

Vol. 20



Nr. 2

2 0 1 4

TERTIUM

COMPARATIONIS

**Journal für International und Interkulturell
Vergleichende Erziehungswissenschaft**

Knut Schwippert (Ed.)

Stephanie Mersch und Svenja Mareike Kühn



**Deutsche Schulen im Ausland – Analysen und
Perspektiven aus Sicht der empirischen Bildungsforschung**

Julia Gerick und Birgit Eickelmann



**Einsatz digitaler Medien im Mathematikunterricht und
Schülerleistungen.
Ein internationaler Vergleich von Bedingungsfaktoren auf
Schulebene auf der Grundlage von PISA 2012**

Lisa Bickelmayer



**Der Status der Gehörlosen(kultur) in der Gesellschaft und seine
Auswirkungen auf Handlungsbedarfe der Bildungspolitik.
Ein erweiterter Blick durch interdisziplinäre Ansätze**

WAXMANN



Wilfried Bos, Birgit Eickelmann, Julia Gerick,
Frank Goldhammer, Heike Schaumburg,
Knut Schwippert, Martin Senkbeil,
Renate Schulz-Zander, Heike Wendt (Hrsg.)

ICILS 2013

Computer- und informationsbezogene
Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern
in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen
Vergleich

2014, 340 Seiten, br., 34,90 €
ISBN 978-3-8309-3131-7

Mit diesem Band werden die Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie *International Computer and Information Literacy Study* (ICILS 2013) vorgelegt. ICILS 2013 ergänzt den Kanon der Schulleistungsstudien und trägt dem Wandel zur Informations- und Wissensgesellschaft Rechnung. Neben der wichtigen Frage, wie Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 8 in Deutschland hinsichtlich ihrer computer- und informationsbezogenen Kompetenzen im internationalen Vergleich abschneiden, werden in diesem Buch detailliert schulische Rahmenbedingungen des Erwerbs dieser Kompetenzen aus verschiedenen Perspektiven dargestellt sowie Prozessfaktoren der schulischen Mediennutzung beleuchtet.



WAXMANN

Tertium Comparationis
Journal für International und Interkulturell
Vergleichende Erziehungswissenschaft
Jahrgang 20, Heft 2 (2014)

Herausgeber

Knut Schwippert, Universität Hamburg, Koordinator

Inci 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 2, 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

Mirosław 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, Steinfurter Straße 555, D-48159 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. 2 (2014)

Editors

Knut Schwippert, Universität Hamburg, Coordinator
Inci 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 Editor Vol. 20, No. 2: 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

Mirosław 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, Steinfurter Straße 555, D-48159 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, 2 (2014)

Inhalt

<i>Knut Schwippert</i> Editorial	123
<i>Stephanie Mersch und Svenja Mareike Kühn</i> Deutsche Schulen im Ausland – Analysen und Perspektiven aus Sicht der empirischen Bildungsforschung	125
<i>Julia Gerick und Birgit Eickelmann</i> Einsatz digitaler Medien im Mathematikunterricht und Schülerleistungen. Ein internationaler Vergleich von Bedingungsfaktoren auf Schulebene auf der Grundlage von PISA 2012	152
<i>Lisa Bickelmayer</i> Der Status der Gehörlosen(kultur) in der Gesellschaft und seine Auswirkungen auf Handlungsbedarfe der Bildungspolitik. Ein erweiterter Blick durch interdisziplinäre Ansätze	182
Autorinnen und Autoren	208
Berichte und Notizen	209
Rezensionen	211

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 Prof. Dr. Carolin Rotter.

Rezensionsexemplare bitte an: Prof. Dr. Carolin Rotter, Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Institut für Pädagogik, Berliner Platz 6–8, 45127 Essen, carolin.rotter@uni-due.de

Editorial

Nicht nur in der Umgangssprache, auch im wissenschaftlichen Kontext gibt es Begriffe und Themen, die Konjunktur haben. Zum einen weil sich gesellschaftliche Veränderungen ergeben haben, die im Rahmen sozialwissenschaftlicher Forschung als Themen erkannt und bearbeitet werden, zum anderen aber auch, weil diese Begriffe bzw. Themen schlicht en vogue sind. In einigen Bereichen lassen sich scheinbar kaum noch wissenschaftliche Diskurse führen, die nicht auf diese Themen Bezug nehmen. Es kann aber auch eine Mischung von beidem sein. Gesellschaftlich wichtige oder auch von Seiten der Wissenschaft als relevant erkannte Themen werden identifiziert, über eine Wahrnehmungsschwelle getragen und somit einem – bestenfalls – konstruktiven Exkurs zugeführt und entsprechend ihrer dann wahrgenommenen Wichtigkeit rezipiert. Einige Auseinandersetzungen über Begriffe bzw. Themen erhalten aber eine (zum Teil unverständliche) Dynamik, indem sie in einem kaum noch nachvollziehbaren Umfang aufgegriffen werden. Es hat dann den Anschein, dass es keine aktuelle Debatte mehr geben kann, ohne dass man sich hierauf beziehen würde. Spontan fallen den Leserinnen und Lesern dieses Editorials hierzu sicherlich Begriffe und Themen wie PISA, die Hattie-Studie, Kompetenz, Bildungskatastrophe oder Bildungsreformen ein. Aber auch wenn einige dieser Beispiele reflexartig Antipathien auslösen, bleibt es doch stets zu prüfen, ob auch in länger andauernden oder scheinbar zirkulär verlaufenden Debatten hierzu nicht doch weitere zu berücksichtigende Herausforderungen für die Gesellschaft oder die Wissenschaft ruhen, die trotz spontanen Unbehagens zu identifizieren und dann auch nach den Regeln der gesellschaftlichen wissenschaftlichen Kunst zu bearbeiten sind. Die Kunst ist nun, zu erkennen, ab wann ein Thema ‚abgefrühstückt‘ ist; welche neuen bisher nicht diskutierten Argumente in andauernden Diskursen bekannter Auseinandersetzung zu berücksichtigen sind; aber auch welche neuen Themen, die auf entsprechende etablierte Schlüsselbegriffe bzw. -themen nicht verweisen können, Aufmerksamkeit verdienen. So gilt für die *Tertium Comparationis* ebenso wie für andere Zeitschriften, dass sie anschlussfähig an bestehende Debatten sein muss, ohne blind gegenüber neuen Entwicklungen bzw. Perspektiven zu sein, die die Arbeit der Leserschaft befruchten können und diese gegebenenfalls interdisziplinär erweitern könnten.

Dieses Spannungsverhältnis als Herausforderung verstehend freue ich mich, Ihnen mit diesem Heft der *Tertium Comparationis* ein breit aufgestelltes und anregungsreiches Heft vorstellen zu dürfen.

Der Beitrag von *Stephanie Mersch* und *Svenja Mareike Kühn* stellt ‚Deutsche Schulen im Ausland – Analysen und Perspektiven aus Sicht der empirischen Bildungsforschung‘ vor. Als zentrales Anliegen ihres Beitrags verfolgen die Autorin-

nen das Ziel, „das Auslandsschulwesen als neues Themenfeld empirischer Bildungsforschung zu erschließen, indem zentrale Merkmale und (Angebots-)Strukturen grundlegend erfasst und analysiert sowie Fragestellungen für weiterführende Forschung datengestützt abgeleitet werden“. Mit diesem Beitrag haben sie eine sehr vielschichtige Analyse vorgelegt, die sowohl interessante Befunde dokumentiert als auch herausfordernde Forschungsdesiderate benennt.

Julia Gerick und *Birgit Eickelmann* wenden sich in ihrem Beitrag ‚Einsatz digitaler Medien im Mathematikunterricht und Schülerleistungen. Ein internationaler Vergleich von Bedingungsfaktoren auf Schulebene auf der Grundlage von PISA 2012‘ einerseits dem gut dokumentierten und in den letzten Jahren breit beschriebenen und rezipierten Forschungsfeld von internationalen Vergleichen im Rahmen von Large-Scale-Surveys zu – erweitern das Portfolio jedoch um eine einerseits hoch aktuelle, vor allem aber gerade auch um eine zukunftsweisende Facette, indem sie den Umgang mit digitalen Medien thematisieren.

In ihrem Beitrag ‚Der Status der Gehörlosen(kultur) in der Gesellschaft und seine Auswirkungen auf Handlungsbedarfe der Bildungspolitik. Ein erweiterter Blick durch interdisziplinäre Ansätze‘ trägt Frau *Lisa Bickelmayer* mit dazu bei, den Horizont der Vergleichenden Erziehungswissenschaft – durch die Vorstellung einer vielen Personen wenig bekannten Kultur – zu erweitern. Dieser Beitrag erscheint in der *Tertium Comparationis* gut platziert, da er einerseits einen Bezug zu den Kulturwissenschaften schafft, andererseits aber implizit auch darauf aufmerksam macht, dass eine ethnische bzw. migrationsbezogene ‚Interkulturalität‘ in der Wahrnehmung unserer Gesellschaft zu kurz greift. Dieser Beitrag gibt guten Anlass, über die Grenzen und Reichweiten sowohl von gesellschaftlichen als auch von wissenschaftlichen Traditionen zu reflektieren.

Knut Schwippert
(Geschäftsführender Herausgeber)
Universität Hamburg



Deutsche Schulen im Ausland – Analysen und Perspektiven aus Sicht der empirischen Bildungsforschung

Stephanie Mersch und Svenja Mareike Kühn

Universität Duisburg-Essen

Abstract

The network of currently 141 German schools abroad plays an important role in Germany's Foreign Cultural and Education Policy. Originally established to provide schooling for German children who were living abroad temporarily, by now most of these institutions are so called 'contact schools' (*Begegnungsschulen*) with a strong bridging function as they open their gates to children from the host countries and other nations. German schools abroad therefore provide the opportunity for children from different cultures to meet and engage in dialogue. They prepare pupils from various countries and cultural backgrounds for a shared future.

So far, however, German schools abroad have not been subject to empirical educational research. This article takes up this desideratum and gives a data-based overview of the network of German schools abroad at system level and of the regional and institutional conditions at school level. After summarizing the current state of research, the article outlines the methodology used in this study which is followed by the presentation of key findings. Finally, several perspectives for further research will be described and critically discussed in the light of research limitations experienced during this study.

1. Einleitung

Das Auslandsschulwesen ist ein zentrales Element der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik Deutschlands. Die derzeit 141 Deutschen Auslandsschulen sind Schulen in privater Trägerschaft (s.u.), die von der Bundesrepublik personelle, finanzielle und materielle Unterstützung erhalten. Sie haben das Ziel, die schulische Versorgung deutscher Staatsangehöriger im Ausland zu gewährleisten und Kindern und Jugendlichen der Gastländer die Möglichkeit zu bieten, sich mit Deutschland, seiner Sprache und Kultur vertraut zu machen. Damit sind Auslands-

schulen als Orte der Begegnung und des interkulturellen Dialogs konzipiert, um Schülerinnen und Schüler verschiedener Nationen und Kulturen auf eine gemeinsame Zukunft in einer globalisierten Welt vorzubereiten.

Die Zahl der Forschungsprojekte, die sich empirisch mit dem deutschen Schulsystem befassen, ist in den letzten Jahren erheblich angestiegen (vgl. Zedler & Döbert, 2010). Gleichwohl sind ‚Deutsche Schulen im Ausland‘ ein bis dato nicht erschlossenes Forschungsfeld der empirischen Bildungsforschung. Der vorliegende Beitrag ist daher als Überblick zu verstehen, der das System der Auslandsschulen insgesamt und regionale sowie institutionelle Bedingungen der Einzelschulen datengestützt darstellt, um das Forschungsfeld zu strukturieren. Im Folgenden wird zunächst der Stand der Forschung knapp umrissen. Es folgt eine Erläuterung des methodischen Vorgehens der hier dokumentierten Studie auf Basis einer systematischen Dokumentenanalyse, an die sich die Darstellung und Diskussion zentraler Ergebnisse, auch mit Blick auf Forschungsperspektiven, anschließt.¹

2. Stand der Forschung

Bei den wenigen themenbezogenen Publikationen zu Deutschen Auslandsschulen (im Folgenden: DAS) handelt es sich um vereinzelte, zum Teil ältere und methodisch unsystematische Betrachtungen, die primär narrativ-informierenden Charakter haben und entweder einzelne Aspekte des Auslandsschulwesens (z.B. Finanzierung der Schulen, unterrichtspraktische Fragen) oder die Situation einzelner Schulstandorte fokussieren. Darüber hinaus liegen zahlreiche deskriptive Dokumente der zentralen bildungspolitischen Akteure (insbesondere seitens der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, im Folgenden: ZfA) vor. Umfassend dokumentiert ist die Geschichte der DAS (z.B. Lepiorz, 1979; Werner, 1988); zur genaueren Betrachtung der Entwicklungen in der DDR sei z.B. auf Fischer (1975) verwiesen. Waibel (2012) nimmt zudem die Situation und Bedeutung der DAS zur Zeit des Nationalsozialismus in den Blick.

Aufbau und Organisation des Auslandsschulwesens werden bei Becker (1990) und Stoldt (2013a) betrachtet; aktuelle Entwicklungen sind bei Geisler (2007) und in den Berichten der Bundesregierung zur Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik (im Folgenden: AKBP; vgl. z.B. Auswärtiges Amt 2011) aufgegriffen worden. Gauf (1998) thematisiert die Finanzierung des Auslandsschulwesens, konkrete Zahlen liefert zudem das Bundesministerium der Finanzen (2012). Das Verhältnis zwischen DAS und der deutschen Wirtschaft beschreibt Lambertz (2013); Klingebiel (2013) erläutert Merkmale und Besonderheiten der für die DAS kennzeichnenden öffentlich-privaten Partnerschaft.

Einen Überblick über aktuelle Daten (z.B. Schülerzahlen, Verzeichnis der Schulen) gibt es von der ZfA sowohl auf deren Internetpräsenz (vgl. z.B. ZfA, 2013a) als auch in ihren Jahrbüchern. Um genauere Informationen über die inhaltliche, curriculare Ausgestaltung der DAS und der zentralen Prüfungen zu erhalten, können entsprechende Dokumente der KMK hinzugezogen werden (vgl. z.B. KMK, 2010). Das Thema der internationalen Vergleichbarkeit von Schulabschlüssen wird vor allem im Hinblick auf die Deutsche Internationale Abiturprüfung (DIAP) aufgegriffen (vgl. z.B. Broeckelmann, 2008). Hüther (2012) erläutert diesbezüglich die Pläne zur Einführung einheitlicher Abiturprüfungen in Form eines Regionalabiturs. Hinsichtlich des seit 2003 eingeführten Pädagogischen Qualitätsmanagements (PQM) an DAS ist vor allem Brüser-Sommer mit verschiedenen Publikationen zu nennen (vgl. z.B. 2008). Von ihm stammt auch die einzige bislang vorliegende empirische Arbeit zum Auslandsschulwesen, die sich mit der Bund-Länder-Inspektion des PQM an DAS beschäftigt (vgl. ebd., 2010). Eine Betrachtung des Einflusses der PISA-Studie auf DAS wurde von Puck (2008) geliefert.

Zur Situation einzelner Schulstandorte reichen die Publikationen bis weit in die 1980er Jahre zurück, beschränken sich jedoch ausschließlich auf Situationsbeschreibungen einzelner Schulen durch betroffene Akteure (vgl. z.B. Vesper, 2011). Vötter und Treter (2009) beschäftigen sich zudem mit dem Thema der deutschen Sprache in China und der PASCH-Initiative, eines 2008 von Bundesaußenminister Frank-Walter Steinmeier ins Leben gerufenen Programms zum Aufbau eines weltumspannenden Netzes von Partnerschulen.

Aus dem Bereich schulischer und unterrichtlicher Praxis diskutiert z.B. Göbel (2011) die Notwendigkeit auslandsschulspezifischer Lehr- und Lernkonzepte; Paulus (2011) problematisiert zudem die Entwicklung und Förderung einer nachhaltigen Begegnungskultur.

Insgesamt zeigt die Zusammenschau, dass nahezu alle bisher vorliegenden Publikationen keine empirische Fundierung haben: Systematische und umfassende Analysen zu den Bedingungen deutscher Auslandsschularbeit und deren Wirkungen auf schul- und unterrichtsbezogene Prozesse und Ergebnisse fehlen bislang. Ebenso mangelt es an aktuellen empirischen Befunden, in denen auch die jüngsten Entwicklungen im Bereich des Qualitätsmanagements sowie der zentralen Prüfungen und der Implementation einheitlicher Kerncurricula Berücksichtigung finden.

3. Fragestellungen

Vor dem skizzierten Forschungshintergrund zielt das Projekt darauf, das Auslandsschulwesen als neues Themenfeld empirischer Bildungsforschung zu erschließen, indem zentrale Merkmale und (Angebots-)Strukturen grundlegend erfasst und ana-

lysiert sowie Fragestellungen für weiterführende Forschung datengestützt abgeleitet werden.

Entsprechend der gängigen Ebenendifferenzierung des Bildungswesens (vgl. z.B. Fend, 2008) werden in der hier dokumentierten Studie zunächst die *systemischen* und *institutionellen Merkmale* deutscher Auslandsschularbeit betrachtet, um in möglichen Folgeprojekten die dadurch gerahmten schul- und unterrichtsbezogenen Prozesse und Ergebnisse analysieren zu können. Damit knüpft das Projekt an etablierte Zugänge der empirischen Bildungsforschung an, die schulische Prozesse und Ergebnisse unter Berücksichtigung ihrer spezifischen Rahmenbedingungen betrachten (vgl. z.B. Deutsches PISA-Konsortium, 2001; Becker & Schulze, 2013).

Im Hinblick auf die Vielzahl von Schultypen im Auslandsschulwesen (vgl. Stoldt, 2013b) liegt der Fokus dieses Forschungsvorhabens auf jenen 141 Schulen, die in einem engeren Begriffsverständnis als ‚Deutsche Auslandsschulen‘ gelten und sich von den ca. 870 weiteren von der Bundesrepublik Deutschland geförderten schulischen Einrichtungen (z.B. Europäische Schulen, Bundesweherschulen) vor allem hinsichtlich ihrer Zielsetzungen (vor allem Schulabschlüsse) und ihres Begegnungscharakters (u.a. Zusammensetzung der Schülerschaft) unterscheiden (vgl. ZfA, 2010, sowie weiterführend in Abschnitt 5).

Mit dem Ziel einer grundlegenden Strukturierung des Forschungsfeldes auf der Systemebene bei gleichzeitiger Klärung möglicher Typisierungsmuster auf einzel-schulischer Ebene sind folgende Fragestellungen für die Analyse leitend:

- Auf der *Systemebene*: Welche Strukturen und Merkmale sind für das Auslandsschulwesen kennzeichnend? Welche aktuellen Entwicklungen und Herausforderungen sind aus Sicht der Akteure derzeit bedeutsam?
- Auf der *Einzel Schulebene*: Inwieweit lassen sich die 141 DAS hinsichtlich ihrer differenziellen Rahmenbedingungen vergleichen – sowohl im Hinblick auf kontextuelle Faktoren (z.B. Schultyp, Schulgröße oder regionale Lage) als auch bezüglich des schulischen Angebots (z.B. pädagogische Schwerpunkte, auslandsschulspezifische Profilierung)? Lassen sich dabei Zusammenhänge zwischen den unterschiedlichen Auslandsschultypen (vgl. dazu Abschnitt 5) und den ermittelten Kontext- und Angebotsmerkmalen erkennen oder können darüber hinaus weitere Typisierungen der DAS vorgenommen werden (vgl. Senkbeil, 2005²)?

4. Methodisches Vorgehen

Das Projekt umfasst zwei Teilstudien: Während Teilstudie I durch *leitfadengestützte Interviews* (vgl. Reinders, 2011) mit Akteuren der Systemebene³ das System des Auslandsschulwesens insgesamt in den Blick genommen hat, lag der Schwerpunkt

des Forschungsvorhabens mit Teilstudie II auf der Untersuchung der regionalen und institutionellen Rahmenbedingungen des Lehren und Lernens an den 141 Einzelschulen, welche mittels einer *kategorienbasierten Dokumentenanalyse* (vgl. Brosius, Haas & Koschel, 2012) erfasst wurden. Das dafür entwickelte Kategoriensystem knüpft zum einen an bereits vorliegende Instrumente zur Erfassung schulischer Lehr- und Lernbedingungen (z.B. Hornberg, Lankes, Potthoff & Schulz-Zander, 2008) an, berücksichtigt zum anderen aber auch die spezifischen Besonderheiten des deutschen Auslandsschulwesens durch eigens entwickelte Kategorien.

Dimensionen des Kategoriensystems

Das Kategoriensystem arbeitet mit zwei Dimensionen, welche einerseits die *Kontext-* und *Input-*Ebene sowie andererseits die *Prozess-*Ebene von Schule einbeziehen (vgl. z.B. Scheerens, 1990). Die Betrachtung von Ergebnissen und Wirkungen (*Output-*Ebene) als einer dritten Dimension konnte im Rahmen dieses Forschungsvorhabens aufgrund der gegenwärtigen Datenlage und unvorhergesehener Schwierigkeiten im Daten- bzw. Feldzugang (vgl. dazu Abschnitt 6) nicht geleistet werden. Während *Dimension A* schulstrukturelle, regionale und personell-finanzielle Merkmale aufnimmt, beschreiben die Kategorien der *Dimension B* das schulische Profil sowie die (außer-)unterrichtlichen Angebote der Schulen (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Dimensionen und Analysebereiche des Kategoriensystems

<i>Dimension A</i> Kontextmerkmale der Einzelschule	<i>Dimension B</i> Schulisches Angebot der Einzelschule
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Strukturelle Bedingungen</i> <ul style="list-style-type: none"> • Schultyp • Schulgröße / Zusammensetzung der Schülerschaft • Bildungsgänge und Abschlüsse • Tagesorganisation 2. <i>Regionale Lage und Schulumfeld</i> <ul style="list-style-type: none"> • Städtetyp • Entwicklungsstand des Landes • Sicherheit des Schulstandortes 3. <i>Ressourcen</i> <ul style="list-style-type: none"> • personelle Ressourcen • finanzielle Ressourcen 	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Allgemeines Schulprofil</i> <ul style="list-style-type: none"> • Fachliche Profilierung • Pädagogische Schwerpunkte • Überfachliche und professionsbezogene Schwerpunkte • Aspekte schulischer Organisation 2. <i>Auslandsschulspezifisches Schulprofil</i> <ul style="list-style-type: none"> • Leitlinien der AKBP • Pädagogische Schwerpunkte: Interkulturalität und Internationalität • Fachliche Profilierung: Mehrsprachigkeit und Sprachförderung 3. <i>Weitere (außer-)unterrichtliche Angebote</i> <ul style="list-style-type: none"> • AG-Angebot • Erwerb von Zusatzqualifikationen • Austauschprogramme • Weitere Veranstaltungen und Projekte

Die Oberkategorien (A1-A3, B1-B3) umfassen jeweils mehrere Teilaspekte, welche mittels konkreter Variablen operationalisiert wurden. So wird z.B. die Kategorie *A3 Ressourcen* durch die Teilaspekte *personelle Ressourcen* und *finanzielle Ressourcen* beschrieben; personelle Ressourcen werden dann genauer erfasst durch die Anzahl der Lehrkräfte und die Anzahl des nicht lehrenden Personals (Erzieherinnen und Erzieher, Schulpsychologinnen und -psychologen usw.), während die finanziellen Ressourcen mit der Höhe des Schulgeldes (Elementar, Primar- und Sekundarbereich) erhoben werden.

Entwicklung des Kategoriensystems

Die Entwicklung des Kategoriensystems basiert auf inhaltsanalytischen Verfahren (vgl. Brosius et al., 2012), wobei die Kategorienbildung für eine möglichst vollständige Erfassung der benannten Dimensionen sowohl deduktiv als auch induktiv erfolgte: In einem ersten Schritt wurden für die Erfassung schulischer Rahmenbedingungen (Dimension A) etablierte Erhebungsinstrumente gesichtet (vgl. dazu Deutsches Pisa-Konsortium, 2001; Pisa-Konsortium Deutschland, 2009; Quellenberg, 2009). Daraus ging hervor, dass strukturelle (z.B. Schulgröße, vgl. Deutsches Pisa-Konsortium, 2001), regional-lokale (z.B. Gemeindegröße; vgl. Quellenberg, 2009) sowie personell-finanzielle (z.B. Anzahl der Lehrkräfte, vgl. Deutsches Pisa-Konsortium, 2001) Bedingungen als Hintergrundvariablen in Betracht zu ziehen bzw. entsprechend der auslandsschulspezifischen Strukturen zu adaptieren waren.⁴ Die Ermittlung relevanter Kategorien der Dimension B erfolgte zudem unter Rückgriff auf Arbeiten zur Analyse von Schulprofilen bzw. Schul- und Unterrichtskultur (vgl. z.B. Berg, 2007; Hertel, Hochweber, Steinert & Klieme, 2010) sowie Schulprogrammen (vgl. z.B. Burkhard, 2002; Mohr, 2006). Neben der Erhebung einer fachlichen Profilierung (vgl. Deutsches Pisa-Konsortium, 2001) wurden somit pädagogische (z.B. soziales Lernen, vgl. Mohr, 2006), überfachliche und professionsbezogene Schwerpunkte (z.B. fächerübergreifendes Lernen, vgl. Burkhard, 2002) sowie schulorganisatorische Merkmale (z.B. Elternarbeit, vgl. ebd.) als Teil eines Schulprofils identifiziert. Für die Beschreibung des auslandsschulspezifischen Profils (B2) wurden unter Bezugnahme auf die für die DAS leitenden Ziele der AKBP (vgl. Auswärtiges Amt, 2013) zwei Analysebereiche vorab definiert: hinsichtlich pädagogischer Schwerpunktsetzungen die Aspekte *Interkulturalität und Internationalität* und im Bereich fachlicher Profilierung die Aspekte *Mehrsprachigkeit und Sprachförderung*. Die vorab abgeleiteten Kategorien wurden schließlich durch eine stichprobenbasierte Recherche ($N = 42$, 30 %) der Internetpräsenzen der Schulen und der dort verfügbaren Dokumente ergänzt.

Diese Kategorien stellten in Anbetracht des Umfangs des zu recherchierenden Materials zunächst ein Grundgerüst dar, das im Analyseprozess fortwährend auf seine Anwendbarkeit überprüft und zum Teil modifiziert wurde.

Datengrundlage und Datenauswertung

Die Grundlage der Analyse bilden die Internetpräsenzen der 141 DAS und der dort verfügbaren Dokumente. Für die Erhebung schulstruktureller und personell-finanzieller Daten wurden zudem bereits existierende deskriptive Verzeichnisse (vgl. ZfA, 2013a, b; Deutscher Philologenverband, 2012) hinzugezogen. Insgesamt erweist sich die Datenlage als sehr heterogen: Die Internetpräsenzen wiesen zum einen starke Unterschiede hinsichtlich der Qualität und Quantität der verfügbaren Daten auf – so war z.B. nur für ein Viertel der Schulen ($N=36$) das Schulprogramm über die Internetpräsenz zugänglich (vgl. dazu auch Lasik & Böing, 2013) – zum anderen enthielten auch die darüber hinaus verwendeten Dokumente (s.o.) oftmals sehr uneinheitliche oder sogar widersprüchliche Informationen – z.B. zur Anzahl des pädagogischen Personals oder bezüglich der zu vergebenden Abschlüsse.⁵ Um für die Analyse des allgemeinen (B1) und des auslandsschulspezifischen Schulprofils (B2) auf eine möglichst einheitliche Datengrundlage zurückgreifen zu können, wurden für die Auswertung daher schwerpunktmäßig die Leitbilder der Schulen verwendet ($N=126$, 89 %).⁶ Entsprechend der sowohl deduktiv als induktiv erfolgten Kategorienbildung wurden schließlich alle Dokumente in einem inhaltlich-strukturierenden Verfahren ausgewertet (vgl. Mayring, 2010).

Insgesamt ist bei der Auswertung der Daten zu berücksichtigen, dass es sich bei den Dokumenten vornehmlich um Formate der Selbstdarstellung und somit um Willensbekundungen der einzelnen Schulen handelt; inwieweit die dort formulierten Schwerpunkte und Ziele vor Ort ihre Umsetzung finden, lässt sich im Rahmen dieser Untersuchung nicht überprüfen.

5. Zentrale Befunde

Im Folgenden werden zentrale Ergebnisse der kategorienbasierten Auswertung beschrieben. Die Darstellung orientiert sich dabei an der zuvor skizzierten Unterscheidung in Kontextmerkmale der Einzelschule und Merkmale des schulischen Angebots. Die quantitativen Ergebnisse werden zum Teil ergänzt durch Kenntnisse und Eindrücke, die aus Expertengesprächen und dem Besuch mehrerer DAS erwachsen sind.

5.1 Dimension A: Kontextmerkmale

Schulstrukturelle Aspekte: Schultypen, Bildungsgänge und Schulabschlüsse

Im Hinblick auf die Vielzahl von Schultypen im deutschen Auslandsschulwesen ist zunächst eine Definition der in diese Analyse eingegangenen Schultypen nötig. Die hier betrachteten 141 ‚Deutschen Auslandsschulen‘ lassen sich in fünf Schultypen untergliedern, welche sich sowohl gemäß der Form, in der die Einzelschule der Kultur und Sprache des Gastlandes begegnet, als auch in ihrer inhaltlich-curricularen Zielsetzung unterscheiden (vgl. ZfA, 2010):

- *Deutschsprachige Auslandsschulen* sorgen durch die Vergabe deutscher Abschlüsse in erster Linie für die schulische Versorgung der Kinder vorübergehend im Ausland lebender deutscher Staatsangehöriger und ermöglichen so bei der Rückkehr nach Deutschland eine möglichst problemlose Fortsetzung ihrer schulischen Laufbahn.
- *Integrierte Begegnungsschulen* haben ein integriertes Unterrichtsprogramm und führen die Schülerinnen und Schüler zu einem bikulturellen Abschluss: Lernen der deutschen und anderer Muttersprache werden auf Grundlage der deutschen sowie der Bildungsinhalte des Partnerlandes gemeinsam und überwiegend auf Deutsch unterrichtet.
- *Gegliederte Begegnungsschulen* bieten ein gegliedertes Unterrichtsprogramm an und führen die Schülerinnen und Schüler zu einem bikulturellen Abschluss. Sie gliedern sich in zwei Zweige, einen mit verstärktem Deutschunterricht sowie einen mit integriertem Unterrichtsprogramm. Die Zweigliedrigkeit dieser Schulen ermöglicht im Gegensatz zu integrierten Begegnungsschulen auch solchen Schülerinnen und Schülern den Zugang, die über keine guten Deutschkenntnisse verfügen.
- *Landessprachige Schulen mit verstärktem Deutschunterricht* unterrichten das Fach Deutsch (einschließlich deutscher Landeskunde) als verbindliche Fremdsprache sowie weitere Sachfächer auf Deutsch.
- *Schulische Einrichtungen mit berufsorientiertem Schulziel* sind mehrheitlich als berufsbildende Zweige an allgemeinbildenden Auslandsschulen organisiert. Daneben gibt es auch zwei selbständige Berufsschulen. Die Schülerinnen und Schüler erwerben hier eine deutsche (auch in dualen Ausbildungsgängen) Berufsausbildung.

Mit 51 Schulstandorten sind Deutschsprachige Auslandsschulen der derzeit am häufigsten vertretene Schultyp,⁷ gefolgt von 44 Integrierten Begegnungsschulen, 22 Gegliederten Begegnungsschulen sowie 24 Landessprachigen Schulen. Ein Blick auf die regionale Verteilung der Schulen zeigt, dass Deutschsprachige Aus-

landsschulen schwerpunktmäßig im asiatischen Raum liegen, während Begegnungsschulen typischerweise in Nord-West-Süd-Europa, Lateinamerika und Afrika, zunehmend aber auch in den MOE/GUS-Staaten (seit 1990 wurden 8 von insgesamt 14 Integrierten Begegnungsschulen hier gegründet) zu verorten sind. Standorte Landessprachiger Schulen finden sich hingegen fast ausschließlich in Lateinamerika (vgl. Tab. 2).

Die DAS werden derzeit von knapp 79.500 Schülerinnen und Schülern besucht, wobei sich der Anteil mit deutscher Staatsbürgerschaft insgesamt auf ein Viertel beläuft, jedoch je nach Schultyp zwischen etwa 70 Prozent und 6 Prozent liegt (vgl. Tab. 2). Ebenso variiert die Schülerzahl zwischen 15 und 3.355 pro Standort; mit durchschnittlich 237 Lernenden ($SD = 222.17$) sind Deutschsprachige Auslandsschulen tendenziell kleinere und Gegliederte Begegnungsschulen mit durchschnittlich 1.151 Schülerinnen und Schülern ($SD = 652.52$) eher größere Schulstandorte.

Tabelle 2: Regionale Verteilung der Schultypen und Schülerzahlen (vgl. ZfA, 2013a)⁸

	Afrika	Asien/ Australien	Nord- amerika	Latein- amerika	Nord-West- Süd-Europa	MOE/GUS	Weltweit	Gesamt- schülerzahl	Anteil dt. Schüler- schaft im Ø
Deutschsprachige Auslandsschulen	5	26	7	0	11	2	51	12.099	69,1 %
Integrierte Begegnungsschulen	12	2	0	0	20	10	44	22.545	33,1 %
Gegliederte Begegnungsschulen	0	2	0	18	1	1	22	25.327	18,3 %
Landessprachige Schulen	1	3	0	19	1	0	24	19.487	5,6 %
Deutsche Auslandsschulen	18	33	7	37	33	13	141	79.458	25,7 %

Als Privatschulen verfügen die meisten DAS über ein umfassendes Bildungsangebot, das an 121 Schulen (86 %, davon an 12 Schulen im Aufbau) vom Elementarbereich bis zu einem Abschluss der Sekundarstufe II führt. An 11 der 51 Deutschsprachigen Auslandsschulen erwerben Schülerinnen und Schüler einen mittleren Schulabschluss, während 14 Schulen über einen berufsbildenden Bereich verfügen. Insgesamt ergibt sich daraus ein breites Spektrum angebotener Schulabschlüsse, das sich zum einen aus den unterschiedlichen Zielsetzungen der zuvor genannten Schultypen ableitet, zum anderen aber auch durch eine Öffnung hin zu internationalen Abschlüssen zu erklären ist.

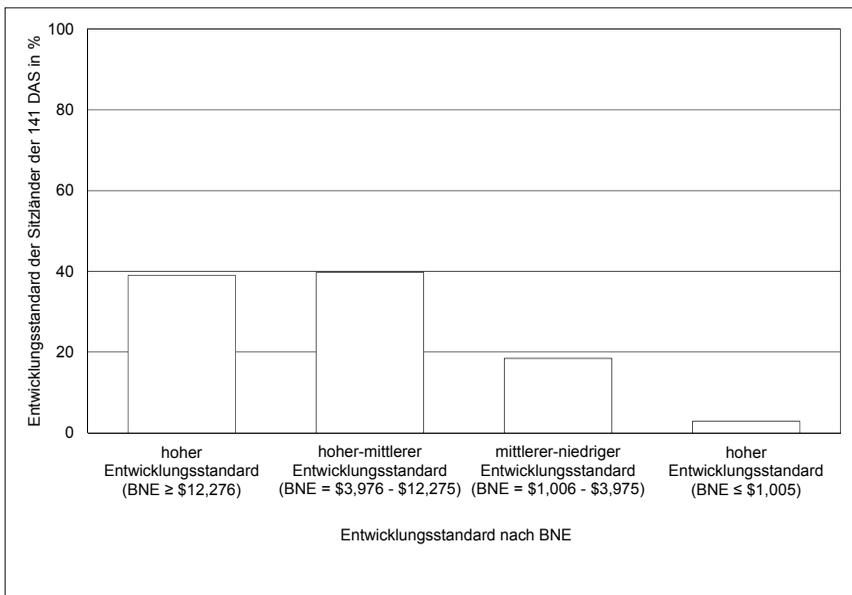
- *Deutsches Abitur* und *Deutsche Internationale Abiturprüfung* (DIAP): Die Mehrheit der Schulen ($N=71$, davon an 8 Schulen im Aufbau) führt ihre Schülerinnen und Schüler zum Deutschen Abitur oder seit 2005 auch zur DIAP ($N=32$, davon an 4 Schulen im Aufbau). Im Interesse internationaler Wettbewerbsfähigkeit zeichnet sich das DIAP im Gegensatz zum deutschen Abitur durch einen erhöhten Fremdsprachenanteil (bis zu 50 % des Gesamtunterrichts, auch in Sachfächern) aus. Zudem werden die Abschlussprüfungen durch eine weitere mündliche Prüfung ergänzt, welche einen Akzent auf die Kommunikations- und Präsentationskompetenzen der Schülerinnen und Schüler legt. Einzelne Schulen bieten derzeit sowohl den Erwerb des deutschen Abiturs als auch die DIAP an.
- Die *Hochschulreifeprüfung des Sitzlandes* ist der zentrale Abschluss der Schulzweige an Gegliederten Begegnungsschulen und Landessprachigen Schulen, an denen Schülerinnen und Schüler keine kombinierte oder integrierte Abiturprüfung absolvieren.⁹
- Das *Deutsche Sprachdiplom (DSD)* der Kultusministerkonferenz kann an Deutschen Auslandsschulen als Sprachprüfung für Deutsch als Fremdsprache auf den drei Niveaustufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR) abgelegt werden. Etwa 40 Prozent der Auslandsschulen bieten den Erwerb des DSD I (A2/B1-Niveau) und DSD II (B2/C1-Niveau) an. Die Kombination von DSD II und Sekundarabschluss des Sitzlandes berechtigt schließlich zu einem Hochschulstudium in Deutschland und wird damit vorrangig an Gegliederten Begegnungsschulen sowie Landessprachigen Schulen (75 %) absolviert.
- Das *Gemischtsprachige International Baccalaureate (GIB)* wird derzeit an 27 Schulen (davon an 3 Schulen im Aufbau) angeboten. Unterrichtet wird nach den Lehrplänen der International Baccalaureate Organisation (IBO), wobei das Fach Deutsch als fortgeschrittene Fremdsprache auf Standardniveau (A-Niveau) oder als muttersprachlicher Leistungskurs belegt werden kann. Zusätzlich werden die Sachfächer Geschichte und Biologie auf Deutsch unterrichtet. Das GIB wird seit 2002 vornehmlich an Landessprachigen Schulen ($N=18$) absolviert, da diese zu keiner deutschen Abiturprüfung führen können, mit dem GIB aber dennoch einen in Deutschland und international anerkannten Schulabschluss vergeben.
- Bei den *berufsbildenden Abschlüssen* handelt es sich um kaufmännische Ausbildungsberufe (vgl. ZfA 2013a, S. 35), die derzeit an 11 Schulen (schwerpunktmäßig in Lateinamerika) angeboten werden. 10 Schulen führen zur *Fachhochschulreife*.

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass es sich bei der Unterscheidung der Schultypen und der damit verbundenen Schulziele um „Grundtypen“ (Stoldt, 2013b, S. 29) handelt und daneben Zwischenformen – auch innerhalb eines Schultyps – bestehen; diese könnten sich z.B. durch einzelschulisch notwendige Anpassungen an eine sich verändernde Schüler- bzw. Elternklientel und die damit einhergehenden Schulwahlmotive erklären – so etwa die Bevorzugung (inter)nationaler Abschlüsse einer zunehmend nicht deutschen Klientel.

Regional-lokale Rahmenbedingungen: Städtetyp, Entwicklungsstand und Sicherheitslage

Neben den schulstrukturellen Faktoren wurden mit dem Städtetyp des Schulstandortes sowie dem Entwicklungsstand und der allgemeinen Sicherheitslage des Landes auch regional-lokale Kontextbedingungen der 141 Schulen in den Blick genommen. Im Rekurs auf nationale und internationale Forschungsarbeiten kann angenommen werden, dass diese Standortfaktoren schulisches und unterrichtliches Handeln erheblich beeinflussen.

Abbildung 1: Entwicklungsstandard der Sitzländer (bezogen auf alle 141 Schulstandorte)



Gemäß der *Stadttypologie* von Klöpfer (1995) liegt mit 85 Standorten die Mehrheit der Auslandsschulen (60 %) in einer Millionenstadt und 35 Schulen befinden sich in Großstädten (25 %). Die Stadttypen Mittelstadt (7 %) und Megastadt (8 %) sind hingegen selten vertreten. In 61 der insgesamt 70 Sitzländer (90 %) liegt mindestens eine Auslandsschule in der jeweiligen Landeshauptstadt. Um zudem den *Entwicklungsstand der Sitzländer* zu beurteilen, wurde das Bruttonationaleinkommen (BNE) als anerkannter Indikator herangezogen (vgl. The Worldbank, 2011). Demnach ist die überwiegende Zahl der Schulen ($N = 111$, 79 %) in Ländern mit hohem (z.B. Kanada) oder hohem-mittlerem Entwicklungsstand (z.B. China) zu verorten, ein mittlerer-niedriger Entwicklungsstand trifft auf 26 Schulstandorte (18 %, z.B. Paraguay) zu und nur 4 Schulen (3 %) liegen in niedrig entwickelten Ländern (hier: Afghanistan (2), Kenia und Äthiopien) (vgl. Abb. 1).

Neben dem Entwicklungsstand wurde auch die *allgemeine Sicherheitslage* mithilfe des Failed States Index erfasst (vgl. The Fund for Peace, 2012).¹⁰ Daraus geht hervor, dass sich insgesamt 64 Schulen in Ländern befinden, deren Sicherheitslage als *nachhaltig stabil* ($N = 11$, z.B. Norwegen) oder *stabil* ($N = 53$, z.B. Chile) eingestuft wird, während für 53 Schulstandorte die Sicherheitslage des Landes mit einem *Warnhinweis* (z.B. in Indien) versehen ist und 14 Schulen in Ländern mit *alarmierenden Sicherheitslagen* (z.B. Ägypten) liegen (vgl. Tab. 3).

Tabelle 3: Verteilung der Schulen gemäß ihrer allgemeinen Sicherheitslage ($N = 138$)

	nachhaltig stabile Sicherheitslage	stabile Sicherheitslage	Warnhinweis zur Sicherheitslage	alarmierende Sicherheitslage
Afrika	0	0	7	11
Asien/Australien	2	8	17	3
Nordamerika	2	5	0	0
Lateinamerika	0	11	26	0
Nord-West-Süd-Europa	7	21	5	0
MOE/GUS	0	8	5	0
Gesamt	11	53	60	14

Ergänzt man diese Befunde um eine Recherche der Reise- und Sicherheitshinweise des Auswärtigen Amtes, so enthalten die *Landesspezifischen Sicherheitshinweise* für 24 Sitzländer in der Regel allgemeine Informationen zu erhöhten Kriminalitätsraten oder Naturkatastrophen, lassen aber auf keine konkrete Gefährdung der jeweiligen Schulstandorte schließen. Die *(Teil)Reisewarnungen*, welche zum Zeitpunkt der Erhebung für 6 Sitzländer bestehen, haben zum Teil direkte Auswirkungen auf

die Schulstandorte (z.B. Ägypten: Kairo und Alexandria) oder aber betreffen Stadt- bzw. Landesgebiete, in denen keine Auslandsschule liegt (z.B. Nigeria: Abuja – DS Abuja befindet sich auf einem firmeneigenen Gelände außerhalb der Stadt).

Um umfassend einschätzen zu können, wie sich die benannten regional-lokalen Standortfaktoren schließlich auf das schulische Handeln auswirken, müsste eine Befragung der einzelnen Schulen weiteren Aufschluss geben; etwa hinsichtlich der Konkurrenzsituation zu anderen internationalen Schulen in Millionenstädten wie New York und Tokyo oder im Hinblick auf den möglicherweise (un)günstigen Einfluss einer (in)stabilen Sicherheitslage auf die Rekrutierung deutscher Lehrkräfte und das Schulleben insgesamt.

Ressourcen: Personalsituation und Schulgeld

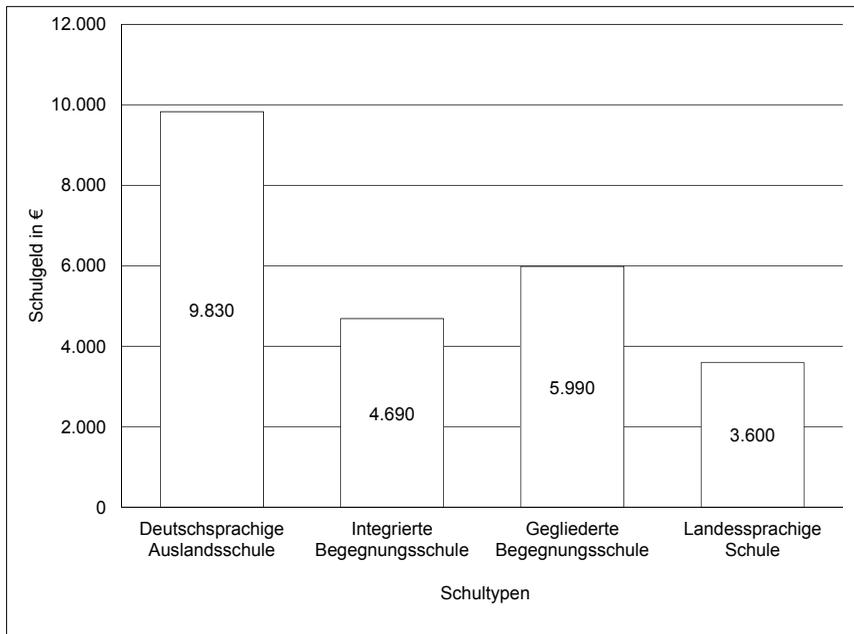
Die Personalsituation hat entscheidenden Einfluss auf die Qualität einer Schule. Um die Auslandsschulen hinsichtlich ihrer *personellen Ressourcen* zu beurteilen, wurde daher die Anzahl der Lehrkräfte und des nicht lehrenden pädagogischen Personals (z.B. Erzieherinnen und Erzieher, Schulpsychologinnen und -psychologen) erfasst. Eine Einschätzung der *finanziellen Ressourcen* ergibt sich durch die Analyse der von den Schulen erhobenen Schulgelder.

Das Lehrpersonal der DAS setzt sich zum einen aus deutschen Lehrkräften zusammen, die als *Auslandsdienstlehrkräfte* (ADLK), *Bundesprogrammlehrkräfte* (BPLK) oder *Landesprogrammlehrkräfte* (LPLK) für einen Beurlaubungszeitraum von drei bis sechs Jahren an Auslandsschulen entsandt und durch die ZfA vergütet werden. Zum anderen setzt es sich aus deutschen und einheimischen *Ortslehrkräften* (OLK) zusammen, welche von den örtlichen Schulträgern eingestellt und bezahlt werden. Die Zahl der zu vermittelnden Auslandsdienstlehrkräfte bemisst sich dabei nach der Größe der Schule und der für die Anerkennung der Schulabschlüsse vereinbarten Anzahl an ADLK. Auslandsdienstlehrkräften werden zumeist Funktionsstellen – sogenannte ‚schulstrukturtragende Aufgaben‘ (vgl. ZfA, 2013c) – übertragen; sie stellen aber mit durchschnittlich 8 Lehrkräften pro Schule nur einen kleinen Anteil des Lehrerkollegiums, verglichen mit durchschnittlich jeweils 29 weiteren deutschsprachigen Lehrkräften (OLK, BPLK, LPLK) und 29 einheimischen Ortslehrkräften. Von diesen erhält insbesondere die letztgenannte Gruppe ein zum Teil deutlich geringeres Gehalt, da sich dieses nach dem – oftmals niedrigeren – Gehaltsniveau des Sitzlandes richtet – ein Ungleichverhältnis, das Auswirkungen auf die Arbeitszufriedenheit und damit auf die alltägliche Schul- und Unterrichtspraxis nahelegt.

Das Auslandsschulwesen ist ein Beispiel öffentlich-privater Partnerschaft: Die 141 DAS werden von einem privaten Schulträger (in ca. 80 % der Fälle von einem gemeinnützigen Schulverein, daneben von Stiftungen (6 %), GmbHs (5 %) oder

sonstigen Trägern (7 %, z.B. staatliche Träger, kirchliche Orden)) geführt und decken neben der personellen und finanziellen Förderung durch die Bundesrepublik 80 Prozent ihres Haushaltes aus eigenen Mitteln (vgl. Klingebiel, 2013), vornehmlich durch das erhobene Schulgeld. Betrachtet man die durchschnittliche Höhe des Schulgeldes – etwa für den Besuch der Sekundarstufe I/II pro Schuljahr – ergeben sich zwischen den Schulen erhebliche Unterschiede: von einem gebührenfreien Schulbesuch (an zwei Schulen in staatlicher Trägerschaft) bis hin zu einem jährlichen Schulgeld von ca. 18.600 €. Diese Schwankungsbreite lässt sich in erster Linie als schultypenspezifisch charakterisieren (vgl. Abb. 2), da zwar zum Teil ein Zusammenhang zwischen Schultypen und Regionen besteht, sich aber in Regionen, in denen mehrere Schultypen vertreten sind (vgl. Tab. 2), wiederum vor allem Unterschiede zwischen den Schultypen ergeben (z.B. Nord-West-Süd-Europa: Deutschsprachige Schulen: $M = 8.440 \text{ €}$ ($N = 8$, $SD = 1.124$), Integrierte Begegnungsschulen: $M = 4.010 \text{ €}$ ($N = 19$, $SD = 2.085$)).

Abbildung 2: Durchschnittliche Höhe des Schulgeldes für die Sekundarstufe I/II pro Schuljahr nach Schultypen



Neben dem regulären Schulgeld fallen an den meisten Schulen weitere Gebühren, wie eine Aufnahmegebühr (93 %, $N = 104$) oder (optionale) Zusatzkosten für Mittagessen, Ausflüge oder zusätzlich buchbaren (Nachmittags-)Unterricht an. Die Recherche der Internetpräsenzen bestätigt zudem für etwa 40 Prozent der Schulen die Einwerbung weiterer Mittel durch Sponsoring und Fundraising. Diesbezüglich können Schulen auf Unterstützungsangebote des Weltverbandes Deutscher Auslandsschulen (WDA) zurückgreifen, der als Vertreter der privaten Schulträger die Interessen von derzeit 75 Prozent der Schulen ($N = 107$) gegenüber Politik, Wirtschaft und den fördernden Stellen vertritt (vgl. WDA, 2013). So informiert der WDA u.a. über Möglichkeiten der Spendenakquise und bezieht für die Schulträger kritisch Position, z.B. aktuell zur Neuordnung der Finanzierung der Auslandsschulen durch das ab 2014 in Kraft getretene Auslandsschulgesetz (ASchulG) (vgl. Krath, 2014).

5.2 Dimension B: Schulisches Angebot der Einzelschule

Allgemeines Schulprofil

Im Folgenden werden unter dem Begriff ‚Schulprofil‘ die pädagogischen und fachlichen Schwerpunktsetzungen einer Schule verstanden, die in Form eines Leitbildes und/oder Schulprogramms schriftlich fixiert zum Ausdruck gebracht werden. Solche Dokumente spiegeln in der Regel die spezifischen Herausforderungen einer Schule bzw. Schulform wider und dienen mitunter der Profilbildung und somit der Abgrenzung von anderen Schulen (vgl. Burkhard, 2002). Die Analysen zu einer allgemeinen sowie auslandsschulspezifischen Profilierung beziehen sich nachfolgend schwerpunktmäßig auf die Leitbilder der DAS, welche mit insgesamt 126 Dokumenten (90 %) eine verlässliche Datenbasis bieten, während nur 36 Schulprogramme (25 %) für eine Auswertung verfügbar waren. Die Auswertung des allgemeinen Schulprofils unterscheidet dabei Aussagen zu fachlichen Profilierungen, pädagogischen Schwerpunkten, überfachlich-professionsbezogenen Akzenten sowie schulorganisatorischen Aspekten.

Betrachtet man zunächst das fachliche Angebot der DAS, so ist in der Regel *keine eindeutige Profilierung* zu erkennen. Etwa die Hälfte der Schulen (55 %, bezogen auf $N = 133$) macht im Leitbild oder auf ihrer Internetpräsenz Angaben zu fachlichen Schwerpunktsetzungen, diese (Mehrfach-)Nennungen – darunter gleichermaßen die Fachbereiche Naturwissenschaften, Deutsch, Fremdsprachen und Kunst/Musik – dokumentieren zumeist aber das breite Bildungsangebot und weniger eine konkret fachspezifische Ausrichtung der Schule. Wenn eine fachliche Profilierung vorliegt, handelt es sich vor allem um den sprachlichen Bereich: 40 Schulen stellen *Deutsch*, 37 Schulen *Fremdsprachen* als besonderes Angebot heraus.

Hinsichtlich pädagogischer Schwerpunktsetzungen (bezogen auf $N = 122$) wurden die Aspekte *soziales Lernen* (85 %) und *Persönlichkeitsentwicklung* (82 %) am häufigsten benannt. Knapp die Hälfte gibt weiterhin *Umwelterziehung* (48 %) als ein Ziel der pädagogischen Arbeit an, während z.B. der Bereich *Gesundheitserziehung/Gesunde Schule* (6 %) deutlich seltener aufgegriffen wird. Das schulische Profil lässt sich zudem um Aussagen zu überfachlichen und professionsbezogenen Schwerpunkten erweitern, von welchen vor allem die Aspekte *hohe Standards* (Lehrqualität und Leistungsorientierung) (82 %), *individuelle Förderung* (58 %) und *Qualifikation des Personals* wie etwa Aus- und Fortbildung (53 %) Erwähnung finden. Danach sind die Förderung von *eigenverantwortlichem Lernen* (40 %) und *Methodenkompetenz* (35 %) sowie der *Einsatz neuer Medien* (26 %) zu nennen, wohingegen neuere Lehr- und Lernformen selten thematisiert werden: *fächerübergreifendes Lernen* (20 %), *kooperatives Lernen* (20 %), *alternative Arbeitsformen* wie Projektarbeit (15 %) oder die *Hinzunahme außerschulischer Lernorte* (10 %) und *jahrgangsübergreifendes Lernen* (9 %). Schließlich enthalten die Leitbilder auch Angaben zu schulorganisatorischen und außerunterrichtlichen Themen. Vorrangig betont wird hier die Wichtigkeit eines *positiven Schulklimas* (72 %), gefolgt von Schwerpunkten im Bereich der *Schulentwicklung* (45 %) sowie der häufig damit verbundenen Nennung von *Maßnahmen schulischer Evaluation* (37 %). Aspekte der *Ausstattung und Lernumgebung* (Räumlichkeiten, Lehr-/Lernmaterial) werden von einem Drittel der Schulen aufgegriffen. Etwa ein Viertel betont zudem das *umfassende Bildungsangebot* der Schule (z.B. nahtloser Übergang zwischen Kindergarten – Primarstufe – Sekundarstufe) und die *Elternarbeit*. Seltener hingegen finden sich Aussagen zu *Kooperationen/Öffnung von Schule* (20 %), Angeboten im Bereich der *Berufsorientierung* (17 %) und dem *Ganztagsangebot* der Schule (13 %).

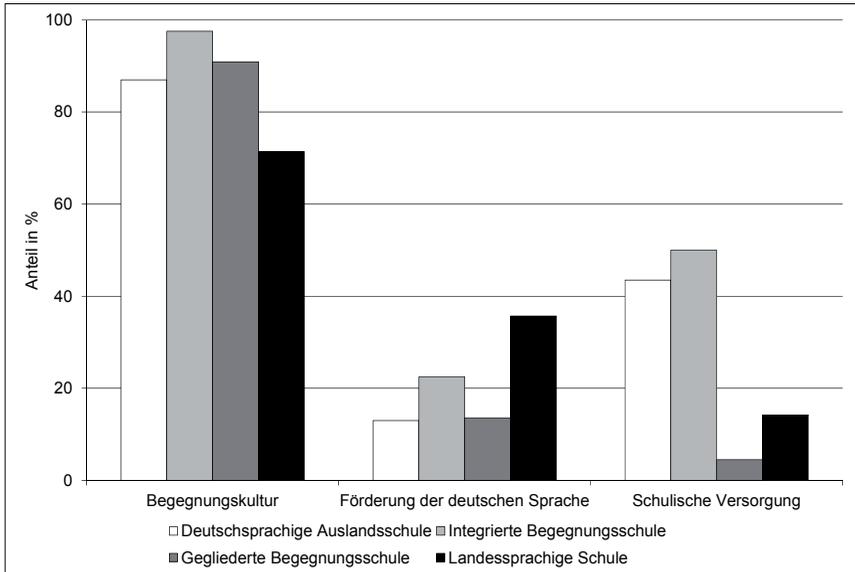
Insgesamt lassen sich die benannten Ausprägungen nicht systematisch auf einzelne Faktoren wie den Schultyp oder die regionale Lage zurückführen; da aber für einzelne Aspekte durchaus schultypen- bzw. regionenspezifische Tendenzen festzustellen sind (z.B. stärkere Betonung der *Umwelterziehung* in Nordamerika (83 %, $N = 6$) und Lateinamerika (65 %, $N = 31$)), könnten vertiefende Analysen weiteren Aufschluss über die für die schulische Profilierung relevanten Prädiktoren geben.

Auslandsschulspezifisches Schulprofil

Die DAS sollen im Rahmen der Förderung durch die Bundesrepublik vier wichtige Ziele der AKBP realisieren: Förderung der deutschen Sprache, schulische Versorgung deutscher Kinder im Ausland, Förderung einer Kultur der Begegnung sowie Stärkung des Studien- und Wirtschaftsstandortes Deutschland. Seit der Einsetzung eines Qualitätsrahmens für DAS als Teil des Pädagogischen Qualitätsmanagements

(PQM) sind alle Schulen aufgefordert, ein Leitbild zu formulieren, das diese zentralen Ziele widerspiegelt (vgl. ZfA, 2006). Die Beschreibung einer auslandsschulspezifischen Profilierung nimmt daher zum einen Bezug auf diese Zielsetzungen der AKBP und betrachtet daran anknüpfend hinsichtlich pädagogischer Schwerpunktsetzungen die Aspekte *Interkulturalität und Internationalität* und im Bereich fachlicher Profilierung die Aspekte *Mehrsprachigkeit und Sprachförderung*.

Abbildung 3: Leitlinien der AKBP in Leitbildern der Auslandsschulen



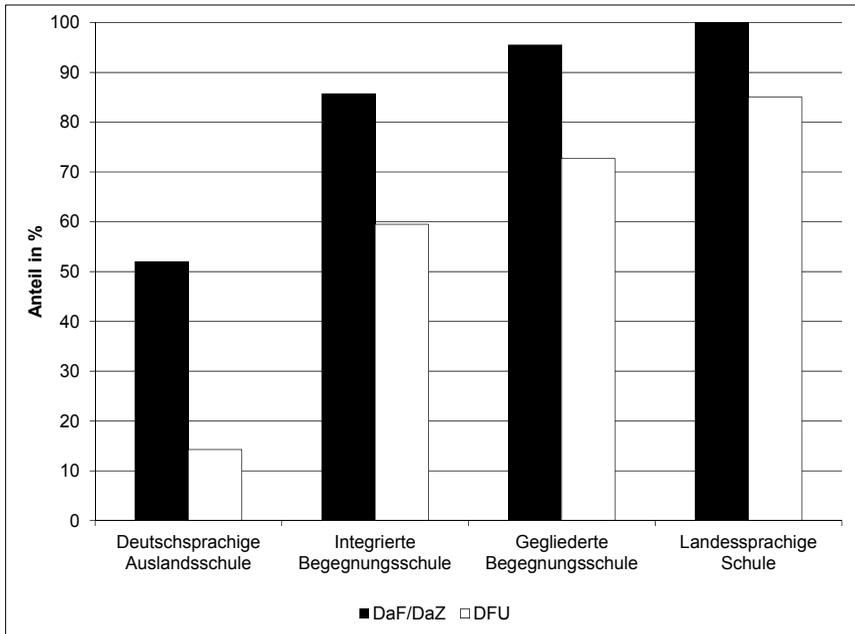
Ziele der AKBP: Sprachförderung, Versorgung deutscher Kinder und Begegnungskultur (N = 122): Die von der AKBP formulierten Zielvorstellungen haben nur zum Teil Eingang in die Leitbilder der DAS gefunden. Nahezu durchgängig wird die Förderung einer Kultur der Begegnung (90 %) von den Schulen im Leitbild aufgegriffen – dabei am häufigsten in den Dokumenten Integrierter Begegnungsschulen (98 %) und bei 71 Prozent der Landessprachigen Schulen. Etwas weniger oft wird der Bereich der Sprachförderung behandelt (79 %); auffällig ist besonders, dass davon nur ca. 19 Prozent auf die Förderung der deutschen Sprache entfallen und die Mehrheit der Schulen die Förderung von Mehrsprachigkeit (34 %) oder Zweisprachigkeit (20 %) betont. Es sind in diesem Fall Landessprachige Schulen, welche die Förderung der deutschen Sprache (36 %) hervorheben, deutlich seltener aber eine mehrsprachige Ausbildung (14 %). Ein gutes Drittel der Schulen themati-

siert zudem die Versorgung einer bestimmten Schülerklientel; dabei benennen lediglich 6 Schulen explizit die Versorgung deutscher Schülerinnen und Schüler, während 37 Schulen sich als Institution verschiedener Nationalitäten verstehen (vgl. Abb. 3).

Pädagogische und überfachliche Schwerpunkte: Interkulturalität und Internationalität (N = 122): Neben den Leitlinien der AKBP wurden die Leitbilder auch hinsichtlich weiterer auslandsschulspezifischer Schwerpunktsetzungen analysiert. Dabei zeigt sich, dass die *Förderung interkultureller Kompetenz* von der Mehrheit der Schulen (69 %) als ein wichtiges Ziel ihrer pädagogischen Arbeit definiert wird. Im Zuge dessen wird allerdings weniger häufig von einer Einbindung der *deutschen Kultur* (32 %) oder der *Kultur des Sitzlandes* (25 %, gilt nur für 7 % der Landessprachigen Schulen) in den Schulalltag gesprochen, obgleich das Begegnungskonzept in Curricula und Prüfungen in den vergangenen Jahren gestärkt wurde (vgl. Stoldt, 2013a). Des Weiteren benennen vor allem Begegnungsschulen die *internationale Anschlussfähigkeit* der angebotenen Abschlüsse (45 %) als eine Leistung ihrer Institution und 42 Prozent der Schulen verorten sich und ihre Arbeit in einem *internationalen Kontext*.

Fachliche Schwerpunkte: Mehrsprachigkeit und Sprachförderung (N = 134): Für eine Analyse fachlicher Schwerpunktsetzungen wurden die Leitbilder und Internetpräsenzen zudem auf Charakteristika des Sprachangebots und Angebote zur Sprachförderung untersucht. Während an allen Schulen der Erwerb der deutschen Sprache vorausgesetzt bzw. Deutsch ein Pflichtfach ist, informieren nur 77 Prozent der Schulen über ein Unterrichtsangebot für *Deutsch als Fremdsprache (DaF)* bzw. *Deutsch als Zweitsprache (DaZ)*. Die zusätzliche Förderung der deutschen Sprache durch Fachunterricht nach *DFU-Kriterien* (vgl. Leisen, 2003) wird von 49 Prozent der Schulen berichtet. Es lässt sich für beide Fälle zeigen, dass die Häufigkeit eines solchen Angebots von den Schultypen abhängig ist (vgl. Abb. 4). An Deutschsprachigen Auslandsschulen wird zudem – anstatt einer Fokussierung auf Deutschsprachigen Fachunterricht – häufig durch fremdsprachlichen oder bilingualen Fachunterricht (71 %) die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler gefördert, während an Landessprachigen Schulen mit einer vornehmlich nicht deutschen Schülerklientel (d.h. Schülerinnen und Schüler ohne deutsche Staatsbürgerschaft) der Abschluss des Gemischtsprachigen Baccalaureate (s.o.) das Angebot eines Fachunterrichts nach DFU-Kriterien (mindestens in Biologie und Geschichte) erforderlich macht. In ähnlicher Weise unterscheiden sich die beiden Schultypen hinsichtlich der Verpflichtung, die Landessprache zu erwerben. Während dies nur für 50 Prozent der Deutschsprachigen Auslandsschulen zutrifft, wird es an 95 Prozent der Landessprachigen Schulen erwartet.

Abbildung 4: Häufigkeit von DaF/DaZ- bzw. DFU-Angeboten nach Schultyp



Betrachtet man über das unterrichtliche Sprachangebot hinaus *weitere Maßnahmen der Sprachförderung*, so betonen 88 Prozent der Schulen – gleichermaßen gültig für alle Schultypen – explizit die Sprachförderung durch *Fördermaßnahmen im vorschulischen Bereich*. Die Möglichkeit *zusätzlicher Förderung im Fach Deutsch* wird von etwa 73 Prozent der Schulen berichtet, dabei bleibt jedoch häufig unklar (in 32 % der Fälle), in welchem Rahmen – als unterrichtliche Differenzierungsmaßnahme oder als außerunterrichtliches Förderangebot – die Sprachförderung stattfindet. Insgesamt bieten Deutschsprachige Auslandsschulen und Integrierte Begegnungsschulen deutlich häufiger (jeweils 81 %) Förderunterricht im Fach Deutsch an, während nur 62 Prozent der Gegliederten Begegnungsschulen und 31 Prozent der Landessprachigen Schulen über diese Option informieren. Ein möglicher Grund kann in der zuvor beschriebenen unterschiedlichen Bedeutung bzw. geringeren Differenzierung von fremdsprachlichem und muttersprachlichem Deutschunterricht liegen. *Zusätzliche Förderung in anderen Fremdsprachen* wird nur von 20 Prozent der Schulen benannt; auch ist die Arbeit in *leistungsdifferenzierten Gruppen* nur bei 13 Prozent der Schulen Teil des Fremdsprachenunterrichts (29 % an Deutschsprachigen Auslandsschulen).

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die zuvor betrachteten Aspekte nur bedingt als auslandsschulspezifische Merkmale geltend gemacht werden können; es wären vertiefende Analysen nötig, um zum einen die zwischen den einzelnen Schultypen benannten unterschiedlichen Ausprägungen erklären und zum anderen z.B. die Förderung interkultureller Kompetenz sowie die geleisteten Sprachfördermaßnahmen in ihrer Konzeption und Realisierung differenzierter beurteilen zu können.

Weitere (außer-)unterrichtliche Angebote

Über die Analyse der pädagogischen sowie fachlichen Schwerpunktsetzungen hinaus, wurde auch das Spektrum zusätzlicher bzw. außerunterrichtlicher Angebote der DAS in den Blick genommen. Neben einem AG-Angebot aller Schulen, das jedoch keine auslandsschulspezifische Prägung – indem etwa Sprachen oder interkulturelle Themen ein wichtiger Bestandteile wären – aufweist, bietet etwa die Hälfte der Schulen (bezogen auf $N = 130$) ihren Schülerinnen und Schülern den Erwerb weiterer *Zusatzqualifikationen* an. Dies betrifft vornehmlich anerkannte Sprachzertifikate in Englisch (33 %, Cambridge Certificates) und Französisch (14 %, DELF-Diplome). Zudem berichten 58 Prozent der Schulen ($N = 133$) über ein *Austauschprogramm*, welches in 80 Prozent der Fälle auch einen Austausch mit einer innerdeutschen Schule einschließt. Weiterhin enthalten die meisten Internetpräsenzen Informationen zu weiteren Veranstaltungen des Schullebens ($N = 126$). 82 Prozent der Schulen berichten von *Feiern mit Deutschlandbezug* (Karneval, St. Martin, Oktoberfest, Tag der deutschen Einheit), wohingegen *Feiern mit Bezug zur Kultur des Sitzlandes* mit durchschnittlich 44 Prozent deutlich seltener benannt werden. Weitere Veranstaltungen wie Autorenlesungen, Konzerte und Vorträge hingegen rücken nahezu gleichermaßen die deutsche Kultur (56 %) und die Kultur des Sitzlandes (63 %) in den Mittelpunkt. Ein Beispiel interkultureller Projektarbeit ist dabei die Beteiligung einiger Schulen am Comenius-Programm im Rahmen des EU-Bildungsprogramms für lebenslanges Lernen.

Es bleibt offen, inwieweit die Schulen z.B. die benannten Feiern und Veranstaltungen systematisch als Teil eines interkulturellen Profils gestalten – 90 Prozent der Schulen hatten die Förderung einer Begegnungskultur benannt – und welche Wirkungen dieses hinsichtlich der Herausbildung interkultureller Kompetenzen seitens der Schülerinnen und Schüler, aber auch der Lehrkräfte, erzielt.

6. Diskussion und Ausblick

Das deutsche Auslandsschulwesen ist ein ebenso heterogenes wie komplexes Konstrukt. Die derzeit 141 DAS, welche ihrerseits für die Umsetzung zentraler Ziele

der AKBP stehen, unterscheiden sich hinsichtlich der von ihnen verfolgten Schulziele und Abschlüsse. Sie verfügen über unterschiedliche personelle sowie finanzielle Ressourcen und sehen sich mitunter aufgrund ihrer regional-lokalen Verortung mit individuell herausfordernden Rahmenbedingungen (z.B. geopolitisch bedingte Gefährdung des Schulstandortes, Veränderungen der Schüler- bzw. Elternklientel und Schulwahlmotive) konfrontiert.

Im Rahmen dieses Beitrags wurden zentrale Merkmale und (Angebots-)Strukturen der DAS dargestellt und zum Teil hinsichtlich unterschiedlicher Bedingungsfaktoren (vor allem Schultyp, Regionen) vergleichend analysiert. Da sich die Datenerhebung hauptsächlich auf die Recherche der Internetpräsenzen der Schulen – in Abhängigkeit der Quantität und Qualität des dort verfügbaren Materials – beschränkte, konnten neben den benannten Vergleichsaspekten jedoch keine vertiefenden Analysen oder weitere Typisierungen vorgenommen werden. Dass sich Schulen auch innerhalb eines Schultyps und einer Region aufgrund weiterer, differenzieller Rahmenbedingungen unterscheiden können, wurde in Gesprächen mit Akteuren des Auslandsschulwesens (u.a. Schulleitungen, Lehrkräfte und Interessenvertreter) verschiedentlich bestätigt. Es ist daher anzunehmen, dass eine Befragung der unterschiedlichen schulischen Akteure weiteren Aufschluss über die für sie bestimmenden Faktoren und deren Einfluss auf schul- und unterrichtsbezogene Prozesse und Ergebnisse geben würde.

Entsprechend der gängigen Ebenendifferenzierung des Bildungswesens lässt sich auf Basis der vorliegenden Ergebnisse sowie durch die Hinweise und Einschätzungen der oben benannten Akteure insgesamt eine Vielzahl weiterführender Forschungsperspektiven ableiten, von welchen einige abschließend knapp skizziert und im Hinblick auf ihre Durchführbarkeit reflektiert werden sollen.

Auf der *Prozessebene* von Schule und Unterricht: *Stellenwert der deutschen Sprache und Kultur*: Die Vermittlung der deutschen Sprache und Kultur ist ein zentrales Ziel aller DAS. Abhängig von Faktoren wie Schultyp, Klientel und Standort ergeben sich an der einzelnen Schule unterschiedlich intensive Ausprägungen und Darstellungsformen deutscher Kultur. Ebenso kann der Erwerb der deutschen Sprache das ausschlaggebende Schulwahlmotiv sein (Besuch der Schule *wegen* Deutsch, wie oftmals der Fall an Schulen in osteuropäischen Ländern) oder aber nur als notwendiges Additum in Kauf genommen werden (Besuch der Schule *trotz* Deutsch, zum Teil an Schulen in Lateinamerika) – so die voneinander unabhängige Feststellung mehrerer Gesprächspartner (vor allem Schulleitungen); im zweiten Fall gelten DAS oftmals als qualitativ anerkannte und zugleich preisgünstigere Alternative zu anderen internationalen Privatschulen vor Ort. Es wäre zudem genauer zu betrachten, inwieweit Schulen und (aus Deutschland entsandte) Lehrkräfte auf diese spezifischen Erfordernisse vorbereitet sind – etwa hinsichtlich einer

Ausbildung in DaF/DaZ, notwendiger Erfahrungen mit Deutschsprachigem Fachunterricht (DFU) oder entsprechender materieller Ressourcen.

Auf der *Zielebene* von Schule und Unterricht: *Interkulturelle Bildung und interkulturelle Kompetenz*: Als Orte der Begegnung scheinen DAS besonders geeignet, junge Menschen verschiedener Nationen auf die Erfordernisse einer zunehmend globalisierten Welt vorzubereiten. Dabei wäre es interessant zu klären, in welcher Hinsicht Schülerinnen und Schüler der DAS möglicherweise interkulturell kompetent(er) sind und an welche Gelingensbedingungen dies geknüpft ist. Eine angemessene Erfassung interkultureller Kompetenz erweist sich als besonders voraussetzungsreich und ist bislang wenig erprobt (vgl. Reinders, Gniewosz, Gresser & Schnurr, 2011).

Auf der *Lehrerebene*: *Lehrkräfte an Auslandsschulen – Überzeugungen und Multiplikatoren-Rolle*: Weiterhin ergeben sich auch aus der besonderen Konstellation der Lehrerschaft an DAS weitere Anknüpfungspunkte; so arbeiten eher kurzfristig beschäftigte, aus Deutschland entsandte Lehrkräfte neben langfristig angestellten Lehrerinnen und Lehrern des Sitzlandes. Es könnte etwa in den Blick genommen werden, inwieweit deutsche Lehrkräfte innerhalb ihrer kurzen Aufenthaltsdauer Kompetenzen erwerben, die einen Mehrwert für innerdeutsche Schulen darstellen. Durch die multikulturelle und multilinguale Zusammensetzung ihrer Schülerschaft können DAS z.B. Impulse für die Professionalisierung von Lehrkräften hinsichtlich des Umgangs mit Heterogenität geben (vgl. Strasser, 2011; Trautmann & Wischer, 2011) und zu einer flexibilisierten und individualisierten Unterrichtsplanung und -gestaltung anregen, welche an DAS durch die Fluktuation der Schülerschaft erforderlich ist. Diese und weitere Transferpotenziale verstehen sich als vorbehaltlich der Funktionalität entsprechender Strukturen der Rück- bzw. Einbindung der Auslandsschullehrkräfte seitens der zuständigen Behörden und Schulen.

Die benannten Forschungsperspektiven wurden in Gesprächen mit Schulleitungen, Lehrkräften und Interessenvertretern ausdrücklich unterstützt und das wissenschaftliche Interesse als öffentlichkeitswirksame Wertschätzung der Arbeit der DAS begrüßt. Für entsprechend fundierte, vertiefende Analysen ist gleichwohl ein unabhängiger Feldzugang erforderlich, der sich im Kontext dieses Projektes im Austausch mit den zuständigen Behörden als sehr voraussetzungsreich erwiesen hat. Hier bedarf es offensichtlich weiterer Annäherung zwischen Wissenschaft und Administration, die im Kontext der Stärkung empirischer Bildungsforschung nach PISA 2000 innerhalb Deutschlands deutlich weiter fortgeschritten erscheint als mit Blick auf die deutschen Schulen im Ausland und ihrer spezifischen Bildungsverwaltungsstruktur. Vor diesem Hintergrund erscheint es zudem aufschlussreich, weitere Forschungsvorhaben zu DAS mit einer international vergleichenden Perspekti-

ve zu versehen, indem auch die Auslandsschulwesen anderer Länder (z.B. Frankreich, vgl. www.aefe.fr) und die dort grundgelegten Systemstrukturen sowie damit verbundene Zielsetzungen in den Blick genommen werden. Im Sinne einer Systemanalyse können so Gemeinsamkeiten und Unterschiede der existierenden Auslandsschulmodelle und ihrer Funktionen herausgearbeitet und aktuelle Entwicklungstrends gegenübergestellt werden.

Anmerkungen

1. Das diesem Beitrag zugrunde liegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Förderprogramms MERCUR der Stiftung Mercator unter dem Förderkennzeichen AN-2012-0027 gefördert. Die Förderlinie MERCUR ist Teil des Kompetenzzentrums ‚Wissenschaft‘ der Stiftung Mercator und unterstützt in diesem Zusammenhang die Exploration neuer und perspektivenreicher Forschungsfelder.
2. Im Rahmen der PISA-Studie von 2003 wurden hier auf der Basis von Schulleiterangaben zur Belastungssituation der Schule und der Nutzung von Handlungsspielräumen Schulen als aktiv bzw. passiv und belastet bzw. unbelastet typisiert.
3. Es wurden Interviews mit drei Verbandsvertretern (Lehrer- und Schulträgerverbände) geführt. Die geplante Befragung der zuständigen innerdeutschen Behörden wurde schließlich nicht durchgeführt (vgl. dazu auch Abschnitt 6), sodass insgesamt keine umfassende Darstellung systemisch relevanter Strukturen und Entwicklungen erfolgen konnte.
4. So galt es beispielsweise, die Angaben zu personellen Ressourcen an die Personalstruktur der DAS (deutsche Auslandslehrkräfte, einheimische Ortslehrkräfte) anzupassen. Entsprechend der internationalen Verortung der DAS wurde die Analyse regionaler Bedingungen (Städte-typ) zudem um landesspezifische Faktoren (Entwicklungsstandard der Sitzländer) ergänzt.
5. Diese und weitere Angaben beziehen sich auf den Erhebungszeitraum Mai bis Juli 2013.
6. Der Qualitätsrahmen der DAS (vgl. ZfA, 2006) sieht die Formulierung eines Leitbildes vor.
7. Diese Zählung schließt die zwei selbständigen Berufsschulen in Spanien ein (vgl. ZfA, 2013a).
8. Auf Basis verschiedener Informationsquellen (u.a. Selbstauskünfte der Schulen, Dokumente der ZfA) wurde eine eigenständige Zuordnung durchgeführt, in 11 Fällen war dies aufgrund der Datenlage nur unter Vorbehalt möglich. Nutzt man die Angaben der ZfA zum Abgleich (vgl. ZfA, 2013a), ist eine identische Verteilung zu erreichen.
9. Zur Unterscheidung kombinierter und integrierter Abschlüsse vgl. ausführlicher Stoldt, 2013a.
10. Es existieren verschiedene Indizes, um die Sicherheitslage eines Landes einzuschätzen. Der Failed States Index wurde ausgewählt, da er als geeignetes Instrument gilt, die allgemein wahrgenommene Fragilität eines Staates zu beschreiben (vgl. Ziaja & Mata, 2010).

Literatur

- Auswärtiges Amt. (Hrsg.). (2011). *Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik in Zeiten der Globalisierung – Partner gewinnen, Werte vermitteln, Interessen vertreten*. Verfügbar unter: <http://www.auswaertiges-amt.de/cae/servlet/contentblob/595030/publicationFile/161964/AKBP-Konzeption-2011.pdf> [21.10.2013].
- Auswärtiges Amt. (Hrsg.). (2013). *Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik (AKBP). Ziele und Aufgaben*. Verfügbar unter: http://www.auswaertiges-amt.de/DE/Aussenpolitik/KulturDialog/ZieleUndPartner/ZielePartner_node.html [01.10.2013].
- Becker, H.-G. (1990). Zur Organisation des deutschen Auslandsschulwesens. In W. Hammer (Hrsg.), *Deutsche Lehrer in aller Welt* (S. 2–38). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Becker, R. & Schulze, A. (Hrsg.). (2013). *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berg, O. (2007). *Pädagogisches Konzept und Schulprofilakzente. Empirische Darstellung am Beispiel des Obermenzinger Gymnasiums (München)*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Broeckelmann, F. (2008). Potenziale nutzen: die Deutsche Internationale Abiturprüfung. In ZfA (Hrsg.), *Deutsche Auslandsscholarbeit: Zukunft gestalten. Jahrbuch der ZfA 2007/2008* (S. 79). Köln: ZfA.
- Brosius, H.-B., Haas, A. & Koschel, F. (2012). *Methoden der empirischen Kommunikationsforschung. Eine Einführung* (6., erweiterte und aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Brüser-Sommer, E. (2008). Das Pädagogische Qualitätsmanagement der Deutschen Schulen im Ausland nimmt Gestalt an. Erste Pilotinspektion in Schulen. *Deutsche Lehrer im Ausland*, 55, 107–112.
- Brüser-Sommer, E. (2010). *Bund-Länder-Inspektionen im Rahmen des Pädagogischen Qualitätsmanagements Deutscher Schulen im Ausland. Struktur und Wirkungsanalyse*. Verfügbar unter: <https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/27372/1/Diss%2004.08.10.pdf> [19.09.2013].
- Bundesministerium der Finanzen. (2012). *Bundeshaushalt 2012. Pflege kultureller Beziehungen zum Ausland*. Verfügbar unter: <http://www.bundesfinanzministerium.de/bundeshaushalt2012/pdf/epl05/s0504102.pdf> [23.10.2013].
- Burkhard, C. (2002). Inhalte – Schwerpunkte und Funktionen der Schulprogramme. Landesweite Auswertung der Erhebungsbögen der Schulaufsicht zum Schulprogramm. In Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.), *Schulprogrammarbeit in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluationsstudien* (S. 25–54). Bönen: Kettler.
- Deutscher Philologenverband. (2012). *Auslands-Kunze. Jahrbuch der aus der Bundesrepublik Deutschland an Auslandsschulen vermittelten Lehrkräfte*. Münster: Aschendorff.
- Deutsches PISA-Konsortium. (2001). *PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fischer, H.-J. (1975). *Internationale pädagogische Beziehungen und pädagogische Auslandsarbeit der DDR*. Paderborn: Schöningh.
- The Fund for Peace. (Ed.). (2012). *Failed States Index 2012*. Verfügbar unter: <http://www.fundforpeace.org/global/library/cfsir1210-failedstatesindex2012-06p.pdf> [03.04.2013].

- Gauf, G. (1998). Die finanzielle Förderung der deutschen Schulen im Ausland. *Der deutsche Lehrer im Ausland*, 45, 142–145.
- Geisler, J. (2007). ‚Im Ausland für Deutschland Schule machen.‘ oder: Zur Situation und Entwicklung des deutschen Auslandsschulwesens als eines der wichtigsten Instrumente der deutschen Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik. *Deutsche Lehrer im Ausland*, 54, 232–241.
- Göbel, A. (2011). Interkulturelle Musikerziehung im Auslandsschulkontext. *Deutsche Lehrer im Ausland*, 58, 225–230.
- Hertel, S., Hochweber, J., Steinert, B. & Klieme, E. (2010). Schulische Rahmenbedingungen und Lerngelegenheiten im Deutschunterricht. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 113–151). Münster: Waxmann.
- Hornberg, S., Lankes, E.-M., Potthoff, B. & Schulz-Zander, R. (2008). Lehr- und Lernbedingungen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich* (S. 29–50). Münster: Waxmann.
- Hüther, G. (2012). Zentral- und Regionalabitur: Der Weg zu einheitlichen Abiturstandards im In- und Ausland. In ZfA (Hrsg.), *Deutsche Auslandsschularbeit: Rohstoff Bildung. Jahrbuch der ZfA 2011/2012* (S. 68–69). Köln: ZfA.
- Klingebiel, T. (2013). Deutsche Auslandsschulen als Public-Private-Partnership – Eine Analyse. In M. Egenhoff & P.H. Stoldt (Hrsg.), *Deutsche Lehrer im Ausland. Beiträge zur schulischen Arbeit weltweit* (S. 215–230). Münster: Aschendorff.
- Klöpffer, R. (1995). Stadtypologien. In Akademie für Raumforschung und Landesplanung (Hrsg.), *Handwörterbuch der Raumordnung* (S. 911–916). Hannover: ARL.
- KMK (Kultusministerkonferenz). (2010). *Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe der Deutschen Schulen im Ausland für die Fächer Deutsch, Mathematik, Englisch, Geschichte, Biologie, Chemie und Physik*. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/Auslandsschulwesen/Kerncurriculum/Kerncurriculum_KMK-Beschluss_v_29.04.10.pdf [19.09.2013].
- Krath, S. (2014). Auslandsschulgesetz: Gestaltungsfreiheit für Auslandsschulen. *Begegnung. Deutsche schulische Arbeit im Ausland*, 35 (1), 6–8.
- Lambertz, G. (2013). Bedeutung der Deutschen Auslandsschulen für die Wirtschaft. In M. Egenhoff & P.H. Stoldt (Hrsg.), *Deutsche Lehrer im Ausland. Beiträge zur schulischen Arbeit weltweit* (S. 236–239). Münster: Aschendorff.
- Lasik, A. & Böing, M. (2013). *Förderung der deutschen Sprache und Kultur an Deutschen Schulen im Ausland. Eine exemplarische Analyse von Schulprogrammen in Hinblick auf die einzelschulische Umsetzung der Ziele auswärtiger Kultur- und Bildungspolitik*. Unveröffentlichte Hausarbeit im Rahmen der ersten Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen, Universität Duisburg-Essen.
- Leisen, J. (2003). *Methoden-Handbuch Deutschsprachiger Fachunterricht (DFU)*. Bonn: Varus-Verlag.
- Lepiorz, G. (1979). Zur Geschichte des Auslandsschulwesens. *Zeitschrift für Kulturaustausch*, 20 (1), 18–29.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11., aktualisierte und überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz.

- Mohr, I. (2006). *Analyse von Schulprogrammen. Eine Arbeit im Rahmen der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU)*. Münster: Waxmann.
- Paulus, C. (2011). ‚Begegnung findet eigentlich nicht statt.‘ Probleme von Begegnungsschulen im postkolonialen Kontext. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 34 (2), 23–28.
- Pisa-Konsortium Deutschland. (2009). *PISA 2006 Skalenhandbuch. Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster: Waxmann.
- Puck, M. (2008). PISA unter Palmen. Einflüsse der PISA-Studie auf deutsche Auslandsschulen. *Deutsche Lehrer im Ausland*, 55, 115–121.
- Quellenberg, H. (2009). Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Ausgewählte Hintergrundvariablen, Skalen und Indices der ersten Erhebungswelle (Materialien zur Bildungsforschung, Bd. 24). Frankfurt a.M.: DIPF.
- Reinders, H. (2011). Interview. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung – Strukturen und Methoden* (S. 85–99). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reinders, H., Gniewosz, B., Gresser, A. & Schnurr, S. (2011). Erfassung interkultureller Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen. Das Würzburger Interkulturelle Kompetenz-Inventar (WIKI-KJ). *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4, 429–452.
- Senkebil, M. (2005). Schulmerkmale und Schultypen im Vergleich der Länder. In Deutsches Pisa-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2003 – Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche?* (S. 299–322). Münster: Waxmann.
- Scheerens, J. (1990). School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning. *School Effectiveness and School Improvement*, 1 (1), 61–80.
- Stoldt, P.H. (2013a). Die für die schulische Arbeit im Ausland entscheidenden Institutionen. In M. Egenhoff & P.H. Stoldt (Hrsg.), *Deutsche Lehrer im Ausland. Beiträge zur schulischen Arbeit weltweit* (S. 37–47). Münster: Aschendorff.
- Stoldt, P.H. (2013b). Standorte oder Einsatzorte – eine Frage der Perspektive. In M. Egenhoff & P.H. Stoldt (Hrsg.), *Deutsche Lehrer im Ausland. Beiträge zur schulischen Arbeit weltweit* (S. 28–36). Münster: Aschendorff.
- Strasser, J. (2011). Heterogenität als Herausforderung pädagogischer Professionalität – Skizze eines Forschungsprogramms. *Journal of Social Science Education*, 10 (2), 14–28.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vesper, G. (2011). *Die Deutsche Schule Rom. Konfessionalismus, Nationalismus, interkulturelle Begegnung*. Husum: Matthiesen.
- Vötter, S. & Treter, C. (2009). Die deutsche Sprache in China und die PASCH-Initiative. *Fremdsprache Deutsch, Sonderheft 2009*, 33–36.
- Waibel, J. (2012). *Die deutschen Auslandsschulen – Materialien zur Außenpolitik des Dritten Reiches*. Frankfurt (Oder): Universitätsbibliothek der Europa-Universität Viadrina Frankfurt.
- WDA (Weltverband Deutscher Auslandsschulen). (2013). *Liste der Mitgliedsschulen*. Verfügbar unter: <http://www.auslandsschulnetz.de/www/mitgliedsschulen.php?sid=81165985351351973736505620659850> [27.09.2013].
- Werner, H. (1988). *Deutsche Schulen im Ausland*. Berlin: Westkreuz-Verlag.
- The Worldbank. (Ed.). (2011). *World Development Report 2012*. Verfügbar unter: <http://site.resources.worldbank.org/INTWDR2012/Resources/7778105-1299699968583/7786210-1315936222006/Complete-Report.pdf> [03.04.2013].

- Zedler, P. & Döbert, H. (2010). Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 23–45). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- ZfA (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen). (2006). *Qualitätsrahmen des Bundes und der Länder für Deutsche Schulen im Ausland*. Köln: ZfA.
- ZfA (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen). (2010). *Broschüre Auswärtige Kulturpolitik. Auszüge aus der Broschüre Auswärtige Kulturpolitik*. Köln: ZfA.
- ZfA (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen). (2013a). *Deutsches Auslandsschulwesen in Zahlen 2012*. Köln: ZfA.
- ZfA (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen). (2013b). *Auslandsschulverzeichnis*. Köln: ZfA.
- ZfA (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen). (2013c). *ABC des Auslandsschulwesens*. Köln: ZfA.
- Ziaja, S. & Mata, J.F. (2010). Was leisten Indizes staatlicher Fragilität? In Deutsches Institut für Entwicklungspolitik (Hrsg.), *Analysen und Stellungnahmen*, 5 (S. 1–4). Verfügbar unter: www.die-gdi.de/uploads/media/AuS_5.2010.pdf [27.09.2013].

Internetquellen

Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE):

<http://www.aefe.fr/>

Auswärtiges Amt (Reise- und Sicherheitshinweise):

http://www.auswaertiges-amt.de/DE/Laenderinformationen/SicherheitshinweiseA-Z-Laenderauswahlseite_node.html

Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA):

http://www.bva.bund.de/DE/Organisation/Abteilungen/Abteilung_ZfA/zfa_node.html



Einsatz digitaler Medien im Mathematikunterricht und Schülerleistungen. Ein internationaler Vergleich von Bedingungsfaktoren auf Schulebene auf der Grundlage von PISA 2012

Julia Gerick

Technische Universität Dortmund

Birgit Eickelmann

Universität Paderborn

Abstract

The present article examines determinants on the school level of using new technologies in teaching as well as relations between the use of these technologies and student performance in the mathematical domain in a context of international comparison.

For a secondary data analysis of the PISA 2012 data set, the PISA data of Australia, the Netherlands, Norway and Singapore will be consulted in addition to the German sample as these four educational systems take on a pioneering role with respect to the use of digital media in teaching. With the aid of the theoretical framework '*Relating school development and school efficiency to digital media*' (Eickelmann, 2012) and supported by an analytical model for the school level which is focalized in the course of this article, (1) factors of school leadership, (2) school visions or educational strategies, (3) teaching staff's attitudes and (4) schools' IT equipment as well as students' mathematical performance – all of which have been identified as relevant throughout the manifold research on the use of digital media – will be analyzed by means of multi-level path models. For one thing, the analyses in this article examine school characteristics with respect to their effect on the use of digital media in mathematics classes. For another thing, a possible relation between these factors and the students' mathematical performance will be assessed. The results demonstrate that determinants on the school level do play a role in the integration of digital media into teaching, while factors classified as relevant differ across educational systems what presumably can be explained by cultural and educational differences in the respective educational system. However, the analysis shows that the effect of ICT use at school, for instance, does not have a negative impact on the students' mathematical competence – as is the case in Germany and

the Netherlands – in all educational systems. In addition to specific findings for the countries considered, the international comparison therefore equally reveals strengths as well as potentialities for the different educational systems.

1. Einleitung

Seit mehr als zwei Jahrzehnten wird der Einsatz digitaler Medien neben den klassischen Bedingungsfeldern schulischer Leistungen – wie individuelle Merkmale von Schülerinnen und Schülern – als relevanter Faktor für den fachlichen und überfachlichen schulischen Kompetenzerwerb betrachtet (u.a. Eickelmann & Schulz-Zander, 2010; Helmke, 2004; Helmke & Schrader, 2006; Herzig & Grafe, 2006; Schulz-Zander & Riegas-Staackmann, 2004; Senkbeil & Wittwer, 2006; Wang, Haertel & Walberg, 1993). In bisherigen Untersuchungen zum Einsatz digitaler Medien wurde deutlich, dass sich die vorliegenden Befunde zum fachspezifischen Lernerfolg in der Zusammenschau ambivalent darstellen. In den vorliegenden Untersuchungen zum Zusammenhang des Einsatzes digitaler Medien mit Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler wird vielfach herausgearbeitet, dass neben Variablen auf der Prozessebene des Unterrichts sowie Lehrervariablen wie Einstellungen und Alter der Lehrpersonen vor allem die Variablen auf der Prozessebene der Schule betrachtet werden müssen, um zu beschreiben und zu erklären, unter welchen Bedingungen der Einsatz digitaler Medien in schulischen Lehr- und Lernprozessen wirksam für den Kompetenzerwerb ist. In der Zusammenschau der Literatur wird weiterhin vor allem in Bezug auf den bereichsspezifischen Kompetenzerwerb deutlich, dass oftmals die bisherigen Untersuchungen nicht abschließend Aufschluss darüber geben können, unter welchen Bedingungen auf Schulebene der Einsatz digitaler Medien mit dem schulischen Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern zusammenhängt. Dabei erfassen zahlreiche der vorliegenden Studien schulische Rahmenbedingungen durchaus differenziert, ermitteln aber die fachspezifischen Leistungen bzw. deren Veränderung durch den Einsatz digitaler Medien in der Regel lediglich über Selbst- bzw. Fremdeinschätzungen. Zielführendere Leistungs- bzw. Kompetenztests werden dabei allerdings nur in wenigen Studien eingesetzt, und wenn Tests eingesetzt werden, bleibt oft unklar, welche Kompetenzkonzepte den Tests zugrunde liegen. Weiterhin gibt der internationale Forschungsstand Hinweise darauf, dass sich die Zusammenhänge in unterschiedlichen Bildungssystemen unterschiedlich darstellen, wenngleich oftmals kein direkter Vergleich der Befunde möglich ist, da den jeweils nationalen Untersuchungen unterschiedliche Forschungsdesigns zugrunde liegen.

An dieser Forschungslücke setzt der vorliegende Beitrag an: Er untersucht die Bedingungsfaktoren für den Einsatz digitaler Medien im Unterricht und fokussiert dabei auf die Schulebene. Weiterhin werden die Zusammenhänge dieser Ebene mit

Schülerleistungen – in Deutschland und im internationalen Vergleich – empirisch untersucht. Dieser Untersuchung liegen sowohl differenzierte Informationen über schulische Prozessfaktoren als auch bereichsspezifische Kompetenztests zugrunde. Dabei wird auf der Grundlage von Daten aus PISA 2012 sekundäranalytisch exemplarisch der mathematische Kompetenzbereich betrachtet. In Bezug auf das Fach Mathematik hat auch die fachdidaktische Literatur schon frühzeitig darauf hingewiesen, dass das Fach sowohl in Bezug auf Methoden als auch auf Inhalte eine hohe Affinität zum Computereinsatz im Unterricht hat (u.a. Barzel, Hußmann & Leuders, 2005). In diesem Beitrag werden die sich aus dem einschlägigen Forschungsstand als besonders relevant ergebenden Faktoren auf der Schulebene, wie das Schulleitungshandeln, schulische Visionen bzw. Strategien, Einstellungen der Lehrpersonen und die IT-Ausstattungslage der Schulen betrachtet und deren Zusammenhang mit dem Einsatz digitaler Medien im Unterricht sowie schließlich mit der mathematischen Kompetenz von Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe untersucht. Als methodischer Ansatz werden Mehrebenenpfadmodelle zur Identifikation von Effekten der Rahmenbedingungen auf die Computernutzung und Schülerleistung für Deutschland vergleichend mit vier weiteren Bildungssystemen durchgeführt, um die theoriegeleitet entwickelten Annahmen anhand der PISA-Daten zu überprüfen. Im internationalen Vergleich, der neben Informationen über die verschiedenen Bildungssysteme auch die Analyse der Relevanz der betrachteten Indikatoren im internationalen Vergleich ermöglicht, werden Bildungssysteme herangezogen, die bezüglich der Implementation digitaler Medien bereits auf eine längere Tradition – manifestiert durch eine langjährige Verankerung digitaler Medien in schulischen Curricula sowie bildungssystemweite Gesamtkonzepte und Strategien – zurückblicken: Auf europäischer Ebene werden *Norwegen* und die *Niederlande* betrachtet. Bei den asiatischen Ländern nimmt besonders *Singapur* eine Vorreiterrolle ein und wird daher vergleichend herangezogen. Darüber hinaus fördert *Australien* seit Jahren besonders systematisch die Integration digitaler Medien in Schulen und bietet damit für den in diesem Beitrag angestrebten internationalen Vergleich eine weitere interessante Perspektive, die zusammen mit den Befunden der weiteren Länder, ermöglicht, die Ergebnisse für Deutschland zu verorten. Für die ausgewählten Bildungssysteme können die vorgenannten schulischen Bedingungsfaktoren wie auch die Nutzung im Unterricht vergleichend analysiert werden, da sie im Rahmen von PISA 2012 identisch konzeptualisiert und operationalisiert wurden. Die Ergebnisse des PISA-Kompetenztests im Fach Mathematik werden schließlich als Indikator für die Schülerleistung einbezogen, wobei diese sowohl auf der Individualebene als mathematische Kompetenz der einzelnen Schülerinnen und Schüler als auch auf der Schulebene als mittlere Mathematikleistung der Schülerinnen und Schüler einer Schule herangezogen und modelliert werden. Der Auf-

bau und das Vorgehen dieses Beitrags umfassen, nach einer theoretischen Verortung des Beitrags, den nationalen und internationalen Forschungsstand, die Ableitung und Präzisierung der Forschungsfragen und Teilfragestellungen sowie die Darstellung der Ergebnisse der eigenen Analysen. Schließlich werden die gewonnenen Ergebnisse auf theoretischer und empirischer Grundlage diskutiert.

2. Theoretische Verortung von Bedingungsfaktoren auf Schulebene für die Nutzung neuer Technologien im Unterricht und Zusammenhänge mit Schülerleistungen sowie aktuelle Forschungsbefunde

2.1 Theoretische Verortung

Grundlage für viele Studien zur schulischen Wirksamkeit sind Modelle zur Schulleffektivität und Schulqualität, die auf der Grundlage theoretischer Ansätze und empirischer Befunde versuchen, zuvor identifizierte relevante Bedingungsfaktoren schulischer Wirksamkeit zu modellieren und deren Zusammenhänge untereinander abzubilden. Nicht zuletzt hat eine weltweit zu beobachtende Orientierung hin zu einer stärker output-orientierten Steuerung von Bildungssystemen dazu geführt, dass mittels sogenannter Schulleffektivitäts- und CIPO-Modelle (mit den Ebenen Context, Input, Process, Output) die Bedingungen der Wirksamkeit von Schule beschrieben werden (Baumert, Blum & Neubrand, 2004; Creemers & Kyriakides, 2008). Besonderes Interesse gilt hier der Prozessebene der Schule, die als die Ebene charakterisiert werden kann, die sowohl unterrichts- als auch schulbezogene Faktoren modelliert, welche von den Schulen selbst gestaltet werden können. Beispiele solcher Faktoren auf Schulebene sind etwa das Schulleitungshandeln, Maßnahmen zur Personalentwicklung sowie schulinterne Kooperationsstrukturen (u.a. Ditton, 2000; Scheerens, 2000). Auf der Ebene des Unterrichts gelten Maßnahmen zur Sicherung und Entwicklung von Unterrichtsqualität als maßgeblich. Die verschiedenen vorgenannten und weitere Modelle aus dem Bereich der Schulleffektivitätsforschung stellen unterschiedliche Faktoren heraus, wobei die jeweils zeitgemäßen Merkmale guten Unterrichts, wie etwa zuletzt vor allem der Umgang mit Heterogenität, die Individualisierung von Unterricht und insgesamt die Angemessenheit des unterrichtlichen Angebots, entscheidende Faktoren sind, die sich in diese Modelle integrieren lassen. Letztlich gilt es auf der Prozessebene, diejenigen Faktoren zu identifizieren, die Schulen so gestalten können, dass sie ihre Ziele im Sinne der Outputs (kurzfristig) und Outcomes (längerfristig) auf Schülerebene vor allem im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung erreichen.

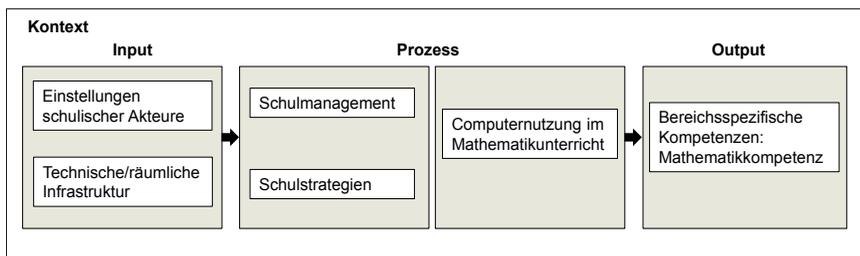
Vor dem Hintergrund des Wandels zur Informations- und Wissensgesellschaft und den stetig zunehmenden Möglichkeiten der Nutzung neuer Technologien wer-

den, wie bereits erwähnt, digitale Medien in Schulen als Prädiktor der Wirksamkeit von Schule diskutiert (vgl. u.a. Gerick, Eickelmann & Vennemann, 2014). Während in der Anfangszeit der Integration digitaler Medien in Schulen vor allem direkte fachspezifische und fachübergreifende Einsatzmöglichkeiten und deren mögliches Potenzial zur Verbesserung von Lehr- und Lernprozessen sowie Lehrervariablen insbesondere Lehrereinstellungen und die Einstellungen von Schülerinnen und Schülern und deren wahrgenommener Mehrwert des Computereinsatzes (u.a. Owston, 2003) im Vordergrund standen, zeigen aktuelle Forschungen, dass diese Aspekte nicht isoliert betrachtet werden können. Als besonders wirksam für die nachhaltige und lernförderliche Integration digitaler Medien werden Faktoren auf der Schulebene eingeschätzt und deren Zusammenhang mit dem Einsatz digitaler Medien und den Wirkungen auf den Kompetenzerwerb postuliert. Diese wurden bisher aufgrund bereits oben genannter Unzulänglichkeiten vieler Studien nicht umfassend mit empirischer Evidenz bestätigt. Als umfassendes Analysemodell zur Beschreibung und Erfassung der Schuleffektivität mit digitalen Medien haben Eickelmann und Schulz-Zander (2008) ein Modell schulischer Wirksamkeit mit digitalen Medien entwickelt, das auf der Grundlage von bestehenden Schuleffektivitätsmodellen Faktoren auf allen schulischen Ebenen umfasst und so den Spezifika der Integration digitaler Medien in der Schule Rechnung trägt. Dieses Modell hat Eickelmann (2012) weiter ausdifferenziert und um neue Entwicklungen (z.B. der Ergänzung von computer- und informationsbezogenen Kompetenzen als überfachliche Kompetenzen auf der Outputebene) ergänzt. Mit der Fokussierung auf den Bereich der digitalen Medien in Schulen bildet es – anknüpfend an allgemeine Modelle schulischer Wirksamkeit – den theoretischen Rahmen für den vorliegenden Beitrag. Das Modell von Eickelmann (2012) umfasst neben Input- und Kontextbedingungen auch Faktoren auf der Prozessebene des Unterrichts (z.B. zur Veränderung der Lernkultur mit digitalen Medien) sowie auf der Prozessebene der Schule (z.B. Aspekte des IT-Managements durch die Schulleitung; die Formulierung der Relevanz der Integration digitaler Medien, u.a. zur Erreichung pädagogischer Ziele der Schule). Es führt damit als relevant erachtete Faktoren schulischer Wirksamkeit unter Berücksichtigung der Integration digitaler Medien in Schulen auf theoretischer und empirischer Basis zusammen (Eickelmann & Schulz-Zander, 2008; Eickelmann, 2012).

Auf der Grundlage des Modells von Eickelmann (2012) wird in diesem Beitrag der theoretische Zusammenhang zwischen Faktoren auf der schulischen Input-, Prozess- und Outputebene in Teilen einer empirischen Überprüfung unterzogen, wobei insbesondere die vorgenannten Faktoren auf der Schulebene betrachtet werden. Dabei wird entlang eines dem Beitrag zugrunde liegenden, aus dem Modell von Eickelmann (2012) abgeleiteten und fokussierten Analysemodells (vgl.

Abb. 1), das auf der Grundlage einer Literaturzusammenschau besonders relevante Faktoren integriert (vgl. Abschnitt 2.2.), die Bedeutung von Bedingungsfaktoren auf der Schulebene für den unterrichtlichen Einsatz digitaler Medien und Schülerleistungen im internationalen Vergleich untersucht. Insbesondere wird mit dieser theoretischen Rahmung auf die Relevanz von Schulleitungshandeln, Schulstrategien, Lehrereinstellungen und schulischer Ausstattung für den Computereinsatz im Mathematikunterricht der Sekundarstufe I und Zusammenhänge mit Schülerleistungen im Fach Mathematik auf der Grundlage von PISA 2012 Bezug genommen.

Abbildung 1: Analysemodell zur Bedeutung schulischer Bedingungsfaktoren für den unterrichtlichen Einsatz digitaler Medien im (Mathematik-)Unterricht und bereichsspezifischen Kompetenzen



Neben den Einstellungen schulischer Akteure gilt eine geeignete technische und räumliche Infrastruktur mit einem IT-Ausstattungskonzept, das sich im Idealfall an den pädagogischen Bedürfnissen der Einzelschule orientiert, als notwendig, aber nicht hinreichende Bedingung (u.a. Eickelmann & Schulz-Zander, 2006; Pacher & Kern, 2005). Die technische Ausstattung und die Wartung der Geräte sowie die schulischen Herausforderungen hinsichtlich der IT-Ausstattung sind aus Schulentwicklungsicht im Bereich der schulischen Technologieentwicklung anzusiedeln (u.a. Schulz-Zander, 2001). Auf der Prozessebene sind die Kooperations- und Fortbildungsförderung, die maßgeblich durch das Schulleitungshandeln unterstützt werden kann, verortet. Der letzte Aspekt unterstreicht, in welcher Weise Schulleitungshandeln auch im Sinne der Wahrnehmung einer Machtpromotorenfunktion bei der Integration digitaler Medien in den Unterrichtsalltag von Relevanz sein kann (u.a. Eickelmann, 2010; Hunneshagen, 2005; Scholl & Prasse, 2001; Tondeur, van Keer, van Braak & Valcke, 2008). Zudem spielen in der Verbindung zu Aspekten der Organisationsentwicklung schulische Strategien zum Einsatz digitaler Medien eine Rolle, die im Kontext schulischer Prioritätensetzung, der Ausweisung von pädagogischen Zielen sowie dem Stellenwert des unterrichtlichen Einsatzes digita-

ler Medien vor dem Hintergrund der etablierten Schulkultur zu betrachten sind (u.a. Pelgrum, 2008).

2.2 Schulische Bedingungsfaktoren der Nutzung digitaler Medien im Unterricht

Im Folgenden werden wichtige nationale und internationale Befunde zu den betrachteten Faktoren auf der Input- und Prozessebene des Analysemodells zusammengetragen. Dabei wird auf der Grundlage bisheriger Befunde die Relevanz dieser Faktoren herausgearbeitet.

2.2.1 Die Relevanz der Einstellungen schulischer Akteure

Die Einstellungen und Haltungen von Lehrpersonen zum Einsatz von digitalen Medien sowie die Einschätzung ihrer eigenen computerbezogenen Fähigkeiten sind zentral für die erfolgreiche Integration von digitalen Medien in der Schule (u.a. Eickelmann, Schulz-Zander & Gerick, 2009; Eickelmann, 2010; Lawson & Comber, 1999; Petko, 2012). Diese gehen vielfach mit der Verwendung neuer, innovativer Unterrichtsmethoden einher (u.a. Schulz-Zander, 2005). Die Integration digitaler Medien durch Lehrpersonen erfolgt in der Regel in vorhandene sogenannte Unterrichtsskripts der Lehrpersonen (Müller, Blömeke & Eichler, 2006), sodass die Offenheit gegenüber neuen Formen des Lernens zentral ist. Vor allem diejenigen Lehrpersonen, die einen konstruktivistischen Ansatz von Lehren und Lernen verfolgen, sind eher geneigt, digitale Medien zu nutzen und diese in erweiterte Unterrichts- und Lernformen zu integrieren (u.a. Ertmer, 2005; Schaumburg, 2003). Zudem scheint es Lehrkräften mit positiven Einstellungen hinsichtlich digitaler Medien eher möglich, die Potenziale von computergestütztem Unterricht zu erkennen (Celik & Yesilyurt, 2013). Die Rolle der Einstellungen gegenüber der unterrichtlichen Nutzung digitaler Medien, auch im Kontext des Einsatzes neuer Unterrichtsmethoden, ist besonders in Deutschland relevant (u.a. Schulz-Zander, Hunnes-hagen, Weinreich, Brockmann & Dalmer, 2000).

2.2.2 Die Rolle der IT-Infrastruktur: Räumliche und technische Ausstattung

Die schulische Ausstattung stellt eine wichtige Voraussetzung für die erfolgreiche Implementierung digitaler Medien in Lehr- und Lernprozesse dar. Unzureichende, unzuverlässige oder veraltete IT-Ausstattung gilt hingegen als hinderlicher Faktor für die nachhaltige Nutzung von digitalen Medien im Unterricht (u.a. Eickelmann, 2010; Owston, 2003; Schulz-Zander et al., 2003). Im Gegensatz zur Primarstufe, für die im Rahmen von TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*, vgl. hierzu Drossel, Wendt, Schmitz & Eickelmann, 2012) die Verfügbarkeit von digitalen Medien für den Mathematikunterricht erhoben wird, liegen für die

Sekundarstufe keine aktuellen Daten vor, sodass sich die nachfolgenden Forschungsergebnisse auf die IT-Infrastruktur im Allgemeinen beziehen.

Die IT-Ausstattungssituation hat sich in Deutschland und weltweit deutlich verbessert (u.a. Eickelmann, 2010; OECD, 2010; OECD, 2011). Auf internationaler Ebene zeigt sich allerdings eine große Variabilität hinsichtlich der Verfügbarkeit von computerbasierten Ressourcen (Anderson & Ainley, 2010; Pelgrum & Doornekamp, 2009). Eine aktuelle Untersuchung der Europäischen Kommission aus dem Jahr 2013 ermittelte für die achte Jahrgangsstufe, dass sich im EU-Durchschnitt fünf Schülerinnen und Schüler einen Computer teilen. Dabei zeigt sich in den skandinavischen Ländern (Schweden, Norwegen und Dänemark) sowie Spanien das beste Verhältnis im europäischen Vergleich¹ (Europäische Kommission, 2013).

Aktuelle Befunde zeigen im internationalen Vergleich für die Sekundarstufe I, dass mehr als zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler eine Schule besuchen, deren Schulleitung berichtet, dass das schulische Lernen nicht oder kaum durch einen Mangel oder Unzulänglichkeiten an Computern für Unterrichtszwecke (66 %), Lernsoftware für den Unterricht (68 %) oder durch fehlende oder schlechte Internetverbindung (79 %) beeinträchtigt ist (OECD, 2013a). Allerdings zeigen sich auch in dieser Hinsicht zum Teil große Unterschiede zwischen den Teilnehmerländern. Während Deutschland in allen drei betrachteten Aspekten etwa im Bereich des OECD-Mittelwerts zu verorten ist, werden in den ebenfalls im Rahmen dieses Beitrags betrachteten Länder Australien und Singapur deutlich weniger Beeinträchtigungen berichtet. Die Lage in Norwegen, einem Land, das ebenfalls in den nachfolgenden Analysen betrachtet wird, stellt sich dagegen geringfügig ungünstiger als im Vergleich mit dem OECD-Mittelwert dar: Lediglich etwa zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler besuchen eine Schule, in der die Schulleitung keine oder kaum Beeinträchtigungen durch mangelnde Computer- oder Internetausstattung angibt (ebd.). Für die Niederlande, als fünftes Land des hier betrachteten Vergleichs, ergibt sich ein überdurchschnittlicher Mangel an Computern für Unterrichtszwecke (54 %). Die beiden anderen Ausstattungsmerkmale (Lernsoftware und Internetanbindung) liegen auf der Grundlage der von Schulleitungen eingeschätzten Beeinträchtigungen im Bereich des OECD-Mittelwerts (ebd.). Die Betrachtung von Ausstattungsproblemen über die letzten Jahre in der Sekundarstufe I im OECD-Vergleich im Zeitraum von 2003 bis 2012 zeigt, dass in vielen Ländern – aus Schulleitungssicht – eine zum Teil erhebliche Reduzierung der Beeinträchtigung des Unterrichts durch mangelnde oder unzureichende Computerausstattung für Unterrichtszwecke zu verzeichnen ist. Diese Entwicklung trifft vor allem auf Irland und Deutschland zu. Allerdings haben auch in einigen Ländern die berichteten Beeinträchtigungen innerhalb des betrachteten Zeitraums von neun Jahren zugenom-

men. Hier sind zum Beispiel die Niederlande und das Ausstattungsmerkmal ‚Ausstattung mit Lernsoftware‘ zu nennen (vgl. ebd.).

Sowohl auf wissenschaftlicher als auch auf schulpraktischer Ebene zeigt sich somit, dass nach wie vor IT-Ausstattungsprobleme diskutiert werden müssen, da zahlreiche Befunde vorliegen, die zeigen, dass eine unzureichende Ausstattung aus Lehrersicht den Einsatz von digitalen Medien in Lehr- und Lernprozesse verhindert (Europäische Kommission, 2013). Trotz der großen Bedeutsamkeit der schulischen Ausstattung mit digitalen Medien für die Initiierung von computergestützten Lehr- und Lernprozessen kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Quantität der schulischen Ausstattung mit digitalen Medien an sich bereits förderlich ist (u.a. Breiter, Welling & Stolpmann, 2010; Hattie, 2009). Vielmehr kommt es auf die pädagogische Passung der vorhandenen IT-Ausstattung der Schule sowie auf die qualitative Einbindung in (fach-)unterrichtliche Lernprozesse an (u.a. Eickelmann, 2010).

2.2.3 Befunde zum Schulleitungshandeln und IT-Management in Schulen

Schulleitungen gelten auf nationaler und auf internationaler Ebene als einer der bedeutendsten Faktoren für die erfolgreiche Integration digitaler Medien in die Schule (u.a. Anderson & Dexter, 2000; Breiter, 2007; Breiter, Welling & Stolpmann, 2010; Dawson & Rakes, 2003; Dexter, 2008; Eickelmann, 2013; Ottestad, 2013). Schulleitungen können Bedingungen schaffen, die es den Lehrkräften ermöglichen oder erleichtern, digitale Medien im Unterricht zu nutzen (Eickelmann & Schulz-Zander, 2006; Tondeur et al., 2008). Dabei ist die Unterstützung der Entwicklung von geteilten Visionen und Zielen darüber, wie digitale Medien in Lehr- und Lernprozessen genutzt werden können, durch die Schulleitung besonders bedeutsam (u.a. Dexter, Anderson & Becker, 1999; Hughes & Zachariah, 2001; Pelgrum, 2008). Gemeinsame Visionen und Ziele der Schule zur Nutzung von digitalen Medien in der Schule und im Unterricht schlagen sich u.a. in der Erstellung von Medienkonzepten nieder, für deren Erstellung die Schulleitungen in Deutschland in der Regel die Hauptverantwortung tragen (u.a. Wiggenhorn & Vorndran, 2003). Schulische Medienkonzepte können in diesem Kontext als Instrument der schulischen Qualitätsentwicklung und -sicherung verstanden werden (u.a. Gerick, Drossel & Eickelmann, 2014).

Neben anderen Studien auf nationaler und internationaler Ebene zeigen vor allem die Befunde der IEA-Studie SITES 2006, die sich explizit auch auf den Einsatz digitaler Medien im Fach Mathematik und in den Naturwissenschaften in der Sekundarstufe I bezieht, dass Schulleitungen in den meisten Teilnehmerländern der Ermutigung der Lehrpersonen, ihren Schülerinnen und Schülern einen verantwortungsvollen Umgang mit dem Internet beizubringen, eine hohe Bedeutung beimes-

sen (Pelgrum, 2008). Die Schulleitungen bewerten zudem die technologiebezogene Vision des lebenslangen Lernens als relevant. Die bereits angeführte Studie der Europäischen Kommission (2013) zeigt, dass Schulleitungen in den beteiligten Ländern digitalen Medien einen besonderen Stellenwert beimessen: Fast alle Schülerinnen und Schüler der achten Jahrgangsstufe besuchen eine Schule, in der die Schulleitung der Aussage zustimmt, dass neue Technologien und der kompetente Umgang mit neuen Technologien unverzichtbar für Schülerinnen und Schüler im 21. Jahrhundert sind (ebd.).

Vor allem bei der Schaffung schulischer Rahmenbedingungen kommt den Schulleitungen hinsichtlich des Einsatzes digitaler Medien eine besondere Rolle zu, beispielsweise bei der Eröffnung von Möglichkeiten der Lehrerverbundenheit sowie bei der Fortbildungsförderung. Insbesondere die *Kooperation* zwischen Lehrpersonen spielt im Kontext der Integration digitaler Medien eine wichtige Rolle (u.a. Dexter, Seashore & Anderson, 2002; Eickelmann & Schulz-Zander, 2008; Eickelmann, 2010; Hunneshagen, 2005; Looi, Lim & Chen, 2008). Mit Lehrerverbundenheit wird die Erwartung verknüpft, ein aufeinander abgestimmtes Lehrerverhalten zu ermöglichen sowie die Professionalisierung von Lehrkräften und die Integration von digitalen Medien in Lehr- und Lernprozesse zu unterstützen (u.a. Eickelmann, 2010). Basierend auf einer SITES-M2-Fallstudienuntersuchung konnte der positive Beitrag von professionellen Gemeinschaften in Schulen für die nachhaltige Integration digitaler Medien, für die Definition schulischer Ziele und Visionen sowie für die kontinuierliche Weiterentwicklung der Schule im Hinblick auf den Einsatz digitaler Medien gezeigt werden und Ergebnisse auf internationaler Ebene auch in Schulen in Deutschland stützen. In diesem Zusammenhang wurden gegenseitige Unterrichtsbesuche als besonders nützlich herausgestellt (Dexter, Seashore & Anderson, 2002). Auch die *Personalentwicklung und Fortbildungsförderung* der Lehrpersonen lässt sich als Aufgabe der Schulleitung beschreiben. Da medienbezogene Inhalte im Rahmen der Lehrerbildung insbesondere in Deutschland eine untergeordnete Rolle spielen, gewinnen berufsbegleitende Lehrerfortbildungen eine besondere Bedeutung für die Entwicklung medienpädagogischer Kompetenz bei Lehrpersonen (u.a. Breiter et al., 2010; Herzig & Grafe, 2006). Lehrerfortbildungen gelten als entscheidender Bedingungsfaktor für den Einsatz digitaler Medien im Unterricht (Eickelmann, 2010; Galanouli, Murphy & Gardner, 2004). Hinsichtlich der Teilnahme aus Lehrersicht wird im Rahmen von SITES 2006 deutlich, dass tendenziell eher technische als didaktische Fortbildungen besucht werden (Law & Chow, 2008). Auf europäischer Ebene zeigt sich, dass mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler der achten Jahrgangsstufe von Lehrpersonen unterrichtet wird, die im Zeitraum der letzten zwei Jahre Fortbildungen zur technischen An-

wendung sowie pädagogische Kurse zum Einsatz digitaler Medien besucht haben (Europäische Kommission, 2013).

Abschließend muss allerdings konstatiert werden, dass technologiebezogene Fortbildungen nur dann für einen adäquaten Unterrichtseinsatz förderlich sind, wenn andere Aspekte, wie eine gute Ausstattungssituation oder ausreichender technischer Support und Unterstützung durch die Schulleitung, in der Schule gegeben sind (u.a. Hunneshagen, 2005; Williams, Coles, Richardson, Wilson & Tuson, 2000). Dies unterstreicht, dass die im Analysemodell dieses Beitrags zusammengeführten Faktoren nicht unabhängig voneinander betrachtet werden können.

2.2.4 Die Relevanz schulischer Strategien

Einen weiteren relevanten Bereich schulischer Bedingungsfaktoren stellen Schulstrategien und computerbezogene Prioritäten zum Einsatz digitaler Medien in Schule und Unterricht dar, die vom Kollegium, aber auch maßgeblich von der Schulleitung, entwickelt und gestaltet werden. Im Rahmen von SITES 2006 stellte sich etwa heraus, dass sich die Schwerpunkte der technologiebezogenen Prioritäten im internationalen Vergleich höchst unterschiedlich verteilen (Pelgrum, 2008). So hat die Verbesserung des Schüler-Computer-Verhältnisses in Chile, Israel und Thailand fast an zwei Dritteln der Schulen eine hohe Priorität, in Finnland, Singapur und Hongkong dagegen nur für weniger als ein Viertel der Schulleitungen. Dies zeigt exemplarisch, wie die einzelnen Faktoren wie Schulstrategien, Schulleitungshandeln und IT-Ausstattung zusammenwirken. Dabei wirken schulische Strategien und Prioritätensetzung auch über die Ebene der Personalentwicklung. So konnte Eickelmann (2010) basierend auf Fallstudien zeigen, dass Schulen dann besonders erfolgreich digitale Medien implementieren, wenn sie Personal selbst auswählen und einstellen können. Als erfolgreichste Fallschule erwies sich die Schule, die im Rahmen der Lehrerausbildung in der zweiten Phase (Referendariat) ihr Personal zunächst gezielt ausbildete und dann über besondere Verfahren (wie sogenannte schulscharfe Ausschreibungen) übernehmen konnte.

2.3 Forschungsdesiderat und forschungsleitende Fragestellung

Auf Grundlage des dargestellten Forschungsstands wird die Bedeutsamkeit der oben ausgewählten zentralen Faktoren für den Einsatz digitaler Medien deutlich. Allerdings zeigen die vorliegenden Arbeiten auch deutliche Forschungslücken auf: So liegen bislang keine Untersuchungen vor, die repräsentativ und international vergleichend eine simultane Betrachtung schulischer Bedingungsfaktoren für die Computernutzung im Fachunterricht vornehmen. Zudem mangelt es noch an Untersuchungen, die zusätzlich Zusammenhänge mit Schülerleistungen herstellen, die

mittels Kompetenztests erfasst wurden, statt lediglich auf Selbsteinschätzungen schulischer Akteure zurückzugreifen. Der vorliegende Beitrag greift diese Forschungslücken auf: Ziel der Analysen in diesem Beitrag ist eine vertiefende Betrachtung, die zum einen Hinweise darauf geben soll, ob Merkmale auf Schulebene einen Effekt auf die Nutzung von digitalen Medien im Mathematikunterricht haben und zum anderen, ob sich Zusammenhänge mit den Leistungen der Schülerinnen und Schüler im Fach Mathematik zeigen. Dem vorliegenden Beitrag liegt somit die folgende übergeordnete forschungsleitende Fragestellung zugrunde: *Welchen Effekt haben Bedingungsfaktoren auf der Schulebene auf die Nutzung digitaler Medien im Mathematikunterricht der Sekundarstufe und welche Zusammenhänge lassen sich mit der Mathematikleistung von Schülerinnen und Schülern in Deutschland und im internationalen Vergleich aufzeigen?* Dabei lassen sich zwei Teilfragestellungen identifizieren:

1. Welche Effekte weisen die Bedingungsfaktoren auf Schulebene (Schulleitungshandeln, Schulstrategien, Lehrereinstellungen, Ausstattung) auf die Computernutzung der Schülerinnen und Schüler im Mathematikunterricht in Deutschland und im internationalen Vergleich auf?
2. In welchem Zusammenhang stehen die als relevant identifizierten Rahmenbedingungen auf Schulebene sowie die Computernutzung im Mathematikunterricht mit der Mathematikleistung der Schülerinnen und Schüler in Deutschland und im internationalen Vergleich?

Für die Beantwortung der beiden Teilfragestellungen werden Mehrebenenpfadmodelle spezifiziert. Den internationalen Vergleich bildet – wie oben bereits angeführt und begründet – eine Auswahl von Ländern auf verschiedenen Kontinenten, namentlich, neben Deutschland, Australien, die Niederlande, Norwegen und Singapur.

3. Empirische Analysen zu schulischen Rahmenbedingungen, der Nutzung digitaler Medien im Mathematikunterricht und der Mathematikleistung: Sekundäranalysen zu PISA 2012

3.1 Methodisches Design, Stichprobe und Instrumentierung

Der vorliegende Beitrag nutzt die Daten der PISA-Studie 2012, die als international vergleichende Schulleistungsuntersuchung alle drei Jahre als Bildungsmonitoring mit der Zielsetzung durchgeführt wird, die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems im internationalen Vergleich zu betrachten (Sälzer & Prenzel, 2013). Die PISA-Studie wird von der OECD verantwortet. Im Studienzyklus 2012 nahmen 65 Bildungssysteme an der Untersuchung teil (OECD, 2013b). Anzumerken sei an dieser

Stelle bereits, dass aufgrund des Querschnittsdesigns von PISA 2012 keine Kausalitäten abgeleitet werden können.

Neben Schülertests, die bei PISA 2012 schwerpunktmäßig auf die mathematischen Kompetenzen der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler fokussieren, werden in PISA 2012 wie auch in den vorangegangenen PISA-Zyklen umfangreiche Hintergrundfragebögen für die Schülerinnen und Schüler eingesetzt, die eine wichtige Datengrundlage für diesen Beitrag liefern. Darüber hinaus spielt für das Erkenntnisinteresse dieses Beitrags auch der Schulfragebogen eine bedeutsame Rolle, in dem die Schulleitung wichtige Informationen zu Schulrahmendaten, aber auch zu Schulstrategien und dem eigenen Leitungshandeln gibt (vgl. ebd.).

Zur Beantwortung der beiden oben ausgeführten Teilfragestellungen wurden Mehrebenenpfadmodelle mit der Statistiksoftware *Mplus* in der Version 7 spezifiziert. Bei diesen Analysen wurden entsprechende GewichtungsvARIABLEN einbezogen, um die komplexe Datenstruktur in PISA 2012 angemessen zu berücksichtigen. Für die Mehrebenenmodellierung in *Mplus* wurde auf Individualebene (*within level*) ein um den Schulfaktor bereinigtes Schülergewicht (finales Schülergewicht geteilt durch das Schulgewicht) eingesetzt. Auf der Schulebene (*between level*) wurde das Schulgewicht berücksichtigt. Es wurde die *Full Information Maximum Likelihood*-Methode (FIML) angewendet, die in *Mplus* implementiert ist. So wurden keine fehlenden Werte imputiert, sondern Populationsparameter und Standardfehler basierend auf allen beobachteten Daten geschätzt (Lüdtke, Robitzsch, Trautwein & Köller, 2007).

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Analysetichprobe dieses Beitrags für die fünf betrachteten Bildungssysteme. Es wurden alle Fälle ausgeschlossen, die in keiner der relevanten Variablen einen gültigen Wert aufwiesen.

Tabelle 1: Analysetichprobe in den ausgewählten Bildungssystemen in PISA 2012

Land	Stichprobengröße	Anzahl Schulen	Durchschnittliche Anzahl an Schülerinnen und Schülern pro Schule
Australien	10 937	171	16.72
Deutschland	2 937	654	17.18
Niederlande	3 137	137	22.90
Norwegen	3 237	153	21.16
Singapur	4 331	148	29.26

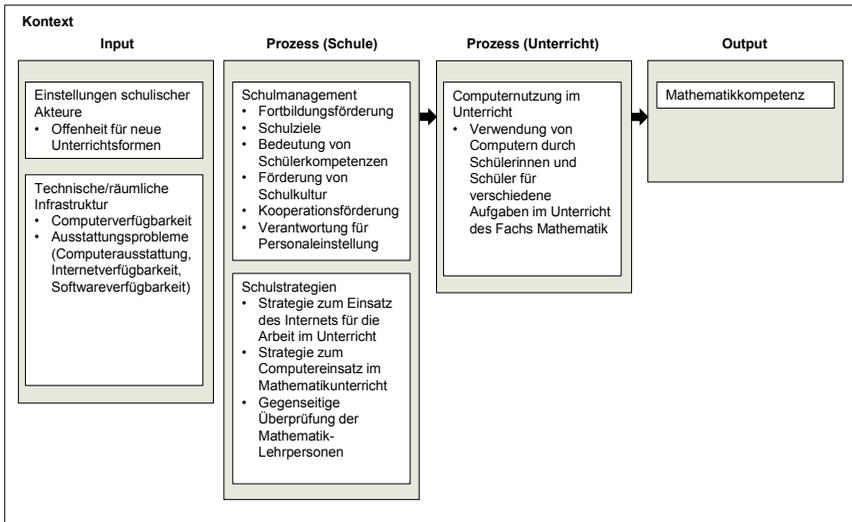
Tabelle 2: Verwendete Indikatoren aus PISA 2012

Konstrukt	Itemformulierung/Beschreibung und Kodierung
<i>Schulleitungshandeln (Schulleitungsangabe)</i>	
Fortbildungs- förderung	<i>Ich stelle sicher, dass die Fortbildungsaktivitäten der Lehrerinnen und Lehrer auf die Lehrziele abgestimmt werden.</i> (0 – weniger als einmal im Monat, 1 – einmal im Monat oder häufiger)
Schulziele	<i>Ich stelle sicher, dass die Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer mit den Lehrzielen der Schule übereinstimmt.</i> (0 – weniger als einmal im Monat, 1 – einmal im Monat oder häufiger)
Relevanz Schüler- kompetenzen	<i>Ich lenke die Aufmerksamkeit der Lehrerinnen und Lehrer auf die Bedeutung der Entwicklung von Kritikfähigkeit und Sozialkompetenz der Schülerinnen und Schüler.</i> (0 – weniger als einmal im Monat, 1 – einmal im Monat oder häufiger)
Förderung Schulkultur	<i>Ich binde die Lehrerinnen und Lehrer beim Aufbau einer Schulkultur bei der kontinuierlichen Entwicklung mit ein.</i> (0 – weniger als einmal im Monat, 1 – einmal im Monat oder häufiger)
Kooperations- förderung	<i>Bei Zusammenkünften der Lehrerinnen und Lehrer reserviere ich ein Zeitfenster, in dem die Lehrkräfte Ideen und Informationen aus internen Schulungen mit anderen teilen können.</i> (0 – weniger als einmal im Monat, 1 – einmal im Monat oder häufiger)
Verantwortung Personal einzustellen	<i>Wer trägt an Ihrer Schule maßgebliche Verantwortung für die folgenden Aufgaben/Bereiche?</i> Einstellung von Lehrkräften durch die Schulleitung (0 – nein, 1 – ja)
<i>Schulstrategien (Schulleitungsangabe)</i>	
Strategie zum Ein- satz des Internets für die Arbeit im Unter- richt	<i>Für welchen Prozentsatz der Arbeit, die in allen Fächern insgesamt geleistet wird, erwartet die Schule von den Schülerinnen und Schülern der 9. Klasse den Gebrauch des Internets/World Wide Web? Für die Arbeit während des Unterrichts</i> (0 – bis 25 %, 1 – über 25 %)
Strategie zum Com- putereinsatz im Mathematikunterricht	<i>Die Schule hat Richtlinien zur Computernutzung im Mathematikunterricht (z.B. der quantitative Umfang der Computernutzung im Mathematikunterricht, Nutzung von speziellen Mathematikprogrammen).</i> (0 – nein, 1 – ja)
Peer Review unter Mathematiklehrper- sonen	<i>Wurden während des letzten Jahres folgende Methoden eingesetzt, um den Unterricht der Mathematiklehrerinnen und -lehrer an Ihrer Schule zu überprüfen?</i> Gegenseitige Überprüfung im Lehrerteam (Stundenpläne, Beurteilungsinstrumente, Unterricht) (0 – nein, 1 – ja)
<i>Lehrereinstellungen (Schulleitungsangabe)</i>	
Offenheit für neue Unterrichtsformen	<i>Die Mathematiklehrkräfte sind interessiert daran, neue Methoden und Unterrichtstechniken auszuprobieren.</i> (0 – stimme überhaupt nicht zu bis 3 – stimme völlig zu)
<i>Schulische IT-Ausstattung (Schulleitungsangabe)</i>	
Computer- verfügbarkeit	Anzahl der für den Unterricht für die [Zieljahrgangsstufe] zur Verfügung stehenden Computer geteilt durch die Anzahl der Schülerinnen und Schüler der [Zieljahrgangsstufe]
Ausstattungs- probleme	<i>Wird der Unterricht an Ihrer Schule durch die folgenden Faktoren beeinträchtigt?</i> a) Fehlende oder unzulängliche Computerausstattung für den Unterricht, b) Fehlende oder unzulängliche Internetanschlussmöglichkeit, c) Fehlende oder unzulängliche Computersoftware für den Unterricht (0 – überhaupt nicht bis 3 – sehr stark)
<i>Computernutzung im Mathematikunterricht (Schülerangabe)</i>	
Nutzung des Compu- ters durch die Schü- lerinnen und Schüler im Mathematikunter- richt im letzten Monat für bestimmte Aufga- ben	<i>Wurde im letzten Monat ein Computer zumindest einmal für folgende Aufgaben im Mathematikunterricht verwendet?</i> Ja, von Schülern/Schülerinnen Berechnung eines Index zur Nutzung des Computers im Mathematikunterricht durch die Schülerinnen und Schüler, in den vier Aufgaben eingehen: Zeichnen von Funktionsgraphen, Darstellen geometrischer Figuren, Eingeben von Daten in eine Tabelle, Herausfinden, wie sich ein Funktionsgraph wie $y = ax^2$ in Abhängigkeit von a verändert. (0 – keine Nutzung des Computers im Mathematikunterricht durch Schülerinnen und Schüler bis 4 – Nutzung des Computers im Mathematikunterricht durch Schülerinnen und Schüler für alle vier betrachteten Aufgaben)
<i>Schülerleistungen in Mathematik (Kompetenztest)</i>	
Gesamtskala Mathematik	Fünf Plausible Values der Gesamtskala Mathematik (latentes Konstrukt)

Zur Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellung wurden zahlreiche Indikatoren herangezogen. Tabelle 2 trägt die für den vorliegenden Beitrag relevanten Indikatoren aus PISA 2012 zusammen. Die Bedingungsfaktoren auf Schulebene lassen sich vier Bereichen zuordnen: (1) dem Schulleitungshandeln, (2) den Schulstrategien, (3) den Einstellungen der Lehrpersonen sowie (4) der schulischen IT-Ausstattungssituation zum Umfang der Computerausstattung allgemein – ohne die Geräteart weiter zu spezifizieren – sowie zu möglichen IT-Ausstattungsproblemen, wie beispielsweise einer fehlenden oder unzureichenden Internetanbindung. Alle Informationen über diese Faktoren stammen aus dem Schulfragebogen, wobei sich insbesondere die Angaben zur schulischen Ausstattung nicht direkt auf die Verfügbarkeit digitaler Ressourcen für den Mathematikunterricht beziehen, sondern die allgemeine Ausstattungssituation und darauf bezogen Probleme auf Schulebene erfassen (vgl. OECD, 2013a). Zusätzlich wird zur Operationalisierung der Nutzung von Computern im Mathematikunterricht eigens für die Analysen in diesem Beitrag ein Index gebildet, in den die Informationen der Schülerinnen und Schüler eingehen, ob und in welcher Weise für verschiedene Aufgaben im Mathematikunterricht der Computer von ihnen verwendet wurde (z.B. zum Zeichnen von Funktionsgraphen, vgl. Tab. 2). Eine hohe Ausprägung des Index impliziert in diesem Ansatz, dass der Computer von Schülerinnen und Schülern für mehrere verschiedene Aufgaben verwendet wird. Die Mathematikleistung, die für die Beantwortung der zweiten Teilfragestellung relevant ist, wurde als latenter Faktor bestehend aus den fünf *plausible values* modelliert und in das Analysemodell aufgenommen.

Abbildung 2 zeigt nun das inhaltlich ausdifferenzierte Analysemodell des vorliegenden Beitrags. Dem explorativen Charakter der Untersuchung im Rahmen dieses Beitrags entsprechend, werden im Folgenden Merkmale des Inputs sowie der Prozessebene der Schule gleichwertig betrachtet, um mögliche Effekte auf die Computernutzung im Mathematikunterricht zu prüfen und später auch im Zusammenhang mit Schülerleistungen zu untersuchen.

Abbildung 2: Ausdifferenziertes Analysemodell



3.2 Computernutzung im Mathematikunterricht

Bevor im nächsten Abschnitt Effekte schulischer Bedingungsfaktoren auf die schulische Computernutzung und zudem auch Zusammenhänge mit der Mathematikleistung von Schülerinnen und Schülern untersucht werden, soll zunächst auf der Grundlage des PISA-2012-Datensatzes geklärt werden, wie sich die Computernutzung durch die Schülerinnen und Schüler im Mathematikunterricht darstellt. Diese Analysen wurden mit dem *IDB-Analyzer* durchgeführt (Rutkowski, Gonzalez, Joncas & Davier, 2010). Tabelle 3 zeigt die Häufigkeitsverteilung auf dem gebildeten Index, in den wie oben dargestellt (siehe Tab. 2) die Nutzung des Computers durch die Schülerinnen und Schüler bei vier Aufgaben im Mathematikunterricht eingeht. Die höchste Ausprägung (4) bedeutet, dass der Computer für alle vier Aufgaben verwendet wird.

Tabelle 3: Index zur Computernutzung durch Schülerinnen und Schüler im Mathematikunterricht

Land	Nutzung von Computern im Mathematikunterricht durch die Schülerinnen und Schüler									
	Index – 0		Index – 1		Index – 2		Index – 3		Index – 4	
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)
Australien	64.18	(0.83)	15.10	(0.40)	8.88	(0.37)	6.61	(0.31)	5.23	(0.27)
Deutschland	74.80	(1.03)	11.59	(0.72)	6.89	(0.48)	3.68	(0.42)	3.04	(0.31)
Niederlande	82.33	(1.26)	8.81	(0.82)	4.02	(0.50)	2.87	(0.31)	1.97	(0.29)
Norwegen	29.02	(1.40)	36.07	(1.46)	13.99	(0.79)	11.49	(0.86)	9.44	(0.69)
Singapur	69.60	(0.51)	9.19	(0.32)	7.52	(0.24)	7.56	(0.30)	6.14	(0.33)

Es zeigt sich, dass die Computernutzung für mehrere verschiedene Aufgaben im Mathematikunterricht durch Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich eher gering ausfällt. Es wird deutlich, dass eine starke Computernutzung im Mathematikunterricht für verschiedene Zwecke (Kategorie 4) bei nur zwei Prozent der Schülerinnen und Schüler in den Niederlanden bzw. zehn Prozent der Schülerinnen und Schüler in Norwegen, für das der höchste Wert ermittelt wird, zu finden ist. In Australien, Deutschland, den Niederlanden und Singapur ist sogar die Kategorie 0, die keine unterrichtliche Computernutzung durch die Schülerinnen und Schüler bezüglich der vier Aufgabenkontexte abbildet, am stärksten ausgeprägt. Im Folgenden gilt es nun zu klären, welche Bedingungsfaktoren auf Schulebene zur Erklärung der Computernutzung im Mathematikunterricht beitragen.

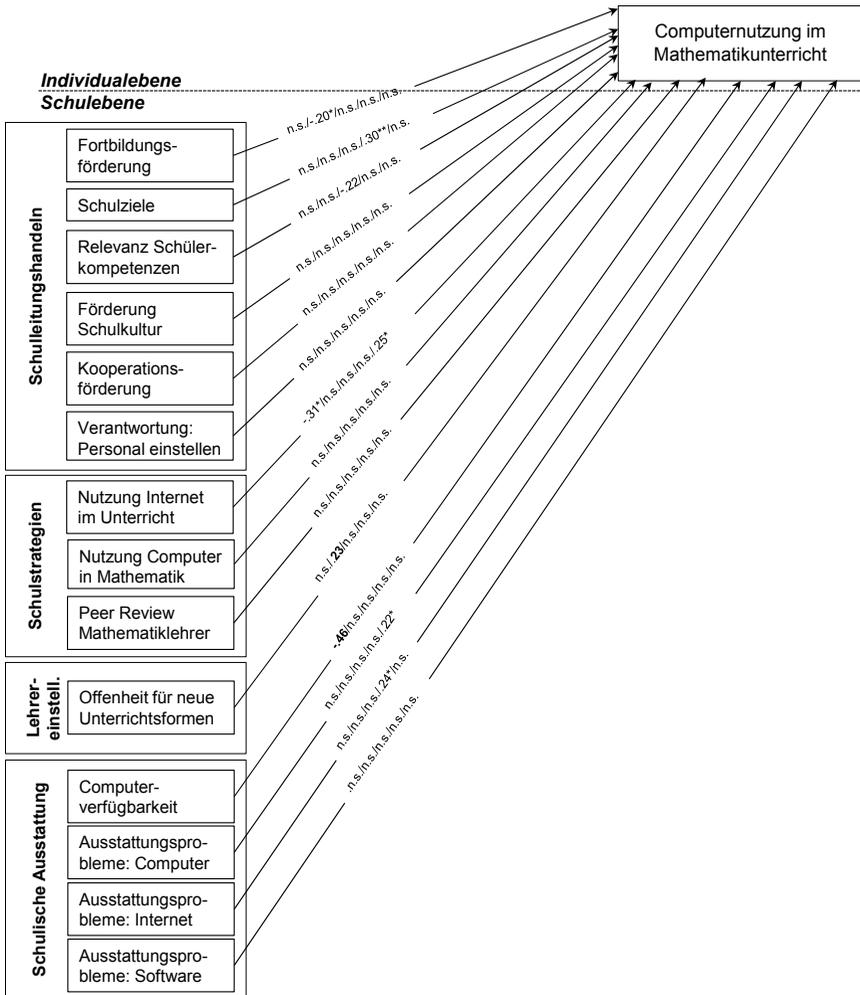
3.3 Effekte schulischer Bedingungsfaktoren auf die Computernutzung im Mathematikunterricht

Die erste Teilfragestellung dieses Beitrags zielt auf die Relevanz von Bedingungsfaktoren auf Schulebene für die Nutzung des Computers durch Schülerinnen und Schüler im Mathematikunterricht in den fünf vergleichend betrachteten Bildungssystemen ab. Abbildung 3 zeigt das spezifizierte Modell zur Erklärung der Computernutzung im Mathematikunterricht durch Bedingungsfaktoren auf Schulebene. Die Modellgütekriterien sind zufriedenstellend (CFI = 1.00, TLI = 1.00, RMSEA = 0.00, SRMRw = 0.00, SRMRb = 0.00). Es erweisen sich nur wenige der ausgewählten Bedingungsfaktoren auf Schulebene als relevant für die Erklärung der schulischen Computernutzung für bestimmte Aufgaben im Mathematikunterricht. Besonders in Bezug auf das Schulleitungshandeln sowie die Schulstrategien finden sich kaum signifikante Effekte. Zudem wird deutlich, dass sich in jedem betrachte-

ten Bildungssystem eine andere Konstellation schulischer Bedingungsfaktoren als bedeutsam herausstellt und sich somit spezifische Bedingungsgefüge identifizieren lassen. So zeigt sich für *Deutschland*, dass das Schulleitungshandeln für die Computernutzung im Unterricht eine völlig untergeordnete bzw. keine Rolle spielt. In Bezug auf die Schulstrategien kann sogar ein signifikant negativer Effekt der Strategie zur Nutzung des Internets im Unterricht auf die Computernutzung im Mathematikunterricht auf Schulebene festgestellt werden (-.31). Darüber hinaus manifestiert sich auch ein negativer Effekt der Computerverfügbarkeit, d.h. des Ausstattungsverhältnisses Computer-Schüler auf die schulische Computernutzung im Mathematikunterricht (-.46). Das heißt, dass in Schulen in Deutschland mit einer guten Computerverfügbarkeit, die sich in einem geringen Schüler-Computer-Verhältnis ausdrückt, häufiger Computer im Mathematikunterricht genutzt werden. In *Australien* erweist sich die Fortbildungsförderung der Schulleitung als negativer Faktor für die Computernutzung im Mathematikunterricht (-.20). Die Lehrereinstellungen im Sinne einer Offenheit für neue Unterrichtsformen lassen sich dagegen als hoch signifikanter förderlicher Bedingungsfaktor für die Computernutzung im Mathematikunterricht der Schule (.23) identifizieren. Für die *Niederlande* liegt als zentraler Befund vor, dass die Betonung der Bedeutsamkeit der Förderung von Schülerkompetenzen durch die Schulleitung einen negativen Effekt auf die Computernutzung im Mathematikunterricht aufweist (-.22). In *Norwegen* stellen sich Schulziele, die von der Schulleitung vertreten und kontrolliert werden, als relevant für die Computernutzung heraus (.30). Zudem lässt sich eine mangelnde Internetverbindung als Faktor identifizieren, der sich für den unterrichtlichen Computereinsatz in der Schule als hinderlich erweist (.24). Für *Singapur* erweisen sich Schulstrategien bezüglich der Nutzung des Internets im Unterricht als positiver schulischer Bedingungsfaktor (.25). Die Ergebnisse des Pfadmodells decken zudem auf, dass fehlende oder nicht adäquate Computerausstattung einen positiven Effekt auf den Computereinsatz im Unterricht aufweist (.22).

Die Befunde zeigen in der Zusammenschau, dass das spezifiziertere Analysemodell unter Berücksichtigung zahlreicher schulischer Bedingungsfaktoren in einigen der betrachteten Bildungssysteme einen bedeutsamen Teil der Varianz in der Computernutzung von Schülerinnen und Schülern im Mathematikunterricht der Schule aufklärt. Dies ist besonders für Deutschland mit 38 Prozent Varianzaufklärung auf Schulebene der Fall. Aber auch für die Niederlande sowie für Norwegen können durch die ausgewählten schulischen Bedingungsfaktoren 21 bzw. 18 Prozent der Varianz aufgeklärt werden. In Australien liegt die Varianzaufklärung der Computernutzung auf Schulebene bei 11 Prozent. In Singapur trägt das spezifiziertere Modell nicht zur Erklärung der schulischen Nutzung von Computern im Mathematikunterricht durch die Schülerinnen und Schüler bei.

Abbildung 3: Mehrebenenpfadmodell zur Erklärung der Computernutzung im Mathematikunterricht durch Bedingungsfaktoren auf Schulebene



Legende: Fett: $p \leq .001$, ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$; Reihenfolge der standardisierten Koeffizienten auf den Pfaden: Deutschland/Australien/Niederlande/Norwegen/Singapur.

Auch wenn für viele Bedingungsfaktoren auf Schulebene Zusammenhänge gefunden wurden, sei an dieser Stelle bereits angemerkt, dass die vielen identifizierten negativen bzw. positiven Zusammenhänge mit negativen Faktoren die Relevanz der aus der Theorie abgeleiteten Bedingungsfaktoren teilweise in ein neues Licht stellen.

3.4 Schulische Bedingungsfaktoren für die Computernutzung im

Mathematikunterricht und Zusammenhänge mit der Mathematikleistung

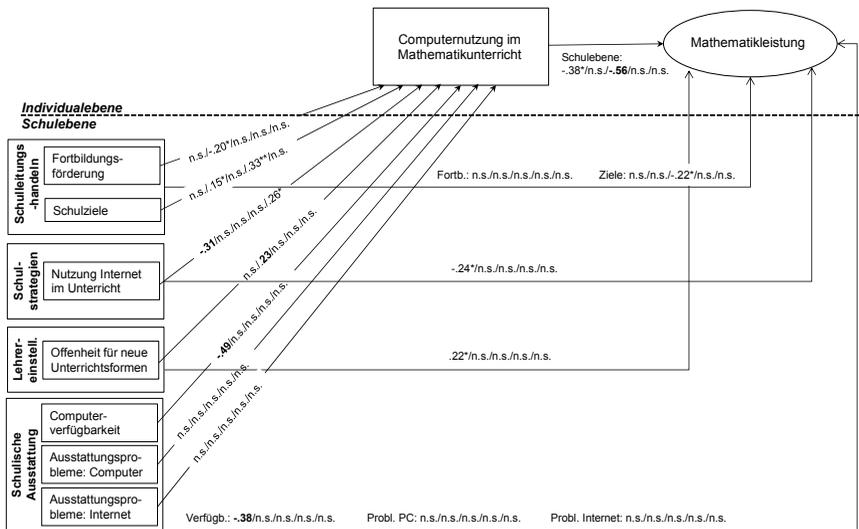
Zur Beantwortung der zweiten Teilfragestellung wird ebenfalls ein Mehrebenenpfadmodell spezifiziert, in das ergänzend die Mathematikleistung der Schülerinnen und Schüler als abhängige Variable aufgenommen wird. So werden die Effekte schulischer Bedingungsfaktoren sowohl auf die Nutzung als auch auf die Mathematikleistung der Schülerinnen und Schüler modelliert sowie Doppelung der Effekt unterrichtlicher Computernutzung auf die Mathematikleistung betrachtet. In dieses Modell werden lediglich solche Prädiktoren aufgenommen, die sich im Rahmen der Analysen zur Beantwortung der ersten Teilfragestellung für mindestens eines der betrachteten Bildungssysteme als statistisch relevant herausgestellt haben.

Die Gütekriterien des Modells sind wiederum zufriedenstellend ($CFI = 1.00$, $TLI = 1.00$, $RMSEA = 0.01$, $SRMR_w = 0.01$, $SRMR_b = 0.01$). Die Betrachtung der Effekte der schulischen Bedingungsfaktoren auf die schulische Nutzung, wie sie in Abbildung 4 dargestellt sind, zeigen erwartungsgemäß ähnliche Befunde wie im Modell zur Beantwortung der ersten Teilfragestellung. In Bezug auf die Relevanz schulischer Bedingungsfaktoren, vor allem computerbezogener Rahmenbedingungen, auf die mittlere schulische Mathematikleistung der Schülerinnen und Schüler, wird deutlich, dass Schulstrategien zur Nutzung des Internets im Unterricht nur in Deutschland einen negativen Effekt auf die mittlere schulische Mathematikleistung aufweisen (-.24). Hinsichtlich der Ausstattungssituation lässt sich ebenfalls nur für Deutschland ein statistisch bedeutsamer Effekt identifizieren, und zwar bezüglich der Computerverfügbarkeit (-.49).

Die Betrachtung der Bedeutsamkeit der schulischen Computernutzung im Mathematikunterricht für die mittlere Mathematikleistung der Schule verdeutlicht, dass nicht in allen betrachteten Bildungssystemen ein statistisch signifikanter Effekt vorliegt und somit auch für diese Teilfragestellung eine Variabilität zwischen den Bildungssystemen feststellbar ist. Nur in Deutschland (-.38) und den Niederlanden (-.56) zeigt sich ein negativer Effekt der Computernutzung durch die Schülerinnen und Schüler für verschiedene Aufgaben im Mathematikunterricht. In Australien, Norwegen und Singapur liegen keine statistisch signifikanten Effekte der Computernutzung im Mathematikunterricht auf die Mathematikleistung vor.

Das spezifizierte Modell klärt vor allem in den Niederlanden einen beachtlichen Teil der Varianz der Mathematikleistung auf Schulebene auf, nämlich 38 Prozent. In Deutschland sind es 23 Prozent. Das Modell weist dagegen in Australien, Norwegen und Singapur keine Erklärungskraft für die mittlere Mathematikleistung der Schülerinnen und Schüler auf Schulebene auf.

Abbildung 4: Mehrebenenpfadmodell zu Effekten schulischer Bedingungsfaktoren auf die Computernutzung im Mathematikunterricht und Zusammenhänge mit der Mathematikleistung von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich



Legende: Fett: $p \leq .001$, ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$; Reihenfolge der standardisierten Koeffizienten auf den Pfaden: Deutschland/Australien/Niederlande/Norwegen/Singapur; auf Individualebene wurde die Mathematikleistung um die Schülermerkmale Geschlecht, soziale Herkunft und Migrationshintergrund kontrolliert sowie der Pfad von Nutzung auf Leistung spezifiziert. Aufgrund des inhaltlichen Fokus des Beitrags werden die Koeffizienten allerdings nicht im Modell berichtet.

4. Zusammenschau und Diskussion

Ziel des vorliegenden Beitrags war es, für Deutschland und vergleichend für vier weitere Bildungssysteme, die in Bezug auf neue Technologien in Schule und Unterricht eine Vorreiterrolle einnehmen, zu untersuchen, welche Bedingungsfaktoren auf Schulebene sich für die Computernutzung von Schülerinnen und Schülern im Mathematikunterricht identifizieren lassen und welche Zusammenhänge sich mit der Mathematikleistung der Schülerinnen und Schüler zeigen. Zur theoretischen

Rahmung wurde das *Neue Modell zur Verbindung von Schulentwicklung und Schuleffektivität mit digitalen Medien* von Eickelmann (2012) herangezogen, in dem die im vorliegenden Beitrag betrachteten vier Bedingungsbereiche verortet werden können: (1) Schulleitungshandeln, (2) Schulstrategien, (3) Einstellungen der Lehrpersonen sowie (4) die technische Infrastruktur/IT-Ausstattung. Die Sichtung des Forschungsstands verdeutlichte, dass zwar bereits Befunde zu einzelnen schulischen Bedingungsfaktoren für die schulische Nutzung digitaler Medien im Fachunterricht sowie zu Zusammenhängen mit bereichsspezifischen Schülerleistungen vorliegen, es allerdings an einer systematischen und simultanen Betrachtung schulischer Bedingungsfaktoren für die Computernutzung in der Schule im internationalen Vergleich sowie einer Verknüpfung mit im Rahmen von Kompetenztests erhobenen Leistungswerten für Schülerinnen und Schüler fehlt. An dieser Forschungslücke setzt dieser Beitrag an, indem er auf Daten der PISA-2012-Erhebung zurückgreift und auf die Nutzung digitaler Medien im Mathematikunterricht sowie Schülerleistungen im Fach Mathematik im internationalen Vergleich fokussiert.

Hinsichtlich der Computernutzung durch die Schülerinnen und Schüler für verschiedene fachspezifische Aufgaben im Mathematikunterricht wurde deutlich, dass sich große Unterschiede zwischen den betrachteten Bildungssystemen ausmachen lassen. In Norwegen zeigt sich die stärkste Nutzung im Mathematikunterricht mit Bezug auf die vier betrachteten, für den Mathematikunterricht zentralen Einsatzbereiche von digitalen Medien. Dahingegen verwendeten beispielsweise in den Niederlanden mehr als 80 Prozent der Schülerinnen und Schüler den Computer nie für diese bestimmten Aufgaben im Mathematikunterricht. Hier wird möglicherweise deutlich, wie sich das im Jahr 2006 in Norwegen eingeführte neue Curriculum, das sich neben der Einführung von *ICT-Literacy* als Schlüsselkompetenz sowie der flächendeckenden Ausstattung mit digitalen Medien in der Sekundarstufe auch mit der fachlichen Nutzung digitaler Medien befasst, in der Schulpraxis niederschlägt.

Zur Beantwortung der ersten Teilfragestellung zur Relevanz schulischer Bedingungsfaktoren für die Computernutzung im Mathematikunterricht wird zunächst deutlich, dass dieses Modell vor allem in Deutschland auf Schulebene eine recht hohe Erklärungskraft besitzt. Es zeigt sich für alle fünf Bildungssysteme, dass es unterschiedliche schulische Bedingungsfaktoren sind, die sich als relevant für die Computernutzung im Mathematikunterricht auf Schulebene herausstellen, generell aber nur sehr wenige der ausgewählten Faktoren Effekte aufweisen. Während sich in Deutschland vor allem eine gute Computerverfügbarkeit als förderlich sowie Schulstrategien bezüglich der Internetnutzung im Unterricht als hemmender Bedingungsfaktor herausstellen, lassen sich für Australien vor allem die Einstellungen der Lehrpersonen im Sinne einer Offenheit für neue Unterrichtsformen als förderlicher Faktor identifizieren. Für die Niederlande stellt sich die Betonung der Rele-

vanz der Förderung von Schülerkompetenzen durch die Schulleitung als ein hemmender Bedingungsfaktor für die Computernutzung im Mathematikunterricht heraus und weist möglicherweise darauf hin, dass sich Lehrpersonen entweder des Potenzials digitaler Medien zur Verbesserung fachlicher Kompetenzen auf der Handlungsebene des Unterrichts nicht bewusst sind oder dieser Zusammenhang für sie irrelevant ist. In Norwegen spielt die Betonung von Schulzielen durch die Schulleitung eine förderliche Rolle für den Computereinsatz in der Schule, während sich eine mangelnde Internetverbindung als hemmender Bedingungsfaktor identifizieren lässt. Für Singapur lässt sich festhalten, dass sich das Vorhandensein von Strategien zum Interneteinsatz im Unterricht als förderlicher Bedingungsfaktor für die Computernutzung herausstellt. Die Ergebnisse für Norwegen und Singapur bestätigen die Befunde bereits vorliegender Studien. Für Singapur kann vermutet werden, dass sich hier die langjährige Strategie zur Implementation digitaler Medien in Schulen u.a. durch den *eEducation Masterplan* niederschlägt. Dies steht im Einklang mit der mathematikdidaktischen Diskussion, welche die Relevanz der Verankerung digitaler Medien in Curricula und Bildungsplänen als förderlichen Bedingungsfaktor auf Schulsystemebene sowie die Vorbereitung und Weiterbildung von Mathematiklehrkräften besonders unterstreicht (vgl. u.a. Barzel, 2011).

Der Befund für Deutschland, dass sich eine gute Ausstattungssituation als förderlicher Bedingungsfaktor für die unterrichtliche Nutzung im Fach Mathematik auf Schulebene herausstellt, unterstreicht die Relevanz, Bedingungsfaktoren auf Schulebene in den Blick zu nehmen. Zukünftig sollte vertiefend auch die Qualität und unterrichtliche Nutzbarkeit von neuen Technologien untersucht werden, um Fragen nach einer für den Unterricht adäquaten IT-Ausstattung nachzugehen. Denn mit Blick auf den Mathematikunterricht kann ergänzt werden, dass das Vorhandensein einer fachspezifischen Ausstattung mit digitalen Medien wie etwa *Handhelds* mit fachspezifischen Programmen oder grafikfähige Taschenrechner, die Nutzung von Desktop-Computern, insbesondere wenn diese nicht im Klassenraum unmittelbar verfügbar sind, im Unterricht überflüssig macht.

Für die Beantwortung der zweiten Teilfragestellung wurden zusätzlich Effekte auf die Mathematikleistung der Schülerinnen und Schüler betrachtet. Für die Niederlande zeigt sich, dass die Computernutzung im Mathematikunterricht auf Schulebene statistisch hoch signifikant und mit $-.56$ in beachtlichem Maße einen negativen Effekt auf die mittlere Mathematikleistung der Schülerinnen und Schüler einer Schule aufweist. In geringerer Höhe, allerdings in gleicher Richtung, zeigt sich dieser Befund auch für Deutschland. In Australien, Norwegen und Singapur liegen keine statistisch signifikanten, also insbesondere auch keine negativen Effekte der Computernutzung im Mathematikunterricht an der Schule auf die mittlere Mathematikleistung der Schülerinnen und Schüler vor. An dieser Stelle zeigt sich sowohl

auf nationaler Ebene als auch im internationalen Vergleich der größte Handlungsbedarf: Neben der Förderung überfachlicher Kompetenzen wie etwa *ICT-Literacy* oder computer- und informationsbezogenen Kompetenzen, wie sie mit der IEA-Studie ICILS 2013 gemessen werden, sind für den Fachunterricht solche Formen des Lernens mit digitalen Medien zu fördern, die fachliches Lernen unterstützen. Aus fachdidaktischer Perspektive ist zu ergänzen, dass die Häufigkeit des Computereinsatzes nur unzureichend als Indikator für den Kompetenzerwerb herangezogen werden kann, da der Erwerb mathematischer Kompetenz aus fachlicher Sicht davon abhängt, *wie* Computer eingesetzt werden (u.a. Barzel, 2011). Diese Informationen bietet PISA als quantitativ angelegte Studie mit einer begrenzten Anzahl von Items zum Computereinsatz im Mathematikunterricht bisher nicht. Es zeigt sich diesbezüglich sowohl national als auch international ein Bedarf an weiterführenden, auch qualitativ oder methodisch-triangulativ angelegten Studien, die über eine Erfassung quantitativer Merkmale der Computernutzung im Mathematikunterricht hinausgehen. Auch muss an dieser Stelle betont werden, dass die Befunde des vorliegenden Beitrags auf Daten basieren, die im Rahmen eines Querschnittsdesigns erhoben wurden. Folglich sollten die in diesem Beitrag auf theoretischen Vorüberlegungen basierenden Annahmen über Wirkungsrichtungen, die mittel hypothesentestendem Verfahren der Strukturgleichungsanalyse geprüft wurden, zukünftig im Rahmen von Längsschnittuntersuchungen oder experimentellen Designs untersucht werden, um Wirkungsrichtungen genauer und Kausalitäten an tatsächlich beobachteten Veränderungen zufallskritisch zu klären. Die Frage, ob Computer im Mathematikunterricht eingesetzt werden sollen, wird national und international in der Mathematikdidaktik weitgehend affirmativ beantwortet, wohingegen jedoch noch wenig empirisch überprüft ist, wie ein gelingender Einsatz aussieht (vgl. Haug & Leuders, 2009). Anzudenken wäre auch, dem Wandel zur Wissens- und Informationsgesellschaft durch ein differenziertes fachbezogenes Instrumentarium in international vergleichenden Studien, wie z.B. PISA, zukünftig stärker Rechnung zu tragen.

Weiterhin sind bei der Interpretation der Befunde bildungssystemspezifische Besonderheiten zu berücksichtigen, die auch die bildungsbezogenen kulturellen Unterschiede zwischen Ländern z.B. hinsichtlich Unterrichtsstilen und Lehrerbildung kennzeichnen (Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2010; Tatto et al., 2012). Exemplarisch sei etwa die vergleichsweise schlechte fachdidaktische Lehrerbildung in Norwegen (vgl. ebd.) oder die lange Jahre überdauernden Tendenzen zum kalkülhaften Arbeiten im Mathematikunterricht in Singapur genannt.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass es möglich ist, die Bedeutsamkeit von Bedingungsfaktoren auf Schulebene vor dem Hintergrund eines theoretischen Modells (Eickelmann, 2012) international vergleichend zu prüfen. Dabei

muss einschränkend angemerkt werden, dass für eine erste empirische Annäherung, wie sie im Rahmen dieses Beitrags geleistet wurde, die Bedingungsbereiche der technischen Infrastruktur und der Lehrereinstellungen (Input) sowie Schulmanagement/Schulleitungshandeln und Schulstrategien (Prozessebene der Schule) gleichwertig in das Erklärungsmodell aufgenommen und nicht noch zusätzlich Effekte vom Input auf die Prozessebene der Schule modelliert wurden. Denn das Forschungsinteresse des vorliegenden Beitrags lag in der Untersuchung der Relevanz schulischer Bedingungsfaktoren auf die Computernutzung auf der Prozessebene des Unterrichts sowie der Ermittlung von Effekten auf die Schülerleistungen als Output, sodass auf eine Trennung der Bedingungsfaktoren in Input- und Prozessfaktoren der Schule verzichtet wurde. Für zukünftige Untersuchungen in diesem Bereich sollte auch ein mehrschrittiges Vorgehen geprüft werden, wobei dann allerdings die Operationalisierung der zu betrachtenden Merkmale verfeinert und weitere relevante Variablen, auf Schülerebene und insbesondere auf Lehrerebene – etwa zu Einstellungen der Lernenden zum Einsatz digitaler Medien im Mathematikunterricht oder individuelle Merkmale der Lehrpersonen und ihr technologisch-pädagogisches fachdidaktisches Wissen (Koehler & Mishra, 2008; Gerick, Eickelmann & Vennemann, 2014) – ergänzt werden sollten. Der in diesem Beitrag erfolgreich verfolgte Ansatz, Input- und schulische Prozessmerkmale auf die Computernutzung im Mathematikunterricht gleichwertig zu prüfen, lässt die Überlegung zu, dass gegebenenfalls das Modell stärker als die ‚schulische Wirklichkeit‘ zwischen den verschiedenen Ebenen trennt.

Bei der Interpretation der Befunde im Rahmen dieses Beitrags muss berücksichtigt werden, dass die Einschätzung der Computernutzung im Mathematikunterricht durch die Schülerinnen und Schüler nicht spezifisch auf die eigene Computernutzung abzielt, denn es wurde erfragt, ob generell für bestimmte Aufgaben der Computer von Schülerinnen und Schülern verwendet wird. Das bedeutet, dass die befragten Schülerinnen und Schüler nicht unbedingt selbst Computer im Mathematikunterricht verwendet haben. Aus diesem Grund werden auch die auf Individualenebene spezifizierten Pfade von Schülermerkmalen auf die Nutzung nicht vertiefend betrachtet. Diese könnten höchstens darüber Auskunft geben, welche schülerbezogenen Prädiktoren die Einschätzung, dass Schülerinnen und Schüler im Mathematikunterricht den Computer verwenden, nicht aber die individuelle Computernutzung vorhersagen.

Weitere Grenzen der Untersuchung liegen vor allem in der Operationalisierung der betrachteten Konstrukte. Dies liegt in der Datengrundlage begründet, denn es handelt sich um Sekundäranalysen der PISA-2012-Daten, die nicht explizit für das Forschungsinteresse dieses Beitrags erhoben wurden. Zukünftige Untersuchungen in dem Bereich könnten noch differenzierter Bedingungsfaktoren auf Schulebene in

den betrachteten Bereichen erfassen und auch weitere Datenquellen heranziehen. Denn in PISA 2012 liegen entsprechend des Studiendesigns lediglich Angaben der Schulleitung vor, die für die Operationalisierung der schulischen Bedingungsfaktoren im Rahmen dieses Beitrags herangezogen wurden. Eine wichtige Erweiterung der Datenlage in zukünftigen Untersuchungen zu schulischen Bedingungsfaktoren der Nutzung digitaler Medien im Unterricht wäre die Einbeziehung von Lehrdaten, um somit u.a. Einstellungen und Kompetenzen von Lehrpersonen in Bezug auf neue Technologien unmittelbar zu berücksichtigen und nicht auf Einschätzungen der Schulleitung zurückgreifen zu müssen. Sinnvoll wären darüber hinaus auch Befragungen von Personen in der Schule, die fundierte Aussagen über die Quantität und Qualität der technischen Infrastruktur in der Schule geben können, beispielsweise Medienbeauftragte oder für die IT-Koordination verantwortliche Personen. Weiterhin sollte das Spektrum der Möglichkeiten des fachspezifischen Einsatzes digitaler Medien im Mathematikunterricht für zukünftige Untersuchungen weiterentwickelt und aufgrund der technischen und fachdidaktischen Entwicklungen auch aktualisiert werden.

Anknüpfend an die quantitativen Befunde bieten sich auch vergleichende qualitative Fallstudien in den fünf Bildungssystemen an, um vertiefende Einblicke bezüglich der als hemmend und förderlich identifizierten Bedingungsfaktoren zu erhalten und Wissen zu generieren, das im Sinne einer international und interkulturell vergleichenden Perspektive wertvolle Hinweise sowohl für die Erforschung als auch für die Weiterentwicklung der einzelnen Bildungssysteme vor dem Hintergrund des Wandels zur Wissens- und Informationsgesellschaft und den damit verbundenen Herausforderungen für Schule und Unterricht bereitstellen kann.

Anmerkung

1. Die Befunde für Deutschland wurden für die Berichterstattung aufgrund zu geringer Rücklaufquoten nicht berücksichtigt.

Literatur

- Anderson, R. & Ainley, J. (2010). Technology and learning: Access in schools around the world. In B. McGaw, E. Baker & P. Peterson (Eds.), *International encyclopedia of education* (3rd ed.) (pp. 21–33). Amsterdam: Elsevier.
- Anderson, R.E. & Dexter, S.L. (2000). *School technology leadership: Incidence and impact on Teaching, learning, and computing 1998 survey, report no. 6*. Irvine, CA: Center for Research on Information, Technology, and Organizations at University of California.
- Barzel, B. (2011). New technology? New ways of teaching – No time left for that! *International Journal for Technology in Mathematics Education*, 14 (2), 77–86.
- Barzel, B., Hußmann, S. & Leuders, T. (Hrsg.). (2005). *Computer, Internet & Co. im Mathematikunterricht*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

- Baumert, J., Blum, W. & Neubrand, M. (2004). Drawing lessons from PISA 2000. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7 (3. Beiheft), 143–157.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.). (2010). *TEDS-M 2008 – Professionelle Kompetenzen und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Breiter, A. (2007). Management digitaler Medien als Teil der Schulentwicklung. Neue Herausforderungen für die Schulleitung. In R. Pfundtner (Hrsg.), *Leiten und Verwalten einer Schule* (S. 349–355). Neuwied: Kluwer.
- Breiter, A., Welling, B. & Stolpmann, E. (2010). *Medienkompetenz in der Schule. Integration von Medien in den weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen* (Schriftenreihe Medienforschung der LfM, Bd. 64) Berlin: Vistas.
- Celik, V. & Yesilyurt, E. (2013). Attitudes to technology, perceived computer self-efficacy and computer anxiety as predictors of computer supported education. *Computers & Education*, 60 (1), 148–158.
- Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness. A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. Abingdon: Routledge.
- Dawson, C. & Rakes, G.C. (2003). The influence of principals' technology training on the integration of technology into schools. *Journal of Research on Technology in Education*, 36 (1), 29–49.
- Dexter, S. (2008). Leadership for IT in schools. In J. Voogt & G. Knezek (Eds.), *International handbook of information technology in primary and secondary education* (pp. 543–554). New York: Springer.
- Dexter, S.L., Anderson, R.E. & Becker, H.J. (1999). Teachers' views of computers as catalysts for changes in their teaching practice. *Journal of Research on Computing in Education*, 31 (3), 221–239.
- Dexter, S., Seashore, K.R. & Anderson, R.E. (2002). Contributions of professional learning community to exemplary use of ICT. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18 (4), 489–497.
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätsentwicklung in Schule und Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Beiheft, 73–92.
- Drossel, K., Wendt, H., Schmitz, S. & Eickelmann, B. (2012). Merkmale der Lehr- und Lernbedingungen im Primarbereich. In W. Bos, H. Wendt, O. Köller & C. Selzer (Hrsg.), *TIMSS 2011. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 171–202). Münster: Waxmann.
- Eickelmann, B. (2010). *Digitale Medien in Schule und Unterricht erfolgreich implementieren. Eine empirische Analyse aus Sicht der Schulentwicklungsforschung*. Münster: Waxmann.
- Eickelmann, B. (2012). *Schul- und Unterrichtsentwicklung mit digitalen Medien – Herausforderungen für das deutsche Bildungssystem im 21. Jahrhundert*. Unveröffentlichte Habilitationsschrift, Technische Universität Dortmund.
- Eickelmann, B. (2013). Nachhaltigkeit statt Eintagsfliege. Erfolgreiche Implementation digitaler Medien in Schulen. *Schulmanagement*, 1, 15–19.
- Eickelmann, B. & Schulz-Zander, R. (2006). Schulentwicklung mit digitalen Medien – nationale Entwicklungen. In W. Bos, H.G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 14. Daten – Beispiele – Perspektiven* (S. 277–309). Weinheim: Juventa.
- Eickelmann, B. & Schulz-Zander, R. (2008). Schuleffektivität, Schulentwicklung und digitale Medien. In W. Bos, H.G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.),

- Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 15. Daten – Beispiele – Perspektiven* (S. 157–194). Weinheim: Juventa.
- Eickelmann, B. & Schulz-Zander, R. (2010). Qualitätsentwicklung im Unterricht – zur Rolle digitaler Medien. In N. Berkemeyer, W. Bos, H.G. Holtappels, N. McElvany & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 16. Daten – Beispiele – Perspektiven* (S. 235–259). Weinheim: Juventa.
- Eickelmann, B., Schulz-Zander, R. & Gerick, J. (2009). Erfolgreich Computer und Internet in Grundschulen integrieren – eine empirische Analyse aus Sicht der Schulentwicklungsforschung. In C. Röhner, M. Hopf & C. Henrichwark (Hrsg.), *Europäisierung der Bildung – Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ertmer, P.A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development*, 53 (4), 25–39.
- Europäische Kommission (2013). Survey of schools: ICT in Education. Benchmarking access, use and attitudes to technology in Europe's schools. Final report. Verfügbar unter: <http://ec.europa.eu/digital-agenda/en/news/survey-schools-ict-education> [09.09.2014].
- Galanouli, D., Murphy, C. & Gardner, J. (2004). Teachers' perceptions of the effectiveness of ICT-competence training. *Computers & Education*, 43 (1), 63–79.
- Gerick, J., Drossel, K. & Eickelmann, B. (2014). Zur Rolle der Schulleitung bei der Integration digitaler Medien in Grundschulen. In B. Eickelmann, R. Lorenz, M. Vennemann, J. Gerick & W. Bos (Hrsg.), *Grundschule in der digitalen Gesellschaft. Befunde aus den Schulleistungsstudien IGLU und TIMSS 2011* (S. 35–48). Münster: Waxmann.
- Gerick, J., Eickelmann, B. & Vennemann, M. (2014). Zum Wirkungsbereich digitaler Medien in Schule und Unterricht. In H.G. Holtappels, M. Pfeifer, A.S. Willems, W. Bos & N. McElvany (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 18. Daten – Beispiele – Perspektiven*. Weinheim: Juventa.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Haug, R. & Leuders, T. (2009). Erwerb von Problemlösetechniken bei Lernen mit Modellierungssoftware. In R. Plötzner, T. Leuders & A. Wichert (Hrsg.), *Lernchance Computer. Strategien für das Lernen mit digitalen Medienverbänden* (S. 201–222). Münster: Waxmann.
- Helmke, A. (2004). *Unterrichtsqualität: Erfassen, Bewerten, Verbessern* (3. Aufl.). Seelze: Kallmeyer.
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2006). Determinanten der Schulleistung. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 83–94). Weinheim: Beltz PVU.
- Herzig, B. & Grafe, S. (2006). *Digitale Medien in der Schule. Standortbestimmung und Handlungsempfehlungen für die Zukunft. Studie zur Nutzung digitaler Medien in allgemein bildenden Schulen in Deutschland*. Bonn: Deutsche Telekom-Stiftung.
- Hughes, M. & Zachariah, S. (2001). An investigation into the relationship between effective administrative leadership styles and the use of technology. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 5 (5), 1–11.
- Hunneshagen, H. (2005). *Innovationen in Schulen. Identifizierung implementationsfördernder und -hemmender Bedingungen des Einsatzes neuer Medien*. Münster: Waxmann.
- Koehler, M.J. & Mishra, P. (2008). Introducing TPCK. In AACTE Committee on Innovation and Technology (Ed.), *Handbook of technological pedagogical content knowledge (TPCK) for educators* (pp. 3–29). New York: Routledge.

- Law, N. & Chow, A. (2008). Teacher characteristics, contextual factors, and how these affect the pedagogical use of ICT. In N. Law, W.J. Pelgrum & T. Plomp (Eds.), *Pedagogy and ICT use in schools around the world. Findings from the IEA-SITES 2006* (pp. 182–221). Hong Kong: CERC-Springer.
- Lawson, T. & Comber, C. (1999). Superhighways technology: Personnel factors leading to successful integration of information and communications technology in schools and colleges. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 8 (1), 41–53.
- Looi, C.K., Lim, W.Y. & Chen, W. (2008). Communities of practice for continuing professional development in the 21st Century. In J. Voogt & G. Knezek (Eds.), *International handbook of information technology in education* (pp. 489–506). New York: Springer.
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U. & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. Probleme und Lösungen. *Psychologische Rundschau*, 58 (2), 103–117.
- Müller, C., Blömeke, S. & Eichler, D. (2006). Unterricht mit digitalen Medien – zwischen Innovation und Tradition? Eine empirische Studie zum Lehrerhandeln im Medienzusammenhang. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 632–650.
- OECD. (2010). *PISA 2009 results: What makes schools successful? Resources, policies and practices (Volume IV)*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2011). *PISA 2009 results: Students on line: Digital technologies and performance*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2013a). *PISA 2012 results: What makes schools successful? Resources, policies and practices (Volume IV)*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2013b). *PISA 2012 results: What students know and can do. Student performance in mathematics, reading and science (Volume I)*. Paris: OECD Publishing.
- Ottestad, G. (2013). School leadership for ICT and teachers' use of digital tools. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 8, 107–125.
- Owston, R.D. (2003). School context, sustainability, and transferability. In R.B. Kozma (Ed.), *Technology, innovation, and educational change. A global perspective* (pp. 125–162). Washington, D.C.: ISTE.
- Pacher, S. & Kern, A. (2005). Medienpläne entwickeln. Von der Medienarbeit der einzelnen Lehrkraft zum Medienentwicklungsplan für eine Schule. *Computer + Unterricht*, 58 (15), 6–10.
- Pelgrum, W.J. (2008). School practices and conditions for pedagogy and ICT. In N. Law, W.J. Pelgrum & T. Plomp (Eds.), *Pedagogy and ICT use in schools around the world. Findings from the IEA-SITES 2006* (pp. 67–121). Hong Kong: CERC-Springer.
- Pelgrum, W.J. & Doornekamp, B.D. (2009). *Indicators on ICT in primary and secondary education*. Belgium: European Commission.
- Petko, D. (2012). Hemmende und förderliche Faktoren des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht: Empirische Befunde und forschungsmethodische Probleme. In R. Schulz-Zander, B. Eickelmann, H. Moser, H. Niesyto & P. Grell (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik, Bd. 9* (S. 29–50). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rutkowski, L., Gonzalez, E., Joncas, M. & Davier, M. von (2010). International large-scale assessment data: Issues in secondary analysis and reporting. *Educational Researcher*, 39 (2), 142–151.

- Sälzer, C. & Prenzel, M. (2013). PISA 2012 – eine Einführung in die aktuelle Studie. In M. Prenzel, C. Sälzer, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.). *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland* (S. 11–45). Münster: Waxmann.
- Schaumburg, H. (2003). *Konstruktivistischer Unterricht mit Laptops? Eine Fallstudie zum Einfluss mobiler Computer auf die Methodik des Unterrichts*. Dissertation, Freie Universität Berlin.
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Scholl, W. & Prasse, D. (2001). Was hemmt und was fördert die schulische Internet-Nutzung? Ergebnisse einer Evaluation der Initiative ‚Schulen ans Netz‘. *Computer + Unterricht*, 41 (11), 22–32.
- Schulz-Zander, R. (2001). Neue Medien als Bestandteil von Schulentwicklung. In S. Aufenanger, R. Schulz-Zander & D. Spanhel (Hrsg.), *Jahrbuch der Medienpädagogik* (S. 263–281). Oppladen: Leske + Budrich.
- Schulz-Zander, R. (2005). Veränderung der Lernkultur mit digitalen Medien. In H. Kleber (Hrsg.), *Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis* (S. 125–140). München: Kopaed.
- Schulz-Zander, R., Dalmer, R., Petzel, T., Büchter, A., Beer, D. & Stadermann, M. (2003). *Innovative Praktiken mit Neuen Medien in Schulunterricht und -organisation. Nationale Ergebnisse der internationalen IEA-Studie SITES Modul 2*. Dortmund: Institut für Schulentwicklungsforschung.
- Schulz-Zander, R., Hunneshagen, H., Weinreich, F., Brockmann, B. & Dalmer, R. (2000). *Abschlussbericht der wissenschaftlichen Evaluation des Projektes ‚Schulen ans Netz‘*. Dortmund: Institut für Schulentwicklungsforschung.
- Schulz-Zander, R. & Riegas-Staackmann, A. (2004). Neue Medien im Unterricht. Eine Zwischenbilanz. In H.G. Holtappels, K. Klemm, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 13. Daten – Beispiele – Perspektiven* (S. 291–330). Weinheim: Juventa.
- Senkbeil, M. & Wittwer, J. (2006). Beeinflusst der Computer die Entwicklung mathematischer Kompetenzen? In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R. Pekrun, J. Rost & U. Schiefele (Hrsg.), *PISA 2003. Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres* (S. 139–160). Münster: Waxmann.
- Tatto, M.T., Schwille, J., Senk, S.L., Ingvarson, L., Rowley, G., Peck, R., Bankov, K., Rodriguez, M. & Reckase, M. (2012). *Policy, practice, and readiness to teach primary and secondary mathematics in 17 countries: Findings from the IEA Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M)*. Amsterdam: IEA.
- Tondeur, J., van Keer, H., van Braak, J. & Valcke, M. (2008). ICT integration in the classroom: Challenging the potential of a school policy. *Computers & Education*, 51 (1), 212–223.
- Wang, M.C., Haertel, G.D. & Walberg, H.J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Education Research*, 63 (3), 249–294.
- Wiggenhorn, G. & Vorndran, O. (2003). *Computer in die Schule. Eine internationale Studie zu regionalen Implementationsstrategien*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Williams, D., Coles, L., Richardson, A., Wilson, K. & Tuson, J. (2000). Integrating information and communications technology in professional practice: An analysis of teachers’ needs based on a survey of primary and secondary teacher in Scottish schools. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 9 (2), 167–182.



Der Status der Gehörlosen(kultur) in der Gesellschaft und seine Auswirkungen auf Handlungsbedarfe der Bildungspolitik. Ein erweiterter Blick durch interdisziplinäre Ansätze

Lisa Bickelmayer

Universität Hamburg

Abstract

The needs and rights of deaf children seem to still be neglected in context of pedagogics and educational sciences. Culture-based behavioral patterns are often misread as compromised behavior, and potential developmental disorders are attributed to the hearing loss itself, not for instance to an inappropriate early intervention that disregards the importance of sign language. In large parts this might be due to a narrow view of the scientific field that copes with the situation of deaf children. It follows a mainly medical perspective that concentrates on loss rather than being aware of the existence of a deaf culture which offers a language, identification, self-positioning and the possibility to develop a healthy self-concept, all of which are essential for the deaf child's development.

Such a cultural view on deafness might provide positive new ways for working with deaf children and it may also allow people to re-think today's educational mandate in general. Therefore it is essential for the educational studies to open up to interdisciplinary scientific approaches to make way for alternative views that enable this field to truly meet its responsibilities regarding the Deaf.

1. Hinführung und Einleitung

Trotz des Inklusionsgedankens, der im Zuge der UN-Konvention 2006 aufkam, scheint die Sicht der Bildungspolitik Bedürfnisse gehörloser Kinder und die ihnen zugrunde liegende Verortung der Gehörlosengemeinschaft noch immer in unzureichender Form zu beachten. Zwar regelt Artikel 24 die neuen Bestimmungen für das Bildungssystem und geht insbesondere in Absatz 3b auf Gebärdensprache ein, in dem es heißt, die Vertragsstaaten verpflichteten sich „das Erlernen der Gebär-

densprache und die Förderung der sprachlichen Identität der Gehörlosen“ zu sichern. Es sei zudem wichtig, gehörlose Fachkräfte einzustellen (Absatz 4, hier wird ebenfalls Gebärdensprache ausdrücklich betont). Seitdem ist mehr denn je die Diskussion um Art der Beschulung sowie fehlende bilinguale Erziehung (Deutsch-Deutsche Gebärdensprache) in Frühförderung, Betreuung und Unterricht erwacht, da dort die Weichen für die Bildung der gehörlosen Kinder gestellt werden. Hase (2012, S. 516) erklärt, Gehörlose befürchten, dass „die Vereinbarkeit von Leitgedanken der Inklusion mit ihrem Selbstverständnis als Sprachgemeinschaft“ kollidieren könnte. Diese Befürchtung ist nicht, wie oft angenommen, unbegründeter Widerstand gegen Umsetzungspläne der UN-Konvention, sondern „durchaus begründet“ (Hase, 2012, S. 516). Was dieser Befürchtung zugrunde liegt, welche Sichtweise oft missachtet bleibt und wie ein alternativer Blick zustande kommen kann, soll im Folgenden geklärt werden.

Will man die heutige Position von Gehörlosen in der Gesellschaft und ihre Unzufriedenheit mit der gängigen Einordnung nachvollziehen, muss man sich zuallererst die Relation von hörender Mehrheits- und gehörloser Minderheitsgesellschaft bewusst machen. List, ein deutscher (hörender) Wissenschaftler, nennt die Geschichte der Gehörlosengemeinschaft innerhalb der Gesellschaft eine Geschichte der Unterdrückung und Deutschland im Vergleich mit anderen Industrieländern in dieser Vorgehensweise führend (List, 2003, S. 117). Vor allem im Bildungsbereich verhinderte die Machtposition der oralen Methode, d.h. die reine Förderung der Artikulation und des Lippenlesens unter Ausschluss von Gebärden, die Akzeptanz Gehörloser und ihrer Sprache. Die orale Methode wird auch deutsche Methode genannt, da sie von dem hörenden deutschen Pädagogen Samuel Heinicke geprägt und verbreitet wurde. List, sich des Dogmas des Oralismus aus seinem Heimatland kommend bewusst, erhebt schwere Vorwürfe gegen Schulen, die in Deutschland einzig diese Methode verwendeten und förderten:

Oralist schools are not only places designed to break native social forces by reducing potential members of a culture to individual victims of fate. They are also places where the system can discharge its duties by means of shared responsibility (List, 2003, S. 123).

Trotz unzähliger Studien, Gegenbeweise, Schulversuche (beispielsweise die bilingualen Schulversuche (Deutsch-Deutsche Gebärdensprache) an der Elbschule Hamburg und der Ernst-Adolf-Eschke-Schule Berlin, 1993/2001) ist in Deutschland heute immer noch die orale (oder die durch Technik immer weiter verbreitete aurale) Methode in Bildungseinrichtungen fast ausschließlich vorherrschend. Das Schweigen und Hinnehmen dieser Behandlung, das Gehörlosen vorgeworfen wird, hat nicht stattgefunden; an Protest hat es nach Lane, Psychologieprofessor mit Schwerpunktgebiet *Deaf Culture*, nie gefehlt: „Natürlich leisten Gehörlose jenen Kräften Widerstand, die ihnen Geschichte und Gemeinschaft absprechen wollen“

(Lane, 1994, S. 115). Bei Fries (2010, S. 20) wird der Gedanke des Widerstands und Protests aufgegriffen und ausgeführt. Es werden Heidsieck, Veditz, der Deutsche Gehörlosen-Bund, Ulrich Hase und verschiedenste Erzählungen aus Kunst und Kultur genannt. Deutlich wird dies allein an dem Fakt, dass die Gehörlosengemeinschaft noch existiert, dass sie immer vielfältiger wird und seit einigen Jahren in vielen Ländern eine Renaissance erlebt, dass Gehörlose sich immer wieder zusammenfinden und ihre Geschichte weitergeben und dabei ihre Muttersprache, die Gebärdensprache, benutzen, obgleich sie in Institutionen nicht verwendet und in der Öffentlichkeit noch verkannt wird.

Es stellt sich allerdings die grundlegende Frage, wie es zu dieser jahrhundertelangen Unterdrückung kommt, der sich die Öffentlichkeit oftmals nicht einmal bewusst ist¹ und die Gehörlose an Gleichberechtigung, Teilhabe und Wahrnehmen von Chancen, besonders im Bildungsbereich, hindert.

Marschark und Knoors (2012, S. 132) bezeichnen Gehörlose als die „einzige Gemeinschaft von Menschen ... die rechtlich sowohl als behindert, als auch als Teil einer sprachlich-kulturellen Minderheit betrachtet werden“. Die Autoren formulieren dies im Zusammenhang mit den Bedürfnissen gehörloser Kinder, die im deutschen Bildungssystem weitgehend keine Beachtung finden und benennen damit das Hauptproblem, das dem Unverständnis der Gesellschaft Gehörlosen gegenüber zugrunde liegt. Chancengleichheit aller Kinder zu erreichen, bedeutet nicht, gleiche Voraussetzungen, sondern ganz im Gegenteil, unterschiedliche jeweils geeignete Voraussetzungen zu schaffen. Der Inklusionsgedanke bietet die Möglichkeit, auf Gehörlose als Gruppe von Menschen mit Behinderung Rücksicht zu nehmen. Dabei darf jedoch nicht vergessen werden, dass es sich hier um eine einmalige Situation handelt: Auch die Zugehörigkeit der Gehörlosen zu ihrer eigenen kulturellen Gruppe und damit einer eigenen Sprachgemeinschaft muss zur Kenntnis genommen und bei der Auseinandersetzung mit Bildungsplänen beachtet werden.

Der hier geschilderte zweifache Status von Behinderung auf der einen und Sprache und Kultur auf der anderen Seite scheint eine Besonderheit darzustellen und darum vielen nicht bekannt zu sein. Die erste Sicht orientiert sich am Defizit, sie ist weit verbreitet und fußt meist auf dem Unwissen der zweiten Sicht, der kulturellen Ebene, die sich unter Gehörlosen entfaltet.

Grundlage dieses Beitrags soll nicht eine empirische, sondern eine theoretische Auseinandersetzung sein, die in der Lage ist, einen Blickwinkel aufzutun, den der jetzige Stand der Erziehungswissenschaft weitgehend entbehrt. Ziel des Beitrags ist darum auch eine Sensibilisierung durch Öffnung für interdisziplinäre Ansätze, wobei kein holistischer Blick, sondern lediglich ein erweiterter angestrebt wird. Die verstellten Bildungschancen Gehörloser sind in den Erziehungswissenschaften ein

essentielles Problem, dessen Lösung einen solchen interdisziplinären Ansatz erfordert, da sein Kern in anderen Fachbereichen *überhaupt erst zur Darstellung* gelangt. Aus diesem Grund fließt in die nachfolgende Analyse und Erklärung ein kulturwissenschaftlicher Blick ein. Hierzu werden die beiden genannten Sichtweisen, die der ansatzweise vorgestellten Geschichte der Gehörlosen innerhalb der Mehrheitsgesellschaft entspringen, einander gegenübergestellt und ihr Selbstverständnis erläutert. Dafür wird eine Definition des Kulturbegriffs als Grundlage gegeben, um der Frage nachzugehen, ob die Forderung nach der Anerkennung einer Kultur der Gehörlosen begründbar ist. In der Erziehungswissenschaft ist ein solcher Blick noch überwiegend nicht verbreitet, obgleich auch die UN-Konvention 2006 der Gebärdensprache einen wichtigen Standpunkt einräumt. Ein angemessener Umgang mit gehörlosen Kindern kann seine Berechtigung erst durch die Auseinandersetzung mit den Bedürfnissen oder besser: Rechten eben dieser Kinder erhalten, welche hinter Zahlen verdeckt bleiben, wo ein kulturell geprägter Blick nicht zum Tragen kommt.

Es ist Vorsicht geboten, wann immer man (von einem bestimmten Standpunkt aus, den man grundsätzlich innehat) über eine Kultur spricht, vor allem, wenn man selbst dieser nicht angehört, jedoch ist es insbesondere hier wichtig, das Unverständnis Hörender zu begreifen. Dieser Beitrag verfolgt nicht den Anspruch, die visuelle Kultur darzustellen, wie ein Gehörloser es könnte, sondern soll sie lediglich mit einem kulturwissenschaftlichen Blick beschreiben und gegebenenfalls Handlungsbedarf seitens der Gesellschaft aufdecken und begründen. Dabei kann natürlich nur ein Überblick gegeben und können einige zentrale Aspekte eingehender erklärt werden, wie Tradition, Sprache und Kunst als Kulturbestandteile. Zuletzt wird ein Umdenken als Aufgabe der Gesellschaft erläutert und ein Ausblick auf die weitere Entwicklung der kulturellen Sichtweise gegeben.

2. Was ist Kultur?

Kulturdefinitionen wirken immer unbefriedigend unzulänglich. Das liegt, ironischerweise, in der Natur von Kultur. Sie ist so allumfassend und vielschichtig, dass es schwerfällt, sie in klare Worte zu fassen. Kultur ist Ort der menschlichen Handlung, kollektives Gedächtnis, Zeichensammlung oder kann als die Verwobenheit von Text und Textualität verstanden werden.

Es gibt zu viele Ansätze, um eine umfassende Analyse zu beginnen, stattdessen soll hier als Grundlage eine Definition des Kulturtheoretikers Hansen gegeben werden, der meint, alle Definitionen hätten einen gemeinsamen Kern. Seine allgemeine Definition von Kultur lautet: „die Gewohnheiten eines Volkes, Stammes, einer Gruppe oder ganz allgemein eines Kollektivs“, wobei er auch den Gegensatz

von Natur als gegeben und Kultur als gebildet hervorhebt (Hansen, 2011, S. 14). Die verbindenden Aspekte innerhalb einer Gruppe stehen für ihn damit im Vordergrund, nicht die individualistischen. Er meint in diesem Zusammenhang: „Kultur bedeutet kollektives Gleichverhalten“ (ebd., S. 29). Hansen (ebd., S. 15) stellt zu Beginn seiner weiterführenden Erläuterung Edward Burnett Tylors Definition der Bestandteile von Kultur aus dem Jahr 1871 vor, welche bereits den Umstand beachtete, dass viele Kulturen gleichberechtigt nebeneinander bestehen: Kultur sei „im weitesten ethnographischen Sinne jener Inbegriff von Wissen, Glauben, Kunst, Moral, Gesetz, Sitte, und allen übrigen Fertigkeiten und Gewohnheiten, welche der Mensch als Glied der Gesellschaft sich angeeignet hat.“ Heutzutage mag dieser Gedanke selbstverständlich sein, dennoch sind wir uns oftmals immer noch nicht bewusst, wie sehr wir in unseren kulturellen Rahmungen denken, wenn wir auf Fremde oder Fremdes treffen, ohne uns davon lösen zu können und vor allem ohne zu bemerken, dass wir unserem Interlokutor dieselben gedanklichen Voraussetzungen unterstellen. Und genau an diesem Punkt wird deutlich, warum diese frühe Definition unzulänglich ist: Unser kultureller Rahmen, das tradierte Wissen, ‚Präfiguriertes‘, das uns umgibt, aus dem wir für Interpretationen unserer ‚Welt‘ schöpfen, besteht aus Sprache.² Sie bildet darum das Herzstück einer Kultur, sie ist die Struktur und gleichzeitig die Ausdrucksweise unserer Denkprozesse. Rudaitiene (1993, S. 207) nennt Sprache ein Hauptelement und „das beste Mittel zur Entfaltung [von] Kultur“. Firmensprache, Jugendsprache, Jargon etc. sind in den Wirkungsbereichen von Sprache im Allgemeinen angesiedelt und unterliegen vielleicht spezifischen Denkweisen, bilden aber nicht (ausschließlich) unsere kulturelle Rahmung, sondern können immer nur ein Teil der Gesamtkultur sein, da wir in diesen Bereichen verschiedene Rollen einnehmen, uns aber nie über eine einzige definieren können. Hansen (2011, S. 53 ff.) erklärt (menschliche) Sprache später als Kultur zugehörig, begeht aber den Fehler, nur Lautsprache als solche zu bezeichnen und damit Gebärdensprache als natürliche menschliche Sprache auszuschließen. Eine ‚einfache‘ Kommunikationsform anstelle von Sprache als Grundlage einer Kultur zu verstehen, schließt Rudaitiene (1993, S. 208) aus, da nur natürliche Sprachen das allgemein verbindende Grundgerüst für Kultur legen, das geistige Kulturgut erhalten und ein Fortbestehen sichern kann. Ein solcher Kulturbegriff ist für Hansen (2011, S. 183) veraltet, da er suggeriere, Mitglieder zweier völlig verschiedener Kollektive einer Nationalkultur (als Beispiel wird ein deutscher Professor und ein Arbeiter oder Neonazi genannt) müssten sich besser verständigen können, als Mitglieder eines ähnlichen Kollektivs zweier Nationalkulturen. Die Kritik ist ernst zu nehmen, zu entgegnen wäre aber einerseits eine Begriffsverschwimmung von Verstehen und Verständnis, das mögliche Wechseln des Individuums in ein anderes Kollektiv sowie eine fehlende Definition des Fremden, durch welches die tiefsten Strukturen

anderer Kulturen zunächst verborgen bleiben und nicht so demonstrativ auftreten wie im genannten Beispiel. Hansen geht von semiotischen Prozessen aus, die auch nicht sprachbasiert auftreten können und beschränkt die Funktionen der Sprache auf Kommunikation und „Bezug zur Wirklichkeit“ (ebd., S. 57), wobei die Frage aufkommt, ob Wirklichkeit nicht immer schon ein durch uns und unser sprachliches Sein interpretiertes Konstrukt ist. Im Sinne Hansens Funktion von Sprache würde sie das Denken damit stark beeinflussen, ein Fakt, den Hansen (in Bezug auf Sapir und Whorf) als überholten Determinismus abtut (ebd., S. 68). Kommunikation, der er den Vorrang vor Sprache lässt, sei für Informationsaustausch und damit für kollektives Wissen unabdingbar (ebd., S. 36). Dass die ebenfalls als wichtig dargestellte Tradierung, vor allem, wenn es um komplexere Kulturstrukturen und Kontexte geht, durch Sprache geschieht, bleibt weitgehend unbesprochen. Neben Kommunikation, betont Hansen (ebd., S. 32) Standardisierung und Kollektivität als wichtigste Aspekte einer Kultur (hier wird der Sprache vielleicht insofern Rechnung getragen, als auch sie standardisiert auftritt). Diese drei, so meint er, werden durch bestehende Strukturen gefördert, die nur durch Weitergabe von Wissen und Bräuchen gefestigt werden können. Standardisierung werde so zu Tradierung (Hansen, 1995, S. 115), die der Orientierung diene und Sicherheit gebe (Hansen, 2011, S. 116 f.).

Obgleich Sprache bei Hansen, im Gegensatz zu Rudaitienes Einwänden, wenn auch als wichtig, so doch nicht als Grundlage von Kultur bezeichnet wird, vertritt dieser Beitrag eine sprachbasierte Kulturtheorie. Bei der zweifellosen Beziehung von Sprache und Denken wird von einer reziproken ausgegangen, bei der es sich um Beeinflussung, aber nicht um Determination handelt. Sprache kann darum nie als ausschließlich abstraktes Symbolsystem verstanden werden, sondern beinhaltet immer auch kognitive und pragmatische Aspekte (eine Sicht, die erst mit dem *cultural turn* aufkam).

Die hier zur kulturrelativistischen Sicht tendierende Darstellung schließt interkulturelle Verständigung nicht aus, weist aber auf Schwierigkeiten des Verlassens des eigenen kulturellen Rahmens hin, durch die, wie sich zeigen wird, auch im Bildungskontext oft vorschnelle Entscheidungen getroffen wurden und werden.

Zusammenfassend sind es also Bereiche wie Sprache, Kollektiv und Standardisierung, die in der Darstellung einer Kultur³ zu betrachten sind. Inwieweit diese Aspekte mit den unterschiedlichen Modellen zur Beschreibung Gehörloser vereinbar sind und welche Folgen diese für die Bildungschancen gehörloser Kinder haben, wird im Folgenden untersucht.

3. Medizinisches Modell versus kulturelles Modell

Gehörlose gehören der wahrscheinlich einzigen Gemeinschaft an, die, auf Definitionen wie die vorgestellten gegründet, die Existenz ihrer eigenen Kultur beweisen muss. Grund für ein Nichtwahrnehmen der kulturellen Sicht ist das *medizinische Modell* (oder auch pathologisches Modell), dessen Blick den der Gesellschaft seit Langem prägt. Wenn im Folgenden die Sicht der Medizin als nicht die Identität von Gehörlosen während dargestellt wird, so soll damit nicht ihre wichtige Arbeit im auditiven Bereich (Hörgeräte-Versorgung, Cochlear Implantate (CI), deren Bewertung hier nicht Thema sein soll) negiert werden. Nur hat die Medizin bei Gehörlosen, wie sie sich selbst definieren und wie sie hier auch betrachtet werden, durch einseitige Beratung oftmals mehr Schaden verursacht als Hilfe geleistet. Es gibt natürlich durchaus Gehörlose oder Schwerhörige, die sich mit Hörhilfen der Gehörlosengemeinschaft zurechnen. Ebenso gibt es solche, die sich lieber unter Hörenden bewegen, denen akustische Wahrnehmung und/oder Artikulation wichtig ist und die sich selbst nicht als Teil der Gehörlosengemeinschaft verstehen. Sie sind darum auch nicht Gegenstand dieser Arbeit, in der es vorrangig um Gehörlosenkultur geht, die nicht oral-auditiv, sondern visuell orientiert ist. Eine genaue Anzahl ist schwer zu bestimmen, vor allem, da die hier dargestellte Unterscheidung hinter den Zahlen verborgen bleibt. Laut Deutschem Gehörlosen-Bund gibt es in Deutschland 80.000 Gehörlose und 16 Mio. Schwerhörige, davon 240.000, die die Deutsche Gebärdensprache (DGS) benutzen (Statistisches Bundesamt, 2013, S. 9). Weltweit wird die Anzahl Gehörloser auf 72 Mio. geschätzt, siehe <http://wfdeaf.org/faq>.

Gehörlose werden, zumindest sobald sie gebärden oder zu artikulieren versuchen, ausschließlich als Menschen mit Behinderung wahrgenommen (und nicht beispielsweise als Menschen mit eigener Sprache). Zu dieser Einschätzung gelangen Hörende allerdings weniger aufgrund von Beobachtungen oder Nachforschungen, sondern vielmehr betrachten sie diese Bezeichnung für Gehörlose als *common sense*, wie es Lane (2008, S. 277) in seinem Artikel ‚Do deaf people have a disability?‘ erläutert. Dieser allgemeine Konsens entspringt sprachlichen Konventionen, die weder als richtig bewiesen noch hinterfragt werden müssen. Oft ist man sich bei Kategorisierungen nicht bewusst, woher solche Bezeichnungen eigentlich kommen. „One of those meanings on common parlance“ erklärt Lane „is that deaf people lack a vital sense“ (ebd., S. 282). Zur Definition von Behinderung der WHO (World Health Organization, erläutert in: Cloerkes, 2001, S. 5, siehe hierzu auch unter: <http://www.who.int/topics/disabilities/en/>) heißt es: Das Fehlen eines Sinnes kann als Störung auf der organischen Ebene bezeichnet werden und ist demnach ein *impairment*, eine Schädigung. Eine Behinderung (*disability*) oder *activity limitation* ist hingegen als Störung auf der personalen Ebene definiert. Als dritte Ab-

grenzung wird Benachteiligung, *participation restriction* (früher: *handicap*), genannt, die die möglichen Konsequenzen auf der sozialen Ebene beschreibt. Gehörlosigkeit könnte insofern nicht als Behinderung, sondern als Schädigung definiert werden, denn was auf der personalen Ebene von Bedeutung ist, ist, wie sich zeigen wird, nicht etwa das fehlende Gehör selbst, das für viele Gehörlose (oftmals im Gegensatz zu Schwerhörigen und Spätertaubten) erstaunlich geringe Relevanz hat (mehr zu dieser Unterscheidung siehe Ladd, 2003, S. 88 f.). Auch die Ungleichheit auf der sozialen Ebene ist in diesem Zusammenhang bedeutsam, weil sie unweigerlich mit der Sicht der Gesellschaft auf Behinderung oder Schädigung zusammen hängt (wie sich im Folgenden noch zeigen wird). In der Zuschreibungsdiskussion gibt Ladd zu bedenken, es entstünden immer Schwierigkeiten wenn (unwissende) Hörende Gehörlose trotz Widerspruchs definierten (ebd., S. 21 ff.). Die Frage ist: „Nach welchen Kriterien und durch wen wird dies [Gehörlosigkeit] als Gebrechen bestimmt?“ (Lane, 1994, S. 38). In Lanes Abhandlung mit dem bezeichnenden Titel ‚Maske der Barmherzigkeit‘, wird erläutert, dass diese Kategorisierung hauptsächlich von der Mehrheit derjenigen Hörenden geprägt wurde, die auf professioneller Basis mit Gehörlosen arbeiten (ebd., S. 43). Derselbe Gedanke findet sich bereits bei Baker-Shenk und Cokely (1980, S. 54), die schon früh im wissenschaftlichen Kontext auf Sprache und Kultur der Gehörlosen hingewiesen haben. Dieser Fokus auf den Hörverlust wird von Lane folgendermaßen erklärt: „Die Defizite Gehörloser existieren immer in Relation zu den Stärken Hörender; darüberhinaus [sic] werden Gehörlose in fast jeder Hinsicht auf geradezu phantastische Weise verzerrt dargestellt. So wird klar, dass der Zweck der Abwertung Gehörloser in der augenscheinlichen Aufwertung der audistischen Fachleute liegt“ (Lane, 1994, S. 104; Audismus ist ein Begriff für die negative Diskriminierung Gehörloser und der Abwertung ihrer Sprache und Fähigkeiten aufgrund einer als überlegen wahrgenommenen Stellung Hörender, siehe auch ebd., S. 43). Für Helfende müssen die Anschuldigungen Gehörloser und die Bezeichnungen der Unterdrückung und des Audismus extrem klingen, doch stellen Eichmann, Hansen und Heßmann (2012, S. 4) fest:

Zur Empörung besteht jedoch kein Anlass: Die Gebärdensprachbewegung korrigiert ein historisches Unrecht, das von einer wohlmeinenden Helfertadition zu lange geduldet, wenn nicht betrieben worden ist.

Man muss sich stattdessen, um die extrem erscheinende Position verstehen zu können, bewusst machen, welche eine schmerzhaft Geschichte der Unterdrückung auf das Vorherrschen dieses medizinischen Modells zurückzuführen ist. Gehörlosigkeit galt lange als ‚Geisteskrankheit‘, die Lernschwäche und psychische Probleme zur Folge habe (Baker-Shenk & Cokely, 1980, S. 54). Gehörlose wurden als stumm und zurückgeblieben angesehen und kulturelle Unterschiede als Verhaltensauffälligkeiten

ten und psychosoziale Störungen betitelt (Lane, 1994). Besonders im Bildungs-
bereich, der für Kinder nicht nur Wissens- und Kompetenzvermittlung ist, sondern
zugleich auch großen Anteil an der Formung ihrer Identität hat, fand durch teilwei-
se handgreifliche Unterdrückung ihrer Kultur und Verbot ihrer Sprache physischer
und psychischer Missbrauch statt, den Ladd (2003, S. 303) als „ritualisierte Demü-
tigung“ bezeichnet. Hinter der Maske der Barmherzigkeit verbergen sich demnach
(ob bewusst oder unbewusst) Machtpositionen und Abhängigkeitsverhältnisse.
Lane präzisiert (1994, S. 104):

Wenn hörende Fachleute Gehörlose als bedürftig ansehen, müssen wir uns ins Gedächtnis
rufen, dass sie, noch jenseits der Projektion eigener Bedürfnisse auf die Klienten, von den
Bedürfnissen ihrer Klienten leben – das bedeutet, sie bedürfen der Bedürftigkeit.

Hinter derselben Maske verbirgt sich auch die Förderung zur Normalität, die als
einzige Möglichkeit zu wahrer Teilhabe dargestellt wird. Das medizinische Modell
besagt deshalb, die Gesellschaft müsse Gehörlosen helfen, so ‚normal‘ wie möglich
zu werden (Baker-Shenk & Cokely, 1980, S. 54). Das Modell geht damit von einer
Anpassung der Gehörlosen an die hörende Mehrheit aus, zu der sie jedoch niemals
gehören, denn sie sind, wie Fjord (1996, S. 60) treffend ausdrückt: „Within hearing
culture, but not of it“. Es ist nachvollziehbar, dass gerade Eltern gehörloser Kinder
den Wunsch nach ‚Normalität‘ hegen, wenn sie bemerken, dass ihr Kind von der
Norm abweicht. Sie suchen Hilfe bei Fachleuten, deren Aufgabe es ist, ‚Gebrech-
chen‘ zu diagnostizieren, Verlust zu benennen (Lane, 1994, S. 44), und die Abwei-
chung von der Norm schnellstmöglich zu behandeln, ‚auszumerzen‘ (ebd., S. 6).
Das Problem einer solchen Beziehung ist nach Lane (ebd., S. 64) nicht nur eine
abweichende Zielvorstellung, sondern vor allem die Unwissenheit um „Sprache,
Kultur und Werte“ der Gehörlosen und das Verlassen auf irreführende Klischees.
In Broschüren, Forschungsaufsätzen und Berichten von Ärzten, insbesondere Audi-
ologen, wird das medizinische Modell am vehementesten vertreten und nach ihm
Empfehlungen (vorrangig Implantationen) ausgesprochen. Aus dem Blickwinkel
eines solchen Bereichs ist diese Interpretation verständlich. Trotzdem klagt Lane
(2008, S. 282) eine solche an, vor allem, weil sie unwissenden hörenden Eltern ge-
hörloser Kinder wichtige Informationen vorenthält, die für die Entwicklung ihrer
Kinder essentiell sind:

Nothing is said here of Deaf Culture, of the power and beauty of sign language, of the his-
tory of oppression of Deaf difference, of culturally Deaf people’s abilities in spatial per-
ception and cognition, and so on.

All diese Dinge scheinen für Gehörlose jedoch weit wichtiger als nicht hören zu
können und dieses ‚Defizit‘ behandeln zu lassen. Durch die UN-Konvention von
2006 gilt allgemein nicht mehr ein medizinischer, sondern menschenrechtlicher

Ansatz, der Behinderung als Barrierenbauen seitens der Gesellschaft definiert und die defizitäre Sicht auszuklammern versucht. Obgleich diese Änderung wichtig und notwendig ist, geht der Blick auf Gehörlose über eine solche Einordnung noch hinaus. Sie verstehen sich selbst als kulturell-sprachliche Minderheit, die Ladd (2003, S. 85) sogar noch weiter abzugrenzen versucht, da es „crucial differences between Deaf communities and people with disabilities“ gebe. Das *kulturelle Modell* wurde erst vor wenigen Jahrzehnten ausformuliert und überwiegend von Kulturwissenschaftlern, Soziologen und Psychologen weiter entwickelt.

Die Verwendung eines kulturellen Modells für die Beschreibung einer Gruppe muss sich auf eine ganz andere Grundkonzeption stützen. Sie schließt beispielsweise folgende Fragenkomplexe mit ein: Wie sehen die jeweils miteinander verflochtenen Werte, Bräuche, Kunstformen, Überlieferungen, Organisationen und Sprachstrukturen aus, welche die fragile Kultur charakterisieren? (Lane, 1994, S. 38).

Diese Frage beinhaltet dieselben Themenbereiche, die in der vorgestellten Kulturdefinition genannt wurden: spezifische Gewohnheiten und Werte (Standardisierungen im Sinne Hansens), Tradierung und Sprache. Zusätzlich wird hier Kunst als Bestandteil genannt, die oft als Darstellungsmodus einer Kultur beschrieben wird und sichtbarer Aufschluss über ihre Hintergründe zu geben imstande ist. Es scheint also in Bezug auf Gehörlosenkultur von denselben Bestandteilen wie Kultur allgemein ausgegangen zu werden. Baker-Shenk und Cokely (1980, S. 54) fügen schon früh denselben Gedanken der „cohesion and identity“ hinzu, den Hansen in Bezug auf ein Kollektiv erläutert. Die Autoren meinen, beides werde durch Kultur maßgeblich geformt und heben insbesondere die Wichtigkeit der Gebärdensprache hervor, indem sie dem Gedanken folgen, Sprache müsse der Grundstein der Kultur sein. Lane (1994, S. 41) schlussfolgert aus solchen Erkenntnissen: „Weil es eine Gehörlosengemeinschaft mit eigener Sprache und Kultur gibt, ist ein kultureller Rahmen vorhanden, innerhalb dessen gehörlos nicht zugleich behindert bedeutet.“ Dass sich um das Thema Gehörlosigkeit in unserer Gesellschaft fast ausschließlich Diskurse der pathologischen Sicht, in der gehörlos eben ausschließlich behindert bedeutet, gebildet haben, ist den kulturellen Rahmen geschuldet, die Lane hier anspricht. Hörende setzen ihre Sichtweise als allgemeingültig voraus und missachten dabei, dass Gehörlose eigene kulturelle Rahmungen haben, innerhalb derer andere Werte von Bedeutung sind (siehe Abschnitt 4.1). „The social problem of deafness“ fügt List (2003, S. 115) hinzu „– and with it also in large part the historical fate of deaf people – is treated, is decided, is even ‘produced’ in a framework constructed by the hearing majority and defined by the paradigms (handicap, educability, and speech monopoly) they accord to the deaf minority“. Anstatt uns unseres eigenen kulturellen Rahmens bewusst zu sein, wie in der Kulturdefinition anklang, konstruieren wir ihn für andere, um das Fremde, das Gehörlosigkeit für uns hat, in eine

uns verständliche Kategorie zu sortieren. Gehörlosigkeit als von der Norm (hörend) abweichend und im Vergleich mit den eigenen Fähigkeiten (hören können) als Defizit zu sehen, ist in unserer Sichtweise die logische Schlussfolgerung und jede andere Sicht, so der gehörlose Wissenschaftler Ladd, eine Herausforderung:

Learning about other people's cultures is challenging, since the process makes one aware that some cherished beliefs may simply be cultural norms and values that have been unquestionably inherited (Ladd, 2003, S. 21).

Unsere kulturellen Normen und Werte als solche zu identifizieren, ist jedoch notwendig, wenn wir eine andere kulturelle Gruppe verstehen wollen. Im Fall Gehörloser übernimmt die Bildungspolitik große Verantwortung, wenn sie Entscheidungen trifft und z.B. über ein Schul- oder Unterrichtssystem bestimmt (Förderzentren versus inklusive Beschulung; ausschließlich Deutsch versus Deutsch-DGS). Es muss überlegt werden, wie die kulturelle Identität des Kindes zu wahren ist und in ihrer Entwicklung gefördert werden kann und wie Wissens- und Kompetenzvermittlung am erfolgreichsten zu erreichen ist. Auch muss bedacht werden, wie ein angemessener sprachlicher Umgang zustande kommen und gleichzeitig Vereinzlung vermieden werden kann. Im direkten Kontakt mit Gehörlosen müssen Lehrende nicht nur deren ‚Beeinträchtigung‘ kennen, sondern eben auch den kulturellen Hintergrund. Gebärdensprache könnte sonst zwar als Bedarf wahrgenommen und im Sinne einer Kommunikationshilfe benutzt werden, jedoch bleiben dann kulturspezifische Verhaltensformen unerkannt, bzw. werden nicht als solche wahrgenommen. Aus Unwissenheit missverstehen Lehrende stattdessen kulturelle Unterschiede, wie bereits erwähnt, als Verhaltensauffälligkeiten: das Anfassen anderer Mitschüler oder Lehrer zum Kommunikationsbeginn als Ablenken, unhöfliches Verhalten oder Stören. Direkte, persönliche Fragen als unsensibel oder das Bedürfnis von Gruppenkohäsion als mangelnde Individualität. Natürlich muss das gehörlose Kind auch unsere (hörende) Kultur verstehen lernen, um sich in bestimmten Situationen adäquat verhalten zu können. Das geht nur, wenn Lehrer die Wichtigkeit einer solchen kulturellen Austauschebene erkennen und diese auch schaffen. In Abschnitt 4.1 wird kulturspezifisches Verhalten genauer erläutert.

3.1 Taubheit – Taub-Sein

Eine fremde Kultur zu verstehen, ihre Denkprozesse nachzuvollziehen, einen Einblick in ein solches Kollektiv zu erlangen, wie Hansen es beschreibt, ist nicht einfach.

Es stellt sich nun die Frage, wer überhaupt als der Gemeinschaft der Gehörlosen zugehörig verstanden wird. Diese Frage kann erst jetzt vertiefend beantwortet werden, da für ihre Beantwortung die Kenntnis des medizinischen und kulturellen Mo-

dells unerlässlich ist. Überraschenderweise heißt es schon bei Baker-Shenk und Cokely (1980, S. 55): „There does not seem to be a single distinguishing characteristic or trait“. Hörverlust und Hörstatus – die Kriterien für das medizinische Modell – scheinen hier nicht ausschlaggebend zu sein. Solch eine Definition der Zugehörigkeit wird *audiometric deafness* genannt, die zu unterscheiden ist von der *attitudinal deafness*, d.h. die Selbstidentifikation als Mitglied der Gemeinschaft bzw. die Aufnahme durch die Akzeptanz der Gruppe (ebd.). Es ist demnach denkbar, dass ein Individuum, welches Gebärdensprache beherrscht, die Normen und Tabus der kulturellen Gruppe kennt und einen Bezug zur Gruppe hat (beispielsweise als Familienangehörige oder CODA, d.h. als Kind gehörloser Eltern (Children of deaf adults)) Teil der Gemeinschaft werden kann, obgleich es nicht gehörlos im Sinne von Nicht-hören-können ist. Im Gegensatz dazu kann es sein, dass Menschen, die medizinisch gesehen gehörlos sind (oft auch Spätertaubte oder oral Erzogene), sich eher unter Hörenden bewegen und sich nicht als der Gehörlosengemeinschaft zugehörig fühlen. Natürlich ist eine strikte Trennung in zwei Welten und eine allgemeingültige Definition von (Nicht-)Zugehörigkeit weder möglich noch sinnvoll. Die hier vorgenommene Aufteilung veranschaulicht jedoch verschiedene Modelle, die zu verstehen (und gegebenenfalls zu hinterfragen) essentiell für einen angemessenen Umgang mit Gehörlosen ist. Im Englischen gibt es die Unterscheidung *deaf* – *Deaf*. Gehörlos aufgrund des Hörverlusts und der Fakt des Nichthörens wird mit kleinem Anfangsbuchstaben geschrieben, während das große Anfangs-D nicht auf das Defizit, sondern auf das Gehörlossein als gebärdensprachkompetenter, einer reichen visuellen Kultur zugehöriger Mensch hindeutet (Padden & Humphries, 1991, S. 2; Holcomb, 2013, S. 45, wobei dieser Übergang fließend sein kann).⁴ Oft wird als Zeitpunkt des Gehörloswerdens der Eintritt in die Gehörlosenkultur oder der Beginn des Erlernens der Gebärdensprache genannt (*becoming Deaf*), nicht der des Hörverlusts. So kann es passieren, dass gehörlose Kinder (*deaf*), denen ihre Kultur und Sprache heutzutage immer noch häufig verweigert werden, erst im Erwachsenenalter kulturell gehörlos (*Deaf*) werden. Im Deutschen gibt es bislang (m.E.) keine etablierte sprachliche Entsprechung. Dies soll kein Euphemismus oder Umkehrung der Tatsachen zur positiven Darstellung sein, es beschreibt ganz einfach den weitaus wichtigeren Teil der Identität Gehörloser. „From Hearing Loss to Deaf Gain“ ist eine Beschreibung der Vorteile, die Gehörlossein mit sich bringt, beispielsweise ein ausgeprägtes visuelles Gedächtnis und Sichtfeld (Lane, 2008, S. 282), die Fähigkeit zum Lesen nonverbaler Mittel, aber vor allem der Transnationalismus, der (trotz unterschiedlicher Landesgebärdensprachen) durch die Natur visueller Sprachen und der Verständigungsversiertheit Gehörloser erreicht werden kann:

Deaf people are easily able to adapt from one sign language to another and, as a result, to form a global 'language' of communication, to become, in effect, Citizens of the entire planet (Ladd, 2003, S. 14).

Hier wird ein Bezug zu Hansens Aussage deutlich, der Fokus eines bestimmten Kollektivs liege auf den verbindenden Gemeinsamkeiten seiner Mitglieder. Es geht hier vor allem um Gehörlose „who were born deaf or became so at an early age. For them, the issue of loss has no meaningful reality. By creating their own communities and utilizing their beautiful languages, they have created a linguistic and cultural environment in which they take both comfort and pride“ (ebd., S. 4). Das ‚menschliche Schaffen‘, die Mitformung der Kultur, klingt bei Ladd sehr aktiv. Obgleich es sich bei dem Verhältnis von Kultur und seinen Mitgliedern um ein reziprokes handelt, ist es doch kein gleichwertiges, Kultur bildet uns mehr, als wir sie, da Traditionen und Normen fortbestehen und eine tiefe, schwer veränderbare Struktur bilden. Das soll nicht bedeuten, dass Kultur statisch ist, sie ist in einer ständigen Dynamik begriffen und jeder ist an ihrer Erhaltung beteiligt, indem er Standardisierungen selbst weiter gibt. Kultur ist also veränderlich, entsteht aber aus Strömungen, die sich über lange Zeit in Gemeinschaften bilden, z.B. aus Denkprozessen, Denkstilen und -kollektiven, wie es auch Hansen in seiner Kulturdefinition beschrieben hat.

4. Gehörlosenkultur

Bis jetzt wurde mit der Gegenüberstellung von medizinischem und kulturellem Ansatz erläutert, wie das Selbstbild Gehörloser jenseits von Behinderung aussieht (Padden & Humphries, 1991, S. 13) und inwiefern unterschiedliche Sichtweisen spezifischen kulturellen Rahmungen geschuldet sind, die sich je nach Kollektiven (wie dem hörenden und dem gehörlosen) unterscheiden. In diesem Abschnitt sollen die konkreten Bestandteile von Gehörlosenkultur⁵, durch die sie in Erscheinung tritt, näher erläutert und auf die Grenzen der Darstellung hingewiesen werden.

Eine solche Auseinandersetzung mit den Kulturwissenschaften dient einer Grundierung und Erforschung des kulturellen Modells, bei der ein theoretischer Maßstab angesetzt wird, der den Blickwinkel weitet und Pädagogen Zugang zu Hintergrundwissen ermöglicht, das für einen adäquaten Umgang mit Gehörlosen (Kindern) notwendig ist.

4.1 Tradierung, Werte und Normen

„*Shared cultural beliefs and values [are] the primary reason for the existence of the Deaf Community*“ (Holcomb, 2013, S. 93).

Der Gemeinschaft – *Community* – dem Leben in einem Kollektiv, wird, wie aus vorigen Abschnitten bereits hervorging, eine besondere Bedeutung beigemessen. Unter Gehörlosen scheinen, laut Holcomb, spezifische Werte grundlegend zu sein. Hansen (1995, S. 115) beschreibt, wie Werte in Kollektiven (auch unbewusst) aufgenommen und weitergegeben werden und damit in den Bereich der Standardisierung fallen. Diese werde irgendwann zu Tradierung und lässt aus einer Gemeinschaft eine Kultur entstehen, indem sie eine diachrone Dimension hinzufügt. Auch in der Gehörlosengemeinschaft festigten sich Strukturen durch eine gemeinsame Geschichte und den Kampf gegen Fremdbestimmung, die dann an folgende Generationen weitergegeben wurden (Padden & Humphries, 1991, S. 101). Hauptsächlich gelang dies durch sprachliche Verbindung, die die „historische Lebenskraft wider[spiegelt]“, die „das Dasein von uns und unserer Kultur in der Geschichte“ überhaupt erst ermöglicht, wie Rudaitiene (1993, S. 208) in seiner Kulturauseinandersetzung betont. In Vereinen, Clubheimen, Gehörlosen-Verbänden und bei Treffen wie den Kulturtagen oder Sportfesten ist eine Tradierung von Werten möglich, die bei Ladd als wichtigster Bestandteil von Gehörlosenkultur anklingen:

The most striking characteristics of the culture of Deaf people is their *cultural values* [Hervorhebung v. L.B.] – these values shape how Deaf people behave and what they believe in (Ladd, 2003, S. 235).

Der wichtigste der Werte, die Ladd hier anspricht, ist der Zusammenhalt innerhalb der Gemeinschaft. Mindess (2002, S. 517) erklärt dazu, in vielen Kulturen gehe man vom Individuum aus, welches das Ziel der Unabhängigkeit verfolgt und für sein eigenes Verhalten die Verantwortung übernehmen soll. Persönliche Ansichten und Ideen werden in solchen Kulturen geschätzt. Hansen beschrieb in der Kulturdefinition auf alle Kulturen bezogen, wie Gewohnheiten und Wissen sich in einem Kollektiv entfalten. Dass die gleichen grundlegenden Gedanken (und Verhaltensregeln etc.) einer Kultur zugrunde liegen müssen, widerspricht nicht der Unterscheidung, die Mindess hier vornimmt. Ihr geht es mehr um die Bedeutung der Allgemeinheit in einer Kultur, einem stärkeren Zugehörigkeitsgefühl und höherer Wertschätzung des Kollektivs. In der Gehörlosenkultur herrscht beispielsweise ein viel engerer Zusammenhalt und dadurch ein größerer allgemeiner Konsens, der Hansens (1995, S. 71) Begriff des ‚kollektiven Wissens‘ entspricht. Die Gruppe wird höher geachtet als das gehörlose Individuum und dies teilweise sogar über Ländergrenzen hinweg. Ein solcher Zusammenhalt wird hauptsächlich von einer gemeinsamen Sprachnutzung gefördert, die wiederum spezifischen Normen unterliegt.

Mindess (2002, S. 520) betont eine sprachliche Direktheit, die für Hörende äußerst befremdlich sein kann. Höflichkeitsfloskeln werden in der Gehörlosenkultur als unangebracht empfunden, ehrliche Äußerungen zu beispielsweise äußerlichen Merkmalen (Gewichtszunahme etc.) nicht als Beleidigung aufgefasst. Direktheit und klare Aussagen gelten unter Gehörlosen als respektvoll. Mindess (ebd.) wertet dieses „gesellschaftliche System, innerhalb dessen Direktheit höflich ist, [als] eines der Intimität und Solidarität“. Blickkontakt, Berührung und Winken zum Erregen von Aufmerksamkeit sowie langer Informationsaustausch gehören zu Kommunikationsgrundsätzen der Gehörlosen (ebd., S. 519), ebenso wie ausführliche Beschreibungen, die durch ein ausgeprägtes visuelles Gedächtnis ermöglicht werden (Lane, 2008, S. 282). Diese Normen sollen nicht als Zuschreibung missverstanden werden, sondern sind eher als Gewohnheiten beobachtbar, die, wie vorgestellt, für Hansen einer der zentralsten Punkte in Bezug auf Kultur sind.

Normen und Werte, wie sie hier aufgezählt wurden, werden von Generation zu Generation weiter gegeben. Auch natürliche Sprache wird tradiert, sie kann von Individuen nicht entwickelt, sondern nur in einem Rückbezug erworben oder erlernt werden. Weil Sprache unerlässlich für die Tradierung innerhalb einer Kultur und für allgemeine Denk- und Verstehensprozesse ist, soll sie im nächsten Abschnitt genauer erläutert werden.

4.2 Sprache

„Traditionally, language has been confused with speech“ (Haualand, 2008, S. 111).

Viele Jahrhunderte benutzte man das Wort ‚Sprache‘ äquivalent zu ‚Sprechen‘ (im Englischen ist die Unterscheidung deutlicher, da die Begriffe *language* und *speech* häufiger als jeweils eigenständig gebraucht werden). Die im Zitat angesprochene Verwechslung, bzw. Missdeutung, ist auch bei Hansen (2011, S. 54) zu finden, wenn er erklärt: „Entwicklungsgeschichtlich ist Sprache zunächst gesprochene Sprache“. Damit räumt er visuellen Sprachen allerdings nicht einen späteren Platz unter den natürlichen Sprachen ein, sondern verweist stattdessen auf Schriftsprache. Eine solche Gleichsetzung von Sprache und Sprechen hat dazu geführt, dass Gebärdensprache nicht als Sprache anerkannt werden konnte, sondern als Gestikulieren degradiert wurde. Die Missachtung von Gebärdensprache als natürlicher Sprache, wie sie bei Hansen zu finden war, schließt ein Konzept von Gehörlosenkultur schon *per definitionem* aus. Dabei ist der größte und bedeutendste Bestandteil einer Kultur Sprache, wie es das kulturelle Modell besagt – und zwar egal ob verbal-auditiv (wie Lautsprache) oder manuell-visuell (wie Gebärdensprache). Damit ist der Begriff *sprachlich-kulturelle Minderheit* eigentlich eine Doppelung,

dient aber der Hervorhebung der eminenten Bedeutung der Sprache. Hauland (2008, S. 111) beschreibt, dass die Missdeutung von Sprechen als einzig menschlicher Sprache auch heute noch in vielen Bereichen vorherrscht:

While the confusion of language and speech is no longer so substantial among linguists, there is still a long way to go before the presumed 'natural' status of speech as the only true human language is deconstructed also within other scientific fields as well as with laymen.

Geht man aber von Gebärdensprache als Sprache und nicht nur als Kommunikationsform aus, so legt sie den Grundstein von Gehörlosenkultur. Als vollwertige Sprache ist sie eben nicht nur Verständigungsmittel, sondern auch Identifikationsmittel, Identitätsbildnerin und Struktur des Denkens und Verstehens und damit wesentlich an Hermeneutikprozessen beteiligt:

This language embodies the thoughts and experiences of its users and they, in turn, learn about their culture and share it together through their language (Baker-Shenk & Cokely, 1980, S. 58).

Sprache stellt die Grundbausteine für einen Gedanken- und Erfahrungsaustausch bereit, durch den die Mitglieder einer Kultur Strukturen erlernen und diese dann wiederum durch Sprache miteinander teilen. Es wird klar, dass der Gehörlosenkultur eine bestimmte Denkstruktur unterliegen muss, wenn die Grundbausteine, aus denen sprachliche Äußerungen gebaut werden, Gebärden sind. Sie bilden ein spezifisches Repertoire und werden nach spezifischen Regeln zusammengesetzt, sodass beispielsweise der Fokus der Sprache ein anderer ist (Beispiel: Formbeschreibungen (Klassifikatoren vgl. Schwager, 2012, S. 93 etc.), Rollenübernahme von Menschen und Tieren (*constructed action* Eichmann et al., 2012, S. 12)), aus dem sich eine bestimmte Perspektive erkennen lässt. Je weiter die Gebärdensprachlinguistik sich entwickelt, desto differenzierter können in Zukunft solche Zusammenhänge von sprachlichem (Regel-)Repertoire und Gehörlosenkultur erforscht werden. (Die linguistische Perspektive ist hier stark vereinfacht und komprimiert. Ein weiterführender Blick (z.B. Eichmann et al., 2012) lohnt sich, da, wie argumentiert, Sprache immer der erste Schlüssel zum Kulturverständnis ist.)

Wie es bei der Klärung des Kulturbegriffs bereits anklang, bietet Sprache die Präfiguration, nichts anderes als ein Repertoire, aus welchem ‚Welt‘, also das, was wir wahrnehmen und was durch unsere Sicht immer schon interpretiert ist, zusammengesetzt wird. Eine spezifische sprachliche Grundlage wird darum immer auch ein spezifisches Weltbild zur Folge haben. Dadurch wird verständlich, warum sich in der Gehörlosenkultur besondere, uns vielleicht fremde Werte und Normen entwickeln, denn sie unterliegen der sprachlichen Präfiguration, die sich (auch aufgrund ihrer manuellen Form) in hohem Maße von der der Lautsprachbenutzer (in diesem Fall Deutsch) unterscheiden muss (wie bereits in Abschnitt 4.1 erklärt: Di-

rektheit, mehr körperlicher Kontakt bei der Kommunikation, Höherstellung der Gruppe etc.). Wenn Sprache und nicht nur eine Kommunikationsform Bestandteil von Kultur ist – worauf in der Kulturdefinition hingewiesen wurde (Rudaitiene, 1993, S. 208) – muss Gebärdensprache mit anderen (Laut-)Sprachen verglichen werden können. Die Deutsche Gebärdensprache (DGS) ist erst seit 2002 rechtlich als eigenständige Sprache anerkannt (BGG, 2002, § 6). Dieses Etappenziel ist hauptsächlich Verdienst des Sprachwissenschaftlers Siegmund Prillwitz, der mit einer Forschergruppe zusammen an der Universität Hamburg die ‚Beweise‘ für die natürliche Entstehung von Gebärdensprache und ihre Gleichwertigkeit neben Lautsprachen lieferte und des Deutschen Gehörlosenbunds, damals noch unter Präsident Ulrich Hase, der politisch für die Anerkennung der Gebärdensprache kämpfte (Eichmann et al., 2012, S. 3). Heute steht außer Frage, dass DGS einer komplexen eigenen Grammatik folgt, die sich von der Deutschen Lautsprache erheblich unterscheidet.⁶ Eine linguistische Analyse wäre hier fehl am Platz, wichtig ist nur, dass Gebärdensprache ebenso wie jede Lautsprache aus Phonemen und Morphemen besteht (Schwager, 2012, S. 31 ff.; Becker & Meyenn, 2012, S. 61 ff.). Dieser Gedanke wirkt eigentümlich, führt man sich jedoch vor Augen, dass Phoneme kleinste bedeutungsunterscheidende Einheiten und Morpheme kleinste bedeutungstragende Einheiten sind, kann man Gebärdensprache nach denselben linguistischen Konzepten analysieren. In Gebärdensprachen gibt es die Phoneme Handform, Handorientierung, Lokation und Bewegung, auch Parameter genannt. Alle vier sind in jeder Gebärde vorhanden, haben aber unterschiedlich viele Variationen. Die grammatischen Regeln für zulässige Kombinationen der Parameter, also der Morphologie, Tempus, Numerus, Aspekt sowie der Syntax etc. sind sehr komplex. Es gibt allerdings auch sprachspezifische Besonderheiten. Ein besonderer Vorteil der Gebärdensprache ist die Raumnutzung, durch die Sachverhalte und Personen an gesonderte Orte vor dem Körper des Gebärdenden in den Raum ‚gestellt‘ werden, teilweise auf mehreren Ebenen, auf die im Laufe des Gesprächs zurückgegriffen werden kann (Becker & Meyenn, 2012, S. 34). Die Raumnutzung ermöglicht damit einen schnelleren Bezug, kann leichter visuelle Informationen geben, die in Lautsprache umständlich umschrieben werden müssten und verweist auf die Wichtigkeit des visuellen Gedächtnisses. Auch hier ist wieder ein kulturelles Charakteristikum zu sehen, das aus sprachlichen Eigenheiten entsteht.

Die rechtliche Anerkennung der Deutschen Gebärdensprache als natürlich entwickelte Sprache und mit ihr das Recht zur Nutzung in öffentlichen Bereichen und die Vermittlung durch Dolmetscher bedeutet natürlich nicht, dass Gebärdensprache in ihrer Form nicht schon seit Jahrhunderten verwendet und weiter gegeben wird. Als Beginn der Gehörlosengeschichte, in der die Benutzung der Gebärdensprache von essentieller Bedeutung ist, wird die Gründung des Bildungssystems der Gehör-

losen (damals noch Taubstumme genannt) verstanden. Die erste Schule entstand 1761 in Frankreich durch den Abbe de l'Epee (Padden & Humphries, 1991, S. 13). Obwohl in den Schulen und Internaten das Sprechen mit den Händen oft unterdrückt und verboten war (und selbst heutzutage im Unterricht oft nicht vorgesehen ist), gelten sie als Geburtsstätten der Gebärdensprache, da diese auf den Schulhöfen benutzt und an untere Jahrgänge weiter gegeben werden konnte, sodass sich im Laufe der Zeit eine klare Grammatik entwickelte. Die gemeinsame Verteidigung der Gebärdensprache hatte dabei ein noch engeres Zusammengehörigkeitsgefühl zur Folge (Baker-Shenk & Cokely, 1980, S. 59). Als ‚Goldenes Zeitalter‘ galt die Zeit nach der Französischen Revolution, als die manuelle/französische Methode verbreitet wurde, mit der Laut- und Schriftsprachkompetenz durch den Unterricht in Fingeralphabet und (entwickelte, methodische) Gebärden erreicht wurde (Ladd, 2003, S. 394). Gehörlose bekleideten hohe Ämterstellen, pflegten zahlreiche Verbindungen zu Königshäusern und genossen wirkliche Gleichberechtigung. Doch dann gewann die orale Methode an Bedeutung und es kam zum Methodenstreit. Auf dem Mailänder Kongress (1880) wurde die Überlegenheit der Lautsprache (von hörenden Pädagogen) festgelegt und Gebärdensprache im Bildungswesen verboten. Trotz des Kongresses von Vancouver (2010),⁷ auf dem die damalige Entscheidung als ungerechtfertigt und falsch zurückgewiesen und die Anerkennung der Gehörlosen als sprachlich-kulturelle Minderheit gefordert wurde, sind die Folgen des Oralismus immer noch deutlich zu spüren. Die Mehrzahl der Bildungseinrichtungen bietet bisher keine gebärdensprachkompetente Betreuung gehörloser Kinder an, Hörfähigkeit wird noch immer als Schlüssel zum Erreichen von Bildungszielen verstanden. Besonders besorgniserregend ist der Bereich der Frühförderung. Für hörende Kinder gehörloser Eltern wird eine lautsprachliche Frühförderung zur Verfügung gestellt, gehörlosen Kindern hörender Eltern wird jedoch eine gebärdensprachliche Frühförderung verweigert. Durch ein Verständnis des kulturellen Modells und der Wichtigkeit der Gebärdensprache nicht nur als Hilfsmittel zur sichergestellten Kommunikation, sondern vor allem auch als Identifikationsmittel, offenbart sich in den hier angesprochenen Bereichen ein immenser Handlungsbedarf seitens der Pädagogen und der Bildungspolitik im Allgemeinen.

Ab den 1990er Jahren kam dann die Sorge um die Gebärdensprache durch die Entwicklung technischer „Reparaturmöglichkeiten“ wie des Cochlea Implantats auf (Eichmann et al., 2012, S. 4). Diese ist zwar berechtigt, ihr können allerdings positive Entwicklungen entgegen gehalten werden: die Beteiligung der jungen Gehörlosen am Kampf für ihre Sprache und die Zugehörigkeit vieler gebärdensprachkompetenter CI-Träger, die Weitergabe der Sprache an gehörlose Kinder durch die Gemeinschaft und die wachsende politische Beteiligung der Gehörlosen. Dies

wurde vor allem in der Inklusionsdebatte deutlich, an der sich Gehörlosenbund und -verbände sowie Fachleute aus Forschung und Lehre rege beteiligten.

4.3 Kunst

„*It is through art (both visual and performance) that the Deaf essence is portrayed for public viewing*“ (Holcomb, 2013, S. 193).

Jede Kultur bringt verschiedenste Kunstformen hervor, durch die sie sich und ihr Wesen darstellt, sich Ausdruck verleiht, ihre Sprache in ästhetischer Weise benutzt und eigene Erfahrungen, oft in engem Bezug zur Geschichte, verarbeitet, wie bereits in der Kulturdefinition von Lane (1994, S. 38) angesprochen wurde. Die Gehörlosenkultur bildet in diesem Bereich keine Ausnahme. Mitchell (2006, S. 2) erklärt: „The impulse to create and pass down stories and poetry lives on. Whether the work of literature is written, spoken or signed is of little consequence“.

In jeder Kultur entwickeln sich Kunstformen aus dem Bedürfnis heraus, kunstvolle, kreative Darstellungsformen für Gefühle, Gedanken, Wünsche, Protest und dergleichen mehr zu finden. Die so entstehende Kunst lässt dann wiederum Rückschlüsse auf die Kultur zu. Das dem Abschnitt voran gestellt Zitat Holcombs soll nicht bedeuten, das Ziel der Kunst sei, sich der (überwiegend hörenden) Öffentlichkeit zu verpflichten und Innerstes nach Aufforderung offen zu legen. Vielmehr geht es hier um ein Darstellen-Wollen, es wird betont, dass es einerseits Reflexion für Insider und andererseits Zugang für Outsider ermöglicht. Einige Kunstformen sollen im Folgenden kurz vorgestellt werden. Es handelt sich um eine Auswahl, die vor allem einen ersten Einstieg bieten kann.

Literatur: Viele bekannte Werke gehörloser Schriftsteller oder hörender Schriftsteller über Gehörlose sind (Auto)Biografien, ein Fakt, der laut Humphries (2008, S. 36) dem Interesse der Hörenden einzig an solchen persönlichen Erläuterungen geschuldet ist, wobei Autobiografen immer auch den Wunsch zu solcher Darstellung verspürten.

De'VIA: „As ‚people of the eye‘ Deaf people are naturally attracted to the visual arts“ (Holcomb, 2013, S. 172). Aus diesem Grund ist der Begriff *Deaf View/Image Art*, kurz *De'Via*, so passend gewählt (siehe http://www.deafart.org/Deaf_Art_/deaf_art_.html). Es handelt sich um eine Kunstform, die Malerei, Bildhauerei, Zeichnen, Fotografie und alternative Medien beinhaltet (ebd., S. 175). Gehörlose Künstler können verschiedenen Kunstformen zugetan sein, doch erst, wenn es um eine *Deaf experience* geht, werden sie der *De'Via* zugerechnet. Das bedeutet, dass auch beispielsweise hörende Eltern gehörloser Kinder in diesem Genre schaffend sein können. In der *De'Via* werden formale Kunstelemente mit dem Ausdruck der physischen oder kulturellen Erfahrung der Gehörlosen verbunden, weshalb fokus-

sierte Augen, Ohren und Hände und auch Verbildlichung von Gebärden (ebd., S. 174) wiederkehrende Motive darstellen, die kontrastierend und mit starken Farben, oft auch surrealistisch oder metaphorisch auftreten (ebd., S. 175). Von Holcomb (ebd., S. 171 f.) werden zwei Strömungen vorgestellt: die ‚Resistance Art‘, welche Unterdrückung und Identitätskampf verarbeitet, wie Audismus, Oralismus, CIs oder Eugenik und die ‚Affirmative Art‘, die positive Aspekte der Kultur und der Gemeinschaft hervorhebt und sich mit Empowerment, Enkulturation, Akzeptanz und Deafhood beschäftigt.

Theater: Eine andere oftmals abstraktere Form des Schauspiels bietet das Theater. Es bot als erstes die Möglichkeit, einen alternativen kulturellen Ausdruck zu finden und gleichzeitig Hörende auf einer anderen Ebene anzusprechen. Für die Gehörlosen stellten die Performances in den Theatern die Möglichkeit dar, ihre ‚visuelle Stimme‘ zu erheben und sich so von Isolation und Unverständnis zu befreien. So boten die Theater neben einer Ausdrucksplattform auch einen grenzüberschreitenden Ort der Zusammenkunft für Hörende und Gehörlose (Peters, 2006, S. 88).

*Poesie:*⁸ Poesie wird hier nicht der Literatur zugeordnet, da Gedichte unter Gehörlosen nicht verschriftlicht, sondern performt werden. Das zuvor vorgestellte Theater bietet eine Bühne für Gebärdensprachpoesie, doch auch bei Poetry-Slams, in diesem Zusammenhang Deaf-Slams oder DGS-Slams genannt, werden Gedichte performt. Gebärdenpoeten bedienen sich nicht nur der Sprache, sondern erschaffen Gedichte aus sich selbst.

In a most literal sense, this is a form of ‘writing-the-body’; the poet’s body becomes a palimpsest over which course the three-dimensional kinetic images of sign (Bauman, Nelson & Rose, 2006, S. 2).

Das bedeutet, auf der Grundlage des Körpers des Gebärdensprachdichters entsteht etwas Neues, auf seinem Körper lässt er ein dreidimensionales Gedicht erscheinen, etwas *Erschaffenes*, während seine physische Grundlage, er als *Erschaffender*, dennoch durchscheint. Diese Simultaneität ist einmalig.

Das Geschichtenerzählen, das unter Gehörlosen sehr beliebt ist (Lane, 1994, S. 65), hat einen hohen poetischen Anteil und wird darum zur Poesie gerechnet (für eine ausführliche Erläuterung dieser und anderer Kunstformen siehe Valli & Lucas, 2001, S. 190 f.).

Die Auseinandersetzung mit Formen dieser Kunst ermöglicht ein tiefergreifendes Verständnis für die Vielschichtigkeit, die bei der Begegnung mit Gehörlosen mitgedacht werden muss.

Noch einmal soll zusammengefasst werden, warum es wichtig ist, Gehörlosenkultur zu verstehen (zu Grenzen der Darstellung: Humphries, 2008, S. 35 ff.).⁹ Gebärdensprachliche Kommunikation als Bedürfnis zu begreifen ist ein guter Anfang.

Wird Gebärdensprache jedoch ausschließlich als Hilfsmittel betrachtet und nicht als Sprache in dem Umfang, der ihr gebührt, können Pädagogen die Bildung einer kulturellen Identität nicht fördern oder sogar verhindern, da der Zusammenhang von Sprache und Kultur nicht deutlich wird. Auch können dann kulturspezifische Verhaltensweisen, wie sie unter Normen, bzw. Standardisierungen vorgestellt wurden, missverstanden werden. Wie zu Beginn erläutert, begegnen Gehörlose inklusiver Beschulung oft mit großer Skepsis, nicht nur, weil das Fehlen von Gebärdensprache ein Problem darstellt, sondern auch aufgrund der Gefahr der Vereinzelung selbst wenn ein Dolmetscher anwesend ist. Die Trennung von der Peer Group und die fehlende Chance, durch die Gemeinschaft mit anderen gehörlosen Kindern an der Schule die eigene Kultur überhaupt erst kennenzulernen sind eminente Schwierigkeiten, die sich durch das Verstehen des kulturellen Modells erst als solche offenbaren.

5. Ausblick: Eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurden Gehörlose auch vom deutschen Staat als sprachlich-kulturelle Minderheit erkannt, wie sie in diesem Beitrag vorgestellt wurde. Unklar blieb laut List (2003, S. 114) allerdings, wie mit solch einer Kultur innerhalb einer Kultur umgegangen werden sollte. Die Lösung schien (bis heute) die orale Methode zu sein, durch die man die Eingliederung der Gehörlosen in die Mehrheitsgesellschaft und -kultur ermöglichen wollte und zugleich in medizinischen, sozialen und pädagogischen Bereichen die Oberhand behielt. So konnte das kulturelle Modell sich nur langsam verbreiten und gelang selten bis in die Öffentlichkeit:

The emancipation of deaf people from their wardship, and their claim to recognition as a linguistic-cultural minority, have not been met by a concomitant readiness of the majority to bestow such recognition (List, 2003, S. 116).

Darum ist die Aufforderung von Marschark und Knoors, die zu Beginn der Arbeit vorgestellt wurde, so essentiell: Die Politik muss sich der doppelten Darstellung von Gehörlosen und ihrer rechtlichen Anerkennung bewusst sein. Sie muss Raum geben, Gehörlosenkultur anzuerkennen, mit ihren eigenen im Kollektiv tradierten Normen und Werten, die auf vielfältige Weise in der Gehörlosenkunst Ausdruck finden. Und sie muss Gebärdensprache fördern, die die Grundlage der gehörlosen Identität bedeutet und der Schlüssel zur Bildung ist. Besonders für die Bildungsdebatte, der das Zitat von Marschark und Knoors entnommen ist, wird die Wahl der Sichtweise (medizinisch oder kulturell) entscheidend sein, denn inklusive Beschulung gehörloser Kinder unter Missachtung ihrer Kultur wird zu Vereinzelung führen, Bildungsstandards unerreichbar machen und damit dem Inklusionsgedanken

widersprechen. „Gehörlose und Schwerhörige wollen an Bildung und gesellschaftlichem Leben so umfassend wie möglich teilhaben“, so heißt es bei der gehörlosen Wissenschaftlerin Sabine Fries (2010, S. 26). Voraussetzung für die Teilhabe und Gleichberechtigung Gehörloser im Alltag allgemein und im Bildungssystem im Speziellen ist die Anerkennung durch Politik und Gesellschaft. Gerade heutzutage ist Öffentlichkeitsarbeit für eine inklusive Gesellschaft wichtig, damit Verständnis für die einmalige Situation Gehörloser und ein Blick vom medizinischen Modell des Defizits weg, hin zum kulturellen Modell des Gewinns entwickelt werden kann. Die Frage, die zu stellen sich lohnt und die zu stellen als allgemeine Aufgabe verstanden werden kann, ist demzufolge: „Why is *deaf* [Hervorhebung v. Verf.] associated with loss rather than difference and gain (different language, different culture, etc.)?“ (Lane, 2008, S. 283). Wie in dieser Arbeit gezeigt wurde, kann auf der Grundlage von Kulturbegriffen ein erster Zugang zum Verständnis (einer Existenz von) Gehörlosenkultur ermöglicht werden. Hansens Erklärung, eine Kultur sei ein Kollektiv, das aus gemeinsamen Gewohnheiten und allgemeinem Wissen bestehe sowie die Erklärung der Wichtigkeit einer eigenen Sprache, trifft auf die Gehörlosenkultur zu. Einzelne Bestandteile wie Traditionen, Gebärdensprache und Kunst wurden vorgestellt und ihre Bedeutung für die Mitglieder dieser kulturellen Gruppe erläutert. Da diese Übertragung immer noch nicht allgemein bekannt ist, sollte jeder, der mit dem Thema Gehörlosigkeit oder besser: Gehörlossein in Berührung kommt, versuchen, sich seines eigenen kulturellen Rahmens bewusst zu werden. So kann nicht nur die Kulturwissenschaft neue Sichtweisen in Verbindung mit Gehörlosen auf tun, sondern sie ermöglicht umgekehrt (vor allem für die Zukunft) eine Auseinandersetzung mit Kulturtheorien auf dem Prüfstand.

Dem Vorbild anderer Länder (USA, Skandinavien) folgend, wird in Deutschland systematisch Öffentlichkeitsarbeit betrieben, die der wichtigste Faktor auf dem Weg zu gesamtgesellschaftlicher Anerkennung und immer noch eine Aufgabe für die Zukunft ist. Dass Gehörlose, Gebärdensprachler und Unterstützende der Gehörlosenkultur in Deutschland diese Aufgabe ernst nehmen und heute aktiver sind denn je, zeigte die Demonstration ‚Gebärdensprache macht stark‘, die am 14. Juni 2013 in Berlin stattfand (siehe hierzu <http://aktion.gehoerlosen-bund.de/unsere-forderungskatalog-fur-aktion-dgs/#.UiH0mVGArms>). Dort demonstrierten 12.000 Teilnehmer für die „selbstverständliche und uneingeschränkte Nutzung der Deutschen Gebärdensprache“ im Bildungsbereich (Frühförderung, Schule, Berufliche (Weiter-)Bildung) und umfassende Teilhabe durch Dolmetscher sowie „die Stärkung der Wertschätzung der Gebärdensprache durch bewusstseinsbildende Maßnahmen“. Besonders präsent war damit die Aufforderung an den Bildungsbereich, im Sinne der hier vorgestellten Sicht umzudenken. Die überwältigende Beteiligung zeigt, wie aktiv die Gehörlosenbewegung ist, um von der Politik die Umsetzung der

Gesetze zu fordern und der Gesellschaft zu zeigen, dass sie eben nicht nur als Gruppe von Menschen mit Behinderungen angesehen werden kann, wie es das medizinische Modell beschreibt, sondern dass sie Mitglieder einer sprachlich-kulturellen Minderheit sind. Die Öffnung für diesen neuen Blickwinkel, der in der kulturellen Rahmung der Mehrheit noch nicht vorhanden zu sein scheint, ist darum gerade für die Erziehungswissenschaften, deren Wirken die Grundlagen für die Gesellschaft von morgen legt, notwendig.

Anmerkungen

1. Lane berichtet beispielsweise von den Demonstrationen der Studenten der Gallaudet University Washington, einer Gehörlosen-Universität, in der in Sign Language gelehrt wird. Sie forderten 1988 nach jahrhundertelanger Bevormundung einen gehörlosen Präsidenten für die Universität und hatten schließlich Erfolg. Der Aufstand ging als die *Deaf-President-Now*-Bewegung in die Geschichte ein und bezeugt das Empowerment der Gehörlosen ebenso wie die Unwissenheit vieler Hörender: „Die Gallaudet Revolution schockierte Amerika und Westeuropa. Zwar wussten wir, dass es unterdrückte sprachliche Minderheiten gab, wir wussten aber nicht, dass die Gehörlosengemeinschaft dazuzählte“ (Lane, 1994, S. 133).
2. Der Begriff der Präfiguration geht auf Ricoeur (1988) zurück, der in seinem Mimesis-Konzept beschreibt, wie Menschen aus ihrem kulturellen Pool präfigurierte Teile schöpfen, durch deren Zusammensetzen sie sich die Welt erschließen, die nie deutungsfrei gesehen werden kann.
3. Auf den Aufschrei, viele Kulturauseinandersetzungen negierten Diversität, wird hier nicht näher eingegangen. Natürlich kann in einem Kollektiv, noch weniger als in einem Subkollektiv, von einer homogenen Masse an Menschen gesprochen werden.
4. Das von Ladd entwickelte Konzept des *Deafhood*, ins Deutsche als Taub-Sein übersetzt (Eichmann et al., 2012, S. 4) stellt eine mögliche neue Selbstverortung Gehörloser vor und setzt sich mit Gründen und Prozessen auseinander, die zur Unterdrückung Gehörloser und der Machtposition der medizinischen Sicht geführt haben. Ladd (2003, S. XVIII) definiert *Deafhood* als *Gehörlos-Sein* im Gegensatz zur *Gehörlosigkeit* im Sinne des medizinischen Modells, d.h. als Identität, die sich prozesshaft durch visuelle Kultur und Sprache bildet. *Deafhood* dient der Selbstverortung, indem es die Bereicherung durch die eigene Kultur, Vorteile und Stolz zu dieser Gemeinschaft zu gehören in den Vordergrund der Existenz rückt und sich vom Gedanken des Defizites distanzieret. *Deafhood* ist auch als ein Wiederherstellungsprozess zu verstehen, in dem die von der Mehrheitsgesellschaft verformte Minderheitenkultur sich selbst definiert. Da dieser Vorgang radikal und aktiv ist, kann man nicht davon ausgehen, jeder kulturell Gehörlose habe *Deafhood* für sich verinnerlicht.
5. Ladd (2003, S. 260) weist auf Unterschiede in Gehörlosenkulturen hin, die geografisch und durch Kontakt zur hörenden Kultur bedingt sind. Es muss hier also vorrangig von Deutscher Gehörlosenkultur ausgegangen werden. Da sie von der Amerikanischen Gehörlosengemeinschaft beeinflusst ist, werden auch Quellen von dort in die Erläuterungen einbezogen.
6. Es gibt ein Sprachkonstrukt, LBG (lautsprachbegleitendes Gebärdensprache), das die Grammatik des Deutschen und nicht der Deutschen Gebärdensprache folgt. Dabei wird jedes deutsche Wort mit einer (zum Teil erfundenen) Gebärde übersetzt und in deutscher Syntax gebärdet. Dieses System ist keine eigene Sprache, sondern eine Visualisierung der deutschen Sprache.

Es wurde oft fälschlich für Deutsche Gebärdensprache gehalten, hat aber mit ihr, außer der manuellen Form, tatsächlich nichts gemein.

7. „Trotz dieser Behinderungsmentalität tragen taube Bürger positiv zur Gesellschaft bei, ... [und] steigern die Hochachtung einer Nation [durch ihre Beiträge] [Hervorhebung v. Verf.] in Bildung, Wirtschaft, Politik, Künsten und Literatur. Daher haben taube Menschen das unveräusserliche Recht, integral wie in jeder Gesellschaft als sprachliche und kulturelle Minderheit respektiert zu werden“ (http://www.taubenschlag.de/cms_pics/ICED-StatementofPrinciple-deutsch.pdf).
8. Der Poesie ähnlich ist die Gebärdensmusik. Sie wird oft als unnötiges Äquivalent zu Kunstformen aus Hörenden-Bereichen verstanden und kann darum keinesfalls als typische Kunstform unter Gehörlosen gelten. Bedeutend ist jedoch die Frage, warum Musik den Hörenden vorbehalten sein sollte und Gehörlose den Musikbegriff nicht mitdefinieren können sollten. Musik wird längst nicht nur über das Hörorgan aufgenommen, sondern auch durch das Spüren von Schwingungen und Stimmungen (Schröder, 2007, S. 71). Der finnische gehörlose Rapper Marko Vuoriheimo („Signmark“: Gebärdens-Mark/Zeichensetzer), der als erster Gehörloser (2009) von einem Plattenlabel unter Vertrag genommen wurde, kreierte beispielsweise eine eigene Kunstform, für die „die Hände sich befreien“ und selbst zu einem künstlerischen Mittel werden (Schröder, 2011, S. 249). In seinem Song ‚Speakerbox‘ (siehe unter <http://www.youtube.com/watch?v=Q8YZAo2haK1>) beschreibt Signmark die Natur von Gebärdenshiphopmusik; Rhythmus, Bass, Vibration, Schwingung, Bewegung und Gefühl nennt Signmark als ihre Bestandteile. Die Geschichte der Gehörlosen, Barrieren, der Kampf für ihre Sprache und die beginnende Emanzipation werden auch in den Liedern thematisiert. In ‚Our Life‘ (<http://www.youtube.com/watch?v=deWASxNiluE>), seinem politischsten Lied, in dem Signmark Missstände und Unterdrückung aufdeckt, äußert er, dass die Auseinandersetzung der Hörenden mit Gehörlosen längst überfällig ist: „Damn right, we can’t hear, but I don’t care! We ain’t disabled here, I use sign language yeah. We got our own language yeah, proud of that I am. We got our own society, this is my community“.
9. Als ‚talking culture‘ definiert er Diskurse *über* Kultur, besonders in der Forschung, die zwar ein Vorantreiben der Präsenz der *Deaf Studies* im akademischen Bereich erreicht haben, dies jedoch nicht mehr das Ziel sein sollte. Kultur umgibt uns, *culture talking*, Kultur, die *selbst* spricht, entsteht, ohne dass man sich dessen bewusst sein muss und – ohne ihre Existenz beweisen zu müssen. „Panisch“, so beschreibt Humphries, waren sich Gehörlose bewusst geworden, dass sie, um politisch anerkannt zu werden, Beweise für ihre Kultur darlegen mussten. Dies führte zu einer Auswahl von möglichst aussagekräftiger Kunst und Sprache, zu einem „collecting ourselves“ (Humphries, 2008, S. 37). Gehörlosen müsse die Grenze der ‚Darstellungspflicht‘ bewusst sein und uns Hörenden der Fakt, dass eine solche Auswahl von Beschreibungen niemals die Lebenswelt einer Kultur umfassen kann. Dennoch kann die hörende Mehrheitsgesellschaft eine Gebärdensprache oder Gehörlosenkultur nur anerkennen, wenn sie diese Einblicke gewinnen darf. Für andere Disziplinen, vor allem angewandte Wissenschaften, sind Beschreibungen, wie sie hier wiedergegeben werden, noch unbedingt nötig.

Literatur

- Baker-Shenk, C. & Cokely, D. (1980). *American Sign Language: A teacher's resource text on grammar and culture*. Maryland: T.J. Publishers.
- Bauman, D., Nelson, J. & Rose, H. (2006). *Signing the body poetic: Essays in American Sign Language literature*. Berkeley: University of California Press.
- Becker, C. & Meyenn, A. von (2012). Phonologie: Der Aufbau gebärdensprachlicher Zeichen. In H. Eichmann, M. Hansen & J. Heßmann (Hrsg.), *Handbuch Deutsche Gebärdensprache. Sprachwissenschaftliche und anwendungsbezogene Perspektiven* (S. 31–59). Seedorf: Signum.
- BGG (Behindertengleichstellungsgesetz). (2002). *Gesetz zur Gleichstellung behinderter Menschen*.
- Cloerkes, G. (2001). *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Eichmann, H., Hansen, M. & Heßmann, J. (2012). Einleitung: Gebärdensprachen als soziale Praxis Gehörloser und Gegenstand der Wissenschaft. In H. Eichmann, M. Hansen & J. Heßmann (Hrsg.), *Handbuch Deutsche Gebärdensprache. Sprachwissenschaftliche und anwendungsbezogene Perspektiven* (S. 1–23). Seedorf: Signum.
- Fjord, L.L. (1996). Images of difference: Deaf and hearing in the United States. *Anthropology and Humanism*, 21 (1), 55–69.
- Fries, S. (2010). Was Gehörlose für gehörlose Kinder wünschen. Sieben Allgemeinplätze zum Bilingualismus. In A. Wildemann (Hrsg.), *Bildungschancen hörgeschädigter Schülerinnen und Schüler* (S. 19–32). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hansen, K.P. (1995). *Kultur und Kulturwissenschaft: Eine Einführung*. Tübingen: Francke.
- Hansen, K.P. (2011). *Kultur und Kulturwissenschaft: Eine Einführung* (4., vollständig überarbeitete Aufl.). Tübingen: Francke.
- Hase, U. (2012). Leitziel Inklusion und daraus erwachsende Herausforderungen für die Gebärdensprachgemeinschaft. *Das Zeichen*, 26 (92), 508–523.
- Hauland, H. (2008). Sound and belonging. What is a community? In D. Bauman (Ed.), *Open your eyes. Deaf studies talking* (pp. 111–126). Minnesota: University of Minnesota Press.
- Holcomb, T. (2013). *Introduction to American deaf culture. Professional perspectives on deafness: Evidence and applications*. Oxford: Oxford University Press.
- Humphries, T. (2008). Talking culture and culture talking. In D. Bauman (Ed.), *Open your eyes. Deaf studies talking* (pp. 35–41). Minnesota: University of Minnesota Press.
- Ladd, P. (2003). *Understanding deaf culture: In search of deafhood*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Lane, H. (1994). *Die Maske der Barmherzigkeit. Unterdrückung von Sprache und Kultur der Gehörlosengemeinschaft*. Hamburg: Signum.
- Lane, H. (2008). Do deaf people have a disability? In D. Bauman (Ed.), *Open your eyes. Deaf studies talking* (pp. 277–292). Minnesota: University of Minnesota Press.
- List, G. (2003). Deaf history: A suppressed part of general history. In J. Vickrey van Cleve (Ed.), *Deaf history unveiled. Interpretations from the new scholarship* (pp. 113–126). Washington: Gallaudet University.
- Marschark, M. & Knoors, H. (2012). Sprache, Kognition und Lernen. Herausforderungen an die Inklusion gehörloser und schwerhöriger Kinder. In M. Hintermair (Hrsg.), *Inklusion und*

- Hörschädigung. Diskurse über das Dazugehören und Ausgeschlossensein im Kontext besonderer Wahrnehmungsbedingungen* (S. 129–176). Heidelberg: Median.
- Mindess, A. (2002). Was zwischen den Gebärden steht. Wie lassen sich Charakteristika einer Gehörlosenkultur bestimmen? *Das Zeichen*, 16 (62), 516–521.
- Mitchell, W.J.T (2006). Preface. Utopian gestures. In D. Bauman, J. Nelson & H. Rose (Eds.), *Signing the body poetic: Essays in American Sign Language literature* (pp. XV–XXIV). Berkeley: University of California Press.
- Padden, C. & Humphries, T. (1991). *Gehörlose – Eine Kultur bringt sich zur Sprache*. Seedorf: Signum.
- Peters, C. (2006). Deaf American theater. In D. Bauman, J. Nelson & H. Rose (Eds.), *Signing the body poetic: Essays in American Sign Language literature* (pp. 71–94). Berkeley: University of California Press.
- Ricœur, P. (1988). *Zeit und Erzählung. Bd. 1: Zeit und historische Erzählung*. München: Fink
- Rudaitiene, V. (1993). Nation, Sprache und Kultur in den Wirbeln der litauischen Geschichte. In A. Ertelt-Vieth (Hrsg.), *Sprache, Kultur, Identität: Selbst- und Fremdwahrnehmungen in Ost- und Westeuropa* (S. 206–215). Frankfurt a.M.: Lang.
- Schröder, G. (2007). Musik ist überall. *Das Zeichen*, 21 (75), 70–77.
- Schröder, G. (2011). Hände im Flug – Ansichten einer musikalischen Landschaft. *Das Zeichen*, 25 (88), 246–254.
- Schwager, W. (2012). Morphologie: Bildung und Modifikation von Gebärden. In H. Eichmann, M. Hansen & J. Heßmann (Hrsg.), *Handbuch Deutsche Gebärdensprache. Sprachwissenschaftliche und anwendungsbezogene Perspektiven* (S. 61–110). Seedorf: Signum.
- Statistisches Bundesamt. (2013). *Statistik der schwerbehinderten Menschen 2011*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Valli, C. & Lucas, C. (2001). Language as art. In C. Valli & C. Lucas (Eds.), *Linguistics of American Sign Language* (pp. 190–195). Washington: Gallaudet University.

Internetquellen

- Homepage des Deutschen Gehörlosen-Bunds:
<http://www.gehoerlosen-bund.de/> [05.08.2014].
- Homepage der World Federation of the Deaf:
<http://wfdeaf.org/faq> [05.08.2014].
- Homepage der World Health Organization:
<http://www.who.int/topics/disabilities/en/>[05.08.2014].
- Homepage Signmark:
<http://www.signmark.biz/bio7> [05.08.2014].
- www.youtube.com [05.08.2014].
- De`Via Manifest:
http://www.deafart.org/Deaf_Art_/deaf_art_.html [05.08.2014].

Autorinnen und Autoren

Lisa Bickelmayer, stud.-phil., Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Fachbereich 1: Allgemeine, Interkulturelle und International vergleichende Erziehungswissenschaft, Binderstr. 34, D-20146 Hamburg,
E-Mail: lisa.bickelmayer@web.de

Birgit Eickelmann, Prof. Dr., Universität Paderborn, Fakultät für Kulturwissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft, AG: Schulpädagogik, Warburger Str. 100, D-33098 Paderborn,
E-Mail: birgit.eickelmann@upb.de

Julia Gerick, Dr., Technische Universität Dortmund, Institut für Schulentwicklungsforschung, Vogelpothsweg 78, D-44227 Dortmund,
E-Mail: gerick@ifs.tu-dortmund.de

Svenja Mareike Kühn, Dr., Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Institut für Pädagogik, AG Bildungsforschung, Campus Essen / Weststadttürme, D-45117 Essen,
E-Mail: svenja.kuehn@uni-due.de

Stephanie Mersch, Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Institut für Pädagogik, AG Bildungsforschung, Campus Essen / Weststadttürme, D-45117 Essen,
E-Mail: stephanie.mersch@uni-due.de

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

Berichte und Notizen

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

Vom 21. bis 29. Juli 2014 fand die *Summer School ‚Empirische Forschung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung – Themen, Methoden und Trends‘* an der Universität Vechta statt. Als Veranstalter eingeladen hatten Prof. Dr. Matthias Barth (Hochschule Ostwestfalen-Lippe) und Prof. Dr. Marco Rieckmann (Universität Vechta) in Kooperation mit der Kommission ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ in der Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). 33 Doktorandinnen und Doktoranden aus Deutschland und der Schweiz haben an der Summer School teilgenommen. Gefördert wurde die Summer School durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Die Summer School ist von der Deutschen UNESCO-Kommission als Offizieller Beitrag zur Nationalen Konferenz zum Abschluss der UN-Dekade anerkannt worden.

Im Mittelpunkt der neuntägigen Veranstaltung stand die empirische Forschung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. Schwerpunkte dabei waren u.a. Lehr-Lernforschung, Kompetenzforschung und Transferforschung sowie insbesondere Methoden der Datenerhebung und -auswertung. In acht Hauptvorträgen, 20 Workshops und drei Forschungswerkstätten tauschten sich die Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler aus. So hielt zum Beispiel Prof. Dr. William Scott (University of Bath, United Kingdom) einen Vortrag zum Thema ‚Sustainability and Learning: Framing the Issues‘, und Prof. Dr. Kerry Shephard (University of Otago, Neuseeland) sprach zu ‚Measuring Affective Attributes in Education for Sustainable Development‘. Prof. Dr. Gerhard de Haan (Freie Universität Berlin), Vorsitzender des Deutschen Nationalkomitees der UN-Dekade ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘, hielt einen Vortrag ‚Zur Zukunft der Bildungsforschung in der Bildung für nachhaltige Entwicklung‘. Workshops gab es u.a. zur Fragebogenkonstruktion, zu Interviews, Videoanalyse, Längsschnittstudien, Typenbildung und Kompetenzdiagnostik. Auch allgemeinere Themen standen auf dem Programm: Forschungsförderung, Wissenschaftskommunikation und die eigene Karriereplanung wurden im Rahmen der Summer School thematisiert. Detaillierte Informationen zum gesamten Programm der Summer School finden sich unter: <http://esdsummerschool.wordpress.com/programm>.

Die Hauptvorträge sowie die Abstracts der Doktorandinnen und Doktoranden werden in einem Tagungsband veröffentlicht werden.

Vom 27. bis 28. November 2014 wird die Winter School ‚Methoden des Vergleichs. Quantitative und qualitative Zugänge in der Vergleichenden und Internationalen Erziehungswissenschaft‘ in Dortmund stattfinden. Die Winter School richtet sich insbesondere an alle Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler, die an ihrer Promotion arbeiten oder eine solche planen. Die Tagung soll eine Plattform bieten, eigene inhaltliche und methodologische Fragen zur Diskussion zu stellen. Wer mit einem aktiven Beitrag an der Winter School teilnehmen möchte, schickt bitte bis zum 31. Oktober 2014 eine E-Mail mit dem Titel des Beitrags an: winterschool2014@fk12.tu-dortmund.de.

Vom 26. bis 27. März 2015 wird die Jahrestagung der Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) zum Thema ‚Normativität, Positionierung, Reflexivität: (Selbst)kritische Perspektiven‘ an der Universität Münster stattfinden. Weitere Informationen zu der Tagung finden sich in der Rubrik ‚Tagungskalender‘ sowie unter <http://www.siive.de>.

Aktuelle Informationen zur SIIVE finden sich in dem Bereich der Sektion auf <http://www.dgfe.de> sowie auf der eigenen Sektionshomepage <http://www.siive.de>.

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

Rezensionen

King, Vera & Müller, Burkhard (Hrsg.). (2013). *Lebensgeschichten junger Frauen und Männer mit Migrationshintergrund in Deutschland und Frankreich. Interkulturelle Analysen eines deutsch-französischen Jugendforschungsprojekts* (Dialoge – Dialogues, Bd. 3). Münster: Waxmann, 208 S., 24,90 €.

Vera King ist Professorin an der Universität Hamburg am Fachbereich für Allgemeine, Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft und *Burkhard Müller* war Professor für Sozialpädagogik an der Stiftung Universität Hildesheim sowie Lehrbeauftragter an der International Psychoanalytic University in Berlin.

Der Sammelband untersucht das Wechselverhältnis von Lebensbedingungen und Lebensentwürfen in Lebensgeschichten junger Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland und Frankreich. Zugleich gerät der interkulturelle Forschungsprozess selbst in den Fokus. Der Band entstand im Rahmen eines deutsch-französischen Jugendforschungsprojekts unter gemeinsamer Leitung der Herausgeberin und des Herausgebers sowie von *Lucette Colin* und *Anna Terzian* von der Universität Paris VIII. Das Projektteam bestand aus einer Gruppe von jungen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus Deutschland und Frankreich, die zum Teil selbst einen

Migrationshintergrund aufwiesen. Die Beiträge entstammen alle diesem Projektzusammenhang. Als Datengrundlage wurden 20 biografische Interviews mit jungen Frauen und Männern (je fünf Männer und fünf Frauen in Deutschland und Frankreich) im Alter zwischen 17 und 26 Jahren geführt, die nicht privilegierten Einwanderungsgruppen angehören. Die Interviews wurden mit einem biografie-rekonstruierenden Ansatz analysiert.

Der Band gliedert sich in fünf Kapitel: I. Integriert, und dann? Wie wird Integration in Frankreich und Deutschland verstanden – und wie von jungen Menschen erlebt? II. Lernen in der Schule und andernorts – Chancen und Herausforderungen. III. Adoleszente Selbstpositionierungen im Spannungsfeld einer doppelten Transformationsanforderung. IV. Anerkennung in der Adoleszenz im Kontext von Migrationserfahrung. Fallstudien in intersubjektiver Perspektive. V. Forschen im binationalen und interkulturellen Team.

Im einleitenden Artikel stellen *Vera King* und *Burkhard Müller* zunächst den Forschungszusammenhang, die Anlage der Studie sowie Forschungsfragen und Ziele vor. Den theoretischen Referenzrahmen bildet das Konzept der „verdoppelten Transformationsanforderung“ (S. 11), das eine Zusammenführung der lebensphasenspezifischen Herausforderungen und der migrations-spezifischen Lebensumstände umfasst (ebd.). Im Rahmen des Projekts werden Erkenntnisse über Sozialisationsbedin-

gungen, biografische Bewältigungsstrategien und Lernprozesse junger Migrantinnen und Migranten in Deutschland und Frankreich sowie Erkenntnisse zu methodologischen, methodischen und forschungspraktischen Fragen im Kontext der binationalen Zusammenarbeit angestrebt. Des Weiteren sollen die Projektergebnisse auch die Forschung über den deutsch-französischen Jugendaustausch, über interkulturelle Ausbildung sowie den Austausch des Forschungsnachwuchses bereichern (S. 12). In der Einleitung werden erste Ergebnisse der Analysen fokussiert dargestellt und wird auf Unterschiede in Bezug auf das interkulturelle Projektteam und deren Vorgehensweisen hingewiesen. Als Folge interkultureller, methodologischer und methodischer Reflexionen werden gemeinsame Regeln der Analyse expliziert. Abschließend erfolgt eine Vorstellung und Einbettung der Beiträge des Bandes.

Im ersten Kapitel setzen sich *Anna Terzian*, *Anissa Ben Hamouda* und *Burkhard Müller* mit dem Konzept der Integration in Deutschland und Frankreich auseinander.

In einem ersten Schritt betrachten die beiden französischen Kolleginnen den Weg von der Immigration hin zur Integration. Dieser habe in Deutschland und Frankreich zu differenten Nationenbegriffen und Einbürgerungsprinzipien (Geburtsortsprinzip und Abstammungsprinzip) geführt. Ausgehend von der französischen Revolution bzw. der deutschen Romantik werden die Ent-

wicklungen nationenvergleichend verfolgt und historisch gerahmt. Dabei wird darauf verwiesen, dass die Historizität des Fremden die Konzepte von Integration prägt, diese Konzepte aber im Zuge gesellschaftlicher Veränderungen und europäischer Prozesse neu zu überdenken seien (S. 33). Anschließend zeichnet *Burkhard Müller* drei Aspekte historisch bedingter Unterschiede aus deutscher Perspektive nach. In diesem Zusammenhang weist er neben der Frage der (Volks-)Zugehörigkeit verstärkt auf die unterschiedlichen Konzepte von Integration in beiden Ländern hin, um am Ende Integration aus Sicht der Akteurinnen und Akteure zu fokussieren und dies zu deutschen Forschungsergebnissen ins Verhältnis zu setzen. Im abschließenden Beitrag des ersten Kapitels rücken die ‚Stimmen der Interviewten‘ und deren Perspektiven in den Fokus. *Anna Terzian* und *Anissa Ben Hamouda* verfolgen hierbei die Fragestellung, wie „eine Gesellschaft kontinuierlich Neues und neue Mitglieder ‚integrieren‘ [kann], ohne ihren kulturellen und sozialen Zusammenhalt zu gefährden“ (S. 40). In einem verstehenden Zugang werden die Interviewaussagen vergleichend präsentiert, kategorisiert und theoretisch eingebettet.

Im zweiten Kapitel analysieren *Lucrette Colin*, *Delphine Leroy* und *Joël Xavier* unterschiedliche Lernorte und deren Bedeutung für junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund. *Lucrette Colin* fokussiert in ihrem Beitrag

die Bedeutung der Schule. Hierzu werden mit Bezug auf die Interviews Kategorien herausgearbeitet, die auf die unterschiedlichen Dimensionen dieser Bedeutung verweisen. Die Darstellung erfolgt fallübergreifend und -vergleichend unter Einbeziehung von französischen Forschungsergebnissen und unter Verweis auf soziale Ungleichheit sowie Rassismus- und Gewalterfahrungen. Ebenso treten elterliche Erwartungen in den Fokus. Im Gegensatz dazu werden Bildungsprozesse kaum explizit thematisiert (S. 55). Hier schließt sich nach Sicht der Autorin die Frage an, ob die Jugendlichen von außerschulischen Lernprozessen berichten.

Delphine Leroy geht dieser Frage im Kontext des Sprachenlernens nach und bezieht sich darauf, dass dieses nicht auf einen spezifischen Ort begrenzt ist, sondern potenziell alle Lebensbereiche betrifft (S. 75). Die Rekonstruktionen der Interviews weisen auf Schule als wichtigsten Ort für das Sprachenlernen hin und verdeutlichen in diesem Zusammenhang die Bedeutung von Sprache für den Bildungserfolg. In den Erzählungen tritt Familie als Ort des Sprachenlernens selten hervor. Häufiger zeigt sich stattdessen Sprachenlernen als subjektive Strategie. Allerdings deuten die Ergebnisse auf eine hohe Differentialität und Kontextabhängigkeit hin, die einen Vergleich erschweren. Daran anschließend fokussieren *Delphine Leroy* und *Joël Xavier* die Bedeutung von Medien für Lernprozesse. Sie betrachten sowohl Bücher als

auch Bildschirmmedien und kommen zu dem Schluss, dass die Bedeutung außerschulischer Lernprozesse für Integration systematisch einzubeziehen ist (S. 85).

Im dritten und vierten Kapitel stehen ausgewählte Interviews ländervergleichend in Bezug auf einen thematischen Fokus im Mittelpunkt. *Janina Zölch*, *Marga Günther* und *Michael Tressat* setzen sich hierbei mit den Selbstpositionierungen der Adoleszenten „im Spannungsfeld einer doppelten Transformationsanforderung“ (S. 87) auseinander. In diesem Rahmen fokussiert *Janina Zölch* das Verhältnis zwischen familialen Konstellationen und den eingeschlagenen Bildungswegen. Dabei tritt die besondere Bedeutung des Bildungserfolgs für Jugendliche mit Migrationshintergrund hervor. In den sich anschließenden Fallrekonstruktionen arbeitet die Autorin die Transformationsanforderungen, die Möglichkeitsräume für Bewältigung sowie deren Formen und Grenzen heraus.

Marga Günther verfolgt die Fragestellung, „ob und in welcher Weise national unterschiedliche Migrationsentwicklungen und daraus resultierende Debatten und Zuschreibungsprozesse sich jeweils unterschiedlich auf die Lebensentwürfe der jugendlichen Migrantinnen und Migranten auswirken“ (S. 98). Nach einer Formulierung der Zuschreibungen, die in Deutschland und Frankreich das Bild von jungen Migrantinnen und Migranten in der Öffentlichkeit prägen, analysiert sie die

Lebensgeschichten der Interviewten. Anhand zweier Falldarstellungen zeigt *Marga Günther* auf, wie die Jugendlichen Zugehörigkeit thematisieren und rekonstruiert, wie die Zuschreibungsdiskurse in die Biografien eingewoben sind und wie sie bearbeitet werden. Der Beitrag von *Michael Tressat* betrachtet die Bedeutung muslimischer Religiosität in der Adoleszenz. Nach Entwicklung eines heuristischen Rahmens, unter Rückgriff auf einen adoleszenz- und einen religionstheoretischen Zugang, führt er zwei kontrastierende Fallbeispiele an. Muslimische Religiosität zeigt sich dabei als Ressource im Umgang mit den Anforderungen der Adoleszenz.

Im vierten Kapitel beschäftigen sich *Anke Wischmann* und *Burkhard Müller* mit den Biografien der Jugendlichen in Bezug auf die Bedeutung von Anerkennung im Kontext von Migrationserfahrungen. *Anke Wischmann* geht der Frage „nach der spezifischen Bedeutung von Anerkennung für adoleszente Bildungs- und Sozialisationsprozesse von Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (S. 120 f.) nach. Zu Beginn ihres Beitrags stellt sie zunächst das Konzept der Anerkennung nach Honneth dar und spezifiziert es hinsichtlich der Adoleszenz. Diese theoretische Fokussierung greift sie im Anschluss anhand zweier Fälle empirisch wieder auf und zeigt die Bedeutung von Anerkennung bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund sowie deren Bewältigungsstrategien im Umgang mit den damit

verbundenen Herausforderungen. Anerkennung thematisiert auch *Burkhard Müller* in seinem Beitrag, allerdings unter Betrachtung von unterschiedlichen Legitimationsstrategien von jungen Männern mit Migrationshintergrund in Auseinandersetzung mit ihrer deutschen und französischen Umwelt (S. 131). Er verfolgt die Fragestellung, ob die doppelte Herausforderung der Bewältigung des „Anerkennungsvakuums des Erwachsenwerdens“ und der Positionierung im Rahmen von „Wertekonflikten unterschiedlicher kultureller Orientierungsmuster“ länderspezifisch ist (ebd.). Anhand von drei Falldarstellungen umreißt *Müller* unterschiedliche Muster, wie mit Legitimationsdruck umgegangen werden kann, die Anzeichen bieten, dass es ein ländertypisches Repertoire an Strategien geben könnte.

Im fünften und letzten Kapitel wird das Forschen im binationalen und interkulturellen Team zum Reflexionsgegenstand. *Vera King*, *Elvin Subow*, *Anissa Ben Hamouda*, *Delphine Leroy* und *Martin Bittner* nähern sich diesem Thema aus verschiedenen Perspektiven und fokussieren unterschiedliche Dimensionen der methodologischen Reflexion. Nach einer Einleitung setzen sich *Vera King* und *Elvin Subow* mit Insidern und Outsidern im Rahmen qualitativer Forschung auseinander (S. 149). Die Autorinnen gehen der Frage nach, in welchem Verhältnis die Forschenden zum Forschungsgegenstand stehen und welche Effekte dies für die Auswertung hat. Dabei wird die

Debatte um Insider und Outsider theoretisch nachgezeichnet und auf die Erkenntnisse aus der interkulturellen Zusammenarbeit im Team bezogen. In diesem Zusammenhang rückt auch die Beziehung zum Text und damit die Interpretation in den Fokus (S. 157). Unter der Prämisse, „Rekonstruktion und Reflexivität“ zu verbinden, legen die Autorinnen die im Projekt entwickelten Auswertungsstrategien und methodologischen Lösungsversuch dar. *Anissa Ben Hamouda* und *Delphine Leroy* beziehen sich im Rahmen ihres Beitrags explizit auf die Anfangsphase des Projekts und heben insbesondere die Schwierigkeiten und deren Bearbeitung im Rahmen der interkulturellen Begegnung hervor sowie den Zugewinn auf beiden Seiten, der durch diese Form der Zusammenarbeit entstand. Sie orientieren sich dabei am Konzept der Implikation. *Martin Bittner* setzt sich abschließend mit der besonderen Bedeutung der Übersetzungsleistung für den Forschungsprozess auseinander.

Der hier besprochene Sammelband ist sehr aufschlussreich. Alle Beiträge betrachten auf vielfältige Weise die Lebensgeschichten im Kontext von Nationalstaat, Migration und Adoleszenz. Die einzelnen Kapitel bauen logisch aufeinander auf und fokussieren jeweils spezifische Bereiche. Teils werden dabei deutsche und französische Perspektiven direkt gegenübergestellt, teils einzelne Themen aus einer nationalstaatlichen Perspektive behandelt, teils gemeinsame Perspektiven erarbeitet. In

vielen Beiträgen wird der binationale Charakter des Projekts deutlich. Innerhalb der einzelnen Kapitel weisen die Beiträge einen direkten Bezug zueinander auf. Die Einleitung bietet Einblicke in die Zusammenhänge der einzelnen Kapitel und deren Einbettung in das Gesamtkonzept. Das erste Kapitel fokussiert dabei die Grundlage und Kontextualisierung der unterschiedlichen historischen, politischen und anthropologischen Bedingungen unter denen junge Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland und Frankreich leben. In diesem Kapitel wird ein Vergleichshorizont zwischen Frankreich und Deutschland eröffnet, der neben der Nationalstaatlichkeit weitere Dimensionen einbezieht. Die Fokussierungen der weiteren Beiträge auf Lernen, Selbstpositionierungen und Anerkennung weisen interessante Befunde auf und ermöglichen einen Einblick in die Lebensrealitäten und die subjektiven Sichtweisen der Akteurinnen und Akteure. Die Herangehensweise fokussiert den Kultur- oder Nationenvergleich, dies hat in einigen Passagen zur Folge, dass andere Kategorien wie *gender* oder soziale Herkunft in den Hintergrund treten oder zur verstehenden Analyse bestimmte Kontextualisierungen (z.B. biografische Daten) fehlen.

Die Beiträge bieten nur teilweise explizite Hinweise auf die Auswertungsverfahren. Auch zeigen sich unterschiedliche Vorgehensweisen in der Darstellung der Ergebnisse. Während eine Vielzahl von Beiträgen auf der

deutschen Seite ihre Ergebnisse anhand von Einzelfallrekonstruktionen erarbeiten, zeigt sich auf der französischen Seite eher ein fallvergleichender und fallübergreifender Zugang zu den Materialien, der es ermöglicht, ein bestimmtes Phänomen in seiner Differenziertheit zu illustrieren, aber die verstehende Analyse erschwert. Hier wäre eine Reflexion und Zusammenführung auch auf methodologischer Ebene sicher fruchtbar. Inhaltlich könnten vorangestellte Fallportraits dazu beitragen, die Aussagen zu kontextualisieren und der Leserschaft einen Zugang zu den Fällen zu eröffnen, der es ermöglicht, diese in ihrer jeweiligen biografischen Verwobenheit zu verstehen. Dies wird in besonderer Weise relevant, da die Interviews in Bezug auf die jeweiligen Analyseperspektiven differenzfokussiert werden und so eine Komplexität erzeugt wird, die einen strukturierten Nachvollzug der Ergebnisse teilweise erschwert. Besonders positiv hervorzuheben ist das fünfte Kapitel, das wichtige Erkenntnisse für interkulturelle Forschungszusammenhänge bietet und damit einen Weg beschreibt, der fortgeführt werden sollte. Insgesamt zeigt sich in den erhobenen Lebensgeschichten eine „Variationsbreite von Sozialisationsbedingungen, Lebensverläufen und persönlichen Bewältigungsformen, die sich mit Blick auf bestimmte Muster in Richtung migrations- und jugendtypischer Herausforderungen und beispielsweise auf nationaler Ebene in Frankreich und Deutsch-

land teils analoger, teils variierender sozialer Bedingungen für ihre Bearbeitung verdichten lassen“ (S. 13). Als Gemeinsamkeit wird die Herausforderung deutlich, in inneren und äußeren Kämpfen die „Art der Mischung“ (mixité) der Adressierung und Sozialisierung zu bewältigen. Dies erfordert vielfältige Positionierungen, Abgrenzungen und Verarbeitungen, die ihrerseits einen Rechtfertigungsdruck nach sich ziehen. Darüber hinaus haben Beziehungsnetzwerke und Orte eine wichtige Bedeutung in den Interviews (ebd.). Forschungspraktisch ist es gelungen, im Rahmen des Projekts ein gemeinsames methodisches Vorgehen zu erarbeiten, das es ermöglicht, (kulturelle) Unterschiede als Verstehenszugänge fruchtbar zu machen (S. 14) und die Frage des jeweiligen Erkenntnishorizonts zu reflektieren. In Bezug auf pädagogisches Handeln werden Einblicke in individuelle Lebensgeschichten gegeben, die exemplarisch Erfahrungen dokumentieren und so als Grundlage für die Erarbeitung neuer Konzepte dienen könnten (S. 17).

Der Sammelband ist vor allen Dingen für Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler zu empfehlen, die sich mit Fragen von Kulturvergleich, Migration und Interkulturalität beschäftigen sowie für Praktikerinnen und Praktiker, die in interkulturellen Zusammenhängen arbeiten.

Merle Hinrichsen, Dipl.-Päd.
Universität Flensburg

Holz, Oliver & Grimus, Margarete (Hrsg.). (2013). *EDucation & GEndEr. Gendergerechte Bildung und Erziehung in ausgewählten Ländern. Historische Aspekte – aktuelle Trends*. Münster: Waxmann, 198 S., 29,90 €.

„EDGE“: Gender – kein randständiges Thema in der europäischen Bildungslandschaft. Das EDGE-Projekt (Laufzeit 10/2011–12/2014), an dem zwölf Länder beteiligt sind, zielt darauf ab, „die koedukative Bildungslandschaft geschlechtsspezifisch zu ergänzen“¹. Die beteiligten Länder in der Reihenfolge, wie sie im Buch auftauchen, sind: Österreich, Belgien, Tschechische Republik, Deutschland, Estland, Spanien, Ungarn, Niederlande, Norwegen, Polen, Türkei und Großbritannien. In dem Sammelband sollen „historische Aspekte und aktuelle Trends zu gendergerechter Bildung und Erziehung in zwölf europäischen Staaten landesspezifisch aufgezeigt und vergleichend hinterfragt [werden]“ (S. 7). Jeder Beitrag schließt mit *Anregungen zur selbstständigen Weiterbearbeitung der Thematik* ab. Diese fallen unterschiedlich aus und reichen von einfachen Seminarhausaufgaben („Führen Sie den folgenden online-Selbsttest durch: ...“, S. 67) bis hin zu komplexen wissenschaftlichen Vorhaben („Vergleichen Sie die Ausbildung von Mädchen mit der Ausbildung von Jungen in der Türkei in der Vergangenheit und Gegenwart“, S. 161).

In der Hälfte der Beiträge wird das 18. Jahrhundert als Ausgangspunkt der historischen Darstellung gewählt – nicht verwunderlich im Hinblick auf die im Zuge der Aufklärung erfolgenden Reformen des Bildungswesens, welche sich auf Jungen wie Mädchen auswirkten. Lediglich der polnische (*Malgorzata Jarecka-Żylukund & Justyna Ratkowska-Pasikowska*) und der deutsche Aufsatz (*Bernd Drägestein & Olaf Schwarze*) skizzieren zunächst die vor allem für Mädchen begrenzten Bildungsmöglichkeiten im Mittelalter, um dann ausführlicher auf die Ausbreitung von Schulen für „höhere Töchter“ ab dem 19. Jahrhundert einzugehen. Deren Zweck, darin stimmen alle vier Autorinnen und Autoren überein, bestand zwar hauptsächlich darin, Mädchen auf ihre traditionelle Rolle als Ehefrau, Hausherrin und Mutter vorzubereiten – gleichzeitig boten sie jedoch Frauen die Möglichkeit, sich als Erzieherinnen eine eigenständige Existenz aufzubauen.

Der österreichische (*Renate Seebauer & Johann Göttel*), der tschechische (*Otakar Fleischmann*) und der ungarische Beitrag (*Erika Grossmann*) beziehen sich auf die Monarchin Maria Theresia, die im Jahr 1774 maßgebliche Neuerungen veranlasste, z.B. die Einführung der Schulpflicht. Während jedoch *Grossmann* die Modernisierung des Schulsystems durch Maria Theresia als „erste[n] wichtige[n] Schritt hin zu einem gendergerechten Bildungswesen“ lobt, „da erstmalig Jungen und Mädchen gleiche Lehr- und Lerninhalte

geboten wurden“ (S. 93), heben *Seebauer* und *Göttel* hervor: „Unterricht wurde verpflichtend, allerdings mit unterschiedlichen Lehrplänen für Mädchen und Knaben“ (S. 9).

Der türkische Beitrag von *Nesrin Oruç* streift kurz die Bildungsmöglichkeiten im osmanischen Reich des 18. Jahrhunderts, in dem vor allem Religionsschulen das Bild bestimmten; unklar bleibt leider, ob diese Schulen von Jungen wie Mädchen besucht wurden. Ab dem Jahr 1776 wurden militärische Schulen für Jungen gegründet. Eine Modernisierung des Bildungswesens wurde ab 1839 angestrebt, jedoch nicht umgesetzt. In den 1920er Jahren wurden unter Atatürk maßgebliche Reformen eingeleitet, zu denen die Einführung der Koedukation und eine Verbesserung der rechtlichen Stellung der Frau zählten.

Ein Sprung in den Norden: *Herbert Zoglowek* schreibt über Norwegen, dass das Land 1732 sein erstes Schulgesetz erhielt; Damit wurden ländliche Volksschulen eingeführt, die jedoch eine Schulpflicht nur für Jungen – Mädchen wurde die Teilnahme freigestellt – und als verbindliche Fächer lediglich christlichen Religionsunterricht und Lesen vorsahen. Schreiben und Rechnen konnten freiwillig erlernt werden.

Die estländische Autorin *Meeli Väljaots* verweist auf die Einflüsse Schwedens und vor allem Russlands bzw. der Sowjetunion, die das Bildungssystem ihres Landes bis heute prägen; Ihre historische Darstellung beginnt 1919, ein

Jahr nach der Gründung der Republik Estland, in dem die Pflicht zum vierjährigen Besuch der koedukativen Volksschule eingeführt wurde. Hinsichtlich der Lehrkräfte wird das Geschlechterverhältnis zum Zeitpunkt 1933/34 als ausgeglichen beschrieben, und etwa gleich viele Jungen wie Mädchen besuchten die Schulen. Dort erhielten sie die gleiche Allgemeinbildung, aber unterschiedlichen Unterricht in den praktischen Fächern.

Von den niederländischen Autoren *Kristof de Witte* und *Ferry Haan* wird „auf eine lange Tradition der Koedukation in der Grundschule“ (S. 99) verwiesen, wobei sie einschränken, dass im 19. Jahrhundert nur Jungen eine höhere Bildung offen stand und an den konfessionellen Schulen – bis in die 1960er Jahre immerhin die Hälfte aller Schulen – in der Regel ein geschlechtergetrennter Unterricht stattfand.

Für Belgien – genauer für die flämische Gemeinschaft – beschreibt *Luk Bosman* die Entwicklungen im Schulsystem erst ab Mitte der 1990er Jahre. Er hebt hervor, dass Koedukation erst ab dem Schuljahr 1995/96 verpflichtend eingeführt wurde und entsprechend „bis heute in vielen Einrichtungen noch Spuren der einstigen Mädchen- und Jungenschulen zu finden“ (S. 27) seien, zum Beispiel im Form von Schwerpunkten wie Kinderpflege oder Automechanik in der Sekundarstufe der jeweiligen Schule. Einher damit gehe ein jeweils unausgewogener Geschlechterproportz ab Klassenstufe 7.

Der spanische Beitrag von *Victor Pérez-Samaniego* und *Carmen Santa-maría-García* setzt sich zunächst mit der Funktion der außerschulischen Jugendorganisationen während der Franco-Diktatur (1939–1975) und deren Bedeutung für die Erziehung der Geschlechter auseinander: Mädchen sollten sich als Ergänzung des Mannes verstehen und sich ihm unterordnen, während Jungen einem harten Männlichkeitsideal nacheifern sollten. Ein neues Bildungsgesetz führte 1970 die Schulpflicht bis zum 14. Lebensjahr ein und legte allgemeinbildende Unterrichtsinhalte für beide Geschlechter fest. Letzteres kritisieren die Autorin und der Autor: „Schülerinnen müssen ein Curriculum annehmen, das von Männern für Männer entwickelt wurde“ (S. 85).

Die britische Autorin *Fiona Shelton* markiert das Jahr 1870 als Beginn einer grundlegenden Erneuerung des Bildungssystems durch den *Forster Act*, dem im Abstand von ca. jeweils zehn Jahren weitere Gesetze folgten. Resultate waren die Einrichtung staatlicher Schulen, die Einführung der Schulpflicht vom fünften bis zum zehnten Lebensjahr ebenso wie die Abschaffung des Schulgelds und schließlich die Etablierung Höherer Grundschulen für 10- bis 15-jährige Schülerinnen und Schüler. „Damit war die Gleichstellung der Geschlechter im Bildungswesen formal für einige Jahre geregelt“ (S. 164). Ebenso wie das spanische Autorenteam bemängelt *Shelton*, dass der Unterricht auch in Großbritannien vor-

nehmlich an Jungen ausgerichtet gewesen sei und Mädchen dadurch Nachteile erlitten. Erst ab den 1960er Jahren – hier verweist *Shelton* auf den Einfluss der Frauenbewegung – seien geschlechtliche Stereotype hinterfragt und der Blick auf die Barrieren gerichtet worden, die Mädchen den Zugang zu Bildungserfolgen verstellten.

In historisch-systematischer Hinsicht werden über alle Beiträge hinweg Gemeinsamkeiten deutlich: Quer zur unterschiedlich gestalteten Stufung der schulischen Bildungsgänge liegt die Ungleichbehandlung von Mädchen und Jungen, die sich im Laufe der Geschichte von einer formal festgelegten zu einer informell bestehenden gewandelt hat. Die formale Ungleichbehandlung reichte bis weit in das 20. Jahrhundert hinein. Ihre Auswirkungen sind bis heute, wie in einigen Aufsätzen erwähnt, empirisch anhand gendertypischer Schulfach- und Berufswahlen nachweisbar. Das Organisationsprinzip des geschlechtergetrennten Unterrichts – auch wenn es zumindest in den Grund- und Volksschulen vielerorts aus ökonomischen Gründen nicht umgesetzt wurde – unterstützte die Hervorbringung dieser ‚Gendertypik‘. Daran, so der prägende Eindruck des Sammelbandes, konnte die Einführung der Koedukation nur wenig ändern: Formal war damit zwar Chancengleichheit gegeben, doch wandelt(e) sich die traditionelle Sozialisation und Bildung der Geschlechter nur langsam – inzwischen allerdings zum Nachteil der Jungen.

Die Darstellung der aktuellen Situation in den Ländern spiegelt die Bandbreite der gegenwärtig im Gender-Bildungs-Diskurs vorhandenen Perspektiven. In der Mehrzahl der Beiträge sind Koedukation, die PISA-Studien und die schlechteren Schulleistungen der Jungen wiederkehrende Themen. Exemplarisch für die beiden Pole des Spektrums an Gender-Positionen sollen hier zwei Beiträge herausgegriffen werden.

„Der lange Kampf gegen die Diskriminierung der Mädchen“ (S. 9) lautet eine Zwischenüberschrift bei *Seebauer* und *Göttel*, die als leitende Sichtweise für den gesamten österreichischen Beitrag gelten kann. Österreich hat von allen im Band vorgestellten Ländern das umfassendste Regelwerk in Bezug auf Gender, Schule und Unterricht geschaffen, bei dem, jedenfalls dem Aufsatz nach, nach wie vor Mädchenförderung im Zentrum zu stehen scheint. Zum Maßnahmenkatalog zählen die Einführung des Unterrichtsprinzips ‚Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern‘ (1995), der auf Nachteilsausgleich für Mädchen angelegte ‚Lehrplan 99‘ sowie der ‚Didaktische Grundsatz ‚Bewusste Koedukation‘‘ (1999). Auf die Auswirkungen der PISA-Studien gehen *Seebauer* und *Göttel* nicht ein, obwohl hierzu eine Broschüre des Unterrichtsministeriums zur Leseförderung insbesondere bei Jungen vorliegt.²¹

Einen Kontrapunkt zum österreichischen bietet der niederländische Beitrag insofern, als die Autoren auf die Situa-

tion der Jungen im Bildungssystem fokussieren. Seit 2011, so *de Witte* und *Ferry*, gibt es Überlegungen, die Lernrückstände von Jungen durch geschlechtergetrennten Unterricht auszugleichen. Insbesondere christliche Initiativen seien in diese Richtung aktiv, und es gebe derzeit an fünf Schulen geschlechtergetrennte Unterrichtsversuche in Sprache und Mathematik. Einschneidender erscheint demgegenüber aber der ebenfalls 2011 vom Bildungsministerium eingeführte Aktionsplan ‚Bessere Leistungen erbringen‘, der mit finanziellen Leistungsanreizen verbunden auf den Weg gebracht wurde. Damit sollen die kognitiven Leistungen der Schülerinnen und Schüler erhöht werden, um bessere Ergebnisse bei den PISA-Studien zu erreichen. Die Autoren erhoffen sich davon ein Aufholen der Jungen. Entscheidend sei, dass sich mit diesem Aktionsplan der Schwerpunkt ‚von der koedukativen Förderung schwächerer Mädchen und Jungen zur koedukativen Förderung besonders begabter und talentierter Schüler‘ verschoben habe (S. 110).

Insgesamt gelingt es den zwölf Beiträgen gut, Interesse an international vergleichenden Studien zur Genderfrage im Bildungswesen zu wecken. Damit empfiehlt sich der Band Forschungsinteressierten, aber auch Lehramtsstudierenden in der Masterphase bzw. Lehrkräften, die internationalen Austausch suchen. Eine gründlichere redaktionelle Bearbeitung im Hinblick auf die Struktur der Beiträge und im

Hinblick auf Übersetzungsfehler hätte dem Buch allerdings gut getan.

Anmerkungen

1. Quelle: <http://www.education-and-gender.eu/edge/index.php/de/> [05.05.2014].
2. Quelle: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15230/genderlesenwebfassung.pdf> [30.05.2014].

Barbara Scholand,
Universität Hamburg

Borchers, Cigdem (2013). *Frauenstudium und Hochschulkarrieren in der Türkei. Historische Entwicklungen vom 19. Jahrhundert bis heute mit vergleichendem Blick auf Deutschland*. Münster: Waxmann, 508 S., 49,90 €.

Ausgangspunkt der umfangreichen Untersuchung, die Cigdem Borchers mit diesem Buch vorlegt, ist, dass die Türkei europaweit die höchsten Professorinnenanteile hat und dass Wissenschaftlerinnen bemerkenswerte Chancen für eine Karriere an der Hochschule haben, da der sogenannte *Glass-ceiling*¹-Effekt in der Türkei sehr gering ist. Auch wenn der Befund nicht zum ersten Mal Anlass für Forschung ist, bemerkt die Autorin zu Recht, dass dieses Phänomen in Deutschland bisher nur in einem relativ kleinen Kreis von Expertinnen diskutiert wurde. Die geringe Rezeption in der deutschen Forschungsliteratur lässt sich sicher auf ein, lange Zeit relativ schwach ausge-

bildetes, inzwischen aber wachsendes Interesse am Hochschulwesen der Türkei und auf die nach wie vor vorhandene Sprachbarriere zurückführen.¹ Entsprechend nennt Cigdem Borchers in ihrer Einleitung als Hauptziel ihrer Arbeit, die Ursachen für die Situation der Frauen an türkischen Hochschulen zu ergründen und zugleich den deutschsprachigen Diskurs um fundierte Informationen über die türkische Frauenbewegung zu erweitern, so zu einer differenzierteren Betrachtung anzuregen und mit Klischees aufzuräumen.

Die Untersuchung, die als erziehungswissenschaftliche Dissertation an der Ruhr-Universität Bochum angefertigt wurde, kann an einem Schnittpunkt zwischen Frauen- und Geschlechterforschung und historischer Bildungsforschung verortet werden. Ihrem historischen Schwerpunkt folgend zeichnet die Autorin, beginnend mit dem 19. Jahrhundert, die Geschichte der Frauenbewegung in der Türkei nach. Die Frage nach Frauenrechten und -partizipation wird – in Phasen unterteilt (Kap. 2–7) – in ihrem jeweiligen historischen Kontext dargestellt und auf den eigentlichen Fokus der Arbeit bezogen: die Situation von Frauen als Studierende und insbesondere als Wissenschaftlerinnen an türkischen Hochschulen. So beschreibt die Autorin detailreich die verschiedenen historischen Auf- und Abs der türkischen Frauenbewegung und deren Wechselspiel mit dem jeweiligen politischen Geschehen und bezieht dabei die verschiedenen Un-

terströmungen, die diese Bewegung seit Beginn der Türkischen Republik (1923) entwickelt hat, und deren Bezüge zur Frauenbildung in ihre Darstellung mit ein. Dabei präsentiert sie eine Fülle von Material, insbesondere statistische Daten. Als zentrale Informationsquelle für den Zeitraum ab 1923 (Kap. 3–7) stützt sich Borchers zunächst auf eine wegweisende Publikation von Köker aus dem Jahr 1988, schreibt deren Daten auf der Grundlage türkischer Statistiken fort und zieht eine reiche Auswahl weiterer Quellen und Sekundärliteratur hinzu, um ihren Forschungsgegenstand politisch-gesellschaftlich zu kontextualisieren. Sie entwirft dabei ein äußerst vielschichtiges Bild der historischen Entwicklungen und verfolgt auch Themen, die sich aus Überschneidungen mit dem eigentlichen Schwerpunkt ergeben – wie z.B. die türkische Diskussion um den Europabeitritt und einige deutsche Stimmen hierzu (S. 344 ff.) –, bis in Verästelungen hinein.

Zusammenfassend konstatiert Cigdem Borchers eine historische Kontinuität der Beteiligung von Frauen in der höheren Bildung in der Türkei. Sie verortet die Wurzeln der heute annähernd gleich verteilten Studienbeteiligung zwischen Frauen und Männern bereits in den Tanzimat-Reformen des Osmanischen Reiches, als 1870 die erste Lehrerinnenbildungsanstalt eröffnet wurde (S. 382 ff.). Und sie zeigt darüber hinaus, dass in verschiedenen Phasen der historischen Entwicklung einige gesellschaftlich-politische Umwälzun-

gen zugunsten von Studentinnen und Wissenschaftlerinnen ausfielen – sei es durch zielgerichtete politische Reformimpulse, die noch durch die türkische Frauenbewegung verstärkt wurden, sei es, dass politisch-gesellschaftliche Umbrüche als Nebeneffekt Chancen für Frauen im Hochschulbereich eröffneten (vgl. z.B. Kap. 8.1).

Im letzten Kapitel des Buches (Kap. 8) stellt die Autorin ihre Ergebnisse zur Entwicklung in der Türkei der Situation und Geschichte des Frauenstudiums und der Karriere von Frauen als Lehrende und Forschende an deutschen Hochschulen kontrastierend gegenüber. Damit setzt sie auf die erziehungswissenschaftlich fundierte idio-graphische Funktion des Vergleichs, d.h. ihr Ziel ist die Rekonstruktion ihres Untersuchungsgegenstands mit Blick auf seine Einzigartigkeit. Dieser Vergleich ist nur ein kleiner Teil der Gesamtuntersuchung und er bleibt – wie Christel Adick im Vorwort bemerkt – eher kursorisch.

Das Buch leistet nicht weniger als einen umfassenden Blick auf mehr als 170 Jahre türkischer Geschichte und verbindet mit Politik, Gesellschaft, Frauenbildung und Hochschulwesen vier Untersuchungsaspekte. Zugleich kann es – selbstverständlich – den Gefahren, die ein solch historisch angelegtes Mehrebenenkonzept mit sich bringt, nicht ganz entgehen. So geht die Komplexität des Dargestellten zuweilen zu Lasten der großen Linien und der Verknüpfung mit theoretischen Konzepten

aus Soziologie und Genderforschung, die für das Thema hätten relevant sein können. Die Stärken des Buches liegen daher besonders im In-Beziehung-Setzen der jeweiligen historisch-politischen Konstellationen mit der Entwicklung der türkischen Frauenbewegung und Daten des Hochschulwesens über einen langen Zeitraum.

Die Autorin hat das Buch zu einem passenden Zeitpunkt vorgelegt, denn das türkische Hochschulsystem kommt allmählich stärker in den deutschen Blick³ – und noch gibt es wenig Untersuchungen in deutscher Sprache über die Geschichte des türkischen Hochschulwesens und die Rolle der Frauen als Studentinnen, Lehrende und Forschende, die so umfangreich sind wie die hier präsentierte. Damit übernimmt dieses Buch eine wichtige Transferleistung – es macht Detailinformationen aus dem jungen, dynamischen Hochschulsystem der Türkei und über die türkischen Frauenbewegungen verfügbar, von denen weitere Forschung profitieren kann.

Literatur

Baxter, J. & Wright, E.O. (2000). The glass ceiling hypothesis. A comparative study of the United States, Sweden, and Australia. *Gender & Society*, 14, 275–294.

Köker, E. (1988). *Türkiye’de Kadın, Eğitim ve Siyaset. Yüksek Öğretim Kurumlarında Kadının Durumu Üzerine Bir İnceleme* [Frauenausbildung und Politik in der Türkei. Eine Untersuchung zur Situation von Frauen in den Hochschulen]. Dissertation, Universität Ankara.

Mizikaci, F. (2006). *Higher Education in Turkey*. Bukarest: UNESCO/CEPES.

Neusel, A. (1996). Wissenschaftliche Karrieren von Frauen im Zwei-Länder-Vergleich: Erste Ergebnisse eines Forschungsprojekts. In H. Coşkun (Hrsg.), *Akademik Yaşamda Kadın – Frauen in der akademischen Welt* (Schriftenreihe des türkisch – deutschen Kulturbeirats, Bd. 9) (S. 9–13). Ankara: Deutsches Kulturinstitut.

Yalçın, G. (2006). *Die Türkei als ungleiche Partnerin im Europäischen Hochschulraum*. Dissertation, Universität Kassel.

Anmerkungen

1. Als *Glass-ceiling* wird eine nicht sichtbare, aber dennoch wirksame Barriere für Frauen bezeichnet – eine nicht explizite Praxis –, die ihren Aufstieg in Firmen und anderen Organisationen behindert. Der Begriff wurde in den 1980er Jahren geprägt (vgl. Baxter & Wright, 2000, S. 275).
2. Auch wenn diese Barriere kleiner wird, da die heutige Generation von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern häufiger in englischer Sprache publiziert (vgl. z.B. die Literaturliste in Yalçın, 2006 sowie exemplarisch Mizikaci, 2006).
3. So hat 2013 die Türkisch-Deutsche Universität (TDU) in Istanbul auf der Grundlage eines Regierungsabkommens zwischen der Türkei und der Bundesrepublik Deutschland ihre Arbeit aufgenommen.

Dr. Christiane Rittgerott
Universität Kassel



Hans Döbert, Botho von Kopp,
Horst Weishaupt (Hrsg.)

Innovative Ansätze der Lehrerbildung im Ausland

2014, 246 Seiten, br., 29,90 €

ISBN 978-3-8309-3102-7

E-Book: 26,90 €; ISBN 978-3-8309-8102-2

Dieser Sammelband nimmt den Auftrag des BMBF, innovative Ansätze aus der internationalen Diskussion zur Lehrerbildung zu ermitteln, als Ausgangspunkt und will mit den hier vorgestellten innovativen Maßnahmen und Überlegungen Denkipulse für die deutsche Debatte zur Reform der Lehrerbildung geben. Diese Publikation vereint internationale Beiträge zur aktuellen Entwicklung der Lehrerbildung in Australien, England, Frankreich, Italien bis hin zu Lettland, Portugal und Skandinavien.

Mit Beiträgen von Rudite Andersone, David Beckett, Sara-Julia Blöchle, Hans Döbert, Ferdinand Eder, Carlos Furio, Wolfgang Hörner, Botho von Kopp, Wolfgang Lipcke, Guillaume Many, Inetta Nowosad, Lucija Rutka, Jesus Maria Sousa, Tobias Werler, Horst Weishaupt.



WAXMANN