral, M. (2013). *Einladung zu einer Winter School für den Wissenschaftlichen Nachwuchs – ‚International Vergleichende Forschung in der Erziehungswissenschaft: Methodologische Grundlagen und forschungspraktische Nutzung'*. Verfügbar unter: mparreira doamaral.wordpress.com/aktuelles/ [12.12.2013].

Prenzel, M., Sälzer, C., Klieme, E. & Köller, O. (2013). *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*. Münster: Waxmann.

Scholter, J. (2013, 05. Dezember). Schweden. Wie ist der Absturz zu erklären? *Die Zeit*, S. 88.

Vavrus, F. & Bartlett, L. (Hrsg.). (2009). *Critical approaches to comparative education. Vertical case studies from Africa, Europe, the Middle East, and the Americas*. New York: Palgrave.

Wößmann, L. (2005). Ursachenkomplexe der PISA-Ergebnisse. Untersuchungen auf Basis internationaler Mikrodaten. *Tertium Comparationis, 11* (2), 152–176.

Christian Brüggemann, Technische Universität Dortmund
Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik

Waterkamp, Dietmar (2012). *Pädagogische Charakteristik der Schulwesen in zehn Nationen*. *Dresdner Vorlesungen 2012*: Dresden: TUDpress, 170 S., 22,00 €.

Dietmar Waterkamp ist emeritierter Professor der Vergleichenden Erziehungswissenschaft an der Technischen Universität Dresden. In der vorliegenden Veröffentlichung ist eine Vorlesung über die pädagogische Charakteristik der Schulwesen in neun ausgewählten europäischen Nationen (Finnland, Österreich, Dänemark, Frankreich, England, Schweden, Deutschland, Niederlande, Italien) und die der USA abgedruckt, die der Autor im Jahre 2012 an der selbigen Universität hielt. Den Hintergrund dieser Vorlesung bildet nach Auffassung des Autors die Tatsache, dass internationale Vergleichsstudien für pädagogische Reflexionen wenig verwertbar seien. Dies zeige sich auch deutlich bei den PISA-Studien, die die nationalen Schulsysteme reduzierend auf soziologische, ökonomische und politische Funktionsaspekte betrachten, die keine Hinweise auf und Rückschlüsse für die individuelle Ausprägung von einzelnen Schulsystemen ermöglichen. Entsprechend plädiert der Autor für eine pädagogische Sicht auf die nationalen Schulsysteme, mit der eine Verbindung zu den einzelnen Schulen hergestellt und eine angemessene Diskussion ihrer pädagogisch Handelnden angeregt werden könne. Auch wenn die „pädagogische Charakteristik“ das zentrale Moment der Vorlesung ausmacht, bleibt der Autor seinen Lesern eine Bestimmung dieses Begriffspaares schuldig. Ersatzweise legt er ein Schema vor (S. 11 f.), indem er eine Reihe von denkbaren Aspekten (z.B. Lernen, Jugend, Erwachsenwerden, Verhältnis der Generationen, Wissen) benennt, die seiner Meinung nach für die pädagogische Charakterisierung in Frage kommen könnten. Es wäre wünschenswert gewesen, wenn die einzelnen Schulsysteme den einzelnen Aspekten zugewiesen worden wären. Dadurch hätte der Autor zumindest eine kleine Brücke zwischen den genannten Aspekten und den Charakterisierungen schlagen können, aber so bleibt sowohl die Anwendung als auch der Nutzen des Schemas für die Vorlesung im Dunkeln. Der Leser muss diese Brücke selber schlagen, was unterschiedlich gut gelingt und dabei wird dem Leser auffallen, dass in keiner Vorlesung die Bandbreite an Aspekten erreicht wird und erreicht werden kann.

Die Auswahl der Schulsysteme nimmt der Autor unter pragmatischen Gesichtspunkten vor, indem er zugrunde legt, dass die pädagogische Betrachtung, welche „nach den im Laufe der Zeit in einem Schulwesen verfestigten Sichtweisen von Bildung“ (S. 10) sucht, nur bei den Schulsystemen umsetzbar sei, deren pädagogischer Charakterzug über einen langen Zeitraum

konstant geblieben ist. Letzteres träfe beispielsweise bei den ehemaligen sozialistischen Staaten in Europa oder auch Spanien nicht zu, die „so tief greifende Umbrüche erlebt (haben), dass keine Kontinuität mehr zu erkennen“ (S. 14) sei. Insofern stößt das Vorhaben des Autors, mit der vorliegenden Vorlesung einen Beitrag zur bislang vernachlässigten Perspektive auf die pädagogische Verfasstheit von nationalen Schulsystemen zu leisten, auf die Schwierigkeit, nicht auf die gesamte Bandbreite an nationalen Schulsystemen zurückgreifen zu können.

Jedes der nationalen Schulsysteme belegt der Autor mit einem Attribut, das dessen pädagogische Besonderheit markieren soll, z.B. ‚Die Leseschule: Finnland‘ (2. Vorlesung), ‚Die freie Schule: Dänemark‘ (4. Vorlesung), ‚Die individuelle Schule: Niederlande‘ (9. Vorlesung) oder ‚Schule der Abwechslung: USA‘ (11. Vorlesung). Die ausgewählte pädagogische Besonderheit leitet der Autor mithilfe von Schlüsselgeschichten aus den jeweiligen nationalen Bildungsgeschichten her. So stellt der Autor beispielsweise in der 5. Vorlesung die Lern- und Prüfschule in Frankreich vor oder in der 7. Vorlesung das pädagogische Konzept der Langsamkeit in schwedischen Schulen, das seinen Ursprung im speziellen Arbeitsunterricht der schwedischen Volksschule am Ende des 19. Jahrhunderts findet. In Frankreich wurde am Anfang des 20. Jahrhunderts ein Test entwickelt, um die geistigen Fähigkeiten von lernbehinderten oder geistig behinderten Kindern festzustellen. Damit war nicht nur der erste Intelligenztest geboren, sondern das durch den Test generierte Verständnis der mathematischen Normalverteilung als „Nimbus des Objektiven und Normativen“ (S. 62) gelangte in die Benotungspraxis des heutigen französischen Schulwesens. Neben der normorientierten Benotungspraxis stellt die pädagogisch positive Bedeutung des Sitzenbleibens Schüler unter einen enormen Druck, um nicht in die Maschinerie der Leistungsauslese zu entgleiten. Aus diesem Grund geschieht Lernen unter der besonderen Vorstellung: es ist „ein auf die schriftliche Prüfung hin ausgerichtetes Lernen, bei dem möglichst genau die Formulierungen reproduziert werden, die gelehrt wurden“ (S. 67). Kennzeichnen für die ‚langsame Schule‘ Schwedens ist nach Aussagen des Autors neben mehreren zeitlichen Ausprägungen, wie die verhältnismäßig lange Ferienzeit, der flexible Zeitumfang der Unterrichtsstunde oder auch der Beginn der Ziffernbenotung erst in der achten Klasse, vor allem die Handhabung des pädagogischen Willens der Lehrer gegenüber ihren Schülern. Demnach halten sich Lehrer mit Anweisungen zurück und lehren stattdessen nur „begrenzt im Sinne des Klassenunterrichts, sie disziplinieren fast gar nicht“ (S. 4).

Jede Vorlesung schließt mit einer Reflexion der pädagogischen Erkenntnisse, die sich aus der jeweiligen Vor-

lesung ergeben. Sowohl die Reflexionen am Ende der pädagogischen Charakterisierungen als auch die Charakterisierungen selbst folgen keiner systematischen Vorgehensweise. Aber weil es dem Autor auch nicht um einen Vergleich zwischen den Ländern geht, sondern um die Darstellung der Vielfältigkeit der Schulsysteme – ein Merkmal, das nach Ansicht des Autors in den internationalen Vergleichsstudien in den Hintergrund rücken würde (S. 10) – ist die fehlende Systematik durchaus nachvollziehbar. In der letzten Vorlesung (12. Vorlesung) geht der Autor schließlich, wie er selbst sagt, „auf einer mehr systematischen Ebene" (S. 15) vor, indem er Schlussfolgerungen entlang von vier pädagogischen Reflexionspunkten über die gewonnenen pädagogischen Erkenntnisse aus den einzelnen Vorlesungen zieht, die für alle behandelten nationalen Schulwesen ihre Geltung hätten. Der erste Reflexionspunkt leitet sich in einer nachvollziehbaren Weise aus den Vorlesungen ab. Er betrifft den „Zusammenhang von Lehren und Lernen" (S. 155–159). Waterkamp kommt zu dem Schluss, dass sich die Schulwesen in ihrem Verhältnis zum Lehren und Lernen unterscheiden. Er identifiziert dabei drei unterscheidbare Formen: das selbstbestimmte Lernen (Niederlande, Schweden, Dänemark, USA), das durch Lehren geführte Lernen (Österreich, Frankreich, Deutschland) und das zielgesteuerte Lernen (England). Den unterschiedlichen Formen von Lehren und Lernen seien unterscheidbare Vorstellungen einerseits über das Autoritätsgefälle zwischen den Schülern und Lehren und andererseits über die Wirksamkeit der didaktischen Führung immanent. Die Schulsysteme, die sich gegenüber den beiden letztgenannten Vorstellungen eher kritisch verhalten, haben gemeinsam, dass sie frei von staatlicher Einflussnahme seien. Weniger gut argumentativ untermauert ist dagegen der vierte Reflexionspunkt „Über das Verhältnis der Schule und ihrer Umgebung" (S. 169 f.). In seinen Reflexionen greift Waterkamp in einer indirekten Weise auf einen thematischen Kontext zurück, der sich ausschließlich in Bezug auf die ‚Soziale Schule' in Italien (10. Vorlesung) gestellt hatte. Die Schule in Italien musste bis weit in das 20. Jahrhundert hinein grundlegende Aufgaben der sozialen Hilfe und Fürsorge übernehmen, um die nachteiligen Einflüsse der Bedürftigkeit unter der Bevölkerung zu bekämpfen, um somit die Beschulung von Kindern aus armen Verhältnissen zu gewährleisten. Diese sozialpädagogische Funktion führt Waterkamp zu einer eher oberflächlichen Reflexion darüber, wie einzelne Schulen sich bemühten, dem Einfluss der Lebenswelt zu begegnen, die die Schüler in die Schulen hereintrugen. Dabei greift er auf wenig inhaltstiefe Beispiele aus Frankreich, USA und Dänemark zurück, die in den entsprechenden Vorlesungen aber nicht Gegenstand gewesen waren.

Ziel der Vorlesung von Waterkamp war es, die Ausgestaltung von zehn nationalen Schulwesen aus einer pädagogischen Perspektive heraus zu beschreiben und reflektierend zu betrachten. Eine pädagogische Besonderheit eines Schulwesens in einem einzigen hervorstechenden Eigenschaftswort zu erfassen, bleibt jedoch naturgemäß unvollständig, wobei dies für den Autor „eine [deutliche] Zuspitzung“ darstellt, die „aus didaktischen Gründen zu rechtfertigen“ (S. 13) sei. Hinzu kommt, dass es dem Autor auch nicht um die Vollständigkeit der pädagogischen Auseinandersetzung geht, sondern um die Entfaltung einer genuin pädagogischen Perspektive auf die unterschiedlichen Schulwesen, die die Welt zu bieten hat. Lehramtsstudierende und Lehrende, können die vorliegende Vorlesung als Ergänzung zu den steuerungsorientierten Schulsystemdiskursen im Rahmen von internationalen Vergleichsstudien hinzuziehen. Die Vorlesung verfügt sicherlich über ein Ausbaupotenzial sowohl in der Dichte ihrer Darstellungen als auch in der Breite der hinzuzuziehenden Ländern, aber sie wirft einen lohnenden Blick auf pädagogische Vorstellungen in nationalen Schulsystemen, die einige Aspekte der Faktoren für das gute oder schlechte Abschneiden einiger Länder bei PISA vor dem Hintergrund einer pädagogischen Diskussion verständlich machen. Der Vorteil der Vorlesung zeigt sich darin, dass die einzelnen Schulsysteme nicht nach einer Unterscheidung in besser oder schlechter funktionierende Systeme klassifiziert werden, sondern sie als unterschiedliche Ausprägungen historischer Konstellationen und Bedingungen betrachtet. Lehramtsstudierende aber auch pädagogisch Handelnde entdecken pädagogische Zusammenhänge, die für die Auseinandersetzung mit dem eigenen Schulsystem nutzbar gemacht werden können. Das Thema der Vorlesung würde der Autor – wie er im Vorwort schreibt – in das Wissenschaftsgebiet der Vergleichenden Erziehungswissenschaft einordnen, allerdings merkt er zugleich an, dass es für das Lehramtsstudium nicht zweckdienlich sei, die pädagogischen Studieninhalte getrennt nach ihren Subdisziplinen zu vermitteln. Insofern sieht der Autor das Thema seiner Vorlesung in einem internationalen Kontext, das unter allgemeinpädagogischen Gesichtspunkten zu betrachten sei (S. 7). Der Autor konstatiert, dass sich seine Vorlesung als erprobtes schulformübergreifendes Seminarmaterial für das Lehramtsstudium anbiete (ebd.). Um den Vorlesungscharakter zu bewahren, verzichtete der Autor auf eine Anpassung der Ausdrucksweise zugunsten einer wissenschaftlichen Darstellung.

Gülsen Sevdiren, M.A.
Universität Bochum

Bertels, Ursula & Bußmann, Claudia (Hrsg.). (2013). *Handbuch Interkulturelle Didaktik* (Gegenbilder, Bd. 8). Münster: Waxmann, 235 S., 34,90 €.

Mit ihrem Handbuch Interkulturelle Didaktik verfolgen die beiden Autorinnen, Ursula Bertels und Claudia Bußmann vom Verein Ethnologie in Schule und Erwachsenenbildung (ESE) e.V., das Ziel, „die theoretischen Hintergründe des interkulturellen und globalen Lernens vorzustellen und die praktischen Umsetzungsmöglichkeiten aufzuzeigen“ (S. 9). Damit richtet sich das Handbuch insbesondere an Lehrpersonen, die Material für ihren Unterricht suchen, aber auch an Pädagoginnen und Pädagogen im Bereich der Jugend- und Erwachsenenbildung.

Das Handbuch ist in sieben Kapitel unterteilt und wird durch eine CD im Anhang ergänzt: In der Einleitung werden die Dritt-Kultur-Perspektive, die dem Buch zugrunde liegt, eingeführt und der Aufbau des Handbuchs erläutert. Das zweite Kapitel widmet sich der Frage, was Kultur ist. In ihrer eigenen Definition weisen die beiden Autorinnen darauf hin, dass es sich bei Kultur nicht um ein essentialistisches Merkmal von Menschen handelt, sondern dass Kultur in der sozialen Interaktion geschaffen wird und sich damit auch stetig verändert (S. 13). Im dritten Kapitel wird auf die in verschiedenen Fachrichtungen (Pädagogik, Psychologie, Kommunikationswissenschaften) verwiesene interkulturelle Kompetenz eingegangen. Dabei werden zu Beginn fünf Lernziele Interkulturellen Lernens, die als thematische Strukturierung für die folgenden Unterkapitel dienen, sowie drei Kompetenzbereiche des globalen Lernens skizziert. In diesen werden zunächst jeweils verschiedene theoretische Ansätze z.B. aus der Ethnologie dargestellt und im Anschluss daran erfolgen Hinweise für die Umsetzung im Unterricht. Das vierte Kapitel greift Fragen einer interkulturellen Didaktik in der Schule auf. Dazu gehören die Beschreibung ethnozentristischer Sichtweisen in Schulbüchern sowie das Bild von Afrika in schulischen Lehrmaterialien. Das fünfte Kapitel verdeutlicht anhand der ersten Begegnung zwischen Kolumbus und der indigenen Bevölkerung Nordamerikas Potentiale für einen Perspektivenwechsel im Schulunterricht. Im sechsten Kapitel sind Beispiele für Unterrichtseinheiten aufgelistet, die sich auf der beigefügten CD finden. Mit einem einseitigen Fazit (7. Kap.) schließt das Handbuch. Die einzelnen Kapitel werden jeweils durch Exkurse ergänzt, in denen spezielle Themen (z.B. Vorurteile und Stereotype oder das Kopftuch) vertieft aufgegriffen werden.

Die Stärken des Handbuchs von Bertels und Bußmann liegen in einer breiten inhaltlichen Aufbereitung des Themenfeldes interkulturelles Lernen und interkulturelle Kompetenz in Schule und Unterricht. Interessierte Leserinnen und Leser finden daher zahlreiche Hinweise auf theoretische Perspektiven

und Ansätze sowie entsprechende Verweise auf einschlägige Publikationen, die einen vertieften Zugang zu den entsprechenden Diskursen anbieten. Daneben werden zahlreiche konkrete Hinweise gegeben, wie die behandelten Themen anhand welcher Aufgabenstellungen bzw. Methoden im Unterricht behandelt werden können.

Vier Kritikpunkte sind jedoch anzuführen.

1. Der Titel des Handbuchs heißt interkulturelle Didaktik. Das vierte Kapitel heißt ‚Interkulturelle Didaktik in der Schule' und im sechsten Kapitel werden Hinweise für eine interkulturelle Didaktik im Schulunterricht gegeben. An keiner Stelle des Handbuchs wird jedoch ausgeführt, erstens was von den Autorinnen unter Didaktik verstanden wird und zweitens was eine spezielle interkulturelle Didaktik auszeichnet bzw. inwiefern sich eine solche von einer ‚nicht interkulturellen' Didaktik unterscheidet.
2. Die inhaltliche Breite des Handbuchs geht an einigen Stellen zu Lasten einer Struktur. Dies gilt zum einen auf der Ebene der einzelnen Kapitel als auch auf der Ebene des Handbuchs. So verliert sich die Leserin bzw. der Leser teilweise in den zahlreichen Exkursen und Fragestellungen innerhalb der einzelnen Unterkapitel. Expliziter hätte zudem gemacht werden können, dass in den Unterkapiteln des dritten Kapitels jeweils ein Lernziel interkulturellen Lernens aufgegriffen wird, wie sie zuvor skizziert wurden. Mit Blick auf den Gesamtaufbau bleibt ein wenig der inhaltliche rote Faden offen. Dazu gehört auch die Frage nach den inhaltlichen Auswahlkriterien für die übrigen Kapitel bzw. nach deren Funktion bzw. deren Exemplarizität mit Blick auf eine übergeordnete Fragestellung.
3. Ungeklärt bleibt auch der Zusammenhang von interkulturellem Lernen und globalem Lernen. Die dazu formulierten Lernziele werden zwar nebeneinander dargestellt (S. 34 ff.), um sie sodann zusammenzuführen (S. 37). Doch die Leserin bzw. der Leser bleibt dabei mit der Frage zurück, ob es sich um zwei unterschiedliche Ansätze handelt oder ob beide lediglich als unterschiedliche Bezeichnungen für dasselbe Phänomen zu verstehen sind.
4. Deutlich schwerer als die zuvor aufgeführten Kritikpunkte wiegt m.E. der folgende: Die Autorinnen betonen einen sozial-konstruktivistischen Kulturbegriff, der sich eben nicht nur auf eine Nation beziehen soll, sondern „je nach Kontext … ein spezifisches soziales Milieu, eine regionale Einheit, eine Sprachgruppe, einen Staat, ein durch Migration entstandenes trans- oder internationales Netzwerk von Menschen oder einen Kontinent meinen" (S. 18) kann. In den folgenden Ausführungen und den Beispielen für eine unterrichtliche Umsetzung werden die Autorin-

nen dieser Grundannahme jedoch nicht immer gerecht. Der Kulturbegriff wird dabei eng an eine Nation geknüpft oder undifferenziert verwendet. Im Folgenden sei dieser zum Teil undifferenzierte Gebrauch an einigen Textstellen verdeutlicht: So thematisiert der Exkurs „Wo sind meine Grenzen“? (S. 102 ff.) Grenzen interkultureller Verständigung. Dort heißt es: „Wenn eine deutsche Frau in einem Land, in dem das Kopftuchtragen vorgeschrieben ist, kein Kopftuch trägt, muss sie damit rechnen, entsprechend angesprochen zu werden. Und wenn eine Muslima ihr Kopftuch nicht so bindet, wie es in Deutschland für ein Passbild vorgeschrieben ist, erhält sie z.B. keinen Führerschein“ (S. 103). In dieser Replik wird der Staatsangehörigkeit (deutsch) die Religionszugehörigkeit (Muslima) gegenübergestellt, und der Leser bzw. die Leserin fragt sich, was geschieht, wenn die Muslima über die deutsche Staatsangehörigkeit verfügt. Welche der beiden Gruppen ist sie dann zuzuordnen? Höchst kritisch ist auch der Hinweis zu sehen, dass „für den unmittelbaren Umgang … die Erwartung [wichtig sei], dass Mitglieder anderer Kulturen sich gänzlich anders verhalten können, als dies von Menschen aus dem eigenen Umfeld erwartet wird“ (S. 91). Zwar wird im weiteren Verlauf betont, dass nicht jeder Unterschied kulturell bedingt sei; dennoch entsteht der Eindruck, dass interkulturelle Kontakte in Form von Kontakten zwischen Menschen unterschiedlicher Nationalität besonders dazu prädestiniert zu sein scheinen, in Konfliktsituationen zu münden. Solchen Hinweisen liegt implizit ein Verständnis von Kultur zugrunde, dass Kultur als ein für Interaktionen entscheidendes Merkmal von Personen sieht und Kulturen zudem als voneinander unterscheidbar auffasst. Überschneidungen, Dominanz- und Machtverhältnisse, die unter dem Label Kultur verschleiert werden, bleiben bei einer solchen Betrachtung jedoch unberücksichtigt.

Trotz dieser Kritikpunkte ist dieses Handbuch all denjenigen zu empfehlen, die Anregungen für einen kultursensiblen Unterricht suchen. Dabei ist jedoch eine kritische Distanz zu den Ausführungen und einer Reflexion der ihnen zugrunde liegenden Prämissen notwendig.

Jun.-Prof. Dr. habil. Carolin Rotter
Universität Hamburg