

Vol. 22

Nr. 2

2016

TERTIUM COMPARATIONIS

Journal für International und Interkulturell
Vergleichende Erziehungswissenschaft

Knut Schwippert (Ed.)

Ina Gankam Tambo

Die Verbindung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft mit internationaler Kindheitsforschung. Reflexion über ein integriertes Forschungsprogramm

Susanne Berger

Zum Vergleich von Curriculum und Unterrichtspraxis in der vorberuflichen Bildung in Teilen Deutschlands, Frankreichs und Großbritanniens. Eine explorative Fallstudie

Albert Düggeli und Dominique Oesch

Vergleichende Betrachtungen zur Nutzung von Durchlässigkeit in Bildungssystemen: Die Kategorisierung von Anschlusslösungen beim Übergang in die nachobligatorische Ausbildung

Esther Dominique Klein

Instructional Leadership in den USA – Ein Modell für Schulleiterinnen und Schulleiter in Deutschland?

Katrin Schulz-Heidorf und Oddny Judith Solheim

Adapted teaching: A chance to reduce the effect of social origin? A comparison between Germany and Norway, using PIRLS 2011

WAXMANN

UNSERE BUCHEMPFEHLUNG



Tomáš Janík

Aktuelle Entwicklungen im Bildungsbereich in der Tschechischen Republik

Curriculum – Unterricht –
Lehrerbildung

2016, 152 Seiten, br., 24,90 €,
ISBN 978-3-8309-3467-7

E-Book: 21,99 €,
ISBN 978-3-8309-8467-2

Nach 1989 begann in der damaligen Tschechoslowakei sowie in weiteren Visegrád-Ländern die Transformation des politischen Systems. Es hat sich gezeigt, dass diese Transformation gerade im Bereich der Bildungssysteme auf spezifischen Mustern beruht. Mit den versammelten Beiträgen dieses Bandes liegt eine Bilanz aus 25 Jahren Schul- und Curriculumentwicklung in der heutigen Tschechischen Republik vor. Die empirischen Studien beschäftigen sich im Besonderen mit den Bereichen Curriculum, Unterricht und Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Thematisiert wird neben der Entwicklung, Implementierung, Überprüfung und Revision von Curricula, was (guten) Unterricht und eine produktive Lehr- und Lernkultur ausmacht. Des Weiteren werden videobasierte Unterrichtsanalysen und eine Methodik für videobasierte Hospitationen vorgestellt. Schließlich werden die Diskurse über Curriculum und Unterricht miteinander verknüpft, mit dem Ziel, neue Konzepte und Instrumente für eine qualitätsvolle Lehrerbildung zu entwickeln.



Tertium Comparationis
Journal für International und Interkulturell
Vergleichende Erziehungswissenschaft
Jahrgang 22, Heft 2 (2016)

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 Erlangen-Nürnberg

Isabell van Ackeren, Universität Duisburg-Essen

Peter J. Weber, Hochschule Fresenius

in Kooperation mit der Sektion für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) vertreten durch die Vorsitzenden: Marcelo Parreira do Amaral (Universität Münster), Ulrike Hornel (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg) und Marco Rieckmann (Universität Vechta).

Verantwortlicher Herausgeber Heft 2, Jahrgang 22: 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 € (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 2016

Alle Rechte vorbehalten

ISSN 0947-9732

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, 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. 22, No. 2 (2016)

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 Rakhkockhine, Universität Erlangen-Nürnberg
Isabell van Ackeren, Universität Duisburg-Essen
Peter J. Weber, Hochschule Fresenius

in cooperation with the Division International and Intercultural Comparative Educational Research of the German Association of Educational Research (DGfE) represented by their presidents: Marcelo Parreira do Amaral (Universität Münster), Ulrike Hormel (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg) und Marco Rieckmann (Universität Vechta).

Chief Editor Vol. 22, 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). 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 2016
All Rights Reserved
ISSN 0947-9732

Cover Design: Pleßmann Design, 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
22, 2 (2016)

Inhalt

Knut Schwippert

Editorial117

Ina Gankam Tambo

Die Verbindung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft mit internationaler Kindheitsforschung. Reflexion über ein integriertes Forschungsprogramm120

Susanne Berger

Zum Vergleich von Curriculum und Unterrichtspraxis in der vorberuflichen Bildung in Teilen Deutschlands, Frankreichs und Großbritanniens. Eine explorative Fallstudie.....150

Albert Düggeli und Dominique Oesch

Vergleichende Betrachtungen zur Nutzung von Durchlässigkeit in Bildungssystemen: Die Kategorisierung von Anschlusslösungen beim Übergang in die nachobligatorische Ausbildung175

Esther Dominique Klein

Instructional Leadership in den USA – Ein Modell für Schulleiterinnen und Schulleiter in Deutschland?203

Katrin Schulz-Heidorf und Oddny Judith Solheim

Adapted teaching: A chance to reduce the effect of social origin? A comparison between Germany and Norway, using PIRLS 2011230

Autorinnen und Autoren260

Berichte und Notizen261

Rezensionen265

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: Dr. Claudia Richter, Europa-Universität Flensburg, Internationales Institut für Management und ökonomische Bildung, Munketoft 3b, 24937 Flensburg
claudia.richter@uni-flensburg.de

Editorial

In der Vergleichenden Erziehungswissenschaft gibt es verschiedene und dabei auch kritisch diskutierte Interpretationen dazu, was unter dem Begriff ‚Vergleich‘ verstanden werden kann. Mit dem Blick auf jeweils historisch kulturell entstandene Bildungssysteme haben Vergleiche verschiedener Bildungssysteme ebenso eine Tradition wie vertiefende Auseinandersetzungen mit einem Bildungssystem (vgl. Adick, 2008), beispielsweise unter besonderer Berücksichtigung eines dynamischen Vergleichs (vgl. Allemann-Ghionda, 2004). Bei Ein-Land-Vergleichen gilt es zu unterscheiden, welche Referenzsysteme für entsprechende Analysen angelegt werden, was auch die Frage berührt, ob die Vergleiche von Bildungssystem-Inländern oder Bildungssystem-Ausländern – also externen Experten – vorgenommen werden. Insbesondere bei den externen Experten wird der Frage nach den Länderanalysen zugrunde liegenden impliziten und expliziten Referenzsystemen bzw. Erfahrungen nachgegangen – auch wenn sie bei Bildungssystem-Inländern ebenso gerechtfertigt erscheint. Darüber hinaus hat sich in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft auch die Möglichkeit etabliert, Theorie-Gegenstands-Konstellationen als Alteritätsdimension im Rahmen von Fallstudien zu nutzen (vgl. Wendt, 2012). Bei diesem Ansatz ist zu berücksichtigen und vor allem transparent zu machen, vor welchem empirischen Hintergrund das genutzt Theoriemodell entstanden ist – und wie dies gegebenenfalls durch selektive Berücksichtigung von empirischen Befunden z.B. regional bzw. national geprägt sein könnte. Entsprechende Einschränkungen wären sowohl bei der Analyse als auch bei der Interpretation zu berücksichtigen. Mit dem vorliegenden Heft der *Tertium Comparationis* liegen Beiträge vor, die zum einen aus der Position von internen, zum anderen aber auch aus der Perspektive von externen Bildungsexperten entstanden sind.

Zur Weiterentwicklung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft ist es aber nicht nur notwendig, über die Aktualität der Gegenstands-Theorie-Relation der Forschung bzw. der angewendeten Methoden im Diskurs zu bleiben, es ist vielmehr auch zu prüfen, inwieweit benachbarte Forschungsdisziplinen Theorien und Methoden entwickelt haben, die auch im Rahmen der Vergleichenden Erziehungswissenschaft eine Erweiterung der Forschungsperspektive bieten könnten. Auch hier bietet die aktuelle Ausgabe der *Tertium Comparationis* einen Beitrag, der eine mögliche Weiterentwicklung vorstellt.

Genauso vielfältig, wie die zuvor skizzierten Forschungsanlässe, Forschungsgegenstände und Forschungsmethoden in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft sind, gestaltet sich auch dieses Heft – durch die Sammlung attraktiver Einzelbeiträge – sehr vielschichtig.

Am Anfang des Hefts findet sich der Beitrag von *Ina Gankam Tambo*, in dem sie sich Gedanken über ‚Die Verbindung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft mit internationaler Kindheitsforschung‘ macht. Sie kommt in ihrem Beitrag zu dem Schluss, dass sich sowohl die Vergleichende Erziehungswissenschaft als auch die international ausgerichtete Kindheitsforschung durch eine synergetische Verbindung der Forschungsdisziplinen wechselseitig erweitern könnten. Die Autorin begründet dies mit einer eigenen Untersuchung, die einen kinderrechtsbasierten Forschungsansatz verfolgt.

In dem nachfolgenden zweiten Beitrag ‚Zum Vergleich von Curriculum und Unterrichtspraxis in der vorbereitenden Bildung in Teilen Deutschlands, Frankreichs und Großbritanniens‘ legt *Susanne Berger* einen Überblick über eine explorative Fallstudie vor, in der sie das Theorie-Praxis-Verhältnis vorbereitender Bildung untersucht, indem sie anhand einer international vergleichenden Mehrfallstudie dem ‚Soll‘ im Sinne normativer Vorgaben der Curricula das ‚Ist‘ der Unterrichtspraxis gegenüberstellt.

Der von *Albert Düggeli* und *Dominique Oesch* vorgelegte dritte Beitrag dieses Hefts trägt den Titel ‚Vergleichende Betrachtung zur Nutzung der Durchlässigkeit in Bildungssystemen: Die Kategorisierung von Anschlusslösungen beim Übergang in die nachobligatorische Ausbildung‘. Diesen Vergleich nehmen die Autoren anhand eines Ländervergleiches zwischen Deutschland und der Schweiz vor, indem sie Angebote und Nachfrage von Anschlusswahlen von Jugendlichen aus regional begrenzten Bereichen der beiden Länder gegenüberstellen und den Vergleich vornehmen, aber auch hinterfragen.

Im Titel des vierten Beitrags des Hefts stellt *Esther Dominique Klein* die Frage: ‚Instructional Leadership in den USA – Ein Modell für Schulleiterinnen und Schulleiter in Deutschland?‘ Zur Beantwortung dieser Frage greift sie die Diskussion über den Wandel der Schulleitungsrolle auf, die in den vergangenen Dekaden lebhaft und auch kontrovers geführt wurde. Anhand des Beispiels von zwei Schulen entwickelt sie eine Argumentation, die Grenzen und Möglichkeiten des Vergleichs thematisiert und stößt Überlegungen dazu an, welche Implikationen die unterschiedlichen Führungsrollen gerade mit Blick auf die Entwicklung des deutschen Bildungssystems haben können.

Der fünfte Beitrag, ‚Adapted teaching: A chance to reduce the effect of social origin? A comparison between Germany and Norway, using PIRLS 2011‘, vorgelegt von *Katrin Schulz-Heidorf* und *Oddny Judith Solheim*, greift die Frage des Herkunftseffekts und der kompensatorischen Interventionsmöglichkeiten von Schulen auf. Der Beitrag umfasst einen Ländervergleich anhand von in Deutschland und Norwegen repräsentativ erhobenen Daten, in dem zum einen das Ausmaß der Un-

terschiedlichkeit zwischen den beiden Ländern thematisiert wird und zum anderen auch die Grenzen von Sekundäranalysen für Ländervergleiche thematisiert werden.

Ich freue mich über das Interesse der Autorinnen und Autoren, in der *Tertium Comperationis* zu publizieren und auch darüber, welche Vielfalt die hier präsentierten Beiträge bieten.

Literatur

Adick, C. (2008). *Vergleichende Erziehungswissenschaft – Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.

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

Wendt, H. (2012). *Die Vergleichende Einzelfallstudie*. Münster: Waxmann.

Knut Schwippert
(Geschäftsführender Herausgeber)
Universität Hamburg



Die Verbindung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft mit internationaler Kindheitsforschung. Reflexion über ein integriertes Forschungsprogramm

Ina Gankam Tambo

Ruhr-Universität Bochum

Abstract

Childhood studies form an internationally respected sub-discipline predominantly carried out in social science, but gradually interdisciplinarily taking ground in educational sciences. The following article suggests that *Comparative Education* can benefit in manifold ways from internationally oriented childhood studies as well as vice versa. It discusses the programmatic combination of both disciplines and illustrates with the example of a research undertaken by the author, how *international childhood studies* and *Comparative Education* can be combined and which insights can be gained through this.

1. Einleitung

In den vergangenen Jahren zeigte sich in allgemeinen und vergleichenden erziehungswissenschaftlichen Studien im deutschsprachigen Raum eine zunehmende interdisziplinäre Akzeptanz der im angelsächsischen Raum stark verbreiteten *New Social Childhood Studies* (vgl. Andresen, 2008; Andresen & Fegter, 2011; Lenhart & Lohrenscheit, 2008). Zunächst wurde die (internationale) Kindheitsforschung vorwiegend als eine international anerkannte Teildisziplin der Soziologie betrieben. Die Vergleichende Erziehungswissenschaft (im Folgenden abgekürzt durch VE) in Deutschland, die sich aufgrund ihrer internationalen und interkulturellen Perspektiven auf Bildung und Erziehung im Prinzip auch mit dem Thema Kindheit beschäftigen könnte, erkennt als methodologische Stärke dieses Ansatzes an, dass Kinder im Mittelpunkt von Analysen stehen. Dadurch verlagert sich die Perspektive von einer familienzentrierten, einer institutionellen interventiven oder einer bildungs-

bzw. erziehungskontextuellen Forschungsperspektive auf die subjektive Wahrnehmung der Kinder. Kinder gelten als Experten ihrer eigenen Lebenswelt, somit lässt sich eine differenzierte Darstellung von kinderrelevanten Aspekten ermöglichen (Otremba, 2013, S. 23; vgl. auch Andresen & Fegter, 2011). Ferner ermöglicht es ein Überdenken universalistischer, normativer Tendenzen des Paradigmas einer ‚globalen Kindheit‘, bzw. warnt vor einer Kontext-Blindheit oktroyierter (westlich) kulturell-normierter Kindheitspolitik und erkennt statt dessen die multiplen Kindheiten innerhalb verschiedener soziokultureller Kontexte an (vgl. Hopkins & Sriprakash, 2015, S. 4 ff.; James & Prout, 1997; Lenhart & Lohrenscheit, 2008).

Insbesondere in der euroamerikanischen frühkindlichen Erziehung lässt sich eine kritische Rekonzeptualisierung hin zu kindzentrierten Ansätzen verzeichnen, um einem westlichen Bias euroamerikanischer Entwicklungstheorien vorzubeugen und stattdessen Theorien von Aufwachsen und Entwicklung anschlussfähig zu machen an spezifische soziale und kulturelle Sozialisations- und Entwicklungsbedingungen nicht westlicher Regionen (Tzuo, Yang & Wright, 2011, S. 554 f.; vgl. auch Burmann, 1996). Damit einher gehen Forschungsergebnisse kulturvergleichender Sozialisationsforschung bzw. anthropologischer Sozialisationsforschung wie der *cross-cultural developmental studies* der anglophonen Schule (wie etwa Margaret Mead, die mit ihrer Monografie ‚Coming of Age in Samoa‘ aus dem Jahr 1928 als eine Pionierin in diesem Feld gilt oder John W.M. Whiting, der ebenfalls im Jahr 1928 anthropologische Ergebnisse kulturvergleichender Studien zu Aufwachsen und Erziehung in die psychologische Entwicklungsdebatte eingeführt hat), in denen kulturell variante und kulturell invariante Entwicklungsverläufe erarbeitet werden und deren Ergebnisse die euroamerikanische Entwicklungspsychologie kritisch infrage stellen (LeVine, 1980, 2003; Trommsdorff, 1989).

Allerdings erweist sich eine allzu einseitige kindzentrierte Sichtweise der Internationalen Kindheitsforschung als ein zu enger analytischer Rahmen. Eine multidimensionale Erweiterung dieses kindzentrierten Forschungsansatzes ermöglicht, Kindheit und damit auch das soziale Agieren von Kindern sowie deren Bedingungen von Aufwachsen vor dem Hintergrund multipler Einflüsse forschungsanalytisch zu rekonstruieren.

Um aber unterschiedliche kulturell variante Sozialisationsprozesse nicht einfach vor dem Hintergrund euroamerikanischer Kindheitskonstrukte zu kontrastieren, ist es erforderlich, globale Transformationsprozesse sozialer Kategorien (wie etwa ‚Rasse‘, Klasse und Geschlecht), die den jeweiligen Kindheitsideologien zugrunde liegen, soziohistorisch zu rekonstruieren (vgl. Stephens, 1995; Balagopalan, 2002, S. 19). Durch diese wissenschaftliche strukturelle Zentrierung auf Kinder und Kindheiten und vor allem durch eine historische Rekonstruktion ihrer gesellschaftlichen Positionierungen, lassen sich Ergebnisse über politische Dynamiken und ge-

sellschaftliche Ordnungsmuster ableiten, wovon insbesondere die stark ethnografisch ausgerichtete Internationale Kindheitsforschung profitiert. Denn, so der Historiker Till Kössler (2013, S. 37), „Auseinandersetzungen um Kindheit und Erziehung ... [betrafen] die zukünftige Ordnung der Gesellschaft ebenso wie aktuelle familiäre Autoritätsverhältnisse, Geschlechterbeziehungen und das Verhältnis von Individuum und politischer Ordnung“.

Hierzu soll im Folgenden gezeigt werden, inwieweit *beide* Disziplinen, sowohl die VE als auch eine international ausgerichteten Kindheitsforschung, von einer wechselseitigen forschungstheoretischen Verknüpfung in mehrfacher Hinsicht profitieren können. Thesenhaft zusammengefasst kann sich dies (1.) in einem erweiterten Verständnis für die Vielfalt von Sozialisationsbedingungen angesichts globalisierter Prozesse, die die Entwicklungsbedingungen von Kindern betreffen widerspiegeln. (2.) Ferner bietet der erziehungswissenschaftliche Kulturvergleich einen operativen Untersuchungsrahmen zur Analyse der Einflüsse globaler kinderrelevanter Richtlinien auf lokale Alltagswelten von Bildung und Erziehung. (3.) Derartige globale/internationale Einflüsse lassen sich nach komparatistischen Methoden der VE im Hinblick auf das Ausmaß der Diffusion bis hin zur Alltagsebene analysieren und aus Sicht der Kinder untersuchen. Schließlich kann daher (4.) eine wechselseitige Verbindung von VE und Internationaler Kindheitsforschung der Entwicklung lokal angepasster pädagogischer und politischer Interventionsmaßnahmen dienen.

Dieser Beitrag richtet sich an international ausgerichtete Vergleichende Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler und (international ausgerichtete) Kindheitswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler. Er zielt darauf ab, Denkanstöße anzubieten, um über mögliche Synergieeffekte sowie die theoretische und praktische Relevanz einer forschungsperspektivischen Ausweitung der (internationalen) VE durch die internationale Kindheitsforschung zu reflektieren.

Dabei wird in vier Schritten vorgegangen. Im ersten Schritt wird im Zeitraffer knapp umrissen, wie euroamerikanische Konzepte von ‚Kindheit‘ als ein Konstrukt der Moderne entstanden sind und sich historisch bis hin zur Konzeptualisierung der heutigen *childhood studies* wandelten. Im zweiten Schritt werden das Konzept sowie die Forschungsinhalte der VE skizziert. Anschließend wird am Beispiel einer empirischen Forschung zur Arbeit von Kindern dargelegt, wie eine Kombination beider Forschungsstränge umgesetzt und welcher Erkenntnismehrwert aus der Integration beider Disziplinen erzielt werden kann. Abschließend werden im Fazit die Ergebnisse dieser konzeptionellen Reflexion thesenhaft resümiert.

Wenn im Folgenden von Kindern bzw. Kindheiten die Rede ist, so sind damit alle Heranwachsenden gemeint, die jünger als 18 Jahre sind, so wie es in dem von

fast allen Ländern dieser Welt ratifizierten Übereinkommen über die Rechte der Kinder (1989) der Vereinten Nationen in § 1 als ‚Kind‘ definiert ist.

2. Von der Erfindung der Kindheit zur Neuen Kindheitsforschung

2.1 Rekonstruktion der euroamerikanischen Genese von Kindheit als eine Erfindung der Moderne

Für lange Zeit galten Kinder in der Geschichte der europäischen Länder als Objekte der Faszination, Liebe und Bewunderung (Frijhoff, 2012). Schon Papst Leo der Große hatte um 500 nach Christus verkündet, dass Kinder von Jesus Christus geliebt und Kenner der Bescheidenheit und Meister der Unschuld seien (Heywood, 2001, S. 15). Diese Sicht auf Kinder setzte sich im Prinzip noch mehrere Jahrhunderte bis in das Zeitalter der Romantik fort (vgl. hier z.B. Schmid, 2015), in der Kindheit als eine Phase der Unschuld galt und Kinder als Engel oder gar gottgleich angesehen und Götterboten gleichgestellt wurden oder ihnen sogar übernatürliche Fähigkeiten zugeschrieben wurden. Bevor Kinder *sichtbar* auf der wissenschaftlichen und politischen Agenda erschienen, geschweige denn als Träger von eigenen Menschenrechten angesehen wurden, bedurfte es einiger Veränderungen in den Kindheitsideologien.

Der britische Historiker Collin Heywood (2001, S. 16) weist in Ergänzung zum weit rezipierten Werk Philip Ariès' (1977) (‚Geschichte der Kindheit‘, im französischen Originaltitel von 1960: ‚*L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*‘) darauf hin, dass Kindheit nicht erst in der Moderne ‚erfunden‘ worden ist. Ein differenziertes Verständnis über Kindheit lasse sich bereits für das Mittelalter nachweisen, da zu jener Zeit erste Erkenntnisse über Entwicklungsprozesse von Kindern vorhanden gewesen seien und sich in medizinischer, didaktischer und moralischer Literatur erste Verweise auf eine Konzeption von Kindheit als eine dynamische Entwicklungsphase durchaus finden lassen. Debatten wie ‚*nature*‘ vs. ‚*nurture*‘ über *angeborene* oder *anerzogene* Charaktereigenschaften wurden schon zu jenen Zeiten geführt, und die oberen Gesellschaftsstände ließen ihre Kinder gar pädagogisch und moralisch unterweisen, was zu Zeiten der Renaissance stetig zunahm (Heywood, 2001, S. 35).

Auftrieb erfuhr eine Pädagogik und eine Scholarisierung der Kindheit zu Zeiten der Aufklärung im sogenannten ‚langen‘ 18. Jahrhundert. Zu dieser Zeit setzte man sich mit zunehmender Sensibilität und Differenzierung mit Kindern und Kindheit auseinander. Kindheit entwickelte sich mit der Etablierung des Bürgertums und eines damit einhergehenden neuen Familienentwurfes zu einer Familienkindheit (Schmid, 2015, S. 42 f.). So gelten schon die Liberalismustheorien des britischen Philosophen John Locke als wegweisende Gedanken der im 20. Jahrhundert konsti-

tuieren Rechte für Kinder (vgl. Alaimo, 2002, S. 9). Ausgehend vom Kind als einer ‚Tabula Rasa‘ wurde Erziehung jene Kraft zugesprochen, das Kind in seiner je eigenen Individualität mit guten und gesellschaftlich erwünschten Verhaltensweisen formen zu können (Locke, 1963). Der französische Philosoph Jean-Jacques Rousseau baute diese Ansätze weiter aus und betonte dabei die eigene Logik von Kindheit. Ferner sollten Kinder, insbesondere Jungen, pädagogisch in staatlich geförderten Bildungseinrichtungen unterwiesen werden, um so ein Fundament für das demokratische Funktionieren des Staates zu bilden. Die endgültige Durchsetzung einer Schul- bzw. Unterrichtspflicht im euroamerikanischen Raum rahmte die institutionalisierten Sozialisationsräume von Kindern neben der Familie im Verlauf des 17. und 18. Jahrhunderts rechtlich in Bildungsinstitutionen.

Seit dem 19. und 20. Jahrhundert entwickelte sich im euroamerikanischen Raum zunehmend ein differenzierteres Verständnis von Kindheit mit entsprechenden sozialen Interventions- und institutionellen Erziehungsmaßnahmen, um der Pluralität kindlicher Lebenslagen gerecht zu werden (Frijhoff, 2012, S. 16). Ferner wurden Kinder auch als politische Instrumente entdeckt, in die politische Systeme investierten, um sie für ihre religiösen und/oder politischen Zwecke der Nationenbildung und -stabilisierung zu sozialisieren (ebd., S. 16). Gleichzeitig bildeten sich im 19. Jahrhundert *gegen* diese institutionellen Einrichtungen zur gesellschaftlichen ‚Normierung‘ von Kindern kulturkritische Bewegungen wie die Antipädagogik, die Reformpädagogik, Kinderbefreiungsbewegungen und die Frauen- und Jugendbewegungen in Europa. Sie forderten eine Umgestaltung der Gesellschaft, im Sinne emanzipatorischer Erziehungskonzepte zur Selbständigkeit. Beispielsweise folgten reformpädagogische Initiativen dem Versuch, Bildung und Erziehung lebensnah und mehrperspektivisch umzusetzen und das Kind dabei als ein mit einem eigenen Willen ausgestattetes und vollwertiges Wesen ins Zentrum zu rücken (vgl. hierzu eine kritische Analyse der Reformpädagogik in Skiera, 2010).

Zu jener Zeit entwickelte sich insbesondere in der Psychologie ein wissenschaftliches Interesse für den Umgang mit Kindern bzw. deren Entwicklung, basierend auf der Annahme einer Erziehungsnotwendigkeit von Kindern. Zeitgleich begann die *Verwissenschaftlichung von Kindheit* in den USA und in Europa (Eßer, 2015). Hierzu zählt beispielsweise die sogenannte *child-study*-Bewegung, die die bis zu jener Zeit vorherrschende Sichtweise auf Kinder als mit göttlichem Geist beseelte Wesen ablöste. Nach der *child-study*-Bewegung wurden Kinder vor dem Hintergrund eines evolutionistischen naturwissenschaftlichen Ansatzes im Vergleich zum Erwachsenen als defizitär und als entwicklungsbedürftige „Menschen im Werden“ betrachtet (ebd., S. 136 f.; vgl. James & Prout, 1997, S. ix). Kindheitsforschung legte damit das wissenschaftliche Fundament für (pädagogische) Intervention und erhob erzieherische Maßnahmen zur nationalen Pflicht, die seither durch staatliche

Institutionen und professionalisiertes Expertenwissen für Kinder praktiziert wird (Eßer, 2015).

Angesichts dieses evolutionistischen Ansatzes von kindlicher Entwicklung konstituierte sich zu jener Zeit auch ein Verständnis von *Sozialisation* als Anpassung von Kindern an die soziale Umwelt. Insbesondere im US-amerikanischen Raum spielte dies eine entscheidende Rolle, da dort speziell Fragen der Zuwanderung im Rahmen der nationalen Einheit relevant wurden (Ross, 1939, S. 3; Hengst, 2007, S. 555).

In der Literatur lässt sich das Konzept von Sozialisation auf den US-amerikanischen Soziologen des 19. Jahrhunderts Edward Alsworth Ross sowie auf die europäischen Soziologen des frühen 20. Jahrhunderts, Émile Durkheim, Talcott Parsons und George Herbert Mead, historisch zurückverfolgen (vgl. Ross, 1939). Allen voran stellten Gehorsam und Konformität im Kontext einer strukturfunktionalistisch ausgerichteten Sozialisation von Kindern die Ziele aller Erziehungs- und *Sozialisationsbestrebungen* dar (Ross, 1939, S. 61; vgl. Hengst, 2007). Kinder sollten durch Sozialisation und Erziehung an gegebene Zustände angepasst werden (Ross, 1939, S. 61). Daher gehörten Mitbestimmung sowie die Artikulation eigener Gedanken und Ideen nicht zum damaligen Handlungsrepertoire eines Kindes.

Dieser Ansatz in der Sozialisationsforschung erfuhr nach dem Zweiten Weltkrieg einen Bruch. Es wurde versucht, Alternativen zu dieser Herangehensweise der „reibungslosen An- und Einpassung“ zu setzen (Walter, 1973, S. 23), indem in der europäischen Soziologie Konzepte zur Sozialisation von US-amerikanischen Soziologen adaptierten wurden.

Heute bezeichnet der Begriff der Sozialisation nach der in der Erziehungswissenschaft seit langem akzeptierten Definition von Geulen und Hurrelmann einen „Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in *wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt*. Vorrangig thematisch ist dabei, wie sich der Mensch zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen *Subjekt* bildet“ (Geulen & Hurrelmann, 1980, S. 51; Hervorhebungen von der Autorin). Mithin gilt es als akzeptierte Tatsache, dass dieser Prozess beeinflusst wird von kulturellen, sozialen, ökonomischen und ökologischen Faktoren; das heißt, Kinder sind aktiv mitgestaltende Akteure ihres Sozialisationsprozesses.

2.2 Kinder als Akteure im Hier und Jetzt – neue Ansätze zur Kindheitsforschung

Eine die personale Selbstbestimmung fördernde und fordernde Haltung erhielt in der Pädagogik und den Sozialwissenschaften im Kontext neuer sozialer Bewegungen der späten 1960er- und 1970er-Jahren Aufschwung (siehe z.B. in Baader, 2011) zur Kinderladenbewegung in Berlin und Frankfurt); es war die Zeit politi-

schen Auftriebs, in der kolonisierte Länder in Lateinamerika, Afrika und Asien ihre politische Unabhängigkeit erhielten und die schwarze Bevölkerung in den USA sich aktiv gegen Unterdrückung und Rassismus zur Wehr setzte (Hengst, 2007, S. 555).

Seit den späten 1970er-Jahren zeichnete sich diese Wende hin zu emanzipativen Ansätzen in der Pädagogik nicht nur in der Praxis mit Kindern ab, sondern auch in der Politik, die sich nun auch bewusst an Kinder richtete, ferner auch in der Wissenschaft, in der Kinder als soziale und individuelle Akteure wahrgenommen wurden. Ab den späten 1970er-Jahren und vor allem während des ‚Internationalen Jahres des Kindes‘ 1979, das der Idee einer ‚Welt für Kinder‘ folgte (vgl. James, 2009, S. 37), mehrte sich eine kindzentrierte Berichterstattung über die zum Teil recht desaströsen Lebensbedingungen durch Hunger, Krieg, Armut und Gewalt an Kindern. Diese Berichterstattung war vor allem der Bevölkerung westlicher Länder zugänglich. Darstellungen von Kindern, die etwa in Armut lebten oder unter dem Zustand von Krieg und Katastrophen litten, stellten das traditionelle Bild der ‚idyllischen‘ und ‚behüteten‘ Kindheit infrage und weckten das Bewusstsein für die realen Lebensbedingungen vieler Kinder (ebd.).

Für Soziologie und Erziehungswissenschaft war dieser Bruch mit traditionellen Sichtweisen über Kinder und Kindheit revolutionär und unabdingbar für den Gewinn neuer Erkenntnisse über Kinder als *human beings*, d.h. als Seiende, im Gegensatz zur ausschließlichen Wahrnehmung dieser als *human becomings*, also als ‚Werdende‘ (z.B. James & Prout, 1990, 1997; Qvortrup, 1994; Uprichard, 2008). Historische, ökonomische sowie politische Richtlinien mit ihren Einflüssen auf Kinder sowie die Ausgestaltung von Kindheiten in euroamerikanischen Ländern wurden zunehmend zum Gegenstand soziostruktureller Untersuchungen.

Ab den 1980er-Jahren wurde die Soziologie der Kindheit in einer Abwendung von der traditionellen, normativen Sichtweise auf die Entwicklung von Kindern etabliert, und Kindheit wurde mit emanzipativen Konzepten neu definiert. Kinder und Kindheit wurden aus dem engen, anpassungsmechanistischen Konzept der Sozialisation ‚konzeptuell befreit‘ (Thorne, 1987) und wurden so als ein ‚Segment der Sozialstruktur‘ aller Gesellschaften sichtbar (Hengst, 2007, S. 563); neu ist dabei, dass seitdem Kinder in ihrem *Hier* und *Jetzt* wahrgenommen werden, welches die Untersuchungen von deren Alltagswelt, Deutungen, Interpretationen und Aktionen mit einschließt. Damit wurde nicht nur ein ‚Gegenparadigma‘ (Mayall, 2012, S. 251) zu Sozialisationskonzepten des 20. Jahrhunderts konzipiert und propagiert, sondern auch für die Anerkennung einer sozialen Konstruktion von Kindheit plädiert, der zufolge Kinder ‚soziale Akteure‘ bzw. ‚agents‘ (also Handlungsmächtige) seien (Qvortrup, 1994; Mayall, 2002, 2012; Tisdall & Punch, 2012).

Die Ansätze in der soziologischen Kindheitsforschung wurden im Jahr 1990 in dem Sammelband von Allison James und James Prout ‚Constructing and reconstructing childhood‘ veröffentlicht und konstituieren seither mit den *New Social Childhood Studies* den methodologischen Bezugsrahmen für die neue soziologische Forschung zu Kindern und Kindheit. Kindheit wird darin nach sechs Schlüsselkategorien bestimmt. Demnach ist Kindheit „1. eine soziale Konstruktion, ein interpretativer Rahmen für die Kontextualisierung der frühen Jahre menschlichen Lebens. 2. Kindheit ist eine Variable der sozialen Analyse (die nicht vollständig von anderen Variablen wie Klasse, Gender oder Ethnizität abgelöst werden kann)“. Ferner „sind 3. die Beziehungen und Lebenswelten der Kinder von eigener Art und verdienen eine wissenschaftliche Betrachtung sui generis. Kinder [sind] 4. aktiv an der Konstruktion und Bestimmung ihres eigenen Lebens, dessen der Menschen in ihrem Umkreis und der Gesellschaften beteiligt, in denen sie leben“ (Hengst, 2007, S. 562). 5. Kindheiten und Kinder lassen sich am ehesten mit ethnografischen Forschungsmethoden untersuchen und 6. ein neues Kindheitsparadigma wird verkündet und dieses Paradigma fördert den Prozess einer Restrukturierung von Kindheit (Prout & James, 1997, S. 8).

Mit der Verabschiedung von eigenen Menschenrechten für Kinder durch das Übereinkommen der Rechte der Kinder durch die Vereinten Nationen im Jahr 1989 wurden Kinder fortan als Subjekte eigener Rechte anerkannt. Dies löste eine gewaltige Ausdehnung der *New Social Childhood Studies* in globalem Ausmaß aus. Heutzutage werden die Forschungen über Kinder und Kindheiten in enger Verknüpfung zu den ihnen zugesprochenen Rechten durchgeführt; die Rechte von Kindern – insbesondere Artikel 12 der UNCRC (United Nations Convention on the Rights of a Child), der Kindern das Recht auf Mitbestimmung und Gehör zu Themen, die sie betreffen, zuspricht – werden auch als Begründung verwendet, Forschung *mit* Kindern umzusetzen (Kellett, 2004).

2.3 Theoretische Einwände und alternative Zugänge zu internationaler Kindheitsforschung

In den vergangenen ca. 25 Jahren, nach Etablierung dieser paradigmatischen kindheitswissenschaftlichen Ansätze, kam es zu neuen, differenzierten Erkenntnissen über Kinder und Kindheit. Dennoch weisen (Selbst-)Kritikerinnen und -kritiker jener Ansätze auf einige bedenkenswerte Aspekte hin.

Obschon die *New Social Childhood Studies* die Stellung der Kinder als sozial handlungsmächtige Akteure betonen, sollte dabei nicht vernachlässigt werden, dass Kinder und junge Menschen nur graduell, entsprechend ihrer sich entwickelnden Fähigkeiten und Kompetenzen, am gesellschaftlichen Geschehen partizipieren können (Tisdall & Punch, 2012). Zwar hat man aus den Reihen der neuen Kind-

heitsforschung zu Anfang versucht, mit vehementen Gegenakzenten auf die enge Sichtweise auf Entwicklung und Sozialisation zu reagieren. Dieser enge Fokus der Sozialisationstheorie richtete sich quasi teleologisch auf eine Entwicklung hin zum ‚fertigen Erwachsenen‘. Mittlerweile aber flexibilisiert sich dieser theoretische ‚Dualismus‘ zwischen der Entwicklungsnotwendigkeit und -bedürftigkeit von Kindern sowie deren sozialen Handlungskompetenzen im *Hier und Jetzt* (ebd., S. 251). Es wird angestrebt, den konzeptionellen Binnenraum von Entwicklung und *agency*, also einer *Handlungsmächtigkeit*, balancierter und differenzierter auszuhandeln, um die Grenzen von *agency*, etwa im Hinblick auf Kinder in besonderen Lebenslagen (*vulnerable children*), kritisch zu hinterfragen (vgl. hierzu z.B. die Capabilities-Forschung zu Kindern: Biggeri, Ballet & Comim, 2011; Grundmann, 2010; Liebel, 2013; Otto & Ziegler, 2010).

Darüber hinaus beschäftigen sich zahlreiche anthropologische Studien mit Kindern und Kindheiten, die sich u.a. mit Fragen zur Sozialisation und zum Aufwachsen von Kindern auseinandersetzen und sich inzwischen im Sinne einer *Anthropologie der Kindheit* als eine eigenständige Forschungsrichtung verstehen (vgl. hierzu z.B. La Fontaine, 1986; LeVine, 2007; Lancy, 2014). Anthropologische Ansätze bieten zentrale Anschlussmöglichkeiten im Hinblick auf kindzentrierte Analysen der politischen, ökonomischen, globalen und moralischen Einflüsse auf die lokale und individuelle Lebenslage von Kindern. Damit erweitern diese Analysen die anthropologischen Ansätze der US-amerikanischen Schule der 1950er- und 1960er-Jahre, die, wie etwa durchgeführt von Margaret Mead (oder Bronislaw Malinowski bereits in den 1930er-Jahren), den Fokus auf die Identifizierung von kulturspezifischen Merkmalen in der Sozialisation legten und die auf die Ausbildung erwachsener Persönlichkeitsstrukturen gerichtet waren und weniger auf die alltagsspezifische Bedeutungen für Kinder (Bluebond-Langner & Korbin, 2007; James, 2009, S. 36).

Für Historiker wurden ‚Kinder‘ bzw. ‚Kindheit‘ vor ca. 20 Jahren zu zentralen Forschungsgegenständen einer sich in jüngerer Zeit herausbildenden *Neueren Geschichte der Kindheit und Jugend*. Bereichert mit interdisziplinären Forschungsansätzen finden Untersuchungen zu Kindern und Kindheiten innerhalb eines global-historischen Kontextes statt und dienen ferner als Interpretationsgrundlagen zur Ableitung zeitgenössischer Trends (vgl. Baader, Eßer & Schröer 2015; Fass, 2003, S. 963, 2013, S. 7; Stearns, 2005, 2012). Basierend auf diesen Analysen lassen sich Kindheiten als sich wandelnde soziale Konstruktionen rekonstruieren, da sich Bedingungen von Aufwachsen und Erziehung von Kindern stets in zeitlich-struktureller Abhängigkeit von gesellschaftlichen Bedingungen ableiten. Insbesondere im Zeitalter der Globalisierung liefert eine historische Aufarbeitung globaler Einflüsse auf das Lokale zentrale Hinweise für ein differenziertes Verständnis pluraler

Lebenslagen von Kindern, da Kinder und kinderrelevante Aspekte einen sensiblen Kern kulturell strittiger Fragen im Kontext der Globalisierung darstellten (Fass, 2003, S. 964).

Die US-amerikanische Historikerin Paula Fass (ebd., S. 966) zeichnet dies an den Entwicklungen der vergangenen 150 Jahre im Zuge der Globalisierung am Beispiel von arbeitenden Kindern in den USA nach. Dort war gegen Ende des 18. Jahrhunderts Kindheit keinesfalls nur geschützt, glücklich oder frei. Stattdessen arbeiteten nahezu alle Kinder entweder im Familienverbund oder für Dritte. Dabei fühlten sich nicht alle als kleine Arbeiterinnen und Arbeiter degradiert; manche waren sogar stolz auf ihre Arbeit. Im Zuge der Befreiung von Sklaven in den USA änderte sich dort auch die Sichtweise auf arbeitende Kinder. Dabei trug die US-amerikanische Schriftstellerin Harriet Beecher Stowes mit ihrer Anklage gegen die Ausbeutung von schwarzen Sklaven und Kindern zur Durchsetzung einer neuen sentimental Ideologie der Kindheit, vor allem als einer Zeit der Unschuld, bei (ebd.).

Aus anthropologischer Sicht lässt sich diese historische Argumentation zur Bewertung aktueller Verhältnisse quasi lückenlos fortsetzen: Heute setzen Menschen in der euroamerikanischen Region Kinderarbeit nicht in Verbindung mit dem euroamerikanischen Raum, sondern sehen dies als Alltagsphänomene der Länder des Südens. Dort sind Kinder unmittelbarer Teil globaler wirtschaftlicher Verkettungen, die in der kapitalistischen Organisation der Weltwirtschaft die Lebensgrundlage und den Wohlstand des Nordens miterwirtschaften. Dabei aber profitieren diese Kinder nur wenig von den internationalen Konventionen, die sich gegen eine wirtschaftliche Ausbeutung von Kindern aussprechen. Die niederländische Anthropologin Olga Nieuwenhuys (2007) spricht bei diesem Produktionszyklus metaphorisch vom ‚global womb‘, also der ‚globalen Gebärmutter‘ und meint damit, dass die gesamte Lebensgrundlage von den – meist – jungen Menschen in den südlichen Ländern unter ausbeuterischen Bedingungen produziert wird. Eine arbeitsfreie Kindheit entwickelt sich somit zu einem geopolitischen Unterscheidungsmerkmal für Regionen, die es sich leisten können, ‚frei‘ von Kinderarbeit zu sein, im Gegensatz zu denjenigen Regionen, deren Menschen darauf angewiesen sind, dass ihre Kinder arbeiten, auch wenn die Kinder dadurch schlussendlich zu ausbeuterischen Tätigkeiten für den kapitalistischen Weltmarkt rekrutiert werden (ebd.).

3. Internationale und Interkulturelle Perspektiven der Vergleichenden Erziehungswissenschaft

Politisch und gesellschaftlich intendierte Gesellschaftsordnungen drücken sich, wie in den obigen Schilderungen verdeutlicht werden konnte, in Formen von Kindheit

aus. Politische, kulturelle und ökonomische Steuerung findet ihren Ausdruck aber auch in nationalen Bildungs- und Erziehungssystemen, welche Hauptuntersuchungsgegenstände der VE sind. Durch die Kopplung der Bildungspolitik an gesellschaftspolitische Fragen (etwa demografisch-strukturelle) lassen sich Trends und Hinweise über die Steuerungsmodi der Politik ablesen, die etwa in Anbetracht neoliberal orientierter staatlicher und politischer Strukturen auch Einflüsse auf die Bildungspolitik nehmen (vgl. hierzu Olk, 2007).

Erkenntnisse über die Steuerungsmodi kinderrelevanter Politik auf nationaler und internationaler Ebene und die Einflüsse dieser Steuerungen auf institutionalisierte Sozialisationsbereiche liefern relevante Hinweise zu den in der internationalen Kindheitsforschung erörterten Fragen zum Globalen und dessen Einflüssen auf die Sozialisation und die Praktiken des Aufwachsens im Allgemeinen. In den folgenden Abschnitten wird diskutiert, inwieweit sich die zentralen Fragestellungen der VE sinnvoll erweitern und anschließen lassen an Fragestellungen der internationalen Kindheitsforschung.

3.1 Skizzenhafte Beschreibung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft

Die VE setzt sich als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft mit Fragen zu *Erziehung und Bildung unter dem Aspekt der Alterität*, also der vom Standpunkt des Betrachters aus gesehenen ‚Andersheit‘ vor dem Hintergrund des Vergleichs, auseinander (Adick, 2008, S. 62 f.). Nach dieser Formel fächert sich das Fachgebiet einerseits in einen *komparativen Zweig* auf, der sich mit „Erziehung und Bildung in verschiedenen Ländern und Kulturen im Vergleich“ beschäftigt und andererseits in einen *internationalen* Teil mit Blick auf die „internationalen und interkulturellen Praxen von Erziehung und Bildung“ und der „Internationalen Bildungspolitik“ (ebd., S. 52 f. u. 61 ff.).

Der *komparative* Zweig der VE bietet immanente Anschlussmöglichkeiten an international vergleichende Untersuchungen von Bedingungen des Aufwachsens und der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen. Dies geht über die vergleichende Untersuchung von Bildungssystemen hinaus – die de facto bislang bevorzugte Untersuchungsperspektive der VE; denn der Blick auf nationale Bildungswesen war seit den ersten Anfängen der VE mit deren Gründer Marc-Antoine Jullien de Paris zentraler Untersuchungsgegenstand dieser Disziplin (ebd., S. 16 ff.). Wenn aber im Prinzip alles im Bereich von Erziehung und Bildung verglichen werden kann (und nicht nur formale Bildung in Schule und Hochschule), so spricht nichts dagegen, in der VE vermehrt theoretische Konzeptionen, Forschungsergebnisse und Untersuchungsanordnungen der neueren internationalen Kindheitsforschung zu rezipieren.

3.2 Vergleichende Erziehungswissenschaft und die Untersuchung des Globalen

Heute stehen nahezu alle Institutionen, Nationen, Regionen in unterschiedlichem Ausmaß unter globalen Einflüssen, die als eine Interdependenz gesellschaftlicher Teilsysteme auf weltgesellschaftlicher Ebene zu verstehen sind. Nationen, Kulturen oder Gesellschaften werden dabei nicht mehr im Sinne von „Containern“ als unabhängig voneinander angesehen, sondern ihre Interdependenzen zwingen zur komplexen, mehrschichtigen Analyse von „Begegnungen, Transfers, Diffusions- und Rezeptionsprozessen, Überlagerungen ... als Momente weltgeschichtlicher Prozesse“ (Schriever, 2003, S. 51).

Tabelle 1: Forschungsansätze der Vergleichenden Erziehungswissenschaft und der international ausgerichteten Kindheitsforschung im Vergleich

	Vergleichende Erziehungswissenschaft	International ausgerichtete Kindheitsforschung
Forschungsbereiche	<ul style="list-style-type: none"> – Erziehung und Bildung in verschiedenen Ländern und Kulturen – Die Entstehung und Entwicklung von nationalen und internationalen Bildungssystemen – Untersuchung von Wechselwirkungen zwischen Bildungssystemen und Gesellschaft (vgl. Adick, 2008, S. 53; Parreira do Amaral & Amos, 2015, S. 8) 	<ul style="list-style-type: none"> – Interdisziplinäre Studien, in denen Kinder und Kindheit im Zentrum der Analyse stehen – Einflüsse soziostruktureller Veränderungen auf Kinder identifizieren bzw. die Bedingungen ihres Aufwachsens erörtern sowie die – Untersuchung von Interventionen von politischen Institutionen sowie von Nicht-Regierungsorganisationen in Bereichen, in denen Kinderrechte ignoriert und verletzt werden (vgl. Boyden, 1997; Tisdall & Punch, 2012)
Forschungsziele	<ul style="list-style-type: none"> – Varianzen in Erziehungs- und Bildungspraktiken durch den internationalen bzw. interkulturellen Vergleich bestimmen – Einflüsse einer internationalen und nationalen politischen Steuerung von Bildungssystemen auf die Gesellschaft bzw. Individuen identifizieren und definieren 	<ul style="list-style-type: none"> – Die Individualitäten von Kindern und die Varianzen von Kindheiten identifizieren und verstehen – Die Lebenslagen, Handlungen und Wahrnehmungen von Kindern auch aus ihrer Sicht mittels interdisziplinär durchgeführter Forschung bestimmen
Anschlussmöglichkeiten	<ul style="list-style-type: none"> – Identifizierung kultureller Varianzen von Erziehungs- und Sozialisationspraktiken – Definition globaler Einflüsse auf die Bedingungen von Aufwachsen und Erziehung 	<ul style="list-style-type: none"> – Untersuchung globaler Einflüsse auf die Lebenswelt von Kindern und deren Wahrnehmungen und Handlungen in einer globalisierten Lebenswelt – Erforschung des Umgangs von Kindern mit indigenen, tradierten Erziehungspraktiken in einer sich modernisierenden und kapitalisierenden Lebenswelt

Handlungsprozesse, die sich auf der lokalen, gesellschaftlichen Mikroebene vollziehen, werden in Relation zu Aktions- und Interaktionsprozessen auf der Meso-

und Makroebene interpretiert sowie relational zum globalen bzw. globalhistorischen Kontext ausgewertet. Hierdurch werden einerseits international verabschiedete Richtlinien zu Bildungs- und sozialisationsrelevanten Aspekten in ihrer nationalen und lokalen Umsetzung erkennbar (vgl. Arnove, Torres & Franz, 1999: *Comparative Education: The dialectic of the global and the local*). Andererseits lassen sich auch globalhistorische Interdependenzen und damit auch ökonomische Einflüsse auf die jeweiligen konkreten Sozialisationsbedingungen von Kindern ablesen.

Tabelle 1 fasst stichwortartig Forschungsbereiche und -ziele zusammen, die die VE auf der einen und eine international ausgerichtete Kindheitsforschung auf der anderen anstreben, und nennt mögliche Anschlussmöglichkeiten für ein jeweils beide Ansätze integrierendes Forschungsprogramm. Im Folgenden wird auf diese Aspekte vertiefend am Beispiel einer empirischen Forschung der Autorin zu Kinderarbeit in fremden Haushalten in Nigeria eingegangen.

4. Beispiel für ein integriertes Forschungsprogramm: ,International-vergleichende erziehungswissenschaftliche Kindheitsforschung‘

Bei der im Folgenden dargestellten Studie handelt es sich um das im Jahr 2013 abgeschlossene Dissertationsprojekt der Autorin. Dieses fußt auf einer in den Jahren 2008/09 durchgeführten einjährigen Feldforschung zu *child domestic work in Nigeria* – also die Arbeit von Kindern als Dienstmädchen oder -jungen –, in der deren individuellen Sozialisationsbedingungen in fremden Haushalten und die pädagogischen und politischen Interventionsmaßnahmen in ihren Lebens- und Arbeitsbedingungen untersucht worden sind. Diese Forschung folgt in ihrem Ansatz dem anvisierten erweiterten Forschungsprogramm, welches es ermöglicht, die Sozialisationsbedingungen von *child domestic workers in Nigeria* in einer globalhistorisch vergleichenden Rekonstruktion wahrzunehmen und die internationalen, regionalen und nationalen politischen und pädagogischen Interventionsmaßnahmen im Bereich der Lebens- und Arbeitsbedingungen dieser Kinder zu analysieren. Dabei wurde zunächst die Feldforschung – von der neueren Kindheitsforschung inspiriert – nach einem *kinderrechtsbasierten Forschungsansatz* strukturiert. Die anschließende Dateninterpretation orientierte sich an der *World Polity Theory* nach John W. Meyer et al., die in der VE seit Längerem prominent diskutiert wird (Adick, 2009; Schriewer, 2003). Besonders relevant war jedoch für eine integrierte Perspektive das im deutschen Sprachraum etablierte, von Kreisen der VE auf die Weltebene extrapolierte, aus mehreren Ebenen bestehende sogenannte Strukturmodell der Sozialisationsbedingungen (Nestvogel, 1991, 2002; Adick, 1997 in der Fortschreibung der

Autoren Geulen, Hurrelmann und Tillmann). Ferner wurde zur historischen Rekonstruktion des sozialen Wandels das postkoloniale Konzept der soziokulturellen Hybridität nach Homi K. Bhabha (2004) in die Dateninterpretation integriert.

4.1 Kinderrechts- und kindzentrierter Forschungsansatz

Das in dieser Studie zugrunde liegende methodologische Vorgehen wird, wie bereits erwähnt, einerseits untermauert von dem kindzentrierten Forschungsansatz der *New Social Childhood Studies*, andererseits von der in der VE seit Längerem rezipierten makrosoziologisch orientierten *World Polity Theory*. Die Verbindung beider Theoriedisziplinen erschließt sich aus den in Tabelle 1 erwähnten *Forschungsbereichen*, die in den Wechselbeziehungen zwischen Individuum und staatlichen Bildungs-, Erziehungs- oder Interventionssystemen liegen. Ferner teilen beide Ansätze ähnliche *Forschungsziele* und streben die Identifizierung von *kulturellen Varianzen* von Erziehungs- und Sozialisationspraktiken sowie in Bildungssystemen an, aber auch die Untersuchung globaler Einflüsse auf die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen, die mittels beider Ansätze stattfinden.

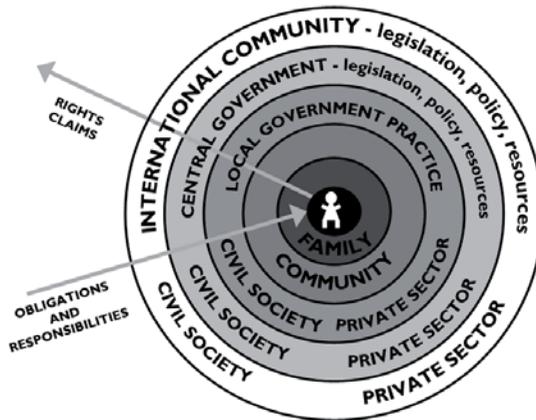
Angesichts der Auswertung derartiger Befunde ergibt sich nun eine *Anschlussmöglichkeit*, um die praktische, lokale Handlungsebene aus Sicht der betroffenen Subjekte zu erfassen: Während die *World Polity Theory* Abweichungen von globalen Standards als ‚Decoupling‘ bezeichnet und als solche mehr oder weniger unhinterfragt lässt, untersucht die internationale Kindheitsforschung mögliche Gründe hierzu und versucht gerade diese Transmission globaler Kindheitsstandards (etwa in Form von internationalen Konventionen wie der UNCRC) zu ergründen, soziohistorisch zu rekonstruieren und deren globale Einflüsse auf die kindliche lokale Lebenswelten aus der Sicht der Kinder (und gegebenenfalls weiterer betroffener Akteure) zu verstehen.

Insofern folgte die Feldforschungsphase dem kinderrechtsbasierten Ansatz zu Interventionsprogrammen (*child-rights based approach to programming*), wie er in der internationalen Kindern zugewandten Nicht-Regierungsorganisation *Save the Children* (2005) formuliert wurde. Dieser richtet sich vorwiegend nach der UNCRC und betrachtet Kinder als Rechtssubjekte, die Anspruch auf aktive Partizipation an der Konzeption und Umsetzung von Interventionsprogrammen haben. Damit wendet er sich gegen assistenzialistisch orientierte Interventionsprogramme, die von den *Bedürfnissen* der Kinder ausgehen und Kinder als passive Objekte von eher karitativ ausgerichteten Hilfsprojekten betrachten (vgl. *Save the Children*, 2005, S. 23).

Kinderrechtsbasierte Ansätze richten sich nach den vier Grundprinzipien der Kinderrechte, die (1) das Recht des Kindes auf Leben und Überleben; (2) das beste Interesse des Kindes; (3) das Recht auf Nicht-Diskriminierung sowie (4) das Recht

auf Partizipation umfassen (vgl. ebd., S. 24). Der Ansatz geht dabei von einem multidimensionalen Handlungsfeld aus (vgl. Abb. 1), in dem das Kind im Zentrum positioniert ist. Das Kind hat Anspruch auf die Erfüllung seiner Rechte durch die es unmittelbar umgebenden Akteure sowie durch die weiter außen positionierten sozialen Dimensionen; andersherum tragen jegliche sozialen Akteure die Verantwortung, die Rechte der Kinder in der Praxis umzusetzen.

Abbildung 1: Ein multidimensionales Modell zur kinderrechtszentrierten Intervention



Quelle: Save the Children, 2005, S. 36.

Aus forschungsmethodologischer Sicht eignen sich die Methoden der *qualitativen Sozialforschung* nach diesem akteurs- bzw. kindzentrierten Schema, um die betroffenen Akteure, insbesondere die *child domestic workers* selber zu Wort kommen zu lassen, ihren Sichtweisen und Wahrnehmungen in dieser Forschung Raum zu geben (vgl. hierzu James & Prout, 1997, S. 8) sowie ein umfassendes Bild vom sozialen Feld (dem Untersuchungsfeld) gewinnen zu können. Im Gegensatz zu diesen *idiografischen* Forschungsansätzen ist dies mit sogenannten *nomothetischen* Ansätzen, die Forschungssubjekte und Forschungsgegenstände als zueinander in Relation stehende Variablen eines sozialen Feldes abstrahieren bzw. reduzieren, nicht möglich. Nomothetische Ansätze arbeiten in den meisten Fällen quantitativ und streben die Formulierung von Gesetzen und Regelmäßigkeiten an, was anders ist im Fall idiografischer Ansätze, die darauf abzielen, das Besondere des untersuchten Einzelfalls mit qualitativen Forschungsmethoden zu beschreiben und die

entsprechenden Einfluss ausübenden Faktoren zu erkennen (Adick, 2008, S. 28; Parreira do Amaral, 2015, S. 109 ff.).

Die VE steht vor der epistemologischen Wahl, beide idealtypischen Ansätze für ihre Forschungen anwenden zu können. Die hier präsentierte Studie folgt zunächst der in der Kindheitswissenschaft propagierten idiografischen und (ethnografischen) qualitativen Forschungsmethodologie, da diese ermöglicht, nach der subjektiven Wahrnehmung der Befragten zu fragen und im anschließenden Prozess der Datenauswertung (Macht-)Strukturen und Relationen im untersuchten Feld, ausgeprägt als Repräsentationen von Handlungsprozessen der untersuchten Akteure, zu diagnostizieren und zu interpretieren. Im Verlauf der Feldforschung wurden qualitative Forschungsmethoden angewendet (Interviews, Sammlung relevanter Dokumente), welche anschließend nach der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet worden sind (Mayring, 2002, 2010).

Insgesamt wurden 64 *child domestic worker*, drei Eltern, drei Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber, eine Mittelsfrau sowie eine Lehrerin, eine Schulseelsorgerin und eine Schulleitung in semi-strukturierten Interviews zu den Lebens- und Arbeitsbedingungen von *child domestic workers* befragt; des Weiteren wurden in zwei Gruppendiskussionen 21 Kinder von Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern interviewt. Hinzu kommen noch weitere 62 Expertinnen- und Experteninterviews mit NGO-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeitern, Ministerialbeamtinnen und -beamten, Gewerkschaftsmitarbeitern, traditionellen Autoritäten, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, Mitgliedern von sozialen Bewegungen etc. (Gankam Tambo, 2014, S. 81).

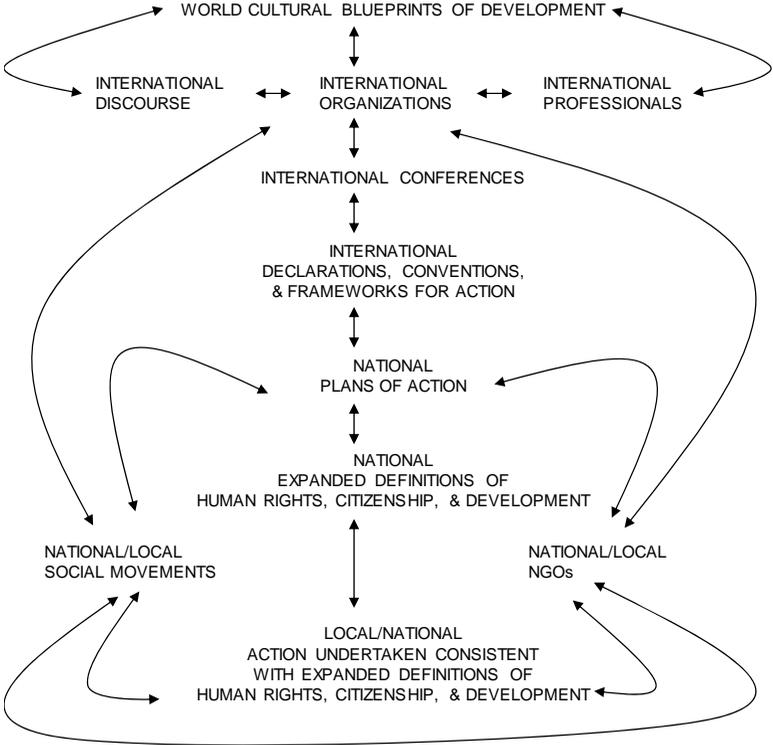
4.2 Mehrebenenanalytische Auswertung der Forschungsdaten

Um die Wechselwirkungen zwischen der sozialen Dimensionen von Individuen und der globalen politischen Ordnung bzw. den Vereinbarungen politischer Richtlinien auf internationaler und nationaler Ebene zu identifizieren und auswerten zu können, wurden die erhobenen Daten mehrebenenanalytisch ausgewertet. Ausgegangen wurde in dem Mehrebenenmodell von der Diffusion internationaler menschenrechtsrelevanter Richtlinien (etwa durch die Vereinten Nationen oder die Afrikanische Union) auf die unteren Gesellschaftsebenen.

Abgeleitet wird dieses Modell von der *World Polity Theory*. Diese Theorie wurde in den 1970er-Jahren von der Stanforder Forschungsgruppe um den Soziologen John W. Meyer entwickelt, um weltweite bzw. globale Entwicklungen, wie etwa die Untersuchung einer Weltkultur, die weltweite Bildungsexpansion und Bildungsentwicklung, grobschematisch zu analysieren (Meyer, Boli-Bennett & Chase-Dunn, 1975).

Das Ergebnis ihrer mannigfaltigen, global angelegten Untersuchungen weltweiter Bildungsentwicklungen mündete in der Feststellung eines isomorphen Modells von Bildung, das sich mittlerweile weltweit durchgesetzt hat und welches sie auf die sich durchsetzende ‚Weltkultur‘ oder *World Polity* zurückführen, die bis hin zu nationalen Institutionen strukturelle Ähnlichkeiten und analoge Prozesse generiert. Diese Angleichungsprozesse, also *Konvergenzen*, führen Meyer und seine Kollegen auf die internationale Diffusion globaler Modelle zurück (Meyer et al., 1975, S. 223; Meyer, Boli, Thomas & Ramirez, 1997, S. 144 f.; Adick, 2009, S. 264). Doch trotz globalen Drucks zu international isomorphem Handeln, etwa durch die Erfüllung internationaler Menschenrechtskonventionen, sind Organisationen nicht immer konform mit (internationalen) Normen und Regulationen und koppeln sich von globalen Standards ab, was als *Decoupling* bezeichnet wird.

Abbildung 2: Mechanismen der Diffusion weltweiter politischer Richtlinien



Quelle: Chabbott & Ramirez, 2000, S. 174.

Ausgehend von der *World Polity Theory* konzipierten Colette Chabbott und Francisco Ramirez (2000) ein Modell zur Diffusion weltweiter politischer Richtlinien (vgl. Abb. 2). Das hier abgebildete Schaubild dient als Folie der Untersuchung von wechselseitigen Diffusionsmechanismen dieser sogenannten *Skripts* von der globalen Ebene bis in den Nationalstaat hinein. Auf weltpolitischer Ebene werden Pläne global-politischer Richtlinien entworfen, die im internationalen Diskurs von internationalen Organisationen oder international professionellen Akteuren diskutiert und ausgehandelt werden, bevor sie zur nächstunteren Ebene, die der internationalen Konferenzen gelangen, in deren Diskurse diese Pläne verhandelt werden. Im wechselseitigen Verhältnis können aber auch Konferenzen etc. auf die Gesetzgebung dieser internationalen Richtlinien einwirken und politisches Intervenieren veranlassen. Die internationalen Deklarationen werden von den Vertragsstaaten implementiert und im folgenden Schritt in nationale Aktionspläne weiterentwickelt; ferner werden national angepasste Definitionen und Interpretationen als Bestandteile der jeweils nationalen Gesetzgebung formuliert.

Auf der lokalen Handlungsebene können nationale Aktionspläne ausschlaggebend für die Aktionen der lokalen sozialen Bewegungen oder NGOs sein; andersherum können NGOs oder soziale Bewegungen aber auch auf die Prozesse auf höherer Ebene, die der internationalen Diskurse, Konferenzen und die Aktionen internationaler professioneller Akteure, reagieren und auf diese einwirken.

Die Ergebnisse aus dieser Mehrebenenanalyse sowie die Interpretation der erhobenen und analysierten Daten orientierten sich an den jeweiligen Fragestellungen und in leicht variiert Fassung an dem vierstufigen Modell des Vergleiches nach Franz Hilker (1962, S. 107–126). Die vier Stufen des Modells nach Hilker umfassen zunächst einmal eine „deskriptive Bestandsaufnahme des zu untersuchenden Objektbereiches mittels eigener Anschauung“ (Adick, 2008, S. 145), also die Sichtung und Strukturierung der bereits im Vorfeld erhobenen Daten. Zweitens die Interpretation, also die explikative Deutung der Befunde vor dem Hintergrund historisch-gesellschaftlicher Bedingungen. Drittens die Juxtaposition, welches bereits die erste Stufe des Vergleiches ist und in der die pädagogischen Phänomene zunächst nach Gemeinsamkeiten der beobachteten Phänomene strukturiert und anschließend im Hinblick auf Unterschiede untersucht werden. Dies geschieht vor dem Hintergrund des sogenannten *Tertium Comparationis*, also eines abstrakt formulierten Vergleichskriteriums, welches aus der bearbeiteten Fragestellung abgeleitet wird. Viertens die Komparation, also eine „zweite, höhere Stufe des Vergleichens, die die Suche nach übergeordneten, einheitlichen Beurteilungskriterien für verschiedene Phänomene enthält und theorieorientierte Hypothesenbildung erlaubt“ (Adick, 2008, S. 145). Das abstrahierte Vergleichskriterium, also das *Tertium Comparationis*, leitete sich aus der Forschungsfrage ab, die die Analyse der Imple-

mentierung internationaler kinderrelevanter politischer Richtlinien als pädagogische bzw. politische Interventionsmaßnahmen in *child domestic work* umfasst. Es wurde also auf den verschiedenen Ebenen des Modells von Chabbott und Ramirez verglichen, inwieweit die nigerianische Regierung diese internationalen Vereinbarungen in Konvergenz oder auch *divergierend* zum internationalen Übereinkommen implementiert.

Da das Modell von Chabbott und Ramirez nicht über die methodologische Reichweite verfügt, um auch die individuellen Sozialisationsbedingungen der Kinder zu untersuchen, wurde hieran das mehrstufige Sozialisationsmodell geknüpft, vorgelegt von Nestvogel (1991, 2002) und Adick (1997), um die Diffusions- und Aushandlungsprozesse internationaler Richtlinien und ihre Auswirkungen bis hin zur Ebene der Individuen zu identifizieren und zu interpretieren (vgl. Abb. 3).

Abbildung 3: Das Strukturmodell der Sozialisationsbedingungen nach Nestvogel (1991, 2002) und Adick (1997)



Quelle: Gankam Tambo, 2014, S. 67 (im Anschluss an Nestvogel, 1991, S. 89 und Adick, 1997, S. 273 als Erweiterung von Hurrelmann, 1986, S. 105 und Tillmann, 1989, S. 17).

Das Mehrstufenmodell der Sozialisationsbedingungen umfasst fünf interdependente Dimensionen: (1) die individuelle Dimension; (2) die Dimension der Interaktionen und Aktionen; (3) die Dimension der Institutionen; (4) die Dimension der (nationalen) Gesellschaft und (5) die Dimension der Weltgesellschaft. Letztere wurde

von Nestvogel und Adick dem Ursprungsmodell hinzugefügt; und die Bedeutsamkeit der globalen (d.h. der oberhalb der nationalen Ebene angesiedelten) Ebene wurde von beiden Autorinnen anhand von Untersuchungen zu den sich verändernden Sozialisationsbedingungen im modernen Weltsystem inhaltlich belegt.

4.3 Ergebnisse der Studie

Ein zentrales Ergebnis dieser Studie ist, dass politische Intervention von staatlicher Seite in *child domestic work* durch ein pauschales Verbot dieser Arbeit nur begrenzt umsetzbar ist. Hauptgrund hierfür sind mangelnde staatliche Ressourcen sowie ein mangelnder politischer Wille, ein solches pauschales Arbeitsverbot für Kinder institutionell zu überwachen sowie präventiv dagegen vorzugehen (Gankam Tambo, 2014, S. 320). Des Weiteren lassen sich den Aussagen der in der Feldforschung befragten Kinder entnehmen, dass diese selber nach Arbeitsmöglichkeiten in urbanen Haushalten suchen, um ihre eigenen Lebens- und Entwicklungsbedingungen zu verbessern (ebd., S. 164 ff.). Maßgeblich liegt dies daran, dass es an staatlich-sozialer Fürsorge von Seiten der nigerianischen Regierung fehlt und somit die infrastrukturellen Bedingungen im Bereich Bildung und sozialer Sicherung in ruralen Gegenden eher rudimentär sind (ebd., S. 122–126 u. S. 149). Notleidende Kinder aus ruralen Gegenden sehen in ihrer Migration in urbane Regionen eine Möglichkeit auf bessere Bildung und Entwicklungsmöglichkeiten und orientieren sich dabei am autochthonen Sozialisationsmodell des *child fostering*, welches ein informelles bzw. intra- oder auch interfamiliäres Arrangement von Elternschaft darstellt (vgl. hierzu: Ainsworth 1992; Isiugo-Abanihe 1985; Raheem 1993).

Anders gestalten sich jedoch die Interventionsmaßnahmen von sozialen Bewegungen arbeitender Kinder und Jugendlicher in Nigeria, die in Interviews im Rahmen der Feldforschung über kleinere lokale Erfolge berichten konnten. Diese Bewegung versteht sich als Teil der internationalen Bewegungen arbeitender Kinder und Jugendlicher, die in den Kontinenten Afrika, Asien und Lateinamerika für die Wahrung und Respektierung von Rechten von arbeitenden Kindern aktiv eintreten (vgl. hierzu: www.pronats.de und www.maejt.org; Gankam Tambo & Liebel, 2013; Liebel, Nnaji & Wihstutz, 2008; Terenzio, 2007).

Die in dieser Bewegung organisierten Kinder und Jugendlichen versuchen in ihrer praktischen Arbeit, international kodifizierte Rechte von Kindern vor dem Hintergrund ihrer je spezifischen Lebenslagen zu interpretieren und mit lokalen Bedeutungen zu versehen. Auf diese Weise gelingt es ihnen, internationalen rechtlichen Normen innerhalb ihres Lebens- und Arbeitsalltags eine praktische Bedeutung zu verleihen. Die in der Bewegung organisierten arbeitenden Kinder reagieren so als handlungsmächtige Subjekte von Rechten auf Probleme in ihrem Lebensumfeld (vgl. Gankam Tambo, 2014, S. 314).

Solche emanzipativen Maßnahmen, die die betroffenen Kinder in eigenen Initiativen treffen, zeigen, dass ein pauschales Verbot von *child domestic work* in diesen Regionen, zum einen aus Sicht der Kinder nicht die gewünschte legale bzw. politische Interventionsmaßnahme darstellt und sich zum anderen auch nicht als regional bzw. lokal entsprechende Lösung erweist. Dies soll anhand von zwei Faktoren näher erläutert werden. Der erste Faktor bezieht sich auf die lokale gesellschaftliche Ebene, welche sich auf den Wandel der nigerianischen urbanen Familienverbandsstrukturen bezieht. Der zweite Faktor betrifft die nationale politische Steuerungsebene Nigerias, auf der international beschlossene politische Vereinbarungen nach national spezifischen Interpretationen implementiert werden.

Child domestic work ist als soziale Alltagspraxis tief in der nigerianischen Gesellschaft verankert und wird in modifizierter Form der indigenen Sozialisationspraxis des *child fostering* fortgeführt. In einer historischen Rekonstruktion konnten Ursachen des Wandels dieser ehemals intrafamiliär gesteuerten und überwachten Sozialisationspraxis von Kindern nachgewiesen werden. Erheblichen Einfluss auf die in vielen Fällen vorkommende Ausbeutung dieser Kinder haben die zunehmende Kapitalisierung der Wirtschaft sowie die steigende Zahl von Kernfamilien in Nigerias urbanen Räumen.

Noch zu präkolonialen Zeiten war es in Nigeria eine gängige Praxis, dass Kinder meist innerhalb des Verbandes der Großfamilie migrierten, wenn ihre leiblichen Eltern sich etwa aus finanziellen Gründen nicht selbst um sie kümmern konnten. So konnte ein Kind beispielsweise zu finanziell besser situierten Verwandten in urbanen Räumen migrieren und erhielt dort Unterstützung bei der schulischen Ausbildung; im Gegenzug beteiligte sich das Kind gleichberechtigt an Haushaltstätigkeiten. Entscheidend hierbei ist, dass das Kind als Teil der Familie anerkannt wurde.

Heute wird jedoch in den meisten Fällen zwischen Angehörigen der *Kernfamilie* und *Haushaltsmitgliedern* unterschieden, und man betrachtet das Kind, welches als *child domestic worker* hinzugekommen ist, als *Haushaltsmitglied* und weniger als *Familienmitglied*. Der Typ ‚Kernfamilie‘ tendiert heutzutage stärker dazu, die familiären Ressourcen exklusiv für die Kernfamilienmitglieder zu reservieren und weniger im Großfamilienverbund zu teilen. Hinzu kommt, dass in einer kapitalistisch wirtschaftenden Gesellschaft bestimmte Formen von Erwerbsarbeit zunehmend ausgebeutet werden. Dies wiederum hat starken Einfluss auf den Umgang mit *child domestic workers*, die dem Haushalt, nicht aber der Familie zugerechnet werden. So wird über deren Arbeitskraft verfügt, aber nicht für sie als *Familienmitglieder* gesorgt (Gankam Tambo, 2014, S. 257 ff.). In den meisten Fällen führt eine solche Differenzierung auch zu erhöhter Diskriminierung, indem diesen Kindern etwa erschwerte Arbeitstätigkeiten und größere Arbeitsvolumina zugewiesen werden (ebd., S. 148 f.).

Die von der nigerianischen Regierung ratifizierten universellen Menschenrechtskonventionen konnten vor der Folie der *World Polity Theory* im Vergleich mit euroamerikanischen Sozialisationsstandards analysiert werden. Dabei erwies sich die Implementierung internationaler Menschenrechtsstandards einerseits als divergierend und andererseits als konvergierend. Aufzeigen lässt sich dies insbesondere am *Nigerian Child Rights Act* (2003), welcher als die nigerianische Implementierung der UNCRC gilt. Darin wird in Artikel 28 *child domestic work* in differenzierender Weise geregelt: Während Kinder innerhalb der Großfamilie einer solchen Tätigkeit nachgehen dürfen, wird ihnen dies für Familien außerhalb des Familienverbandes untersagt. So schützt und wahrt der *Nigerian Child Rights Act* die indigene nigerianische Tradition des *child fostering*, versucht aber mittels dieser juristischen Einschränkung, die Ausbeutung von Arbeitskraft nicht verwandter Kinder zu verhindern. Allerdings wird die Teilhabe von Kindern in der Gesellschaft auch in Form von Arbeit, im Gegensatz zu euroamerikanischen Sozialisationsstandards, als Teil von Aufwachsen und Erziehung verstanden und sogar innerhalb der regionalen Rechtsprechung in Artikel 15.2 der *African Convention on the Rights and Welfare of the Child* von der Afrikanischen Union rechtlich verankert. In Bezug auf die Arbeit von Kindern bedeutet dies, dass diese beiden Begriffe konzeptuell keinesfalls in einem direkten Widerspruch zueinander stehen, sondern Kinder zu Arbeit etwa im Sinne eines solidarischen Zusammenhaltes der Gemeinschaft verpflichtet werden (ebd., S. 282 ff.).

Durch die explizite Befürwortung und die soziale Pflicht der Kinder, ihren eigenen Beitrag zum Solidarverband der Gemeinschaft zu leisten, *divergieren* die Afrikanische Union und die nigerianische Regierung also von euroamerikanischen Kindheitsstandards, denen zufolge Arbeit für Kinder als nicht wünschenswert verstanden wird, wohingegen die Abschaffung von Kinderarbeit als eine große Errungenschaft für die (Welt-)Gesellschaft angesehen wird (vgl. hierzu die jährlich erscheinenden Berichte der *International Labour Organization* (ILO) zum Stand der Kinderarbeit; z.B. ILO, 2015). *Konvergenzen* lassen sich allerdings darin erkennen, dass ein grundsätzliches gemeinsames Einverständnis z.B. im Hinblick auf den rechtlich zugesicherten Schutz von Kindern und im Besonderen von arbeitenden Kindern gegeben sein muss und Kindern dies als Träger von *eigenen spezifischen Rechten* besser gewährleistet werden kann.

5. Synthese eines integrierten Forschungsprogramms der Vergleichenden Erziehungswissenschaft mit der internationalen Kindheitsforschung

Welchen Mehrwert erlangt nun also die VE mit der konkreten Gegenstandserweiterung durch internationale Kindheitsforschung? Diese Frage möchte ich anhand von vier Thesen beantworten.

Erstens: Die Verbindung der VE mit der internationalen Kindheitsforschung führt zu einem erweiterten Verständnis der Vielfalt von Sozialisationsbedingungen aus globaler Perspektive, die die Entwicklungsbedingungen von Kindern betreffen.

Aus pädagogischer Perspektive werden Entwicklungs- bzw. Sozialisationsbedingungen von Kindern globaler und facettenreicher gedacht: Formen von Arbeit, die auf indigenen Sozialisationspraktiken beruhen, bedürfen einer differenzierten Auseinandersetzung mit den Stimmen der betroffenen Kinder selbst sowie eines Verständnisses über die historische Genese ihres Wandels. Auf diese Weise werden unterschiedliche lokale Bewertungen – etwa der Arbeit von Kindern – vor dem Hintergrund einer eigenen Logik des Feldes nachvollziehbar und erlangen jeweils eine legitime Berechtigung.

Zweitens: Der Kulturvergleich bietet einen operativen Rahmen zur Reflexion und Infragestellung nationaler Umsetzungen von internationalen Richtlinien zu Bildung und Erziehung.

Nach der *World Polity Theory* konnte beispielsweise in der hier vorgestellten Studie nachgewiesen werden, dass sich internationale politische Richtlinien trotz – oder gerade wegen – ihrer angestrebten Universalität („the global child“), als relativ ungeeignet zur Regulierung lokaler spezifischer Verhältnisse erweisen.

Der Kulturvergleich auf multidimensionaler Ebene deckt kulturelle Varianzen regional verschiedener Sozialisationspraktiken auf; dabei wird in der Analyse, etwa in der Implementierung internationaler Vereinbarungen zu Kindheit und Erziehung deutlich, wo diese in ihrer angestrebten Universalität an ihre Grenzen stoßen. Das hier geschilderte Beispiel zeigt, dass das Vorhaben der ILO als einer UN-Sonderorganisation eine Welt ohne Kinderarbeit zu erkämpfen, offenbar nicht von allen Regionen der Welt mitgetragen wird und insofern im Hinblick auf dessen Legitimität kritisch zu hinterfragen ist. Einige Länder des Südens weichen hiervon zum Teil ab und versuchen, Arbeit von Kindern in einer Weise zu gestalten, dass diese im Einklang mit den Rechten von Kindern durchführbar ist.

Drittens: Qualitative Forschungsansätze, die methodologisch in den Kindheitswissenschaften propagiert werden, ermöglichen methodisch aus Sicht der Betroffenen das Aufdecken von Wechselwirkungen bzw. lokalen Aushandlungsprozessen von globalen Einflüssen mit lokalen Gegebenheiten.

Eben durch die Verknüpfung beider Disziplinen und insbesondere in der Kombination beider Ansätze, welche ethnografisch und akteurszentriert (bzw. kindzentriert) sind und angeleitet werden durch den erziehungswissenschaftlichen Vergleich, wurde es ermöglicht, fehlende kindzentrierte, kinderrelevante politische Richtlinien des nigerianischen Regierungssystems sowie die Wechselwirkungen mit den Einflüssen der Meso- und Makroebenen auf der Mikroebenen aus Sicht der Akteure zu diagnostizieren.

Allein die Sicht der Akteure zur Sprache zu bringen würde das Risiko bergen, Erkenntnisse darüber auszublenden, inwieweit diese eben auf international verbreitete Richtlinien (*World Polity*) und inter-/transnationale Einflüsse in Wirtschaft, Kultur, Politik, Gesellschaft reagierten. Indem aber die Betroffenen selber zur Sprache bringen, wie sie teils in widersprüchlich erscheinender Weise handeln, befördern sie Erkenntnisse zutage, die aus institutionalistischer Sichtweise als individuelle Reaktionen auf Staatsversagen (mangelnde Fürsorgepflichten des Staates) interpretiert werden können, aber auch als ‚agency‘ von Akteuren, die innerhalb ihres wahrgenommenen Handlungsspielraums informelle Lösungen für ihre Problemlagen entwerfen.

Viertens: Durch den internationalen Vergleich können von konkreten Lern-, Bildungs- und Sozialisationsbedingungen von Kindern ausgehend systematisierte pädagogische Aussagen – also eine situationsangemessene pädagogische Theoriebildung – erzielt werden.

Die Integration von Perspektiven der VE und der internationalen Kindheitsforschung ermöglicht ein erweitertes Verständnis von ‚fremden‘ Regionen und Gesellschaften und ihren Umgang mit internationalen politischen Richtlinien zu Kindern und Jugendlichen.

Im Hinblick auf eine Erweiterung erziehungswissenschaftlicher Theorien dienen die Forschungsergebnisse der internationalen Kindheitsforschung dazu, systematisierte Aussagen und Prognosen zu entwickeln, welche einerseits die Varianzen der konkreten individuellen Lebenslagen von Kindern berücksichtigen sowie aus einer erweiterten Perspektive auch die Einflüsse aus weiteren sozialen Dimensionen (Kultur, Politik und Wirtschaft) in Betracht ziehen. Systematisierte pädagogische Aussagen können darauf abzielen, den Einfluss pädagogischer Interventionsmaßnahmen auf das Aufwachsen und die Sozialisation von Kindern in je individuellen Lebenslagen zu definieren und dabei den Grad der Verallgemeinerbarkeit solcher Aussagen auf je spezifische Bedingungen zu definieren.

6. Fazit und Ausblick

Dieser Beitrag versucht zu zeigen, wie sich sowohl die VE als auch die international ausgerichtete Kindheitsforschung durch eine synergetische Verbindung der Forschungsdisziplinen wechselseitig erweitern und damit auch zu *erziehungswissenschaftlichen* Fragestellungen zum Aufwachsen und Erziehen von Kindern international vergleichend beitragen können.

Dabei, so wurde aufgezeigt, profitieren die international ausgerichteten Kindheitswissenschaften vom Operieren mit erziehungswissenschaftlichen Definitionen und beispielsweise in der VE angewendeten Theorien. Weiterhin wird davon ausgegangen, dass sich Fragestellungen zu (lokal spezifischen) Sozialisationsbedingungen im weiteren Zusammenhang zu bildungspolitischen Fragen umfassend diskutieren lassen. Insbesondere werden durch den inhaltlichen Anschluss der Untersuchung der lokalen Ebene und des Alltagshandelns der betroffenen Akteure an die nationale und internationale Ebene Wechselwirkungen aufgedeckt, die in einer jeweils isolierten Betrachtung nur einer Ebene verdeckt blieben.

Gesellschaftliche Ordnungsmuster lassen sich in ihrer lokalen Ausprägung als politische und ökonomische Prozesse verstehen, die auf internationaler, regionaler und nationaler Ebene umgesetzt werden. Eine komplexe multidimensionale Untersuchung dient der Analyse dieser soziostrukturellen Formationen, die als Effekte ökonomisch, kulturell und politisch interdependenter Beeinflussungen aus höheren Gesellschaftsebenen die Gestalt etwa in Form von sozialer Diskriminierung, ökonomischer Ausbeutung, Wandel von Familienverbandstrukturen etc. annehmen. Das heißt, der Blick auf das Kinderleben z.B. aus Sicht der betroffenen Kinder allein lässt im Dunkeln, wie sich die Lage der Kinder soziohistorisch generiert hat und welche pädagogischen oder politischen Maßnahmen hierzu international oder national veranlasst worden sind. Andersherum lässt der isolierte Blick auf die politische Steuerungsebene mögliche Folgen vereinbarter Richtlinien offen und blendet auch Fragen zur tatsächlichen Effizienz und Legitimierung einer angestrebten Universalität politischer Standards aus. Diese mehrperspektivischen Ergebnisse von Studien eines solchen integrativen Ansatzes können somit auch beispielsweise für (bildungs-)politische, anthropologische sowie historische Forschung von Interesse sein.

Anhand weiterer Studien könnte vertiefend darauf eingegangen werden, inwieweit diese Synthese dazu beitragen kann, pädagogische Interventionen zu formulieren, die kultursensibel auf die Transmission global-politischer Richtlinien reagieren und diese lokal übersetzen. Perspektivisch ließe sich in diesen Studien die Interpretationsfolie postkolonialer Theorie oder auch global-historischer Ansätze anwenden. Dies diene der Reflexion internationaler Interdependenzen angesichts multi-

perspektivischer globaler Einflüsse insbesondere auf politischer, ökonomischer, kultureller und gesellschaftlicher Ebene. Die Ergebnisse ließen sich in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs (etwa deren Einflüsse auf Bildungs- und Erziehungssysteme) integrieren.

Im Hinblick auf die Tatbestände der Internationalisierung und Globalisierung bedarf es jedoch insbesondere in den Ländern des globalen Südens weiterer Untersuchungen, um Analysen über Bildungs- und Erziehungsinstitutionen angesichts globaler Transmissionen und (lokaler) Einflüsse durchzuführen. Diese Forschungskontexte bieten sich an, um auf der Basis der hier explizierten forschungsmethodologischen Synthese die propagierte Verbindung von VE und internationaler Kindheitsforschung im Hinblick auf ihre Grenzen zu testen oder auch kontextangemessen zu erweitern.

Literatur

- Adick, C. (1997). Zur Begegnung von ‚Zivilisierten‘ und ‚Wilden‘. Eine sozialisations- und welt-systemtheoretische Analyse einiger Biographien von Westafrikanern in der frühen Neuzeit. In C. Lüth, R.W. Keck & E. Wiersing (Hrsg.), *Der Umgang mit dem Fremden in der Vormoderne. Studien zur Akkulturation in bildungshistorischer Sicht* (S. 269–289). Köln: Böhlau.
- Adick, C. (2008). *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Adick, C. (2009). World Polity – ein Forschungsprogramm und Theorierahmen zur Erklärung weltweiter Bildungsentwicklungen. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien* (S. 258–291). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ainsworth, M.M. (1992). *Economic aspects of child fostering in Côte d'Ivoire*. Washington, D.C.: World Bank.
- Alaimo, K. (2002). *Children as equals: Exploring the rights of the child*. Lanham, Md.: University Press of America.
- Andresen, S. (2008). Potenziale der Kindheitsforschung. Wohlbefinden und Verantwortung zwischen westlicher Begrenzung und globalem Ausblick. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 31 (4), 9–13.
- Andresen, S. & Fegter, S. (2011). Children growing up in poverty and their ideas on what constitutes a good life: Childhood studies in Germany. *Child Indicators Research*, 4 (1), 1–19.
- Ariès, P. (1977). *Geschichte der Kindheit*. Gutenberg: Büchergilde.
- Armove, R., Torres, C. & Franz, S. (Eds.). (1999). *Comparative Education: The dialectic of the global and the local*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Baader, M.S. (Hrsg.). (2011). *68 – engagierte Jugend und kritische Pädagogik. Impulse und Folgen eines kulturellen Umbruchs in der Geschichte der Bundesrepublik*. Weinheim: Juventa.
- Baader, M.S., Eßer, F. & Schröer, W. (Hrsg.). (2015). *Kindheiten in der Moderne: Eine Geschichte der Sorge*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Balagopalan, S. (2002). Constructing indigenous childhoods. Colonialism, vocational education and the working child. *Childhood*, 9 (1), 19–34.
- Bhabha, H.K. (2004). *The location of culture*. London: Routledge.

- Biggeri, M., Ballet, J. & Comim, F. (Eds.). (2011). *Children and the capability approach*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Bluebond-Langner, M. & Korbin, J.E. (2007). Challenges and opportunities in the anthropology of childhoods: An introduction to 'children, childhoods, and childhood studies'. *American Anthropologist*, 109 (2), 241–246.
- Boyden, J. (1997). Childhood and the policy makers: A comparative perspective on the globalization of childhood. In A. James & A. Prout (Eds.), *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood* (2nd ed.) (pp. 190–229). London: Falmer.
- Burman, E. (1996). *Deconstructing developmental psychology*. London: Routledge.
- Chabbott, C. & Ramirez, F. (2000). Development and education. In M.T. Hallinan (Ed.), *Handbook of the sociology of education* (pp. 163–187). New York: Kluwer.
- Eßer, F. (2015). Die verwissenschaftlichte Kindheit. In M.S. Baader, F. Eßer & W. Schröer (Hrsg.), *Kindheiten in der Moderne: Eine Geschichte der Sorge* (S. 124–153). Frankfurt a.M.: Campus.
- Fass, P. (2003). Children and globalization. *Journal of Social History*, 36 (4), 963–977.
- Fass, P. (2013). *How Americans raise their children: Generational relations over two hundred years*. Conference Report, GHI News, 27th annual lecture of the GHI, Washington DC, November 14th 2013. Verfügbar unter: http://www.ghi-dc.org/files/publications/bulletin/bu054/bu54_007.pdf [26.03.2016].
- Frijhoff, W. (2012). Historian's discovery of childhood. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 48 (1), 11–29.
- Gankam Tambo, I. (2014). *Child domestic work in Nigeria. Conditions of socialisation and measures of intervention*. Münster: Waxmann.
- Gankam Tambo, I. & Liebel, M. (2013). Arbeit, Bildung und Agency von Kindern. Die Afrikanische Bewegung arbeitender Kinder und Jugendlicher (AMWCY). In S. Hornberg, C. Richter & C. Rotter (Hrsg.), *Erziehung und Bildung in der Weltgesellschaft. Festschrift für Christel Adick* (S. 261–283). Münster: Waxmann.
- Geulen, D. & Hurrelmann, K. (1980). Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisierungstheorie. In K. Hurrelmann & D. Ulrich (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisierungsforschung* (S. 51–67). Weinheim: Beltz.
- Grundmann, M. (2010). Handlungsbefähigung – eine sozialisationstheoretische Perspektive. In H.-U. Otto (Hrsg.), *Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft* (S. 131–142). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hengst, H. (2007). Kindheit. In H. Willems (Hrsg.), *Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge, Bd. 2* (S. 551–581). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heywood, C. (2001). *A history of childhood*. Oxford: Blackwell.
- Hilker, F. (1962). *Vergleichende Pädagogik. Eine Einführung in ihre Geschichte, Theorie und Praxis*. München: Hueber.
- Hopkins, L. & Sriprakash, A. (2015). Unsettling the global child. Rethinking child subjectivity in education and international development. In L. Hopkins & A. Sriprakash (Eds.), *The 'Poor Child': The cultural politics of education, development and childhood* (pp. 4–20). London: Routledge.
- Hurrelmann, K. (1986). *Einführung in die Sozialisierungstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Weinheim: Beltz.

- ILO. (2015). *World report on child labour 2015. Paving the way to decent work for young people*. Genf: ILO.
- Isiugo-Abanihe, U.C. (1985). Child fosterage in West Africa. *Population and Development Review*, 11 (1), 53–73.
- James, A. (2009). Agency. In J. Qvortrup, W.A. Corsaro & M.-S. Honig (Eds.), *The Palgrave handbook of childhood studies* (pp. 34–45). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- James, A. & Prout, A. (Eds.). (1990). *Construction and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer.
- James, A. & Prout, A. (Eds.). (1997). *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood* (2nd ed.). London: Falmer.
- Kellett, M. (2004). The research challenge. How pupils can become highly effective researchers and, in doing so, strengthen their learning powers. *Teaching Thinking & Creativity, Summer*, 32–38.
- Kössler, T. (2013). *Kinder der Demokratie. Religiöse Erziehung und urbane Moderne in Spanien, 1890–1936*. München: Oldenbourg.
- La Fontaine, J. (1986). An anthropological perspective on children in social worlds. In M. Richards & P. Light (Eds.), *Children of social worlds* (pp. 10–30). Cambridge, UK: Polity.
- Lancy, D.F. (2014). *The anthropology of childhood: Cherubs, chattel, changelings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lenhart, V. & Lohrenscheit, C. (2008). Globale Kindheit. Eine Einführung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 31 (4), 4–8.
- LeVine, R.A. (1980). Anthropology and child development. *New Directions for Child Development*, 1980 (8), 71–86.
- LeVine, R.A. (2003). *Childhood socialization: Comparative studies of parenting, learning, and educational change*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- LeVine, R.A. (2007). Ethnographic studies of childhood: A historical overview. *American Anthropologist*, 109 (2), 247–260.
- Liebel, M. (2013). *Kinder und Gerechtigkeit. Über Kinderrechte neu nachdenken*. Weinheim: Juventa.
- Liebel, M., Nnaji, I. & Wihstutz, A. (Hrsg.). (2008). *Kinder. Arbeit. Menschenwürde. Internationale Beiträge zu den Rechten arbeitender Kinder*. Frankfurt: IKO.
- Locke, J. (1963). *Some thoughts about education*. London: Churchill.
- Mayall, B. (2002). *Towards a sociology of childhood: Thinking from children's lives*. Buckingham: Open University Press.
- Mayall, B. (2012). An afterword: Some reflections on a seminar series. *Children's Geographies*, 10 (3), 347–355.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Meyer, J.W., Boli, J., Thomas, G.M. & Ramirez, F. (1997). World society and the nation-state. *American Journal of Sociology*, 103 (1), 144–181.
- Meyer, J.W., Boli-Bennett, J. & Chase-Dunn, C. (1975). Convergence and divergence in development. *Annual Review of Sociology*, 1 (1), 223–246.
- Nestvogel, R. (1991). Sozialisation und Sozialisationsforschung in interkultureller Perspektive (Beitrag zum Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Bielefeld

- 1990). In R. Nestvogel (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen oder verdeckte Dominanz?* (S. 85–114). Frankfurt: IKO.
- Nestvogel, R. (2002). *Aufwachsen in verschiedenen Kulturen. Weibliche Sozialisation und Geschlechterverhältnisse in Kindheit und Jugend*. Weinheim: Beltz.
- Nieuwenhuys, O. (2007). Embedding the global womb: Global child labour and the new policy agenda. *Children's Geographies*, 5 (1–2), 149–163.
- Olk, T. (2007). Kinder im ‚Sozialinvestitionsstaat‘. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 27 (1), 43–57.
- Otremba, K. (2013). Kinder mit Migrationshintergrund in ihren Familien. In M. Cinar, K. Otremba, M. Stürzer & K. Bruhns (Hrsg.), *Kinder-Migrationsreport. Ein Daten- und Forschungsüberblick zu Lebenslagen und Lebenswelten von Kindern mit Migrationshintergrund* (S. 23–122). München: DJI.
- Otto, H.-U. & Ziegler, H. (Hrsg.). (2010). *Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Parreira do Amaral, M. (2015). Methodologie und Methode in der International Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In M. Parreira do Amaral & S.K. Amos (Hrsg.), *Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte, Theorie, Methode und Forschungsfelder*. (New Frontiers in Comparative Education, Bd. 2) (S. 107–130). Münster: Waxmann.
- Parreira do Amaral, M. & Amos, S.K. (Hrsg.). (2015). *Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte, Theorie, Methode und Forschungsfelder* (New Frontiers in Comparative Education, Bd. 2). Münster: Waxmann.
- Prout, A. & James, A. (1997). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In A. James & A. Prout (Eds.), *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood* (2nd ed.) (pp. 7–33). London: Falmer.
- Qvortrup, J. (1994). Childhood matters: An introduction. In J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta & H. Wintersberger (Eds.), *Childhood matters. Social theory, practice and politics* (pp. 1–23). Aldershot: Avebury.
- Raheem, K. (1993). *Problems of social security and development in a developing country. A study of the indigenous systems and the colonial influence on the conventional schemes in Nigeria*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Ross, E.A. (1939). *Social Control: A survey of the foundations of order*. New Jersey: Transaction.
- Save the Children Sweden. (2005). *Child Rights Programming. How to apply rights-based approaches to programming. A handbook for international Save the Children Alliance members*. Lima: Save the Children. Verfügbar unter: <http://resourcecentre.savethechildren.se/sites/default/files/documents/2658.pdf> [26.03.2016].
- Schmid, P. (2015). Die bürgerliche Kindheit. In M.S. Baader, F. Eßer & W. Schröer (Hrsg.), *Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge* (S. 42–719). Frankfurt a.M.: Campus.
- Schriewer, J. (2003). Problemdimensionen sozialwissenschaftlicher Komparatistik. In H. Kaelble & J. Schriewer (Hrsg.), *Vergleich und Transfer. Komparatistik in den Sozial-, Geschichts- und Kulturwissenschaften* (S. 9–52). Frankfurt a.M.: Campus.
- Skiera, (2010). *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung*. München: Oldenbourg.
- Stearns, P. (2005). *Growing up: The history of childhood in a global context*. Waco: Baylor University Press.

- Stearns, P. (2012). *Childhood in world history*. London: Routledge.
- Stephens, S. (Ed.). (1995). *Children and the politics of culture*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Terenzio, F. (2007). The African movement of working children and youth. *Development*, 50 (1), 68–71.
- Thorne, B. (1987). Re-visioning women and social change: Where are the children? *Gender & Society*, 1 (1), 85–109.
- Tillmann, K.-J. (1989). *Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung*. Reinbek: Rowohlt.
- Tisdall, K. & Punch, S. (2012). Not so ‘New’?: Looking critically at childhood studies. *Children’s Geographies*, 10 (3), 249–264.
- Trommsdorff, G. (1989). Kulturvergleichende Sozialisationsforschung. In G. Trommsdorff (Hrsg.), *Sozialisation im Kulturvergleich* (S. 6–24). Stuttgart: Enke.
- Tzuo, P.W., Yang, C.H. & Wright, S.K. (2011). Child-centered education: Incorporating reconceptualism and poststructuralism. *Educational Research and Reviews*, 6 (8), 554–559.
- Uprichard, E. (2008). Children as ‘being and becomings’: Children, childhood and temporality. *Children & Society*, 22 (4), 303–313.
- Walter, H. (1973). Einleitung oder auf der Suche nach einem sozialisationstheoretischen Konzept. In H. Walter (Hrsg.), *Sozialisationsforschung, Bd. I: Erwartungen, Probleme, Theorieschwerpunkte* (S. 13–65). Stuttgart-Bad Connstatt: Frommann-Holzboog.



Zum Vergleich von Curriculum und Unterrichtspraxis in der vorberuflichen Bildung in Teilen Deutschlands, Frankreichs und Großbritanniens. Eine explorative Fallstudie

Susanne Berger

Universität zu Köln

Abstract

The successful transition from general education into the world of work has an important role to play in integrating young people into society. In this context, pre-vocational education has moved into the centre of discussions on educational policy all over the world. Nevertheless, little is known about the curricular manifestation of pre-vocational education at the level of general schooling. Much less is known about how these normative guidelines are ‘lived’ and implemented in teaching practice and which sociocultural aspects influence the implementation of the official curriculum. The focus of this article is to investigate the relationship between the curriculum and the teaching practice of pre-vocational education in parts of the three countries Germany, France and Great Britain. In this international explorative investigation, the findings of the content analysis of the official guidelines and curricula are contrasted with the results of the interviews with teachers and headmasters. The article contributes to the debates in both curriculum research and international research in education.

1. Einleitung und Problemstellung

Das Internet und neue Technologien prägen die Arbeits- und Wirtschaftswelt, die eine zunehmende Digitalisierung und Automatisierung erfährt. Durch diese ökonomisch-technologischen Entwicklungsprozesse wandeln sich auch die Anforderungen an Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer¹. Von künftigen Mitarbeitern werden eine optimale Kombination aus ökonomischen Fachkenntnissen, aber auch Selbst- und Sozialkompetenzen erwartet (vgl. Berger & Pilz, 2012, S. 114). Damit rückt die vorberufliche Bildung im Kontext der Allgemeinbildung nicht nur in Deutschland, sondern auch weltweit in den letzten zehn Jahren zunehmend ins

Zentrum bildungspolitischer Diskussionen (Cedefop, 2008, S. 11 f.; Jappelli, 2010, S. 430 f.; OECD, 2003a, S. 34 f.; OECD, 2005, S. 27). Wie verhält es sich jedoch derzeit mit der curricularen Ausformung vorberuflicher Bildung an allgemeinbildenden Schulen? Wie werden die normativen Vorgaben in der Schul- und Unterrichtspraxis ‚gelebt‘? Welche Einflussfaktoren sind hier bestimmend? (vgl. Abschnitt 4). Der vorliegende Beitrag stellt ausgewählte Ergebnisse der Untersuchung zur vorberuflichen Bildung in Europa (Berger, 2015) vor und diskutiert dabei an Beispielen² das Verhältnis zwischen dem ‚Soll‘ im Sinne der normativen curricularen Vorgaben und dem ‚Ist‘ der Unterrichtspraxis (vgl. Abschnitt 5). Dabei wird zum einen der Fokus auf die inhaltliche Auslegung der Fächer in der Schul- und Unterrichtspraxis gelegt. Zum anderen wird der Einfluss der (gesellschaftlichen) ‚Wertigkeit‘ von ‚akademischer‘ und ‚(vor-)beruflicher‘ Bildung auf die Praxis der vorberuflichen Bildung diskutiert.

Die Untersuchung ist als internationaler Vergleich angelegt und versteht sich sowohl als Beitrag zur Curriculumforschung als auch zur internationalen vergleichenden Forschung in den Erziehungswissenschaften (vgl. Abschnitt 2). Der Vorteil, der sich aus der Intersektion beider Zugänge ergibt, basiert auf der Annahme, dass Curricula als Teil und ‚Produkt‘ des Bildungssystems im besonderen Maße dazu geeignet sind, (bildungs-)kulturelle und gesellschaftliche Unterschiede zwischen den Ländern offen zu legen. Im Folgenden gilt es zunächst eine theoretische Einbettung der Studie vorzunehmen, welcher das Ausweisen der zugrunde gelegten Definition vorberuflicher Bildung vorausgeht. Der dritte Abschnitt gibt einen knappen Überblick über den Stand der Forschung und die daraus abzuleitenden Forschungsfragen. Im Anschluss werden das Forschungsdesign und die daran angelehnten Untersuchungsverfahren beschrieben. Abschnitt 5 widmet sich der Darstellung und Diskussion der Befunde. Der Beitrag schließt in Abschnitt 6 mit einem Ausblick auf den möglichen forschungsleitenden Nutzen der Untersuchung.

2. Theoretische Fundierung

2.1 Arbeitsdefinition vorberuflicher Bildung

Eine international allgemeingültige begriffliche Bestimmung vorberuflicher Bildung bzw. *pre-vocational education* ist aktuell nicht vorzufinden. Das hier zugrunde gelegte Begriffsverständnis orientiert sich maßgeblich an der Definition des Bundesausschusses für Berufsbildung aus dem Jahr 1972:

Die vorberufliche Bildung umfaßt alle Maßnahmen, die im Wesentlichen für die Primarstufe und alle Bildungsgänge der Sekundarstufe I zum Verständnis der Arbeits- und Wirtschaftswelt erforderlich sind. Es handelt sich dabei um jene Kenntnisse und Fertigkeiten,

Einsichten und Verhaltensweisen, die dem Jugendlichen für einen unmittelbaren oder späteren Übergang in eine berufliche Grundbildung zu vermitteln sind (ebd., S. 1).

Obwohl diese Begriffsbestimmung aus dem deutschen Kontext stammt, kann sie durch ihre eher breite Anlegung auch im Rahmen einer international vergleichenden Studie als Definitionsgrundlage genutzt werden. Es werden beispielsweise keine allein auf Deutschland bezogenen Einschränkungen (z.B. eine bestimmte *deutsche* Schulart) unternommen. Darüber hinaus hat die Begriffsbestimmung des Bundesausschusses für Berufsbildung Übereinstimmungen mit der internationalen Definition von *pre-vocational education* der OECD (2003b):

... to introduce participants to the world of work and to prepare them for entry into vocational or technical education programmes. Successful completion of such programmes does not yet lead to a labour-market relevant vocational or technical qualification.

Beide Definitionen verorten somit die vorberufliche Bildung bzw. *pre-vocational education* im Kontext des allgemeinbildenden Bildungssystems, da hier – so die OECD-Definition – noch keine berufsqualifizierenden Abschlüsse oder Abschlussteile erworben werden können. Ferner weisen beide Begriffsbestimmungen darauf hin, dass die vorberufliche Bildung, beispielsweise durch die Förderung des Verständnisses der Arbeits- und Wirtschaftswelt, dem erfolgreichen Übergang der Jugendlichen in die Berufs- und Arbeitswelt dienen soll.

Im Sinne einer Spezifizierung des *tertium comparationis*, welches nach Röhrs (1995, S. 99) „die Voraussetzung für den systematischen Vergleich [ist]“, lässt sich folgende Arbeitsdefinition festhalten: Die vorberufliche Bildung ist im *allgemeinbildenden* Pflichtschulbereich angesiedelt. Sie ist sowohl in eigenständigen als auch integrativen Unterrichtsfächern und Fächerverbänden aus dem Pflicht- und Wahlbereich des Curriculums verankert, die den Schülern ein umfassendes Verständnis der Arbeits- und Wirtschaftswelt³ vermitteln. Vorberufliche Bildung bereitet auf den direkten oder zeitlich verzögerten Übergang in die Berufs- und Arbeitswelt vor; zum Beispiel nach dem Besuch einer weiterführenden Schule und/oder eines Studiums (ausführlich Berger, 2015, S. 89 f.). Die vorliegende Untersuchung verortet die vorberufliche Bildung maßgeblich in den letzten beiden obligatorischen Schuljahren der Sekundarstufe I. Dies negiert natürlich nicht, dass ein erster Kontakt mit Thematiken der Arbeits- und Wirtschaftswelt nicht bereits in der Primarstufe erfolgen kann. Jedoch nimmt die vorberufliche Bildung in der Grundschule einen eher untergeordneten Stellenwert ein: „Es steht außer Frage, dass der Schwerpunkt einer vorberuflichen Bildung den Schulen der Sekundarstufe zugeordnet wird“ (Strömel, 2013, S. 32).

2.2 Zur Intersektion von Curriculumforschung und international vergleichender Forschung

Die Untersuchung versteht sich sowohl als Beitrag zur Curriculumforschung als auch zur international vergleichenden Forschung in den Erziehungswissenschaften.

Die Curriculumforschung hat in den Erziehungswissenschaften eine lange Tradition (Snyder, Bolin & Zumwalt, 1992, S. 403 f.; Hesse & Manz, 1974, S. 13 f.). Curricula dienen der Lehrkraft zur Legitimation der Auswahl der Lehr-Lerninhalte nach *außen* und bieten ihr zugleich eine Orientierung für die *eigene* Unterrichtsplanung und -durchführung (Künzli, 2009, S. 143). Zugleich sind Curricula immer auch ein Ausdruck gesellschaftlicher Wertevorstellungen (Fend, 2006, S. 31). „Als Subsystem im gesamten Bildungssystem“ (Dauenhauer, 1976, S. 7) kann das Curriculum insofern nicht losgelöst vom „gesellschaftlichen Umfeld“ (ebd., S. 42) betrachtet werden. Künzli (2009) beschreibt das Curriculum als ein Produkt „gesellschaftliche[r] Macht- und Herrschaftsverhältnisse“, des „technisch-zivilisatorische[n] Entwicklungsstand[s]“ und der aktuellen „politischen und ökonomischen Herausforderungen“ (ebd., S. 137). Gleichzeitig agiere das Curriculum als reproduzierende Kraft der herrschenden gesellschaftlichen Strukturen und Verhältnisse (ebd.). Aufgrund dieser wechselseitigen Beziehung kann nach Hörner und Schlott (1983, S. 7 f.) von einem Mehrwert mit Blick auf die Intersektion der Bereiche der Curriculumforschung und der international vergleichenden Forschung ausgegangen werden. Die Autoren konstatieren, dass durch eine international vergleichende Untersuchung von Curricula Unterschiede in den jeweiligen Bildungssystemen besser offengelegt werden können. Diese seien im Curriculum „leichter greifbar“ und würden „pädagogisch am deutlichsten in Erscheinung treten“ (ebd., S. 8). Der internationale Vergleich bildet die Grundlage eines besseren Eigenverstehens durch Fremdverstehen (vgl. Georg, 2005, S. 186). Die damit einhergehende „Kontingenzerfahrung“ (Jobst, 2004, S. 119) ermöglicht ein tiefergehendes Begreifen des eigenen Bildungssystems und der dahinterliegenden Ursache-Wirkungszusammenhänge (vgl. Bereday, 1961, S. 142).

3. Forschungsstand und forschungsleitende Fragen

Bestehende internationale Vergleichsuntersuchungen beschränken sich vorrangig auf die *Deskription* von Bildungssystemen (oder Systemteilen) und beschäftigen sich beispielsweise im Kontext der vorberuflichen Bildung allein mit der Rolle der Berufsorientierung bzw. der Berufsberatung (z.B. Lauterbach, 1987; OECD, 2004; Frommberger, 2005; Härtel, 2008) (zur ausführlicheren Darlegung der genannten Studien vgl. Berger, 2015, S. 55 f.). Die existenten empirischen Studien gehen oft nicht über die Untersuchung von *curricularen Dokumenten* hinaus und vernachläss-

sigen die *Praxis-Seite* der Bildungsprozesse (Torney-Puta, 1991, S. 600). Dies lässt sich sowohl für international vergleichende Untersuchungen als auch für singuläre Länderbetrachtungen konstatieren. So schränken beispielsweise Grindel und Lässig (2007), die eine international vergleichende Schulbuchanalyse zur vorberuflichen bzw. ökonomischen Bildung durchführten, selbst ein, dass sie „nicht die schulische Praxis ökonomischer Bildung [untersucht haben]“ (ebd., S. 5). Ausnahmen bilden z.B. die Untersuchungen von Canning, Berger & Pilz (2012) bzw. Pilz, Berger & Canning (2012, 2014) sowie von Li (2012). So gelang es beispielsweise Li (2012) in seiner Untersuchung der Ausgestaltung vorberuflicher Bildung in ausgewählten Landesteilen Chinas und Deutschlands, tiefergehende Einblicke in das sowohl geschriebene als auch gelebte Curriculum vorberuflicher Bildung zu ermitteln. Nach Li zeichnet sich die vorberufliche Bildung in China durch einen größeren Bezug zur *aktuellen* Lebenswelt der Schüler aus. Im Sinne einer *Berufsvorbereitung* fokussiert dagegen die vorberufliche Bildung in Deutschland eher die *künftige* Lebenswelt der Schüler: „... the German curricula orient is the life situation after school life. ... the curricula are explicitly preparing for the vocational developments later on“ (ebd., S. 152).

Die Befunde von Pilz et al. (2012, 2014) weisen darauf hin, dass die vorberufliche Bildung in den untersuchten Ländern (Deutschland, Lettland, Österreich, Polen, Portugal, Schottland und Ungarn) im Fächerkanon der allgemeinbildenden Pflichtschule der Sekundarstufe I zumeist integrativ in bestehenden Unterrichtsfächern stattfindet. In Polen geschieht die vorberufliche Bildung zum Beispiel im Fach Politik (Kurek, Rachwał & Szubert, 2012, S. 64) oder in Österreich in Geografie (Schwarz, 2012, S. 151). Den Angaben der hier interviewten Lehrer zufolge gestaltet sich der Unterricht eher ‚theorielastig‘ und ist meist nah am Lehrbuch. Dies ist besonders in Ungarn der Fall, wo Klassengrößen im Umfang von 35 bis 40 Schülern die Regel sind. Auch in Österreich ist der Unterricht aufgrund von Zeitmangel eher auf Theorie und Wissensvermittlung fokussiert, was wenig Spielraum für interaktive Lehr-Lernmethoden lässt. Ebenso in Polen resultiert der Zeitmangel im Unterricht aus dem dichten Curriculum. Neben der fehlenden Zeit und/oder dem überfüllten Lehrplan ist der in Teilen praxisferne Unterricht aber auch auf andere Faktoren zurückzuführen wie zum Beispiel unzureichende Lehrerbildung sowie fehlenden Kontakt zwischen Schulen und Arbeitswelt (Pilz et al., 2014, S. 36 f.).

Die aktuelle Forschungslücke, vor allem auf international vergleichender Ebene (Little, 2000, S. 283; Rakhkochkine, 2012, S. 720), besteht somit in Hinblick auf empirische Studien, die sich sowohl mit der Untersuchung von *curricularen Dokumenten* beschäftigen als auch mit der durch die Lehrkräfte intendierten *praktischen Umsetzung* dieser Dokumente.

Die vorliegende Untersuchung zur vorberuflichen Bildung in Europa wird somit durch folgende Forschungsfragen geleitet: Wie ist die vorberufliche Bildung in den Schulfächern und zugrunde liegenden Curricula in der Sekundarstufe I verankert?

Wie werden die normativen Vorgaben der Lehrpläne in der Schul- und Unterrichtspraxis ‚gelebt‘ und umgesetzt? Welche (gesellschaftlichen/kulturellen) Einflussfaktoren sind hier bestimmend? Und: Welche Besonderheiten, Unterschiede und Gemeinsamkeiten können hier für die untersuchten Länder bzw. Landesteile ausgemacht werden? Die Komplexität des gewählten Fallstudiendesigns (vgl. Abschnitt 4.1) macht nur eine beschränkte Handhabbarkeit von Fällen möglich. Begründet durch die teilstaatliche bzw. föderale Administration der Bildungssysteme Großbritanniens (Pilz & Deißinger, 2001) und Deutschlands, beschränkt sich die Studie auf die Untersuchung der vorberuflichen Bildung in *Schottland* sowie in den Bundesländern *Baden-Württemberg* und *Nordrhein-Westfalen*, nicht zuletzt aus forschungsökonomischen Gründen. Die Auswahl der beiden deutschen Bundesländer erfolgt in Anlehnung an die Typologie nach Below (2011, S. 151 f.). Für das zentralistisch verwaltete französische Bildungssystem ist eine solche regionale Einschränkung (zumindest hinsichtlich der zu untersuchenden national geltenden Lehrpläne) entbehrlich. Die Fokussierung auf Schottland und die beiden ausgewählten deutschen Bundesländer impliziert, dass selbstverständlich keine Gesamtaussagen und Induktionsschlüsse auf das gesamte britische bzw. deutsche Bildungssystem angestrebt werden.

Das Erkenntnisinteresse liegt in der explorativen Untersuchung der Ausformung vorberuflicher Bildung in *Theorie* und *Praxis* in Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen, Schottland und Frankreich. *Theorie* bezieht sich auf von staatlicher Seite erlassene ‚offizielle Curricula‘ (Berger, 2015, S. 103 f. in Anlehnung an Vollstädt, Tillmann, Rauin, Höhmann & Tebrügge, 1999, S. 15 f.), welche das *Soll* von Unterricht definieren. Dieses gilt es mit dem *Ist* und somit der Praxis-Seite in Form des an Schulen und im Unterricht gelebten Curriculums vorberuflicher Bildung zu vergleichen.

4. Forschungsdesign und Untersuchungsverfahren

4.1 Forschungsdesign

Die Untersuchung ist als eine explorative *Mehrfallstudie* angelegt (Flick, 2010, S. 179). Als ‚Fälle‘ werden die jeweiligen curricularen und unterrichtspraktischen Ausformungen vorberuflicher Bildung in Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen, Schottland und Frankreichs betrachtet.

Die Fall- bzw. Länderauswahl lehnt sich an ein *Most Different System Design* (vgl. Przeworski & Teune, 1970, S. 32 f.) an: Durch die Wahl von möglichst ge-

gensätzlichen Erziehungs- und Sozialsystemen werden die systemischen Unterschiede als erklärende Variable des Untersuchungsgegenstandes herangezogen.

Die Untersuchung versteht sich zudem als *Mehrebenenanalyse* (Schriewer, 1987, S. 633) und fokussiert die In-Bezug-Setzung mehrerer Untersuchungsebenen. In Anlehnung an Fend (2008, S. 17) sowie Bray und Thomas (1995, S. 475) werden die folgenden vier Ebenen des Bildungs- und Curriculumsystems in das Zentrum der Betrachtung gestellt.

Erstens die *Makroebene* der Steuerung des Bildungswesens. Hier wird das *offizielle Curriculum* erlassen, verstanden als Konglomerat normativer Dokumente für die Organisation und Planung von Lehr-Lernprozessen. Neben dem eigentlichen Lehrplan schließt das offizielle Curriculum auch weitere ordentliche Rechtsvorschriften und Rahmenrichtlinien ein, die beispielsweise Informationen zum Stundenkontingent oder zur Prüfungsgestaltung enthalten (Berger, 2015, S. 103 f.).

Die zweite Ebene bildet die *Mesoebene*. Im Sinne des *institutionellen Curriculums* wird hier den „curricularen Verständigungen und Entscheidungen ‚vor Ort‘“ (Vollstädt et al., 1999, S. 17) sowie den jeweiligen lokalen Rahmenbedingungen Rechnung getragen.

Auf der dritten Ebene, der *Mikroebene*, widmet sich das sogenannte *individuelle Curriculum* (ebd., S. 15 f.; Squires, 2009, S. 142) der Wahrnehmung, Interpretation und Umsetzung der offiziellen curricularen Vorgaben durch die Lehrkraft. Nach Posner (2004) sowie Thornton (1991) wird das individuelle Curriculum des einzelnen Lehrers vor allem durch dessen Professionalität, also u.a. durch dessen Fach- und Unterrichtswissen beeinflusst.

Viertens wird die *Metaebene*, als der weiter gefasste (bildungs-)politische, ökonomische und gesellschaftlich-ideologische Kontext eines Landes, für die Diskussion zur Einordnung und ‚Relationierung‘ (Schriewer, 1987, S. 633) der Befunde herangezogen.

4.2 Untersuchungsverfahren

4.2.1 Untersuchung der Ausgestaltung und Steuerung der Bildungssysteme

Der Erhebungszeitraum der Untersuchung (Berger, 2015) erstreckte sich von 2010 bis 2012. In einer literaturbasierten Analyse von Primär- und Sekundärquellen galt es, die Makroebene, im Sinne der Ebene der Steuerung der Bildungssysteme der ausgewählten Fälle näher zu beschreiben. Im Sinne des *problem approach* (vgl. dazu auch Waterkamp, 2004, S. 39) war jedoch nicht eine *allumfassende* Beschreibung des *gesamten* Bildungssystems das Ziel, sondern die fokussierte Analyse derjenigen Dokumente, die für das Verständnis der *vorberuflichen Bildung* im jeweiligen Land von Relevanz waren. Dazu gehören beispielsweise Vorgaben zur Fä-

cherstruktur in der vorberuflichen Bildung oder zur Ausbildung der Lehrkräfte in diesen Fächern (Berger, 2015, S. 258).

4.2.2 Methode der Curriculumanalyse

Den Blickpunkt auf das offizielle Curriculum gerichtet, fand eine kriteriengeleitete, qualitative Inhaltsanalyse (Adamson & Morris, 2007, S. 274) der Lehrpläne statt. Die Untersuchung integrierte die offiziellen Richtlinien und Lehrpläne der letzten beiden Pflichtschuljahre der Sekundarstufe I (in BW und NRW der Klassen neun und zehn der Realschule⁴) der wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Fächer und Fächerverbünde.⁵ Es wurden sowohl Fächer aus dem Pflichtcurriculum als auch aus dem Wahlpflicht- bzw. Wahlbereich herangezogen. Die Grundlage bildete ein einheitliches Analyseraster, das die Durchführung eines homogenen Vergleichs der betroffenen Länder sicherstellte. Dem Analyseraster lag ein deduktiv bestimmtes Kategoriensystem zugrunde. Die Dimensionierung des Kategoriensystems erfolgte in Anlehnung an die Kompetenzkonzeption von Roth (1971), die sowohl die Diskussionen in der pädagogisch-praktischen, erziehungswissenschaftlichen als auch in der pädagogisch-psychologischen Forschung beeinflusst hat (Klieme & Hartig, 2007, S. 20 f.; Straka & Macke, 2009, S. 15). Roth (1971) stellt die Entwicklungs-, Lern- und Erziehungsprozesse dar, die den Menschen im Zuge der Ausformung seiner Sach-, Selbst- und Sozialkompetenzen zu einer „frei verantwortete[n] Handlungsfähigkeit“ (Roth, 1971, S. 381) hinführen. Die Roth'sche Dreier-Dimensionierung in die Kompetenzbereiche *Sach-*, *Selbst-* und *Sozialkompetenz* hat sich, nicht nur in der deutschen Diskussion, weitestgehend als Rahmen für eine mögliche Kompetenzdimensionierung durchgesetzt (Baethge, Achtenhagen, Arends, Babic & Baethge-Kinsky, 2006, S. 38 f.). Die Zuordnung der Analyse Kriterien zu den Dimensionen erfolgte im Bereich der ökonomischen *Sachkompetenzen* erstens, wie zuvor auch schon bei Li (2012), in Anlehnung an die fachsystematische Strukturierung von internationalen Standardlehrwerken in der BWL und VWL (Appleby, 1994; Mankiw, 2007). Zweitens wurden, wie bereits in den Untersuchungen von Klein (2011) sowie Beck (1998), die Inhaltsbereiche des wirtschaftskundlichen Bildungs-Test bzw. Test of Economic Literacy herangezogen. Als dritte Quelle diente die Liste der wirtschaftlichen Bildungsstoffe („Stoffkategorien“) nach May (1998) und deren Weiterentwicklung durch Kruber (2000) (vgl. dazu auch Berg & Hagedorn, 2013). Die Definition der Analyse Kriterien der *Sozial- und Selbstkompetenzen* erfolgte in Anlehnung an den „Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife“ (Bundesagentur für Arbeit, 2006). Außerdem wurden die beiden Kompetenzkategorien „Interagieren in heterogenen Gruppen“ und „Eigenständiges Handeln“ aus der Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen der OECD (2005) herangezogen.

Den Kategorien wurden einzelne Analyse Kriterien zugeordnet sowie zusätzlich Ankerbeispiele ausgewiesen (Berger, 2015, S. 177 f.).

Exemplarisch gibt Tabelle 1 einen Einblick in das Kategoriensystem bzw. Analyseraster im Bereich der ökonomischen Sachkompetenzen. Die linke Spalte beschreibt das Kriterium (wobei die Reihenfolge der Stichpunkte keinerlei Hierarchisierung darstellt und die Erklärung keine Vollständigkeit erhebt). Die mittlere Spalte identifiziert den Code und die rechte Spalte das Ankerbeispiel.

Tabelle 1: Auszug aus dem Analyseraster in der Dimension der ökonomischen Sachkompetenzen

Item	Code	Ankerbeispiel eines möglichen Textauszuges aus dem Curriculum
<i>Betriebswirtschaftliche Grundbegriffe und Grundlagen unternehmerischen Wirtschaftens:</i> Wirtschaftlichkeit, Rechtsformen der Unternehmung, Gründung, Ziele von Unternehmen, ethische und soziale Verantwortung, Unternehmen und andere wirtschaftliche Akteure	B1	„Ökonomische Entscheidungen und wirtschaftliches Handeln von Unternehmen im In- und Ausland nachvollziehen können.“
<i>Funktionsweise von Märkten:</i> Marktkräfte von Angebot und Nachfrage, Preisbildung, Elastizität, Wirtschaftsschwankungen, Bedarf und Bedürfnisse, Markteffizienz, Marktstörungen, Leistung und Gegenleistung, Kurve der aggregierten Nachfrage, Kurve des aggregierten Angebotes	E2	„Verständnis der gesamtwirtschaftlichen Beschäftigungs-, Produktions- und Preisentwicklung als Ergebnis des Zusammenwirkens von gesamtwirtschaftlicher Nachfrage und gesamtwirtschaftlichem Angebot.“

Quelle: Berger, 2015, S. 195 f.

Zur Sicherstellung der Güte des methodischen Instrumentariums wurde zunächst eine Stichprobe der Lehrpläne von je zwei unabhängigen Codierern untersucht, um im Anschluss die Handhabung des Analyserasters zu optimieren. In der folgenden Gesamtanalyse aller ausgewählten Lehrpläne lag der Interdecoderreliabilitätskoeffizient nach Holsti und damit die Übereinstimmung von Erst- und Zweitcodierer bei > 75 , sodass hier von einem ‚guten Qualitätsstandard‘ (Früh, 2004, S. 181) ausgegangen werden konnte. Die Satz-für-Satz-Analyse ordnete sowohl explizite als auch implizite Textstellen in den Lehrplänen den zuvor definierten Kategorien bzw. Analyse Kriterien zu, sodass am Ende die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen innerhalb der Lehrpläne der vorberuflichen Bildung umfassend abgebildet werden konnten.

4.2.3 Interviews mit Schulleitern und Lehrkräften

Das institutionelle und individuelle Curriculum und damit die Meso- und Mikroebene (vgl. Abschnitt 4.1) fokussierend, fanden Experteninterviews mit insgesamt 42 Schulleitern und Lehrern an 21 Schulen in Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen, Frankreich und Schottland statt. Konkret waren dies in Deutschland 18 Interviews an acht Schulen – davon sechs Gespräche in Baden-Württemberg (drei Schulen) und zwölf in Nordrhein-Westfalen (fünf Schulen). In Frankreich wurden insgesamt zehn Personen an sechs Schulen in großstädtischen Gebieten interviewt. Die Erhebungen in Schottland bezogen sich auf einen Ballungsraum, wo insgesamt 14 Personen an sieben Schulen interviewt wurden (Berger, 2015, S. 234). Die Auswahl der Interviewpartner erfolgte über persönliche Kontakte zu Forschern und Lehrerbildnern.

Es wurde ein deckungsgleicher, semi-strukturierter Interviewleitfaden in deutscher, französischer und englischer Sprache erstellt. Die Entwicklung des Interviewleitfadens erfolgte in Anlehnung an die durch Posner (2004) bestimmten Einflussfaktoren (*frame factors*), die für die schulische und unterrichtliche Umsetzung der offiziellen curricularen Vorgaben bezeichnend sind:

These factors include physical, cultural, temporal, economic, organizational, political-legal, and personal considerations that can *make or break* a curriculum. In a sense, these factors frame the curriculum, acting as both *resources for* and *constraints on* the process of curriculum implementation [Hervorhebungen v. Verf.] (ebd., S. 191).

In den Interviews wurde zum einen nach den lokalen Möglichkeiten (institutionelles Curriculum) sowie nach personellen und materiellen Ressourcen der Schulen zur Umsetzung des offiziellen Curriculums gefragt. Zum anderen wurde die Interpretation des kodifizierten Lehrplans durch die Lehrkräfte mit Blick auf deren individuelle unterrichtsgestalterische Schwerpunkte (individuelles Curriculum) ermittelt (Berger, 2015, S. 225). In Anlehnung an Gläser und Laudel (2010) bzw. Meuser und Nagel (2010, S. 466 f.) wurde für die Auswertung der Experteninterviews ein qualitativ inhaltsanalytisches Verfahren angewendet. Die Kategorienbildung für die Inhaltsanalyse der Interviewtranskripte erfolgte unter Rückgriff auf Posner (2004) (s.o.) zunächst deduktiv. Im Anschluss wurde das Kategoriensystem unter Einsatz von Erst- und Zweit-Codierern am Material überprüft und durch das nachträgliche Bilden von neuen Kategorien (und Unterkategorien) sowie das Adaptieren und Streichen von bestehenden Kategorien induktiv verfeinert (Berger, 2015, S. 245 f.).

5. Diskussion der Befunde

Um die Ergebnisse direkt in ihrem Kontext zu analysieren und im Ländervergleich zu betrachten, integriert dieser Abschnitt sowohl die *Ergebnisdarstellung* als auch ihre *Diskussion*.

Zunächst wird der Blickpunkt auf die Makroebene und damit die Ebene der Steuerung des Bildungswesens gerichtet (vgl. Abschnitt 5.1). Das Verständnis dieser Ebene trägt zur besseren Einordnung der im Folgenden diskutierten Befunde bei. Abschnitt 5.2 betrachtet die *Theorie-Seite* im Sinne der normativen Vorgaben zur Fächerstruktur und zu den Inhalten der Lehrpläne – und damit das ‚Soll‘ von Unterricht (vgl. Abschnitt 3). Abschnitt 5.3 stellt dem ‚Soll‘ das ‚Ist‘ im Sinne der Unterrichtspraxis gegenüber. Dabei wird zum einen ein Augenmerk auf die inhaltliche Auslegung der Fächer in der Schul- und Unterrichtspraxis gelegt. Zum anderen werden der Einfluss der (gesellschaftlichen) ‚Wertigkeit‘ von ‚akademischer‘ und ‚(vor-)beruflicher‘ Bildung auf die Praxis der vorberuflichen Bildung diskutiert.

5.1 Steuerung der Bildungssysteme

In Deutschland hat die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (KMK) für den Bereich der vorberuflichen Bildung bisher keine nationalen Bildungsstandards beschlossen (im Gegensatz zu allgemeinbildenden Fächern wie Deutsch oder Mathematik) (KMK, 2006, S. 4). Die KMK äußert sich zwar zum Stellenwert der „Hinführung zur Berufs- und Arbeitswelt“ (KMK, 1993, S. 9), konkretere Anhaltspunkte in Form eines Lehrplans für die vorberufliche Bildung werden jedoch auf Bundesebene nicht geliefert. Im föderal geprägten Bildungswesen Deutschlands sind die Kultusministerien der 16 Bundesländer für die Gestaltung der Unterrichtsfächer, die Fächerstruktur sowie für die in den Lehrplänen ausgewiesenen Lehr-Lernziele und -inhalte verantwortlich.

In einem zentralistischen Schulwesen – wie beispielsweise in *Frankreich* vorzufinden – sind die Inhalte der Lehrpläne hingegen *landesweit* übereinstimmend und verbindlichen Charakters. Auf dem Niveau der Sekundarstufe I besuchen alle Schüler in Frankreich eine leistungsundifferenzierte Gesamtschule, das *collège* (Auduc, 2006; Berger, 2011).

Das Bildungswesen *Großbritanniens* zeichnet sich durch eine *dezentrale* Verwaltung aus. Es unterscheidet sich aber stark in Bezug auf die Reichweite der offiziellen Curricula sowohl vom deutschen als auch vom französischen Bildungssystem: Einerseits ist der strukturelle Aufbau des allgemeinbildenden Bildungswesens im gesamten Land kongruent, denn alle Schüler im Alter von 12 bis 16 Jahren besuchen die Gesamtschule (*comprehensive school*) (Boyd, 2008, S. 427). Anderer-

seits obliegt es jedoch der Entscheidung der Einzelschule (Mesoebene), welches Angebot an Schulfächern bzw. Kursen sie *konkret* anbietet. Über den Pflichtfächerkanon (bestehend aus den allgemeinbildenden Fächern Englisch, Mathematik, Fremdsprachenunterricht, Naturwissenschaften und Sport (McGlynn, Canning & Dolan, 2012, S. 18) hinaus, kann somit das tatsächliche Angebot an Unterrichtsfächern pro Jahrgangsstufe von Schule zu Schule verschieden sein (Boyd, 2008, S. 428). Ferner hat auch der einzelne Schüler durch seine individuelle Kurswahl (*option choice*) einen entscheidenden Einfluss auf das für ihn relevante Curriculum.

Eine Gemeinsamkeit aller drei Länder ist die dominante Rolle des Staates, der einen „entscheidenden Einfluss“ (Pörtner, 1997, S. 166) auf das Curriculum hat: In Frankreich und Deutschland setzt der Staat einheitliche normative curriculare Standards, die für alle Schulen gleichermaßen bindend sind. Ebenso sind in Schottland die bildungspolitischen Entscheidungen auf der Makroebene für Gesamtschottland maßgebend. Anders als in Deutschland und Frankreich verfügt jedoch hier die Einzelschule in Hinblick auf das Fächerangebot über eine relativ hohe Autonomie, sodass auf der Mesoebene eine heterogene Struktur festzustellen ist. Überdies ist in Schottland auf der Mikroebene die individuelle Kurswahl des einzelnen Schülers bestimmend.

5.2 Die Theorie-Seite im Sinne des ‚Soll‘ von Unterricht

5.2.1 Die Fächerstruktur in der vorberuflichen Bildung

In den Realschulen der beiden untersuchten *deutschen* Bundesländer findet zum Untersuchungszeitpunkt die vorberufliche Bildung in Fächerverbänden bzw. Integrationsfächern statt. Das bedeutet, es besteht beispielsweise kein eigenständiges Fach ‚Wirtschaftslehre‘ oder ähnliches, das eine *alleinige* wissenschaftliche Disziplin (hier die Wirtschaftswissenschaften) als Bezugspunkt hätte. Zum Zeitpunkt der Untersuchung existiert in Baden-Württemberg der drei Teilfächer integrierende Fächerverbund Erdkunde-Wirtschaftskunde-Gemeinschaftskunde (EWG), der für alle Schüler verpflichtend ist. Darüber hinaus wird ein tiefgehendes Verständnis der Arbeits- und Wirtschaftswelt in den beiden fächerübergreifenden obligatorischen ‚Themenorientierten Projekten‘, ‚Wirtschaften, Verwalten und Recht‘ und ‚Berufsorientierung in der Realschule‘ gefördert (KMK, 2008, S. 17; Kultusministerium BW, 2004). Letzteres dient maßgeblich der Vor- und Nachbereitung des einwöchigen Schülerbetriebspraktikums (Landesbildungsserver BW, 2013).

In Nordrhein-Westfalen wird die vorberufliche Bildung in der Realschule vor allem durch das obligatorische Unterrichtsfach Politik und das Wahlpflichtfach Sozialwissenschaften abgedeckt (KMK, 2008, S. 76). Beide Fächer integrieren die drei Bezugsdisziplinen Ökonomie, Soziologie und Politikwissenschaften (Kultusministerium NRW, 1994, S. 36).

Wie in Deutschland findet die vorberufliche Bildung in Frankreich nicht innerhalb eines eigenständigen Unterrichtsfaches statt, sondern wird integrativ im Rahmen des obligatorischen Fächerverbundes *Histoire-Géographie-Éducation civique* (Geschichte-Geografie-Staatsbürgerkunde) (HGE) sowie dem Wahlfach *Découverte professionnelle* (Entdeckung der Berufswelt) (DP) unterrichtet (MEN, 2012). Obschon namentlich im Fächerverbund HGE lediglich die Bezugsdisziplinen der Geschichts-, Geo- und Politikwissenschaften auftauchen, wird in der Einleitung des Lehrplans die Vorbereitung der Schüler auf die Arbeits- und Wirtschaftswelt genannt (MEN, 2008, S. 1).

Im Rahmen des vielfältigen Angebotes an optionalen Kursen existieren für die vorberufliche Bildung in Schottland eigenständige Unterrichtsfächer, die in der Regel auf eine einzige wissenschaftliche Bezugsdisziplin rekurrieren. Die drei zentralen Kurse sind hier *Business Management*, *Economics* und *Work Experience* (SQA, 2000, 2009a, 2009b).

5.2.2 Die inhaltlichen Schwerpunkte in den Lehrplänen

Die Befunde zeigen, dass die Tatsache, ob es sich um ein eigenständiges Unterrichtsfach oder um einen Fächerverbund handelt (bzw. dessen Ausrichtung an ein oder mehreren wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen), für die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen in den Lehrplänen von Bedeutung ist. So ist es auch nicht verwunderlich, dass die schottischen Lehrpläne der Kurse *Economics* und *Business Management* in hohem Maße jeweils volkswirtschaftliche bzw. eben betriebswirtschaftliche Themenbereiche behandeln. Insgesamt werden in diesen Fächern, die klar auf *eine einzige* wissenschaftliche Bezugsdisziplin rekurrieren, eher *spezifischere Themenbereiche* behandelt, wie beispielsweise in *Business Management* die Kostenrechnung oder Buchhaltung.

In den analysierten Dokumenten der Integrationsfächer bzw. Fächerverbünde *Frankreichs* sowie *Baden-Württemberg* und *Nordrhein-Westfalen* überwiegen prinzipiell die volkswirtschaftlichen gegenüber betriebswirtschaftlichen Themen (Berger, 2015, S. 462 f.). Die Dominanz volkswirtschaftlicher Themenbereiche in den Lehrplänen solcher Integrationsfächer konnte auch für andere Länder ermittelt werden: So konstatiert beispielsweise für Österreich Brandlmaier (2006) nach der Untersuchung des Fächerverbundes ‚Geografie und Wirtschaftskunde‘, dass der Volkswirtschaftslehre (VWL) das weitaus größte Gewicht zukommt (ebd., S. 193 f.).

Im Gegensatz zu Schottland (s.o.) werden sowohl in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen als auch in Frankreich vorrangig *allgemeinere Themenbereiche* der VWL angesprochen, wie z.B. Internationalisierung von Handel oder die Relevanz des Staates in der Regulierung und Steuerung des Wirtschaftssystems

(Berger, 2015, S. 472 f.). Der Schwerpunkt auf dem Themenbereich der Internationalisierung von Handel könnte dadurch erklärt werden, dass die Politik- bzw. Geowissenschaften mitunter als Leitdisziplinen dieser beiden Integrationsfächer dienen. So wird beispielsweise in Frankreich die Globalisierung vor allem unter wirtschaftsgeografischen Fragestellungen (z.B. die Bedeutung von Urbanisierung, Häfen etc.) angesprochen. Gleichermaßen wird anhand der inhaltlichen Schwerpunkte der analysierten Lehrpläne in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen die Dominanz der Politikwissenschaft als wissenschaftliche Bezugsdisziplin offenkundig.

5.3 Die Praxis-Seite im Sinne des ‚Ist‘ von Unterricht

5.3.1 Zur inhaltlichen Auslegung der Fächer in der Schul- und Unterrichtspraxis

Welchen Einfluss haben die skizzierten Befunde zur Fächerstruktur und zu den inhaltlichen Schwerpunkten (s.o.) auf das *institutionelle* und *individuelle* Curriculum? Wie ist somit das Verhältnis zwischen dem ‚Soll‘ und dem ‚Ist‘ der Praxis?

Zum besseren Verständnis ist an dieser Stelle ein knapper Exkurs zur Makroebene und hier zur Lehrerausbildung in der vorberuflichen Bildung erforderlich: In Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen, Schottland und Frankreich besteht das Lehramtsstudium sowohl aus einer universitären Erstausbildung als auch aus einer daran anschließenden schulischen Praxisphase (Berger, 2015, S. 271 f., 334 f., 393 f.). In Teilen entspricht jedoch das auf der Makroebene staatlich geregelte Lehramtsstudium nicht den Anforderungen der Meso- und Mikroebene und damit der Praxis: So studieren in *Frankreich* die in der Sekundarstufe I und II eingesetzten Lehrkräfte grundständig *ein* Fach, welches analog zu dem späteren Unterrichtsfach ist (ebd., S. 271 f.). Die Lehrenden erhalten nach Abschluss beispielsweise ihres Geografie-Studiums die Lehrbefähigung für den gesamten Fächerverbund. Von den interviewten HGE-Lehrern wird es als problematisch angesehen, dass meist zwei der drei Teilfächer des Fächerverbundes ‚gefühl‘ fachfremd unterrichtet werden müssen. Im Sinne ihres individuellen Curriculums gaben die Interviewten daher mitunter auch an, manchmal diejenigen Themengebiete zu meiden oder nur oberflächlich zu behandeln, die sie nicht studiert haben:

FR3⁶: Je favorise l’Histoire. [...] En Géographie, je n’en sais rien. Je fais vraiment les gros trucs absolument essentiels. [...] On va tout faire pour traiter des faites qu’on sait bien faire. [Ich bevorzuge Geschichte. [...] In Geografie weiß ich nichts. Hier mache ich wirklich nur die großen und essentiellen Themen. [...] Im Endeffekt macht man ja alles, um diejenigen Themenbereiche zu behandeln, in denen man fit ist.]

Der *baden-württembergische* Fächerverbund EWG verschreibt sich in der *Theorie* einem „fachüberschreitend-integrative[n]“ Lernen sowie einer „ganzheitlichen Be-

trachtungsweise ... über die Fachsystematiken hinaus“ (Kultusministerium BW, 2004, S. 116). Somit werden die Lehr-Lernziele und -inhalte nicht (wie z.B. in Frankreich) für die einzelnen Teilfächer separiert, sondern in den Lehrplänen im Verbund ausgewiesen. In der *Praxis* liegt – mit Blick auf die Formulierungen der Lehrkräfte – jedoch eher eine separierende Betrachtungsweise zugrunde, wie das folgende Zitat einer Lehrkraft veranschaulicht:

BW2: *Wirtschaft* kommt in EWG in Klasse neun oder zehn.

Bedingt durch die im Hochschulstudium möglichen Fächerkombinationen, haben die Lehrkräfte an Realschulen in Baden-Württemberg nur ein bis maximal zwei der drei Subdisziplinen des Fächerverbundes EWG studiert (u.a. PH Freiburg, 2014, S. 6). Wie in Frankreich fühlen sich auch hier die befragten Lehrer mit Blick auf diejenigen Teilfächer *fachfremd* bzw. ‚überfordert‘, die nicht dem ehemaligen Studienschwerpunkt entsprechen:

BW4: Unser Hauptproblem ist, es gibt keine Ausbildung für EWG-Lehrer. [...] Wir unterrichten also Fächer, ohne dass eine Studiausbildung dafür existiert. [...] Die Kollegen, die von der Gemeinschaftskunde, also von der Politik her kommen, die haben die größten Probleme, sich dann in die ganze Klimaproblematik einzuarbeiten, was Erdkunde angeht. [...] Viele Kollegen fühlen sich zu Recht überfordert.

In Baden-Württemberg wird der Problematik dahingehend Rechnung getragen, dass beispielsweise in der Unterstufe eher qualifizierte Erdkunde-Lehrer eingesetzt werden (da dieses Teilfach im Lehrplan der Klasse fünf und sechs dominierend ist). Zugleich birgt diese Lösung jedoch auch neue Restriktionen hinsichtlich der Organisation des Stundenplans auf institutioneller Ebene, so die befragten Schulleiter.

Darüber hinaus zeigen die Interviewbefunde für Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen, Schottland und Frankreich, dass der Unterricht in der vorberuflichen Bildung oft auch durch fachfremde Kollegen realisiert wird.

In Schottland beabsichtigen die Schulen, ihren Schülern ein möglichst breites Spektrum an Kursen im Rahmen des *option choice* anzubieten. Um dies personaltechnisch realisieren zu können, setzen die Schulen in den unteren Klassenstufen dann auch Lehrer aus verwandten Fächern (wie beispielsweise *Information- and Communication Technology* (ICT)) fachfremd für die Fächer Business Management und Economics ein:

SCO13: Staff is a problem. At our school we have not enough specialist subject teachers in Business Management. [...] I myself have no diploma in Business Administration, I have studied ICT. The business management content for teaching the subject, I have taught me myself. [Personal ist ein Problem. Wir haben an unserer Schule nicht ausreichend Fachlehrkräfte für Business Management. [...] Ich selbst habe auch kein Diplom in Betriebswirtschaftslehre, ich habe ICT studiert. Die BWL-Inhalte für den Unterricht habe ich mir alle selber beigebracht.]

Die Befunde der vorliegenden sowie auch von anderen internationalen Untersuchungen (z.B. Katschnig & Hanisch, 2006; Krisanthan & Pilz, 2014) belegen somit den hohen Stellenwert der universitären Lehrerbildung hinsichtlich des institutionellen und individuellen Curriculums.

5.3.2 Der Einfluss der (gesellschaftlichen) ‚Wertigkeit‘ akademischer und beruflicher Bildung auf die Praxis der vorberuflichen Bildung

Bei der genaueren Betrachtung der Befunde (vor allem die aus den Interviewdaten gewonnenen) fällt das unterschiedliche ‚Ansehen‘ bzw. die ungleiche ‚Wertigkeit‘ (s.u.) auf, die den allgemeinbildenden bzw. ‚akademischen‘ Unterrichtsfächern (wie z.B. Mutter- und Fremdsprachenunterricht, Mathematik, Naturwissenschaften etc.) gegenüber den Fächern der vorberuflichen Bildung entgegengebracht wird. Dies sei aus Platzgründen am Beispiel Frankreichs zu diskutieren. (Ähnliche Befunde lassen sich aber auch für Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Schottland konstatieren; vgl. dazu Berger, 2015, S. 507 f.).

Im zweiten Jahr am *collège* besteht für die Jugendlichen optional zum ‚klassischen‘ allgemeinbildenden Weg (der Regelfall) die Möglichkeit, den technologischen bzw. berufsvorbereitenden Zweig (*dispositif en alternance*) einzuschlagen (Berger, 2015, S. 331). Dieser Zweig richtet sich jedoch schon per Definition nur an ‚schulmüde‘ Jugendliche, um deren (Re-)integration in eine ‚klassische‘, formalisierte Bildung zu gewährleisten, wenn bereits alle bisherigen Unterstützungs- und Beratungsmaßnahmen fehlgeschlagen sind (ÉduSCOL, 2011). Die mangelnde ‚Wertigkeit‘ (Deißinger, 2001, S. 2 f.) der (vor-)beruflichen gegenüber der allgemeinen Bildung wird somit bereits in den offiziell erlassenen Verordnungen zum *collège* bescheinigt. In sehr ähnlicher Weise bestätigen die im Rahmen der Untersuchung (Berger, 2015) befragten Schulleiter und Lehrkräfte das niedrige gesellschaftliche Ansehen der beruflichen Bildung:

FR5m: Nous, on a une sélection très tardive et négative en formation professionnelle. La voie professionnelle est considérée comme un échec. [...] Il y a une grosse pression sociale. [Wir haben in Frankreich eine späte und negative Selektion in die berufliche Bildung. Der Weg der beruflichen Bildung wird als Scheitern betrachtet. [...] Es herrscht hier ein großer sozialer Druck.]

Dieser ‚große soziale Druck‘ zeigt sich auch in der Praxis des Bildungswahlverhaltens der Schüler bzw. deren Eltern, wie die folgende Aussage von FR1a belegt:

FR1a: Le grand défaut ici, mais c'est un défaut social, [...] est que les parents de nos enfants sont convaincus que les métiers manuelles [...] ne sont pas valorisés. [...]. Le lycée professionnelle a mauvaise presse et est seulement pour les élèves faibles. – Beaucoup de parents pensent si. [Ein großer Missstand ist hier, aber das ist ein sozialer Missstand, [...], dass die Eltern unserer Kinder davon überzeugt sind, dass manuelle Berufe [...] keinen

hohen (sozialen) Stellenwert haben. Das berufliche Gymnasium hat einen schlechten Ruf und ist nur etwas für schwache Schüler. – So denken besonders viele Eltern.]

Die Eltern spielen auch eine große Rolle, wenn es um die Bestimmung des Wahlfaches in der letzten Klasse des *collège* geht: Neben dem der vorberuflichen Bildung zuzuordnenden Fach ‚Entdeckung der Berufswelt‘ (vgl. Abschnitt 5.2.1) stehen die klassisch ‚akademischen‘ Fächer Latein und Altgriechisch sowie, je nach Schulanbot, unter Umständen eine regionale Sprache (z.B. Bretonisch) zur Wahl. Die Praxis vieler Eltern sei, so die Auskünfte der befragten Lehrkräfte und Schulleiter, dass sie ihren Kindern eher das Belegen einer Sprache nahelegen. Folglich werden die DP-Kurse meist nur von (schwächeren) Schülern aus bildungsfernen Familien besucht (Berger, 2015, S. 518).

Die Beschäftigung mit der Wirtschafts- und Arbeitswelt wird von den befragten Lehrkräften als ‚Tabuthema‘ oder sogar ‚Schimpfwort‘ angesehen:

FR6: C’est [l’économie] un peu un tabou en France. Je pense qu’on est assez coupé de la réalité économique. [Wirtschaft ist in Frankreich ein bisschen ein Tabuthema. Ich glaube, wir sind hier ganz schön von der wirtschaftlichen Realität da draußen abgeschnitten.]

FR5w: Économie, c’est comme l’entreprise un gros mot dans les programmes scolaires. [Wirtschaft, das ist wie auch die Unternehmung immer noch ein Schimpfwort in den Lehrplänen.]

Insofern ist in der Schul- und Unterrichtspraxis eine allgemeine Zurückhaltung gegenüber einer ‚Öffnung von Schule‘ zu konstatieren, die dazu führt, dass in der vorberuflichen Bildung Kooperationen mit außerschulischen Partnern (z.B. lokalen Betrieben) eher schwierig zu realisieren sind (Berger, 2015, S. 372 f.). Dies kann mitunter auch auf die in der Lehrerschaft selbst herrschenden Widerstände zurückgeführt werden:

FR7a: Ce [la mini entreprise] n’est pas forcément très bien accueillie par les autres professeurs [...] parce que on va faire des ‘capitalistes’. [Unsere Schülerfirma wurde zu Anfang nicht von allen Kollegen begrüßt. – Weil wir ja ‚Kapitalisten‘ aus den Schülern machen wollen.]

Wie lassen sich diese Befunde erklären? Das durch das humanistische Bildungsideal geprägte französische Bildungssystem (Hörner, 1979, S. 206) negiert jegliche Form des beruflichen Lernens bzw. die Vorbereitung der Jugendlichen auf die Wirtschafts- und Arbeitswelt: „In Frankreich wird eine berufliche Ausbildung im Regelfall erst nach einem mehr oder weniger gravierenden ‚Schulversagen‘ (*échec scolaire*) aufgenommen“ (Koch & Reuling, 1998, S. 20). Die berufliche Bildung wird daher in der Literatur auch als ‚Stiefkind‘ (Kempf, 2007, S. 411) des französischen Bildungswesens bezeichnet.

6. Ausblick

Ziel des vorliegenden Beitrags war die explorative Untersuchung des Theorie-Praxis-Verhältnisses vorberuflicher Bildung anhand einer international vergleichenden Mehrfallstudie im Sinne eines Vergleichs des ‚Soll‘ der normativen Vorgaben der Curricula mit dem ‚Ist‘ der Unterrichtspraxis.

Die Ergebnisse sprechen für die Wichtigkeit einer grundständigen Ausbildung der Lehrkräfte in der vorberuflichen Bildung, um einen adäquaten Unterricht in der Praxis gewährleisten zu können (vgl. Abschnitt 5.3.1). Auf diese Weise könnte dem vorherrschenden Gefühl des *fachfremden* bzw. *geföhlt fachfremden* Unterrichtens in der vorberuflichen Bildung entgegenwirkt werden – vor allem angesichts der Situation in den Integrationsfächern und Fächerverbänden. So hält auch Lynch (1994) fest: „It has long been recognized that well-trained teachers are an important key to economic learning“ (ebd., S. 65).

Die Diskussion um das Verhältnis ‚akademischer‘ vs. ‚(vor-)beruflicher‘ Bildung (vgl. Abschnitt 5.3.2) zeigt, wie wichtig es ist, in einer ländervergleichenden Studie die Befunde vor dem Hintergrund des historisch gewachsenen gesellschaftlich-ideologischen sowie aber auch aktuellen (bildungs-)politischen und wirtschaftlichen Kontext zu betrachten; nicht zuletzt weil das Curriculum selbst als Produkt „gesellschaftliche[r] Macht- und Herrschaftsverhältnisse“ (Künzli, 2009, S. 137; vgl. Abschnitt 2.2) anzusehen ist.

In Bezug auf den eingangs angesprochenen Wandel zur Dienstleistungs- und Informationsgesellschaft und dessen Implikationen am Arbeitsmarkt sowie den mit dem demografischen Wandel einhergehenden Fachkräftemangel, gewinnt die vorberufliche Bildung auch gesellschaftlich und ökonomisch an Bedeutung. Durch ein weiterreichendes Verständnis der Arbeits- und Wirtschaftswelt kann die vorberufliche Bildung junge Menschen in Hinblick auf die Herausforderungen am Übergang in das Beschäftigungssystem unterstützen. Dabei ist es auch zunächst unerheblich, ob dieser Übergang direkt nach der allgemeinbildenden Pflichtschulzeit oder verzögert erfolgt (beispielsweise durch einen zwischengelagerten Besuch einer weiterführenden Schule). Bisher ist jedoch international wenig über die vorberuflichen Bildung im Theorie-Praxis-Vergleich bekannt (vgl. Abschnitt 3). Insofern bildungspolitisch eine Optimierung der vorberuflichen Bildung im Sinne eines Adaptierens von internationalen Best Practice-Ansätzen erwünscht ist, bildet eine solche differenzierte Analyse des Status quo jedoch die Voraussetzung.

Die Untersuchungsergebnisse können aufgrund der eher geringen Fallzahlen – bedingt durch den explorativen Charakter der Studie – lediglich Tendenzen abbilden; Verallgemeinerungen und Induktionsschlüsse auf die Gesamtheit bzw. auf das Gesamtsystem eines Landes ziehen zu können, war nicht Ziel dieses Beitrags.

Das vorliegende Forschungsdesign kann als Basis für weitere Forschungsarbeiten dienen: So ist beispielsweise eine Untersuchung der Ausformung vorberuflicher Bildung in Hinblick auf weitere Schulfächer oder Schularten denkbar.

Zu erwähnen ist, dass es sich bei den Angaben der Lehrkräfte und Schulleiter grundsätzlich um subjektive Erfahrungswerte handelt, von denen die eigentliche *Unterrichtswirklichkeit* abweichen kann (Mujis, 2006). Daher mag es sinnvoll sein, in weiteren Untersuchungen sequentielle Unterrichtsbeobachtungen einfließen zu lassen, um die Aussagen der Lehrkräfte zu verifizieren. Dadurch wären auch eine differenziertere Beleuchtung der *Praxis* vorberuflicher Bildung und damit die tatsächliche Umsetzung des intendierten Curriculums möglich (Torney-Putta, 1991, S. 600).

Die Datengrundlage stammt aus den Jahren 2010 bis 2012. In Hinblick auf die Fächerstruktur (vgl. Abschnitt 5.2.1) kam es in den beiden betrachteten deutschen Bundesländern seither zu Veränderungen: So plant die baden-württembergische Landesregierung ab dem Schuljahr 2016/2017 an allen allgemeinbildenden Schulen ‚Wirtschaft, Berufs- und Studienorientierung‘ als neues, *eigenständiges* Pflichtschulfach einzuführen (Otto, 2015). Nach dem Modellversuch, in den Jahren 2010 bis 2014 an nordrhein-westfälischen Realschulen ein eigenständiges Fach ‚Wirtschaft‘ einzuführen, sprach sich der Landtag für die Forcierung der Verbraucherbildung und der ökonomischen Bildung in den Schulen aus. Ferner soll als Konsequenz aus dem positiven Verlauf des Modellversuchs interessierten Realschulen ab dem Schuljahr 2014/2015 die Möglichkeit gegeben werden, ein entsprechendes Wahlpflichtfach ‚Politik/Ökonomische Grundbildung‘ ab Klasse sieben anzubieten (bildungsklick.de, 2014).

Ob und inwiefern die Einführung eigenständiger Schulfächer einen Einfluss auf die bisherige Schulpraxis in der vorberuflichen bzw. ökonomischen Bildung hat, können künftige Untersuchungen zeigen. Zu fragen wäre auch, ob die Änderungen in der Fächerstruktur auch Neuerungen in der Ausbildung der Fachlehrer mit sich bringen, um der Problematik des fachfremden Unterrichts im Kontext der vorberuflichen Bildung Rechnung zu tragen.

Anmerkungen

1. Die im Folgenden verwendeten Personen- und Funktionsbezeichnungen sind geschlechtsneutral zu verstehen.
2. In Abgrenzung zum bereits Publizierten (Berger, 2015).
3. Für die Analyse wurden diejenigen Unterrichtsfächer und -kurse ausgewählt, die die Wirtschaftswissenschaften (bzw. die daran angrenzenden Sozialwissenschaften) als Bezugsdisziplin haben. Diese dem Fallstudiendesign geschuldete Beschränkung impliziert jedoch nicht, dass vorberufliche Bildung nicht auch in anderen Unterrichtsfächern, wie z.B. Technik oder

- im muttersprachlichen Unterricht stattfinden kann. Vergleiche dazu ausführlich Berger, 2015, S. 76 f.
4. Die Realschule wurde in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen als funktional äquivalente Schulart zu den in Schottland und Frankreich existierenden Gesamtschulen ausgewählt (zur ausführlichen Begründung Berger 2015, S. 133 f.).
 5. Vergleiche Anmerkung 3.
 6. Die aufgeführten Zitate sind die Originalaussagen der interviewten Personen, die durch die Autorin übersetzt wurden.

Literatur

- Adamson, B. & Morris, P. (2007). Comparing curricula. In M. Bray, B. Adamson & M. Mason (Eds.), *Comparative education research. Approaches and methods* (CERC, Studies in Comparative Education, Vol. 19) (pp. 263–282). Hong Kong: Springer.
- Appleby, R.C. (1994). *Modern business administration* (6th ed.) London: Pitman.
- Auduc, J.-L. (2006). *L'école en France*. Paris: Nathan.
- Baethge, M., Achtenhagen, F., Arends, L., Babic, E. & Baethge-Kinsky, V. (2006). *Berufsbildungs-PISA. Machbarkeitsstudie*. Stuttgart: Steiner.
- Beck, K. (1998). *Wirtschaftskundlicher Bildungs-Test*. Göttingen: Hogrefe.
- Below, S. von (2011). Bildungssysteme im historischen und internationalen Vergleich. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (2. Aufl.) (S. 139–162). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bereday, G.Z.F. (1961). Theorie und Methoden der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In F. Schneider & W. Brezinka (Hrsg.), *Weltweite Erziehung. Als Festgabe für Friedrich Schneider zum 80. Geburtstag* (S. 139–162). Freiburg: Herder.
- Berg, S. & Hagedorn, U. (2013). Curriculare Konstruktionsunterschiede zwischen ökonomischer Bildung in der Sekundarstufe II an allgemeinbildenden und beruflichen Gymnasien. Eine Lehrplananalyse. In T. Retzmann (Hrsg.), *Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II. Konzepte, Analysen und empirische Befunde* (S. 41–53). Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Berger, S. (2011). Das französische System der Aus- und Weiterbildung. In C. Kreklau (Hrsg.), *Handbuch der Aus- und Weiterbildung. Grundlagen der Bildungsarbeit – Ausbildungsförderung* (S. 1–31). Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst.
- Berger, S. (2015). *Vorberufliche Bildung in Deutschland, Frankreich und Großbritannien: Eine internationale vergleichende Fallstudie zur curricularen Ausformung in Theorie und Praxis* (Berufsbildung, Arbeit und Innovation – Dissertationen und Habilitationen, Bd. 32). Bielefeld: Bertelsmann.
- Berger, S. & Pilz, M. (2012). Vorberufliche Bildung in Curricula und Unterrichtsalltag. Befunde aus einem EU-Projekt. In T. Retzmann (Hrsg.), *Entrepreneurship und Arbeitnehmerorientierung. Leitbilder und Konzepte für die ökonomische Bildung in der Schule* (S. 114–126). Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- bildungsklick.de (Hrsg.). (2014). *Ministerin Löhrmann. Jugendliche brauchen mehr Verbraucherbildung und ökonomische Bildung*. Verfügbar unter <http://bildungsklick.de/schule/meldung/ministerin-loehrmann-jugendliche-brauchen-mehr-verbraucherbildung-und-oekonomische-bildung/> [07.09.2016].

- Boyd, B. (2008). The structure of the secondary curriculum. In T.G.K. Bryce & W.M. Humes (Hrsg.), *Scottish education. Beyond devolution* (3rd ed.) (pp. 425–434). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Brandlmaier, E. (Hrsg.). (2006). *Ökonomische Bildung von Schüler-Innen allgemeinbildender höherer Schulen. Modellentwicklung, Entwicklung eines Messinstruments, ausgewählte Ergebnisse* (Arbeits-, Organisations- und Wirtschaftspsychologie, Bd. 6). Wien: WUV.
- Bray, M. & Thomas, R.M. (1995). Levels of comparison in educational studies. Different insights from different literatures and the value of multilevel analyses. *Harvard Educational Review*, 65 (3), 472–490.
- Bundesagentur für Arbeit. (Hrsg.). (2006). *Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs. Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife*. Verfügbar unter http://www.arbeitsagentur.de/web/wcm/idc/web/wcm/idc/groups/public/documents/webdatei/mdaw/mdk1/~edisp/l6019022dstbai378703.pdf?_ba.sid=L6019022DSTBAI378706 [25.09.2016].
- Bundesausschuss für Berufsbildung. (1972). *Vorberufliche Bildung und Beratungsdienste* (Empfehlungen des Bundesausschusses für Berufsbildung vom 26.1.1972). Verfügbar unter http://www.bibb.de/dokumente/pdf/empfehlung_008-vorberufl.bildung_und_beratungsdienste_116.pdf [07.09.2016].
- Canning, R., Berger, S. & Pilz, M. (2012). A comparison of different pre-vocational curricula in seven European countries. Theoretical perspectives and policy implications. In M. Pilz, S. Berger & R. Canning (Eds.), *Fit for business. Developing business competencies in school* (pp. 191–206). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cedefop (European Centre for the Development of Vocational Training). (Eds.). (2008). *Career development at work. A review of career guidance to support people in employment* (Cedefop panorama series, Vol. 151). Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities. Verfügbar unter http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5183_en.pdf [07.09.2016].
- Dauenhauer, E. (1976). *Curriculumforschung. Eine Einführung mit Praxisbeispielen aus der Berufspädagogik*. München: Verl. Dokumentation.
- Deißinger, T. (2001). Zur Frage nach der Bedeutung des Berufsprinzips als ‚organisierendes Prinzip‘ der deutschen Berufsausbildung im europäischen Kontext. Eine deutsch-französische Vergleichsskizze. *Tertium Comparationis*, 7 (1), 1–18.
- ÉduSCOL. (Eds.). (2011). *Dispositifs en alternance au collège*. Verfügbar unter <http://eduscol.education.fr/cid48655/dispositifs-en-alternance.html> [05.09.2016].
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.). Reinbek: Rowohlt.
- Frommberger, D. (2005). *Berufsorientierung in der Sekundarstufe I am Beispiel der Ökonomischen Bildung in den Niederlanden* (Reihe A, Kleine Schriften, Bd. 31). Jena: Friedrich-Schiller-Universität.
- Früh, W. (2004). *Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis* (6. Aufl.). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Georg, W. (2005). Vergleichende Berufsbildungsforschung. In F. Rauner (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung* (S. 186–193). Bielefeld: Bertelsmann.

- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grindel, S. & Lässig, S. (2007). *Unternehmer und Staat in Europäischen Schulbüchern. Deutschland, England und Schweden im Vergleich. Studie im Auftrag der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft*. Hrsg. v. Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig. Verfügbar unter <http://www.gei.de/fileadmin/gei.de/pdf/presse/Unternehmer-Staat-Studie.pdf> [07.09.2016].
- Härtel, P. (2008). Berufsorientierung in der Schule – ein europäisches Megathema. *Erziehung & Unterricht*, 158 (5–6), 354–361.
- Hesse, H.A. & Manz, W. (1974). *Einführung in die Curriculumforschung* (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hörner, W. (1979). *Curriculumentwicklung in Frankreich. Probleme und Lösungsversuche einer Inhaltsreform der Sekundarschule (1959–1976)* (Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung, Bd. 10). Weinheim: Beltz.
- Hörner, W. & Schlott, W. (1983). *Technische Bildung und Berufsorientierung in der Sowjetunion und in Frankreich. Ein intersystemarer Vergleich*. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Jappelli, T. (2010). Economic literacy: An international comparison. *The Economic Journal*, 120 (548), 429–451.
- Jobst, S. (2004). *Schule zwischen Region und Europa. Zum Stellenwert der europäischen Bewusstseinsbildung in tschechischen und sächsischen Lehrplänen. Theoretische Diskussion und vergleichende Analyse*. Münster: Waxmann.
- Katschnig, T. & Hanisch, G. (2006). Wirtschaftswissen von Maturant/inn/en im internationalen Vergleich. Eine empirische Studie in den Ländern Österreich, Deutschland, Tschechien und Ungarn. In E. Brandlmaier (Hrsg.), *Ökonomische Bildung von SchülerInnen allgemeinbildender höherer Schulen. Modellenentwicklung, Entwicklung eines Messinstruments, ausgewählte Ergebnisse* (Arbeits-, Organisations- und Wirtschaftspsychologie, Bd. 6) (S. 325–353). Wien: WUV.
- Kempf, U. (2007). *Das politische System Frankreichs* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klein, H.E. (2011). *Unternehmer und soziale Marktwirtschaft in Lehrplan und Schulbuch. Der Beitrag gesellschaftswissenschaftlicher Schulbücher zur ökonomischen Bildung*. Köln: Institut der Deutschen Wirtschaft Köln; Bundesarbeitsgemeinschaft Schulewirtschaft.
- Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik* (S. 11–29). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (Hrsg.). (1993). *Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge in der Sekundarstufe I*. Bonn: KMK. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1993/1993_12_03-VB-Sek-I.pdf [25.09.2016].
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (Hrsg.). (2006). *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*. Bonn: KMK.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (Hrsg.). (2008). *Wirtschaftliche Bildung an allgemein bildenden Schulen. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 19.10.2001 i.d.F. vom 27.06.2008*. Bonn: KMK. Ver-

- füßbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_10_19-Wirtschaftliche-Bildung-allg-Schulen.pdf [07.09.2016].
- Koch, R. & Reuling, J. (1998). Institutionelle Rahmenbedingungen und Steuerung der beruflichen Erstausbildung am Beispiel von Deutschland, Frankreich und Großbritannien. In BIBB. Der Generalsekretär (Hrsg.), *Aspekte beruflicher Aus- und Weiterbildung im europäischen Vergleich* (S. 7–63). Bielefeld: Bertelsmann.
- Krisanthan, B. & Pilz, M. (2014). Vorberufliche Bildung in Indien. Eine Analyse der curricularen Verankerung und der schulischen Praxis. *Tertium Comparationis*, 20 (1), 61–80.
- Kruber, K.-P. (2000). Kategoriale Wirtschaftsdidaktik – der Zugang zur ökologischen Bildung. *Gegenwartskunde*, 49 (3), 285–295.
- Kultusministerium BW (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg). (Hrsg.). (2004). *Bildungsplan Realschule*. Verfügbar unter http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Realschule/Realschule_Bildungsplan_Gesamt.pdf [25.09.2016].
- Kultusministerium NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (1994). *Sozialwissenschaften Sekundarstufe I. Realschule (Richtlinien und Lehrpläne: Lehren und Lernen in der Realschule)*.
- Künzli, R. (2009). Curriculum und Lehrmittel. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 134–148). Weinheim: Beltz.
- Kurek, S., Rachwał, T. & Szubert, M. (2012). Business competencies in Polish school curricula. Opinions of teachers and social partners. In M. Pilz, S. Berger & R. Canning (Eds.), *Fit for business. Developing business competencies in school* (pp. 61–88). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Landesbildungsserver BW (Baden-Württemberg). (Hrsg.). (2013). *Die Realschule*. Verfügbar unter <http://www.schule-bw.de/schularten/realschule/> [07.09.2016].
- Lauterbach, U. (1987). Vorberufliche und berufliche Bildung im internationalen Vergleich. *Die Arbeitslehre – Arbeiten + lernen*, 9 (52), 7–12.
- Li, J. (2012). *Pre-vocational education in Germany and China. A comparison of curriculum and its implication*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Little, A. (2000). Development studies and comparative education: Context, content, comparison and contributors. *Comparative Education*, 36 (3), 279–296.
- Lynch, G.J. (1994). High school economics. Separate course versus the infusion approach. *International Journal of Social Education*, 8 (3), 59–69.
- Mankiw, N.G. (2007). *Principles of economics* (4th ed.). Mason: Thomson South-Western.
- May, H. (1998). *Didaktik der ökonomischen Bildung*. München: Oldenbourg.
- McGlynn, C., Canning, R. & Dolan, M. (2012). Pre-vocational education in Scotland. A case study of one local authority. In M. Pilz, S. Berger & R. Canning (Eds.), *Fit for business. Developing business competencies in school* (pp. 17–34). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- MEN (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche). (Ed.). (2008). *Programmes du collège. Programmes de l'enseignement d'histoire-géographie-éducation civique* (Bulletin Officiel spécial, Vol. 6). Verfügbar unter <http://www.education.gouv.fr/cid22116/mene0817481a.html> [07.09.2016].

- MEN (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche). (Ed.). (2012). *Programmes de l'école et du collège*. Verfügbar unter <http://eduscol.education.fr/pid23391/programmes-de-l-ecole-et-du-college.html> [07.09.2016].
- Meuser, M. & Nagel, U. (2010). Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In B. Friebertshäuser, A. Langer, A. Prengel, H. Boller & S. Richter (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3., vollständig überarbeitete Aufl.) (S. 457–471). Weinheim: Juventa.
- Mujis, D. (2006). Measuring teacher effectiveness. Some methodological reflections. *Educational Research and Evaluation*, 12 (1), 53–74.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). (Ed.). (2003a). *Career guidance. New ways forward*. Verfügbar unter <http://www.oecd.org/education/educationeconomyandsociety/19975192.pdf> [07.09.2016].
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). (Ed.). (2003b). *Glossary of statistical terms*. Verfügbar unter <http://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=5410> [07.09.2016].
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). (Ed.). (2004). *Career guidance and public policy. Bridging the gap*. Paris: OECD. Verfügbar unter <http://www.oecd.org/education/country-studies/34050171.pdf> [07.09.2016].
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). (Ed.). (2005). *Improving financial literacy. Analysis of issues and policies*. Paris: OECD.
- Otto, J. (2015, 1./2. Januar). Fünfte Stunde: Soll und Haben. *Zeit Online*. Online verfügbar unter <http://www.zeit.de/2014/52/baden-wuerttemberg-schule-unterricht-wirtschaft/komplettan-sicht> [07.09.2016].
- PH Freiburg (Pädagogische Hochschule Freiburg). (Hrsg.). (2014). *Informationen zu den Lehramtsstudiengängen. Ab Studienbeginn 01.10.2011*. Verfügbar unter https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/zentral/studisek/infobroschuere_lehramt.pdf [07.09.2016].
- Pilz, M., Berger, S. & Canning, R. (Eds.). (2012). *Fit for business. Developing business competencies in school*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pilz, M., Berger, S. & Canning, R. (2014). Pre-vocational education in seven European countries. A comparison of curricular embedding and implementation in schools. *European Journal of Educational Research*, 3 (1), 25–41.
- Pilz, M. & Deißinger, T. (2001). Systemvarianten beruflicher Qualifizierung. Eine schottisch-englische Vergleichsskizze im Zeichen der Modularisierungsdebatte. *Bildung und Erziehung*, 54 (4), 439–458.
- Pörtner, S. (1997). Schule und Staat: Betrachtungen über das Curriculum in Deutschland, England und Frankreich. In M.A. Kreienbaum (Hrsg.), *Bildungslandschaft Europa. 10 Schulsysteme im aktuellen Vergleich* (S. 159–167). Bielefeld: Kleine.
- Posner, G.J. (2004). *Analyzing the curriculum* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Przeworski, A. & Teune, H. (1970). *The logic of comparative social inquiry*. New York: Wiley-Interscience.
- Rakhkochkine, A. (2012). Probleme internationalen Vergleichens in der Didaktik. *Pädagogische Rundschau*, 66 (6), 719–735.
- Röhrs, H. (1995). *Die vergleichende und internationale Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie, Bd. 2: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*. Hannover: Schroedel.

- Schriewer, J. (1987). Vergleich als Methode und Externalisierung auf Welt. Vom Umgang mit Alterität in Reflexionsdisziplinen. In D. Baecker & J. Markowitz (Hrsg.), *Theorie als Passion. Niklas Luhmann zum 60. Geburtstag* (S. 629–668). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schwarz, I. (2012) Perspectives for pupils and teachers in economic education. European and Austrian aspects of the Fifobi-Project. In M. Pilz, S. Berger & R. Canning (Eds.), *Fit for business. Developing business competencies in school* (pp. 145–176.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Snyder, J., Bolin, F. & Zumwalt, K. (1992). Curriculum implementation. In P.W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum. A project of the American educational research association* (pp. 402–435). New York: Macmillan.
- SQA (Scottish Qualifications Authority). (Ed.). (2000). *Standard grade revised arrangements in economics. Foundation, general and credit levels in and after 1999*. Glasgow: SQA.
- SQA (Scottish Qualifications Authority). (Ed.) (2009a). *Business management (intermediate 1)*. Course Number: C234 10 (2nd ed.). Glasgow: SQA.
- SQA (Scottish Qualifications Authority). (Ed.). (2009b). *Work experience (intermediate 1)*. Unit Code: D36H 10. Glasgow: SQA.
- Squires, D. (2009). *Curriculum alignment. Research-based strategies for increasing student achievement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Straka, G.A. & Macke, G. (2009). Kompetenz: Handeln können, wollen und dürfen. Zur Klärung eines diffusen Begriffs. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*, 38 (3), 14–17.
- Strömel, L. (2013). Berufsorientierung – schon in der Grundschule? *Pädagogik.Leben, 1*, 32–33.
- Thornton, S.J. (1991). Teacher as curricular-instructional gatekeeper in social studies. In J.P. Shaver (Ed.), *Handbook of research on social studie teaching and learning. A Project of the National Council for the Social Studies* (pp. 237–248). New York: Macmillan.
- Torney-Puta, J. (1991). Cross-national research in social studies. In J.P. Shaver (Ed.), *Handbook of research on social studies teaching and learning. A project of the National Council for the Social Studies* (pp. 591–601). New York: Macmillan.
- Vollstädt, W., Tillmann, K.-J., Rauin, U., Höhmann, K. & Tebrügge, A. (1999). *Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I* (Schule und Gesellschaft, Bd. 18). Opladen: Leske + Budrich.
- Waterkamp, D. (2004). Das Versprechen auf Innovation im Bildungswesen mittels organisatorischer Verfahren – ein Thema der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. *Tertium Comparationis, 10* (1), 36–43.



Vergleichende Betrachtungen zur Nutzung der Durchlässigkeit in Bildungssystemen: Die Kategorisierung von Anschlusslösungen beim Übergang in die nachobligatorische Ausbildung

Albert Düggeli & Dominique Oesch

Pädagogische Hochschule FHNW Basel

Abstract

Permeability of the educational system is a central postulate in modern education politics in both Germany and Switzerland. Endeavors for permeability do not only include the structural integrability of different educational programs, but also the wish to harness learner's full potential within a given system. Not surprisingly, the transition from compulsory to non-compulsory education plays a crucial role for educational biographies in both countries. It is at this juncture, when young learners can not only choose between academic, vocational or semi-vocational programs, but also between high, middle or low aspirational levels within these three kinds of non-compulsory education.

The paper will focus on three central questions, while comparing the two national systems: First, how can the various offerings of non-compulsory secondary education be categorized? Second, what kind of utilization patterns can be observed among different groups? Third, how can the different learner groups be categorized in terms of the individual educational characteristics?

In order to answer these questions, the authors propose the use of a system integrating categorization matrix, which can then be used as a base for system comparison and discussion. It can be shown, that even though the two systems show structural comparability, a plausible explanation of permeability and transition to upper secondary education cannot ignore local structural aspects and national contexts.

Einleitung

In der Schweiz und in Deutschland ist Durchlässigkeit gegenwärtig bildungstheoretisch und bildungspolitisch ein zentrales Thema (Bellenberg, 2012; Bertelsmann Stiftung, 2014; Bundesverfassung Schweiz, 1999 [Stand: 2014]; EDK, 2011; Fend, 2014). Schon ein Blick in die nationalen Bildungsberichterstattungen macht deut-

lich, dass in beiden Ländern erhebliche Anstrengungen unternommen werden, Lernenden Ausbildungswege zu öffnen, die ihnen erlauben, individuelle Fähigkeits- und Entwicklungspotenziale optimal zu nutzen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014; SKBF, 2014). Dies erfordert durchlässige Bildungssysteme und damit beispielsweise Möglichkeiten für Lernende, zwischen oder innerhalb von Bildungsstufen zu wechseln. In niveaugegliederten Bildungssystemen, wie sie für die Schweiz und Deutschland charakteristisch sind, ist dies besonders relevant, weil hier Bildungsbiografien in Abhängigkeit von der gegliederten Struktur bzw. von darin bestehenden Übergängen gestaltet werden müssen. Dies ist mit der Aufgabe verbunden, Übertrittsentscheidungen zu treffen, beispielsweise beim Übergang von einer integriert geführten Primarstufe in eine gegliederte und damit niveau-separierte Sekundarstufe I oder beim Eintritt in die postobligatorische Ausbildung. Solche Entscheidungen zu treffen ist bildungsbiografisch aber nicht unproblematisch, weil sie in erheblichem Ausmaß von familialen Bildungsaspirationen beeinflusst sein können, und zwar unabhängig von der individuellen Leistungsfähigkeit und auch weil Leistungsverläufe und Entwicklungsprozesse nur unscharf prognostiziert werden können (Kronig, 2007; Mauthe & Rösner, 1998; Trautwein, Baeriswyl, Lüdtke & Wandeler, 2008). Getroffene Entscheidungen können also wenig adaptiv sein, sodass Bestrebungen als sinnvoll erscheinen, Bildungswege neu ausrichten oder anpassen zu können (Deutscher Bildungsrat, 1970; Maaz, 2006). Dies ist gerade im Kontext des Übergangs von der obligatorischen Schule in die postobligatorische Ausbildung zu bedenken, weil sich Lernende neben einem ihnen angemessenen Ausbildungsniveau auch für die Art entscheiden müssen, in der sie ihre postobligatorische Ausbildung beginnen wollen. Diese kann beispielsweise dual organisiert und damit eher beruflich orientiert sein oder vollzeitschulisch angeboten werden, ohne weiter ausdifferenzierten Berufsfeldbezug (Berufsbildungsgesetz (BBG), 2015; Cortina, Baumert, Leschinsky, Mayer & Trommer, 2003; EDK, 2015; Glauser, 2015). Beim Übergang in die postobligatorische Ausbildung treffen Heranwachsende also mehr oder weniger explizit eine Art zweifachen Entscheid: einmal für das angestrebte Ausbildungsniveau und einmal für die Ausbildungsart. Dieser niveau- bzw. artspezifische Entscheid ist ein zentraler Eckwert, an dem die Nutzung der Durchlässigkeit beurteilt werden kann. Gelingt es, Ausbildungsangebote der Sekundarstufe II auf der Folie dieser Kriterien zu gruppieren, lassen sich Bildungssysteme vergleichend betrachten, also beispielsweise mit Blick auf Häufigkeitsverteilungen. Ebenso lassen sich darüber hinaus diese Wahl- oder Nutzungsgruppen hinsichtlich ausgewählter Merkmale beschreiben, beispielsweise mit Blick auf Leistungs- oder Herkunftsmerkmale. Dies nimmt neben der familiären Herkunft auch die Sekundarstufe I in den Blick und beachtet somit den Übergang als Prozess. Der vorliegende Beitrag ist thematisch im über-

gangsspezifischen Kontext von Kategorisierungen von Ausbildungsangeboten sowie sich daraus ergebenden deskriptiven Analysen zu Nutzungshäufigkeiten oder Gruppencharakterisierungen verortet. Als erstes wird dargestellt, wie Ausbildungsangebote, in denen Lernende ihre postobligatorische Ausbildung beginnen können, systemübergreifend kategorisiert werden können. Ein zweiter Aspekt fokussiert die Nutzungshäufigkeit der (kategorisierten) Angebote, und zwar bezüglich Ausbildungsniveau und Ausbildungsart. Es werden also Nutzungsgruppen gebildet, die systemimmanente oder systemvergleichende Häufigkeitsanalysen ermöglichen. Drittens wird angestrebt, diese Nutzungsgruppen unter Einbezug von übergangsrelevanten Merkmalen zu charakterisieren. Diesbezüglich ist die Frage forschungsleitend, inwiefern sich diese Nutzungsgruppen innerhalb der Systeme bzw. zwischen ihnen unter Einbezug von übergangsrelevanten Merkmalen wie beispielsweise schulischen Leistungsmaßen unterscheiden. Insgesamt werden deskriptiv gestützte Hinweise auf systemspezifische oder -übergreifende Formen und Funktionen der Durchlässigkeit erwartet, die unter Einbezug lokaler Kontextfaktoren kritisch diskutiert werden können. Dies kann für die Steuerung von Bildungssystemen von hoher Bedeutung sein, besonders wenn ein systemvergleichender Blick unterschiedliche Nutzungsmuster bzw. -profile offenbart.

Zur Klärung dieser Fragen werden Daten der laufenden, binationalen TIDES-Studie (Transitions in Different Educational Systems)¹ herangezogen. Diese Studie hat zum Ziel, die Nutzung von Öffnungsoptionen in unterschiedlichen Bildungssystemen zu analysieren (Kanton Basel-Stadt/CH; Region Deutschfreiburg/CH; Baden-Württemberg/D). Die folgenden Ausführungen werden mit einer übergangsspezifischen Konturierung des Durchlässigkeitsbegriffs eingeleitet (Abschnitt 1). Anschließend erfolgt, in einem zweiten Abschnitt, eine systemspezifische Betrachtung von Durchlässigkeitsdimensionen am Übergang in die postobligatorische Ausbildung, gefolgt von einem dritten Abschnitt, der die Entwicklung der Kategorienmatrix und erste beschreibende Einschätzungen bezüglich der erfolgten Zuteilungen zu den Angeboten aufzeigt. Bevor dann in einem letzten Abschnitt der Entwicklungsprozess und die Relevanz der Matrix rück- und ausblickend diskutiert werden (Abschnitt 6), zeigen deskriptive Analysen erste Häufigkeitsverteilungen, die einerseits abbilden, welche Angebote in jedem System wie häufig gewählt wurden (Abschnitt 4). Ebenfalls zeigen weitergehende Analysen, wie sich die verschiedenen Gruppen aufgrund von Herkunfts-, Leistungs-, bzw. von motivationalen oder schulstrukturellen Merkmalen charakterisieren lassen (Abschnitt 5). Hierzu liegen Vollerhebungen der beiden Schweizer Systeme vor, für Baden-Württemberg besteht eine repräsentativ² erhobene Stichprobe (Abschnitt 4).

1. Durchlässigkeit am Übergang: Begriffliche Ausdifferenzierung

Als grundlegende Idee durchlässiger Bildungsstrukturen kann die Förderung flexibler Ausbildungswege gelten und somit auch die Flexibilisierung individueller Bildungsmobilität (Deutscher Bildungsrat, 1970; Frommberger, 2009; Maaz, 2006; Trautwein et al., 2008). Neben der Möglichkeit von Schulwechsellern aufgrund von inadäquaten Selektionsentscheidungen ist unumstritten, dass kein Bildungsgang ohne Möglichkeiten beendet werden soll, weitere schulische Qualifizierungen voranbringen zu können (Mauthe & Rösner, 1998). Aus dieser individuellen Perspektive wird also die Option, getroffene Bildungsentscheidungen revidieren oder neu treffen zu können, als Hauptziel der Durchlässigkeit genannt (Deutscher Bildungsrat, 1970; Köller, Baumert, Cortina, Trautwein & Watermann, 2004; Maaz, 2006). Davon ausgehend wird hier Durchlässigkeit zunächst eher allgemein als jegliche Art von Wechsel- und Übergangsmöglichkeiten im Bildungssystem verstanden (Criblez & Montanaro-Batliner, 2012; Frommberger, 2009; Mauthe & Rösner, 1998; Trautwein et al., 2008). Bei konkretisierendem Blick auf Bildungssysteme erweist sich aber eine weitere Differenzierung als sinnvoll. Oft und verbreitet wird zwischen *vertikaler* oder *horizontaler* Durchlässigkeit unterschieden. Als vertikale Durchlässigkeit werden Wechselbewegungen *zwischen* den Schulstufen (also beispielsweise *bei Übergängen*) bezeichnet, während die Wechsel zwischen verschiedenen Bildungsgängen respektive Bildungsangeboten *innerhalb* der Schulstufen als horizontale Durchlässigkeit bezeichnet werden (Criblez & Montanaro-Batliner, 2012; Hansen, Rösner & Weissbach, 1986). Im Gegensatz zu diesen beiden bekannteren Durchlässigkeitsformen kann zudem, in Anlehnung an Mauthe und Rösner (1998), eine bisher eher wenig rezipierte (meta-)theoretische Unterscheidung in *potenzielle* und *realisierte* Durchlässigkeit vorgenommen werden (Oesch, 2016). Die potenzielle Durchlässigkeit benennt die gesetzliche und reglementarische Definition durchlässiger Strukturen und legt somit die mögliche Nutzung der Durchlässigkeit eines Bildungssystems fest. Die realisierte Durchlässigkeit hingegen verweist auf die soziale Realität im Sinne der faktischen Mobilität. Dies sind die tatsächlich erfolgten Wechselbewegungen, also die Nutzungsformen der Durchlässigkeit, in einem System. So bilden beispielsweise Schulgesetze, Verordnungen, Regelungen oder in der Verfassung verankerte Bildungsartikel die Grundlage der potenziellen Durchlässigkeit, während die Bestimmung der realisierten Durchlässigkeit auf den tatsächlichen Mobilitätsquoten beruht. Die realisierte Durchlässigkeit lässt sich bezüglich Auf- bzw. Abstiegen weiter ausdifferenzieren, weil in deutschen und schweizerischen Bildungssystemen unterschiedliche Anforderungs- (Schultyp mit Grundanforderungen respektive mit erweiterten Anforderungen) oder Zertifizierungsniveaus (Zertifizierung befähigt zu einer anforderungsniedrigeren,

-gleichen oder -höheren Anschlusslösung) bestehen und somit Wechsel in ‚höhere‘ respektive ‚niedrigere‘ Niveaus festgestellt werden können. Werden Aufstiege positiv konnotiert, können Bildungssysteme, in denen mehr Auf- als Abstiege bestehen oder in denen Auf- und Abstiege im Gleichgewicht sind, als *positiv durchlässig* beschrieben werden. Finden sich hingegen mehr Ab- als Aufstiege, verweist dies auf eine *negative Durchlässigkeit* (Mauthe & Rösner, 1998; Oesch, 2016) (vgl. Abb. 1).

Abbildung 1: Formen der Durchlässigkeit

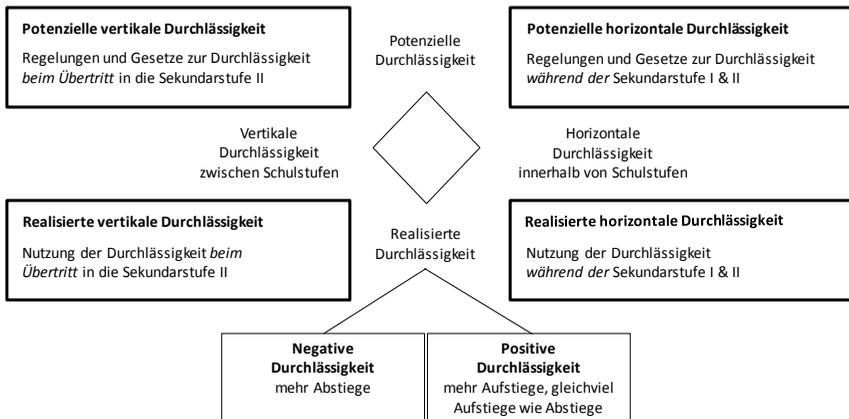
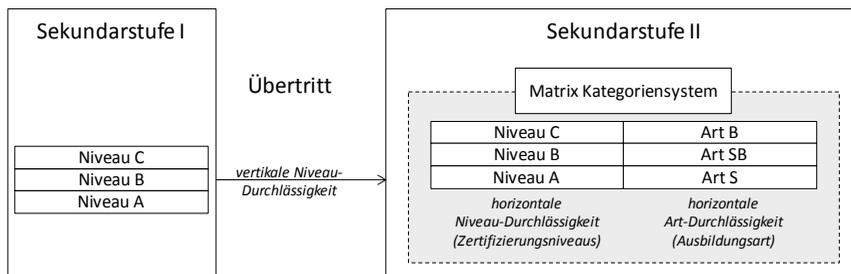


Abbildung 1 visualisiert die Zusammenhänge der genannten Durchlässigkeitsformen. So umfasst die potenzielle, vertikale Durchlässigkeit Regelungen und Gesetze zur Durchlässigkeit zu Stufenübergängen, im vorliegenden Fall zum Übertritt in die Sekundarstufe II. Die realisierte vertikale Durchlässigkeit beschreibt die Nutzung der Anschlusslösungen bei diesem Übertritt. Die potenzielle horizontale Durchlässigkeit wird in Form von Regelungen und Gesetzen zur Mobilität und Wechselmöglichkeiten innerhalb der Sekundarstufe I sowie innerhalb der Sekundarstufe II festgehalten, wohingegen die realisierte horizontale Durchlässigkeit die Bildungsmobilität innerhalb dieser Schulstufen umfasst. Können zwischen den Bildungsangeboten verschiedene Anforderungs- oder Zertifizierungsniveaus ausgemacht werden, kann die realisierte Durchlässigkeit in Abhängigkeit von erfolgten Auf- oder Abstiegen als negativ oder positiv qualifiziert werden (Oesch, 2016).

2. Durchlässigkeit in systemspezifischen Kontexten des Übergangs

Die Ausdifferenzierung der Durchlässigkeit auf die Dimensionen horizontal/vertikal, potenziell/realisiert und positiv/negativ muss nun systemspezifisch kontextualisiert werden, sodass die konkrete Implementierung der Durchlässigkeit am Übergang in die postobligatorische Ausbildung sichtbar wird. Mit Blick auf die hier untersuchten Systeme, einerseits die beiden schweizerischen Kontexte Basel-Stadt bzw. der deutschsprachige Teil des Kantons Freiburg (nachfolgend Deutsch-Freiburg) und andererseits das deutsche Bundesland Baden-Württemberg, können damit Voraussetzungen verdeutlicht werden, in die Bildungsbiografien eingebettet sind. Dabei spielen bezüglich dieser Systeme die niveaudifferenzierten Bildungsgänge auf der Sekundarstufe I eine zentrale Rolle, weil sie strukturell auf ebenfalls niveaudifferenziert geführte Ausbildungsangebote auf der Sekundarstufe II verweisen (Fend, 2006). Diese allokativen Betrachtung geht davon aus, dass die Anforderungsniveaus der Sekundarstufe I auf korrespondierende Anforderungs- und Zertifizierungsniveaus auf Sekundarstufe II vorbereiten. Unter dieser Prämisse können Wechsel, die beim Übertritt in die Sekundarstufe II zwischen den Niveaus erfolgen, als *Niveau-Durchlässigkeit* verstanden werden. Dies verweist auf eine zentrale Dimension zur Einschätzung der Durchlässigkeit, weil dadurch Bildungsdynamiken als Auf- oder Abstiege oder auch als Formen des Verbleibs abgebildet werden können (vgl. positive/negative Durchlässigkeit). Ein weiteres Spezifikum der in Deutschland und der Schweiz untersuchten Bildungssysteme ist das ähnlich gestaltete Berufsbildungssystem auf Sekundarstufe II. Dieses unterscheidet grob eingeteilt berufliche, schulisch-berufliche oder schulische Ausbildungswege, sodass Lernende am Übergang selbst nicht nur über die Frage nach dem Niveau entscheiden, sondern auch über die Art befinden müssen, in der sie die Ausbildung absolvieren wollen. Daraus ergibt sich für die Durchlässigkeitsanalyse eine *Art-Durchlässigkeit* als weitere, übergangsspezifische Dimension. Damit fließen in den Übergangsentcheidungen mehr oder weniger explizit beide Aspekte ein, einerseits die Frage nach dem anzustrebenden Ausbildungsniveau und andererseits jene nach der Art, wie die Ausbildung absolviert wird. Vorerst kann der Fokus auf die vertikale Durchlässigkeit beim Übergang in die Sekundarstufe II aber nur die Niveaudimension in den Blick nehmen, weil Wechseldynamiken zwischen der Art der Ausbildung oder auch kombinierte Wechsel erst möglich werden, nachdem die Ausbildung auf Sekundarstufe II begonnen wurde. Erst dann kann vielleicht von einer beruflich orientierten Lehre in ein niveau-entsprechendes schulisch orientiertes Angebot gewechselt werden, was einer horizontalen Durchlässigkeit entspricht (vgl. Abb. 2).

Abbildung 2: Analysemöglichkeiten der Durchlässigkeit nach der obligatorischen Schulzeit und Verortung der Analysematrix im Bildungssystem



Legende: Niveau C = anforderungsniedrige Abteilung/niedrig-zertifizierende Angebote; Niveau B = anforderungsmittlere Abteilung/mittel-zertifizierende Angebote; Niveau A = anforderungshöchste Abteilung/hoch-zertifizierende Angebote; Art B = beruflich orientierte Angebote; Art SB = schulisch-beruflich orientierte Angebote (Mischkategorie); Art S = schulisch orientierte Angebote.

Werden im Kontext von Niveau- und Art-Durchlässigkeit mehrere Bildungssysteme parallel betrachtet, dient eine Matrix, die alle in einem System bestehenden Angebote synoptisch integriert, als Grundlage für Durchlässigkeitsanalysen. Auf dieser Grundlage lässt sich beispielsweise darstellen, wieviel Lernende an diesem Übergang Niveauwechsel vollziehen oder niveaustabil bleiben. Es können aber auch Wechselbewegungen nachgezeichnet werden, die nach dem Übertritt und somit innerhalb der postobligatorischen Ausbildung erfolgen. Insgesamt ermöglicht eine solche Analysematrix also, bildungsbiografische Verläufe in unterschiedlichen Bildungssystemen systemspezifisch oder systemvergleichend darzustellen. Dies lässt Einsichten in Nutzungsaspekte der Durchlässigkeit zu, die nicht nur beschreibend sein können, sondern auch mit Blick auf bestimmte Kriterien empirisch zu prüfen sind, beispielsweise bezüglich der Frage, ob sich erwartete Leistungsentwicklungen nach einem vorgenommenen Wechsel zeigen, oder ob sich bei Wechselbewegungen Herkunftseffekte abschwächen oder verstärken (Ditton, 2013; Fend, 2014; Maaz, Nagy, Trautwein, Watermann & Köller, 2004; Oesch, 2016; Schuchart, 2013; Trautwein, Nagy & Maaz, 2011).

Gelingt ein Kategoriensystem, das niveau- und artspezifische Formen der Durchlässigkeit abzubilden vermag, können Analysen zu Niveauwechseln zwischen und/oder innerhalb von Schulstufen gleichermassen erfolgen, wie sich auch Betrachtungen zu Wechseln bezüglich der Ausbildungsart anbieten. Kombinierte Wechsel verweisen zusätzlich auf Bildungsdynamiken, die vielleicht Hinweise für die Durchlässigkeitssteuerung vor, am oder auch nach dem Übergang geben können. Wenn bei diesen Betrachtungen quantitative Befunde und damit Häufigkeits-

verteilungen inhaltlich ergänzt werden, lassen sich verschiedene Nutzungsgruppen charakterisieren, und zwar unter einer systemvergleichenden Perspektive. Ein erster Eindruck wird hierzu angestrebt, und zwar indem übergangsrelevante Merkmale, wie das auf der Sekundarstufe I absolvierte Schulniveau, das in Noten festgehaltene Leistungsmaß, das kognitive Fähigkeitspotenzial, der sozioökonomische Status der Herkunftsfamilie sowie die schulische Selbstwirksamkeit in die Analysen einbezogen werden. Mit Blick auf diese Merkmale zeigen Hupka-Brunner und Wohlgemuth (2014) anhand der Schweizer Jugendlängsschnittstudie TREE deutlich, dass das auf der Sekundarstufe I absolvierte Anforderungsniveau die Wahl beziehungsweise die Chance, eine Ausbildung auf Sekundarstufe II zu beginnen, stark beeinflusst, und zwar unabhängig von der sozialen Herkunft und den individuellen Kompetenzen der Jugendlichen. Ähnlich thematisieren Maaz et al. (2004) in diesem Kontext unterschiedliche theoretische Zugänge zur Erklärung von sozialschichtabhängigen Bildungsentscheidungen. Sie diskutieren soziologische und psychologische Ansätze, wobei erstere insbesondere den sozioökonomischen Hintergrund und die dadurch geprägten schulischen Leistungen in den Blick nehmen, letztere hierzu ebenfalls psychologische Merkmale einbeziehen, wie beispielsweise aufgabenbezogene Kompetenzüberzeugungen oder individuelle Selbstwirksamkeitserwartungen (als Teil persönlicher Selbstschemata). Selbstwirksamkeitserwartungen, kognitive Fähigkeiten, der sozioökonomischer Status und auch die Schulnoten haben sich überdies in Oesch (2016) schulstufen-getrennten Analysen zur TIDES-Studie als übertrittrelevante Merkmale herausgestellt.

3. Kategorisierungsmatrix

Die folgende Matrix stellt einen Versuch dar, die zu Beginn der postobligatorischen Ausbildung bestehenden Ausbildungsangebote mit Blick auf das Ausbildungsniveau und die Ausbildungsart zu kategorisieren. Damit nimmt sie jene zwei Dimensionen in den Blick, die für föderal geprägte Bildungssysteme charakteristisch und vor allem durchlässigkeitsrelevant sind.

3.1 Dimensionen der Differenzierung: Niveau und Art

Die vorgenommene Niveaueinstufung der zu Beginn der Sekundarstufe II-Ausbildung bestehenden Bildungsangebote basiert grundsätzlich auf der ISCED-97-Klassifizierung (International Standard Classification of Education; UNESCO, 2006). Darin werden Bildungsangebote der Sekundarstufe II auf drei Programmtypen mit unterschiedlichen Zertifizierungsniveaus aufgeteilt, mit denen unterschiedlich qualifizierende Anschlussmöglichkeiten verbunden sind. *3A-Programme* beinhalten Bildungsangebote, die zum Hochschulbereich führen, *3B-Programme*

führen zur höheren Berufsbildung und *3C-Programme* führen zum Eintritt ins Erwerbsleben (OECD, 1999; UNESCO, 2006). Die weiterentwickelte ISCED-11-Klassifizierung nimmt zusätzlich eine inhaltliche Differenzierung vor, und zwar zweigeteilt entlang der Differenzierung in allgemeinbildende (ISCED 34) und berufsbildende (ISCED 35) Angebote (BFS, 2015). Diese werden wiederum niveaubezogen in Subkategorien ausdifferenziert. Damit können neu die früheren 3C-Programme weiter aufgegliedert werden, und zwar in die Kategorien ‚ungenügend für den Abschluss der Sekundarstufe II‘ (allgemeinbildend: ISCED 341, berufsbildend: ISCED 351), ‚partieller Abschluss der Sekundarstufe II‘ (allgemeinbildend: ISCED 342, berufsbildend: ISCED 352) und ‚genügend für den Abschluss der Sekundarstufe II‘ (allgemeinbildend: ISCED 343, berufsbildend: ISCED 353). Diese drei Teilprogramme sind allesamt ohne direkten Zugang zur Tertiärstufe definiert.

Auf der Grundlage dieser beiden Klassifizierungen (ISCED 97; ISCED 11) wurden im vorliegenden Vorschlag sämtliche Bildungsmöglichkeiten der drei untersuchten Systeme nach der obligatorischen Schulzeit klassifiziert. Dies erforderte Lösungen zu finden, die von den ursprünglichen Kategorisierungsvorlagen abweichen, weil beispielsweise in der vorgeschlagenen Matrix auch zehnte Schuljahre auf Sekundarstufe I zu den Anschlusslösungen nach der obligatorischen Schulzeit gezählt und deshalb darin integriert werden. Grundsätzlich wurde aber an der Dreigliedrigkeit festgehalten und damit auch an der Definition von *A-Niveau*-Angeboten als Ausbildungswege, die zur Hochschulausbildung führen. Dies sind beispielsweise das Abitur in Deutschland oder die allgemeine oder berufliche Maturität in der Schweiz (Tertiär A). Zum *B-Niveau* zählen alle Bildungsangebote der sogenannten höheren Berufsbildung. Sie öffnen nach Abschluss beispielsweise den Weg zu einer höheren Fachschule (Tertiär B). Das *C-Niveau* integriert alle Angebote, die entweder noch zu einem Abschluss auf Sekundarstufe I, direkt ins Erwerbsleben oder hin zu anderen Angeboten auf Sekundarstufe II führen. Dies sind beispielsweise EBA-Ausbildungen (eidgenössisches Berufsattest) oder gewisse Brückenangebote, die der Kompensation schulischer Defizite, der Verbesserung landessprachlicher Kenntnisse bei nicht deutscher Muttersprache oder der spezifischen beruflichen Orientierung dienen. Damit umfasst das C-Niveau in der Kategorisierungsmatrix ein breiteres Spektrum an Bildungsangeboten als in der herangezogenen ISCED-97-Klassifizierung vorgesehen ist.

Wie bereits angedeutet, wurde mit der ISCED-Aktualisierung im Jahre 2011, die neu zwischen allgemeinbildenden bzw. berufsbildenden Angeboten unterscheidet, eine grundlegende Anpassung hinsichtlich der Ausbildungsart vorgenommen. Damit rückt eine inhaltliche Differenzierung in den Blick, die, wie ebenfalls gesehen werden konnte, für die Einschätzung der Nutzung der Durchlässigkeit beim Eintritt

in die postobligatorische Ausbildung in beiden Ländern bedeutsam ist. In beiden Ländern bestehen aber zahlreiche Bildungsangebote, die weder eindeutig dem beruflichen noch dem schulischen Bereich zugeordnet werden können, sodass sich eine weitere Differenzierung aufdrängt (EDK, 2015). Darin sollen sogenannte Mischformen Eingang finden, die beispielsweise schulisch organisiert sind, aber zu einem beruflich-qualifizierenden Abschluss führen. Eine dreigeteilte Konzeption unterscheidet sich somit von der zweigeteilten Aufteilung, wie dies die ISCED-11-Klassifizierung in Form von berufs- bzw. allgemeinbildenden Angeboten vorschlägt. Die vorgenommene Art-Differenzierung fokussiert die drei Möglichkeiten, in denen in allen drei untersuchten Systemen Ausbildungen auf der Sekundarstufe II absolviert werden können: beruflich orientierte Angebote, schulisch-beruflich orientierte Angebote oder schulisch orientierte Angebote (vgl. ISCED 2011, BFS, 2015; UNESCO, 2012). Ebenso ist die in Abweichung von ISCED 97 in ISCED 11 erfolgte Zusammenführung der A- und B-Niveaus für eine differenzierte Analyse der Nutzung von Durchlässigkeit und damit für die Rekonstruktion von Bildungsverläufen unscharf. Durch diese Indifferenz werden zentrale Kategorien nivelliert, an denen Bildungsaufstiege abgebildet werden können. Um dies auffangen zu können, wird für die nachfolgende Kategorisierungsmatrix die ISCED-97-Modellierung als Grundlage zur Niveaudifferenzierung herangezogen.

3.2 Die Kategorisierungsmatrix

Kreuzt man beiden Dimensionen mit ihrer jeweiligen dreigliedrigen Ausdifferenzierung, entsteht eine Neunfelder-Matrix als Kategorisierungsmöglichkeit (vgl. Tab. 1). Die Kategorien 1, 2 und 3 entsprechen beruflich orientierten Bildungsangeboten, die entweder ins Erwerbsleben führen (vgl. Kat. 1) oder Wege zur höheren Berufsbildung (vgl. Kat. 2) bzw. zum Hochschulbereich (vgl. Kat. 3) öffnen. Die Kategorien 4, 5 und 6 definieren schulisch-berufliche Angebote. Damit die einzelnen Angebote hier valide verortet werden konnten, wurden die Anzahl der Schultage pro Woche als Referenz herangezogen. Angebote, die ein bis zwei Schultage beinhalten, wurden als beruflich orientiert kategorisiert. Bei mehr als 2 Schultagen wurden die Angebote als schulisch-beruflich qualifiziert. Die Kategorien 7, 8 und 9 zählen zu den vollzeitschulischen Angeboten mit hohem allgemeinbildendem Anteil, wobei auch hier, ähnlich wie die Kategorien 1 bis 3, die Angebote entweder ins Erwerbsleben (vgl. Kat. 7), zur höheren Berufsbildung (vgl. Kat. 8) oder zur Hochschulbildung (vgl. Kat. 9) führen. Darüber hinaus erfasst eine zusätzliche Kategorie Anschlusslösungen, die außerhalb des offiziellen Bildungssystems bestehen und ohne berufsqualifizierendes Zertifikat absolviert werden, z.B. Arbeiten ohne Berufsausbildung, Sprachaufenthalte/Au-Pair, Sozialjahr oder Praktika (vgl. Kat. 0).

Schaut man sich zunächst die Zuteilung von beruflich orientierten Angeboten des C-Niveaus an, fällt auf, dass Angebote dieser Art nur in den schweizerischen Systemen bestehen (vgl. Kat. 1). Es sind zum einen das eidgenössische Berufsattest (EBA) als bundesweit anerkannter Berufsabschluss (Berufsbildungsgesetz (BBG), 2015) und zum anderen sogenannte Vorlehreangebote, die dieser Kategorie zugeordnet werden können. Im Unterschied zu Deutschfreiburg sind sie in Basel-Stadt inhaltlich stärker ausdifferenziert, weisen also z.B. inhaltlich erkennbare Berufsfeldbezüge auf (vgl. Kat. 1). Der Kategorie zwei, sie umfasst beruflich orientierte Angebote des B-Niveaus, lassen sich in den beiden Schweizer Systemen das eidgenössische Fähigkeitszeugnis (EFZ) zuordnen. In Baden-Württemberg kann hier die Berufsschule subsummiert werden (vgl. Kat. 2). Dem A-Niveau mit beruflicher Orientierung lassen sich in Basel-Stadt und Deutschfreiburg das eidgenössische Fähigkeitszeugnis mit Berufsmaturität zuordnen, während sich in Baden-Württemberg kein dieser Kategorie entsprechendes Angebot finden lässt (vgl. Kat. 3).

Betrachtet man die schulberuflich orientierten Angebote, können dieser Kategorie auf dem C-Niveau in allen drei Systemen sogenannte schulische Vorbereitungsangebote zugeordnet werden. In Basel-Stadt scheinen sie, ähnlich wie die beruflich orientierten Angebote, inhaltlich eher stärker differenziert (z.B. Bereich Kaufmann/Kauffrau) als in Baden-Württemberg oder Deutschfreiburg (vgl. Kat. 4). Den schulberuflichen Ausbildungsangeboten im B-Niveau konnte in den beiden schweizerischen Systemen wiederum das eidgenössische Fähigkeitszeugnis (EFZ) zugeordnet werden, da hier die Möglichkeit besteht, diesen Berufsabschluss mittlerer Zertifizierung auch auf schulischem und nicht nur auf dualem Weg zu erreichen. In Baden-Württemberg führen die Berufsfachschulen (1- bis 3-jährig) oder das Berufskolleg I zu einem B-Niveau-Abschluss, der auf schulischem Weg erreicht werden kann (vgl. Kat. 5). In der Kategorie schulberuflicher Ausbildungsangebote auf A-Niveau finden sich in Basel-Stadt branchenspezifische Mittelschul-typen (z.B. Wirtschaft oder Informatik). Sie führen zu einem eidgenössischen Fähigkeitszeugnis und gleichzeitig zur Berufsmaturität. Vergleichbar ist die Situation in Deutschfreiburg. Hier besteht die Handelsmittelschule als Angebot, auf schulischem Weg ein beruflich orientiertes Zertifikat auf A-Niveau zu erreichen. In Baden-Württemberg konnten dieser Kategorie das Berufskolleg II sowie die zu einer Studienberechtigung führenden Berufsfachschulen zugeteilt werden (vgl. Kat. 6).

Blickt man schließlich auf rein schulisch orientierte Anschlussangebote, finden sich auf dem C-Niveau (vgl. Kat. 7) in allen Systemen weitgehend sogenannte zehnte Schuljahre. In Baden-Württemberg ist für alle Bildungsgänge eine auf der 9. Klassenstufe aufbauende 10. Klassenstufe vorgesehen (eine Ausnahme bildet die Hauptschule, von der man auch nach 9 Schuljahren abgehen kann). In den meisten Fällen führen somit erst diese 10. Klassen zu einem offiziellen Schulabschluss.

Tabelle 1: Kategorisierungsmatrix TIDES

Kategorisierungsmatrix TIDES	Niveau C: (führt zum Übertritt ins Erwerbsleben, inklusive Abschlüsse Sek I-Stufe)	Niveau B: (führt zur höheren Berufsbildung)	Niveau A: (führt zum Hochschulbereich)
<p>Schulische Angebote: Vollzeitschulische Ausbildungsform, hoher allgemeinbildender Anteil, weiterhin Abschlüsse, die keine Berufsabschlüsse darstellen, Vorbereitung auf weitere Schulbildung bis hin zum Hochschulbereich (kann auch fachspezifisch sein)</p>	<p>Kat. 7: Brückenangebot (Grundniveau) – Basis Brückenangebot (Erweiterungsniveau) – Basis Plus Log in (für Jugendliche mit Migrationshintergrund) – IIK (Intensiv-Integrations-Kurs) – IBK (Integrations- und Berufswahlklassen) – (Praxis Plus für Jugendliche mit geistiger Behinderung) – (9. Schuljahr in der gleichen Abteilung) – (9. Schuljahr in der höheren Abteilung) 10. Schuljahr an einer Privatschule – 10. Schuljahr gleiche Abteilung – 10. Schuljahr höhere Abteilung – 10. Schuljahr französische OS – 10. Schuljahr an einer Privatschule – 10. Klasse Hauptschule – 10. Klasse Werkrealschule – 10. Klasse Realschule – 10. Klasse Gemeinschaftsschule*</p>	<p>Kat. 8: – Fachmittelschule* – Fachmittelschule* – Gemeinschaftsschule* (11.–13. Klasse)</p>	<p>Kat. 9: – Gymnasium – Übergangsklasse Gymnasium – Fachmaturitätschule mit FM* – <i>Gymnasium</i> – <i>Fachmittelschule mit FM*</i> – <i>Aufbaugymnasium</i> – <i>Gymnasium</i> – <i>Berufliches Gymnasium</i> – <i>Gemeinschaftsschule mit Abitur*</i></p>
<p>Schulisch und beruflich orientierte Angebote (Mischkategorie): Gemischte Anteile an schulischer und beruflicher/betrieblicher Ausbildung, berufsqualifizierende oder -vorbereitende Abschlüsse</p>	<p>Kat. 4: – Kaufmännische Vorbereitungsschule (KVS) – Vorkurse (Allgemeine Gewerbe-Schule, Berufsfachschule) – (Motivationssemester) – <i>Motivationssemester</i> – <i>Integrationskurs</i> – <i>Berufseinstiegjahr</i> – <i>Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf</i></p>	<p>Kat. 5: – EFZ schulisch – <i>EFZ schulisch</i> – 1-jährige Berufsfachschule – 2-jährige Berufsfachschule – 3-jährige Berufsfachschule – Berufskolleg I</p>	<p>Kat. 6: – Wirtschaftsmittelschule mit EFZ und BM, – Informatikmittelschule mit EFZ und BM – EFZ (schulisch) mit BM – Handelsmittelschule mit EFZ und BM – EFZ (schulisch) mit BM – <i>Berufskolleg II</i> – <i>Berufsschulen, die eine Studienberechtigung vermitteln</i></p>

Kategorisierungsmatrix TIDES	Niveau C: (führt zum Übertritt ins Erwerbsleben, inklusive Abschlüsse Sek I-Stufe)	Niveau B: (führt zur höheren Berufsbildung)	Niveau A: (führt zum Hochschulbereich)
Beruflich orientierte Angebote: Hoher berufsausbildender Anteil, mit Spezialisierung auf einen bestimmten Berufszweig und/oder Vorbereitung aufs Berufsleben	Kat. 1: – EBA, Brückenangebote (Kombinierte Brückenangebote) – Vorlehre VLA A – Vorlehre VLA Job – Vorlehre VLA aprentas – Vorlehren (Betreuung, Gesundheit, Hauswirtschaft) – EBA – Vorlehre	Kat. 2: – EFZ beruflich – EFZ beruflich – Berufsschule (dual)	Kat. 3: – EFZ (beruflich) mit BM – EFZ (beruflich) mit BM
Keine Anschlusslösung/qualifizierende Anschlusslösungen (Zwischenlösung)	Kat. 0: – Arbeiten ohne Berufsausbildung – Sprachaufenthalt/Auslandsaufenthalt – Au-pair – Praktikum – Arbeiten ohne Berufsausbildung – Sozialjahr – Sprachaufenthalt/Auslandsaufenthalt – Au-pair – Praktikum		

Anmerkungen: Angebote aus Basel-Stadt (fette Schrift), Angebote aus Deutschfreiburg (kursive Schrift), Angebote aus Baden-Württemberg (normale Schrift). *Die Gemeinschaftsschule geht über das 10. Schuljahr hinaus und führt nach dem 10. Schuljahr zu einem Sekundarstufe II-Abschluss (vgl. Kat. 8 und 9). Dies entspricht analog den Fachmittelschulen in Basel-Stadt und Deutschfreiburg, die nach 3 Jahren einen Kategorie 8-Abschluss, nach 4 Jahren aber eine Maturität respektive Kategorie 9-Abschluss vermitteln. FM = Fachmaturität, EFZ = eidgenössisches Fähigkeitszeugnis, EBA = eidgenössisches Berufsattest, BM = Berufsmaturität, VLA = Vorlehre A (ein Angebot des Zentrums für Brückenangebote in Basel).

In Basel-Stadt hingegen sind sogenannte 10. Schuljahre in Form von Brückenangeboten offiziell als postobligatorische Angebote definiert. In Deutschfreiburg lassen sich dieser Kategorie Angebote zuteilen, die es Lernenden ermöglichen, in einer gleichen, höheren oder französischsprachigen Abteilung die Sekundarstufe I abzuschließen. Als Ausbildungsmöglichkeiten mit schulischer Ausrichtung im B-Niveau (vgl. Kat. 8) wurden in den beiden Schweizer Kontexten allgemeinbildende Ausbildungen mit fachlichen Schwerpunkten definiert, also beispielweise Fachmittelschulen mit gesundheitlich/naturwissenschaftlicher oder gestalterisch-künstlerischer Ausrichtung. Sie führen zu einem Abschluss, der an einer Mittelschule erworben wird, aber nicht zu einer Maturität führt. In Baden-Württemberg lassen sich dieser Kategorie wiederum bestimmte Angebote zuordnen, die in der Gemeinschaftsschule (Klassen 11 bis 13) absolviert werden können. Dem Bereich schulischer Ausbildungen auf A-Niveau (vgl. Kat. 9) können in allen Systemen gymnasiale Angebote zugeteilt werden: in Baden-Württemberg die Oberstufe des allgemeinbildenden Gymnasiums, das berufliche Gymnasium und das Aufbaugymnasium. In den beiden schweizerischen Systemen gehört neben dem allgemeinbildenden Gymnasium die Fachmaturitätsschule zu dieser Kategorie. Sie ermöglicht, ähnlich wie die dreijährige Ausbildung auf dem B-Niveau, nach vierjähriger Ausbildung eine Maturität mit fachlichem Schwerpunkt zu erlangen.

Neben diesen neun Kategorien, die durch die Ausbildungsart (drei Ausprägungen) oder das Ausbildungsniveau (drei Ausprägungen) definiert sind, lässt sich zur Vervollständigung aller möglich zu wählenden nachobligatorischen Ausbildungswege, eine Kategorie 0 definieren. Sie umfasst als eine Art Sammelkategorie Anschlusswege, die außerhalb der offiziellen Bildungssystematik anzusiedeln sind bzw. von ihr nicht aufgenommen wurden und auch teilweise privat organisiert und getragen werden. Dass hier nur Wege und Möglichkeiten in der Schweiz bestehen, hat möglicherweise damit zu tun, dass in Baden-Württemberg bis zum achtzehnten Lebensjahr eine Berufsschulpflicht besteht (Vossenkuhl, 2010).

Insgesamt hat die Entwicklung der präsentierten Kategorienmatrix und damit das Ziel, Bildungsangebote unterschiedlicher Systeme in ihrer Vergleichbarkeit zu ordnen, drei Herausforderungen im Blick: Erstens werden alle Bildungsangebote zugeteilt, die in jedem einzelnen Bildungssystem zu Beginn der Ausbildung auf Sekundarstufe II bestehen. Zweitens nimmt die Matrix systemspezifische und durchlässigkeitsrelevante Eigenheiten der jeweiligen Bildungssysteme auf, und drittens ist sie an bestehende internationale (Kategorisierungs-)Systeme anschlussfähig. Zusätzlich fixiert die Matrix bzw. ihr Fokus auf den Beginn der postobligatorischen Ausbildung einen bildungsbiografisch wichtigen Zeitpunkt. An diesem kann die Nutzung von Durchlässigkeit festgemacht werden; rückblickend auf Bildungswege, die vor dem Übergang durchlaufen wurden und auf die Wahl eines

spezifischen Angebots hingeführt haben und ausblickend auf Bildungsverläufe, die ausgehend von dieser Wahl gestaltet werden.

4. Häufigkeitsverteilungen zur Nutzung der Angebote

Erste Befunde zu Nutzungshäufigkeiten auf der Basis der entwickelten Matrix können vorerst beschreibend erfolgen, und zwar aufgrund von Daten der TIDES-Studie. Das binational angelegte Forschungsprojekt (Deutschland/Schweiz) untersucht den Übergang in postobligatorische Ausbildungswege bezüglich des Öffnungsgrades einzelner Schulsysteme. Im Blickpunkt stehen dabei systemvergleichende Analysen zur Nutzung von Durchlässigkeit genauso wie Untersuchungen zum Einfluss sozialer Disparitäten bzw. zur Bedeutung individueller Anstrengungsinvestitionen und Interessen. Im Frühjahr 2013³ wurden im Kanton Basel-Stadt (N = 1 187; weiblich = 51.7 %) und in Deutschfreiburg (N = 863; weiblich = 50.8 %) Vollerhebungen der neunten Klassenstufe durchgeführt. Erhoben wurden neben soziometrischen Merkmalen (z.B. Geschlecht, familiäre Herkunftsmerkmale) auch Persönlichkeitsdimensionen (z.B. Interessensstrukturen, Selbstkonzepte oder motivationale Dimensionen), Leistungsmaße (fachspezifische Leistungstests in der Unterrichtssprache, der ersten und zweiten Fremdsprache sowie im Bereich der Mathematik) und Ausbildungswünsche bzw. berufsbiografische Zielorientierungen. Diese Datengrundlage wurde mit Übergangsdaten des Erziehungsdepartements Basel-Stadt bzw. des Amts für Berufsberatung und Erwachsenenbildung für Deutschfreiburg ergänzt (Wahl definitives Anschlussangebot, Schulnoten). Entsprechende Erhebungen erfolgten in Baden-Württemberg im Jahr 2014, jedoch ohne validierte Amtsdaten zum Übertritt (N = 1 272; weiblich = 51.2 %). Deshalb wurde hier das gewählte Anschlussangebot auf der Basis von Nachbefragungsdaten im 10. oder 11. Schuljahr festgestellt (10. Schuljahr Anfang 2015, N = 387; 11. Schuljahr Ende 2015, N = 415). Letzteres deshalb, weil in Deutschland zwei Bildungsgänge auf der Sekundarstufe I bestehen, die erst nach der zehnten Klasse abgeschlossen werden können (Realschule/Gymnasium). Informationen zum Übertritt in die Sekundarstufe II können somit auch den Wechsel vom zehnten ins elfte Schuljahr betreffen. Diese Datensituation lässt im Moment nur bedingt vergleichende Betrachtungen zwischen den beiden in der Schweiz erhobenen Systemen und dem in Deutschland untersuchten System zu. Auch sind die vorliegenden Daten aus Baden-Württemberg zum jetzigen Zeitpunkt ungewichtet, weil die dazu nötigen Zahlen zur Grundgesamtheit (nach dem Übertritt) im Moment noch nicht zur Verfügung stehen. Damit dieser Vergleich auch visuell nicht impliziert wird, sind die Darstellungen für Baden-Württemberg von jenen der beiden schweizerischen Kontexte abgegrenzt. Die folgende Darstellung zeigt somit

zunächst absolute und relative Zahlen zu den Verteilungen der in Basel-Stadt und Deutschfreiburg gewählten Angebote (vgl. Tab. 2).

Tabelle 2: Prozentuale Verteilung der Anschlusswahlen von Jugendlichen aus Basel-Stadt (BS) bzw. Deutschfreiburg (FR)

		C-Niveau		B-Niveau		A-Niveau			
		Kategorie 1		Kategorie 2		Kategorie 3			
		n	%	n	%	n	%	n	%
beruflich	FR	5	0.6	FR 343	43.3	FR 87	11	FR	435 54.9
	BS	123	11.2	BS 100	9.1	BS 11	1	BS	234 21.4
		Kategorie 4		Kategorie 5		Kategorie 6			
		n	%	n	%	n	%	n	%
schulisch-beruflich	FR	15	1.9	FR 3	0.4	FR 14	1.8	FR	32 4
	BS	35	3.2	BS 6	0.5	BS 62	5.7	BS	103 9.4
		Kategorie 7		Kategorie 8		Kategorie 9			
		n	%	n	%	n	%	n	%
schulisch	FR	66	8.3	FR 46	5.8	FR 214	27	FR	326 41.1
	BS	237	21.7	BS 81	7.4	BS 439	40.1	BS	757 69.2
		C-Niveau		B-Niveau		A-Niveau			
		n	%	n	%	n	%		
		FR 86	10.8	FR 392	49.4	FR 315	39.7		
		BS 395	36.1	BS 187	17.1	BS 512	46.8		

Anmerkungen: FR = Deutschfreiburg, BS = Basel-Stadt. FR: $\chi^2(4, N = 793) = 369.27, p < .001$; BS: $\chi^2(4, N = 1094) = 251.10, p < .001$. Signifikante Zellen sind fett gedruckt.

Zertifizierungsniveau: In Basel-Stadt konnten 36.1 Prozent dem C-Niveau bzw. 46.8 Prozent dem A-Niveau zugeteilt werden. Im Bereich mittlerer Zertifizierungen (B-Niveau) finden sich in diesem System 17.1 Prozent. In Deutschfreiburg treten mit 49.4 Prozent die meisten Lernenden in ein Angebot des B-Niveaus über, während 39.7 Prozent in ein A-Niveau bzw. 10.8 Prozent in ein C-Niveau eintreten.

Ausbildungsart: Unterschiedliche Verteilmuster zwischen den beiden Systemen der Schweiz zeigen sich auch bezüglich der Ausbildungsart. In Basel-Stadt beginnen 21.4 Prozent ein berufliches Angebot, 9.4 Prozent ein schulisch-berufliches und 69.2 Prozent ein schulisches. In Deutschfreiburg lassen sich mit 54.9 Prozent die meisten Lernenden einem beruflichen Angebot zuordnen. Mit 4 Prozent sind am wenigsten in der Kategorie schulberuflicher Angebote bzw. mit 41.1 Prozent am zweitmeisten in der schulischen Kategorie.

Ausbildungsniveau und Ausbildungsart (Kategorien 1–9): Interessanterweise beginnen in der Region Deutschfreiburg mit rund 43 Prozent die meisten Heranwachsenden eine berufliche Ausbildung auf dem B-Niveau, während in Basel-Stadt

nur rund 9 Prozent der Lernenden in ein Bildungsangebot dieser Kategorie wechseln (vgl. Kat. 2). Die am häufigsten besetzte Kategorie in Basel-Stadt ist mit rund 40 Prozent jene der schulischen A-Niveau-Angebote. Im Gegensatz dazu sind es in Deutschfreiburg 27 Prozent der Lernenden, die ein Angebot dieser Kategorie wählen (vgl. Kat. 9), was einer Differenz von rund 13 Prozent entspricht. In beiden Regionen sind am wenigsten Jugendliche im Feld der schulisch-beruflichen Angebote des B-Niveaus zu finden (Kategorie 5); in Basel-Stadt 0.5 Prozent, in Deutschfreiburg 0.4 Prozent. In dieser Kategorie sind auch die Unterschiede zwischen den beiden Bildungsregionen am geringsten. Sie schwanken zwischen 0.1 Prozent und 3.9 Prozent. Die größten Differenzen zeigen sich bei den beruflichen Angeboten (vgl. Kat. 1–3). Hier liegen die Unterschiede zwischen den untersuchten Regionen bei rund 10 Prozent hinsichtlich C- bzw. A-Angeboten, wobei es in Basel-Stadt eine höhere Partizipation bei den C-Angeboten, in Deutschfreiburg eine höhere bei den A-Angeboten gibt. Die Differenz bei den beruflichen B-Angeboten beträgt rund 34 Prozent (vgl. Kat. 2; Basel-Stadt 9.1 %, Deutschfreiburg 43.3 %). Es ist die größte Differenz zwischen den beiden Regionen. Bei den schulischen Angeboten sind die Anteile in Basel-Stadt in allen drei Zertifizierungsniveaus höher als in Deutschfreiburg; bei den C- bzw. A-Angeboten um rund 13 Prozent, bei den B-Angeboten um 1.6 Prozent.

In Basel-Stadt werden also am meisten schulische Angebote gewählt, und dabei eher C-, bzw. A-Angebote. In Deutschfreiburg werden berufliche B-Angebote bzw. schulische A-Angebote am häufigsten gewählt. Während also in beiden Systemen eine vergleichsweise hohe Quote bei den schulischen A-Niveaus zu sehen ist, gibt es in Deutschfreiburg eine ebenfalls hohe Partizipation bei beruflichen B-Angeboten.

Ungewichtete Zahlen für Baden-Württemberg

Da in Baden-Württemberg die Sekundarstufe I für die Bildungsgänge des Gymnasiums und der Realschule zehn Schuljahre vorsieht, befindet sich nach den neun obligatorischen Schuljahren ein Großteil der befragten Schülerschaft immer noch in der Sekundarstufe I. Die umfassende Vielfalt der Angebote auf Sekundarstufe II wird demnach weitgehend erst nach Abschluss der zehnten Klasse in Anspruch genommen. Aus diesem Grund werden für die nachfolgende deskriptive Darstellung in Tabelle 3 sowohl die Verteilungen nach neun als auch nach zehn Schuljahren aufgezeigt, da eigentlich erst der Übertritt nach zehn Schuljahren eine analoge Situation zu den Schweizer Kantonen darstellt.

Tabelle 3: Häufigkeitsverteilung der Anschlusswahlen von Jugendlichen aus Baden-Württemberg (D)*

	C-Niveau		B-Niveau		A-Niveau			
	Kategorie 1		Kategorie 2		Kategorie 3		n	%
beruflich	n	%	n	%	n	%		
	BW10	0	BW10	7 1.9	BW10	0	BW10	7 1.9
	BW11	0	BW11	46 11.4	BW11	0	BW11	46 11.4
schulisch-beruflich	Kategorie 4		Kategorie 5		Kategorie 6		n	%
	n	%	n	%	n	%		
	BW10	4 1.1	BW10	39 10.6	BW10	0	BW10	43 11.7
	BW11	7 1.7	BW11	133 33.1	BW11	0	BW11	140 34.8
schulisch	Kategorie 7		Kategorie 8		Kategorie 9		n	%
	n	%	n	%	n	%		
	BW10	237 64.2	BW10	0	BW10	82 22.2	BW10	319 86.4
	BW11	14 3.5	BW11	0	BW11	202 50.3	BW11	216 53.8
	C-Niveau		B-Niveau		A-Niveau			
	n	%	n	%	n	%		
	BW10	241 65.3	BW10	46 12.5	BW10	82 22.2		
	BW11	21 5.2	BW11	179 44.5	BW11	202 50.3		

Anmerkungen: BW10: 10. Schuljahr in Baden-Württemberg, BW11: 11. Schuljahr in Baden-Württemberg. * In der Tabelle sind die ungewichteten Rohdaten dokumentiert, die nicht repräsentativ für die Populationsdaten sind.

Zertifizierungsniveau: In Baden-Württemberg lassen sich im 10. Schuljahr 241 der Befragten dem C-Niveau zuordnen, 46 Jugendliche dem B-Niveau und 82 Lernende dem A-Niveau. Ein Jahr später sind es dann nur noch 21 Jugendliche im C-Niveau, während jeweils 179 Jugendliche in ein B-Angebot und 202 Lernende in ein A-Angebot übertreten.

Ausbildungsart: In Baden-Württemberg besuchten im 10. Schuljahr 7 Antwortende ein beruflich orientiertes Bildungsangebot. Ein Jahr später sind es hier bereits 46 Antwortende. Die schulisch-beruflichen Mischkategorien werden 2015 von 43 und 2016 mit 140 antwortenden Lernenden besetzt. Wie bereits erwähnt beinhalten das Gymnasium und die Realschule offiziell eine 10. Klassenstufe, weshalb im 10. Schuljahr die meisten Jugendlichen (n = 319) ein schulisches Angebot besuchen. Nach diesem Schuljahr sind jedoch immer noch 216 Lernende in einem schulisch orientierten Angebot. Auch wenn die nicht repräsentativen Nachbefragungsdaten keine verallgemeinerbaren Rückschlüsse auf die gesamte Schülerschaft zulassen, zeichnet sich ab, dass die beruflich orientierten Angebote in beiden Jahren am wenigsten und die schulisch orientierten Angebote am meisten besucht werden.

Ausbildungsniveau und Ausbildungsart (Kategorien 1–9): Die meisten von den in Baden-Württemberg befragten Probanden entscheiden sich nach dem neunten Schuljahr für ein zehntes Schuljahr und damit für ein schulisches Angebot des C-Niveaus (vgl. Kat. 7); deutlich weniger besuchen ein schulisches A-Angebot (vgl. Kat. 9) und damit ein Gymnasium, ein berufliches Gymnasium oder eine Gemeinschaftsschule mit Abiturzugang. Ein Jahr später, also dann, wenn der Großteil der Jugendlichen aus der Sekundarstufe I austritt, ist die häufigste Wahl ein schulisches A-Angebot (vgl. Kat. 9). Der geringste Anteil der Jugendlichen wählt Angebote der Kategorie 2, also ein berufliches B-Angebot (duale Berufsschule). Es zeigt sich hier also für den Übertritt nach dem neunten im Vergleich zum Übertritt nach dem zehnten Schuljahr eine Verschiebung schulischer Angebote in schulberufliche und beruflich orientierte Angebote.

5. Vertiefende Analysen: Merkmalsbezogene Charakterisierungen der Nutzungsgruppen

Anschließend an die Befunde zu den Nutzungshäufigkeiten erfolgen merkmalsbezogene Charakterisierungen der Art- bzw. Niveaugruppen in den beiden im schweizerischen Kontext analysierten Systemen. Diese Beschreibungen nehmen die Phase vor dem Übergang in den Blick, sodass die zeitliche Dimension des Transitionsprozesses von der Sekundarstufe I zur postobligatorischen Ausbildung sichtbar wird. Betrachtet werden hierzu das auf der Sekundarstufe I absolvierte Ausbildungsniveau, der am Ende der obligatorischen Schule erreichte Notendurchschnitt und die allgemeine schulische Selbstwirksamkeitserwartung. Neben diesen strukturellen, leistungsbezogenen bzw. motivationalen Aspekten werden auch der sozioökonomische Status der Herkunftsfamilien sowie das kognitive Fähigkeitspotenzial der Heranwachsenden betrachtet. Sämtliche Analysen sind zusätzlich über die zu Hause gesprochene Sprache und das Geschlecht kontrolliert (vgl. Tab. 4).

Mit Blick auf das gewählte Ausbildungsniveau hängen in Deutschfreiburg ein niedrigerer sozioökonomischer Status der Herkunftsfamilie, eine geringere schulische Selbstwirksamkeitserwartung und ein tieferes auf der Sekundarstufe I absolviertes Schulniveau mit dem Entscheid zusammen, eine C- statt eine B-Ausbildung zu beginnen. In Basel-Stadt erweist sich diesbezüglich, ähnlich wie in Deutschfreiburg, das auf der Sekundarstufe I absolvierte Schulniveau (Grundanforderungen) bzw. eine tiefere Selbstwirksamkeitserwartung als bedeutsam. Der sozioökonomische Status der Herkunftsfamilie spielt hier keine bedeutsame Rolle.

Wenn die Merkmale hinsichtlich der Wahl von A- bzw. B-Ausbildungen untersucht werden, erweisen sich in Deutschfreiburg alle herangezogenen Merkmale als bedeutsam. Hier hängen ein niedrigerer sozioökonomischer Status der Herkunftsfamilie

familie, eine geringere schulische Selbstwirksamkeitserwartung, ein tieferes auf der Sekundarstufe I absolviertes Schulniveau, ein geringeres kognitives Fähigkeitspotenzial und ein tieferer sozioökonomischer Status der Herkunftsfamilien mit dem Entscheid zusammen, eher eine B- und nicht eine A-Ausbildung zu beginnen. Dies trifft auch für Basel-Stadt zu, einzig mit der Einschränkung, dass hier für das kognitive Fähigkeitspotenzial bzw. die schulische Selbstwirksamkeit keine systematischen Zusammenhänge gefunden werden konnten.

Tabelle 4: Multinomiale logistische Regression zu den Zertifizierungsniveaus

Prädiktoren	Zertifizierungsniveau Sekundarstufe II					
	Deutschfreiburg			Basel-Stadt		
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	<i>OR</i>	<i>B</i>	<i>SE B</i>	<i>OR</i>
B-Niveau (Referenz)						
C-Niveau						
Sozioökonomischer Status (HISEI)	0.02 *	0.01	1.02	-0.01	0.01	0.99
Kognitive Fähigkeiten	0.18	0.15	1.19	-0.04	0.13	0.96
Notendurchschnitt (D, M, F, E)	0.1	0.39	1.11	-1.35 ***	0.28	0.26
Selbstwirksamkeitserwartungen	0.68 *	0.33	1.97	-0.58 *	0.28	0.56
Schulstufe mit Grundanforderungen (Referenz: erweiterte Anforderungen)	1.48 ***	0.34	4.4	1.4 ***	0.29	4.06
A-Niveau						
Sozioökonomischer Status (HISEI)	0.04 ***	0.01	1.04	0.02 **	0.01	1.02
Kognitive Fähigkeiten	0.25 *	0.11	1.28	0.22 +	0.13	1.25
Notendurchschnitt (D, M, F, E)	2.1 ***	0.3	8.17	0.65 *	0.31	1.91
Selbstwirksamkeitserwartungen	0.67 **	0.24	1.96	0.17	0.3	1.19
Schulstufe mit Grundanforderungen (Referenz: erweiterte Anforderungen)	-3.9 ***	0.74	0.02	-3.49 **	1.04	0.03
Nagelkerke's Pseudo R2		0.475			0.466	
McFadden's Pseudo R2		0.273			0.249	
N		703			544	

Anmerkungen: * $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$. Die multinominale logistische Regressionsanalyse findet unter Kontrolle des Geschlechts und der zu Hause gesprochenen Sprache statt (Deutsch, nicht Deutsch).

Im Vergleich zu B-Ausbildungen werden C-Angebote eher von jenen gewählt, die auf der Sekundarstufe I eine Schulform mit Grundanforderungen absolviert haben. Höher qualifizierende Ausbildungen werden also von Lernenden gewählt, die auf der Sekundarstufe I erweiterte Niveaus absolviert haben. Statistisch bedeutsam ist hier auch der Zusammenhang zwischen Ausbildungsniveau und sozioökonomischem Status der Herkunftsfamilie. Höhere Werte verweisen in beiden Systemen tendenziell Richtung höherqualifizierende Ausbildungen, niedrigere eher Richtung tieferqualifizierende Anschlussangebote. Während zudem in Basel-Stadt die Schul-

noten für die Wahl bedeutsam sind, hängen diese in Deutschfreiburg nur mit der Wahl eines höherqualifizierenden Angebots zusammen, nicht aber mit einem niedrig qualifizierenden.

Mit Blick auf die Ausbildungsart hängt in Deutschfreiburg mit dem Entscheid, eher in ein schulberufliches statt in ein berufliches Angebot zu wechseln, keines der untersuchten Merkmale zusammen (vgl. Tab. 5). In Basel hingegen sind diesbezüglich ein höherer sozioökonomischer Status der Herkunftsfamilie, ein höherer Gesamtdurchschnitt der Noten in den Fächern Deutsch, Französisch, Mathematik und Englisch sowie die Tatsache, auf der Sekundarstufe I einen Schultyp mit erweiterten Anforderungen absolviert zu haben, bedeutsam. Betrachtet man die Wahl eines schulischen statt eines beruflichen Angebots, hängen damit in Deutschfreiburg ein höherer sozioökonomischer Status der Herkunftsfamilie, ein besserer Notendurchschnitt sowie ein höheres auf der Sekundarstufe I besuchtes Schulniveau zusammen. In Basel-Stadt gilt dies gleichermaßen für höhere Notendurchschnitte und den Besuch eines höheren Niveaus auf der Sekundarstufe I, nicht jedoch für den familiären, sozioökonomischen Status.

Tabelle 5: Multinomiale logistische Regression zur Ausbildungsart

Prädiktoren	Ausbildungsart					
	Deutschfreiburg			Basel-Stadt		
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	<i>OR</i>	<i>B</i>	<i>SE B</i>	<i>OR</i>
beruflich (Referenz)						
schulisch-beruflich						
Sozioökonomischer Status (HISEI)	-0.02	0.01	0.98	-0.02 *	0.01	0.98
Kognitive Fähigkeiten	-0.08	0.23	0.92	0.14	0.17	1.15
Notendurchschnitt (D, M, F, E)	-0.95	0.59	0.39	2.63 ***	0.41	13.9
Selbstwirksamkeitserwartungen	0.03	0.48	1.03	-0.45	0.38	0.64
Schulstufe mit Grundanforderungen (Referenz: erweiterte Anforderungen)	-0.72	0.54	0.49	-2.43 ***	0.47	0.09
schulisch						
Sozioökonomischer Status (HISEI)	0.03 ***	0.01	1.03	0.01	0.01	1.01
Kognitive Fähigkeiten	0.13	0.1	1.13	0.16	0.12	1.17
Notendurchschnitt (D, M, F, E)	1.13 ***	0.25	3.09	0.73 **	0.23	2.08
Selbstwirksamkeitserwartungen	0.32	0.2	1.38	-0.13	0.25	0.88
Schulstufe mit Grundanforderungen (Referenz: erweiterte Anforderungen)	-0.68 **	0.26	0.51	-1.33 ***	0.25	0.27
Nagelkerke's Pseudo R2		0.27			0.293	
McFadden's Pseudo R2		0.15			0.153	
N		703			544	

Anmerkungen: * $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$. Die multinominale logistische Regressionsanalyse findet unter Kontrolle des Geschlechts und der zu Hause gesprochenen Sprache statt (Deutsch, nicht Deutsch).

6. Abschließende Betrachtungen

Wird versucht, strukturell bedingte Nutzungsformen der Durchlässigkeit am Übergang in die nachobligatorische Ausbildung systemvergleichend zu betrachten, können sich Festlegungen wie beispielsweise die hier vorgeschlagenen Kategorien als möglicher Analysezugang erweisen. Im vorliegenden Fall bündeln sie Bildungsangebote auf dem Hintergrund von durchlässigkeitsrelevanten Nutzungskriterien beim Übergang in die postobligatorische Ausbildung. Diese kategoriale Synopsis ermöglicht, zwischen oder innerhalb von Ländern vergleichbare Formen der Nutzung von Durchlässigkeit aufzuzeigen, die ohne Kategorisierung vielleicht unerkannt blieben. So zeigen die in Abschnitt 4 dargelegten Nutzungshäufigkeiten systemspezifisch auf, dass sich die Häufigkeiten sowohl bezüglich des Ausbildungsniveaus als auch der Ausbildungsart in den drei verschiedenen Bildungssystemen unterscheiden, eine Differenz, die zwischen den beiden Schweizer Systemen statistisch abgesichert werden konnte. Auffallend ist überdies, dass in Baden-Württemberg Angebote bestimmter Kategorien nicht genutzt werden, während dies in den beiden Schweizer Bildungssystemen der Fall ist. Überdies wählt ungefähr die Hälfte der deutschfreiburger Lernenden ein berufliches und damit ein mittleres B-Niveau, während in Basel-Stadt der Großteil der Schülerinnen und Schüler in schulisch orientierte C- bzw. A-Niveaus übertritt. Solche Nutzungshäufigkeiten können aber nicht isoliert mit strukturellen Aspekten von Bildungssystemen erklärt werden. Bildungssysteme sind in lokal, gesellschaftlich und historisch gewachsene Kontexte eingebettet, sodass diese Perspektive zur verstehenden Einordnung von Nutzungsformen ebenfalls einzubeziehen ist (Below, 2006, 2011). Dies scheint hinsichtlich der hier vorgestellten Befunde besonders bedeutsam, beispielsweise mit Blick auf die besondere Lehrstellensituation in Basel-Stadt. So hat sich in Abschnitt 4 gezeigt, dass in Basel-Stadt eher wenig Jugendliche direkt im Anschluss an das neunte Schuljahr in ein berufliches B-Angebot übertreten. Im Vergleich zu Deutschfreiburg, und auch zum gesamtschweizerischen Durchschnitt, ist dies eine eher geringe Übertrittquote (SKBF, 2014), was damit in Zusammenhang gebracht wird, dass die Lehrstellen in Basel-Stadt zu einem großen Teil von Jugendlichen besetzt werden, die in den nahen, angrenzenden Kantonen wohnen (Basel-Land, Aargau, Solothurn). An Heranwachsende mit Wohnsitz Basel-Stadt gehen lediglich 35 Prozent dieser Ausbildungsplätze, während im Kanton Deutschfreiburg 89 Prozent der Lehrstellen an im Kanton wohnende Jugendliche vergeben werden. Diese lokalstrukturelle Besonderheit scheint also einen Einfluss auf die Bildungsverläufe zu haben, und zwar relativ unabhängig vom Grad der Durchlässigkeit des Bildungssystems (Oesch, 2016). Lokal-kontextuelle Einbettungen sind demnach notwendige Perspektiven, mit denen Befunde zur Nutzung von Durchlässigkeit zu-

mindest teilweise in Beziehung zu bringen sind, auch wenn die Kategorien eine Art vereinheitlichende Zusammenführung darstellen. Vielleicht teilweise ebenfalls unter lokalstruktureller Betrachtungsweise können Erklärungen dafür diskutiert werden, weshalb in Deutschfreiburg mit der Wahl von C-Angeboten, verglichen mit B-Angeboten, ein tieferer sozioökonomischer Status der Herkunftsfamilie, eine tiefere schulische Selbstwirksamkeit sowie ein niedrigeres Anspruchsniveau des auf der Sekundarstufe I absolvierten Schultyps assoziiert sind, bzw. weshalb in Basel-Stadt, ein höherer Notendurchschnitt sowie ein höheres, auf der Sekundarstufe I absolviertes Schulniveau damit assoziiert sind, statt in ein berufliches in ein schulberufliches bzw. ein schulisches Angebot zu wechseln. Letzteres ist erstaunlich, da auf allen Anspruchsniveaus für alle Ausbildungsarten Angebote bestehen. So gibt es, zumindest auf den ersten Blick, keine plausible Erklärung dafür, dass höhere Noten eher für schulberufliche bzw. schulische und weniger für berufliche Angebote stehen. Gerade hinsichtlich der Berufsmaturität, die in der Schweiz weitgehend über den beruflich-dualen Weg erreicht wird, müssen hierzu vielleicht Diskussionen angestoßen werden, die einerseits lokal-kontextuelle Informationen aufnehmen und andererseits, und damit zusammenhängend, auch die Frage thematisieren, inwiefern beispielsweise der besuchte Schultyp in Basel-Stadt beim Übergang eher als Stigma wirkt als in Deutschfreiburg.

Insgesamt darf deshalb aber nicht außer Acht geraten, dass die Kategorien als ordnende Heuristik und damit als klärungsermöglichende Grundlage zu verstehen sind. Daher müssen sie, vielleicht mit parallel dazu generierten empirischen Befunden, konzeptionell entwicklungs offen sein, beispielsweise hinsichtlich einer funktionalen Ausdifferenzierung. Eine solche ist bezüglich der sogenannten zehnten Schuljahre denkbar, da diese in den drei hier analysierten Bildungssystemen im Hinblick auf systemische Durchlässigkeit unterschiedliche Funktionen haben. In Baden-Württemberg sind sie offiziell Teil der Sekundarstufe I (Schulgesetz Baden-Württemberg (SchG), 1983 [Stand: 2005]). Die Inhalte bauen auf denjenigen der neunten Klasse auf, sodass die Bildungsgänge des Gymnasiums und der Realschule erst nach zehn Jahren mit einem Schulabschluss abgeschlossen werden (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2013). Dadurch sind in diesem System Wechsel von der neunten in die zehnte Klasse als horizontale Durchlässigkeit innerhalb der Sekundarstufe I zu definieren. In Deutschfreiburg lassen sich die zehnten Schuljahre eher als eine Art Zwischenlösung nach der obligatorischen Schule definieren. Die Jugendlichen, die hier ein zehntes Schuljahr besuchen, absolvieren erneut die neunte Klassenstufe. Damit sind es im Grunde genommen Repetitionen, die entweder stabil (gleiches Ausbildungsniveau) oder mobil (höheres Ausbildungsniveau) oder in französischer Sprache (Freiburg ist ein bilingualer Kanton mit den zwei Amtssprachen deutsch/französisch) gemacht wer-

den können (BEA, 2014). In Basel-Stadt ist die Sachlage nochmals anders, denn hier sind Repetitionen der neunten Klasse nicht vorgesehen. Zehnte Schuljahre kommen in diesem System nur in Form von Brückenangeboten im postobligatorischen Bildungssystem vor (ED Basel-Stadt, 2014). Dass alle diese Zehntschuljahr-Angebote dem Niveau C zugeteilt wurden, weist auf eine gewisse Unschärfe der vorliegenden Kategorienmatrix hin, die in einem kommenden Analyseschritt gegebenenfalls berücksichtigt werden müsste. Eine weitere Ausdifferenzierung der vorgestellten Matrix kann bezüglich der Ausbildungsart angedacht werden. Besonders in den beiden schweizerischen Systemen ließen sich die beruflich orientierten Angebote weiter unterscheiden, beispielsweise hinsichtlich sogenannter Lehrbetriebsverbände, in denen branchenähnliche Ausbildungsteile zusammengefasst und ausgebildet werden. Eine weitere, artbezogene Erweiterung wäre, sogenannte Lehrwerkstätten in den Blick zu nehmen, in denen Lehrbetrieb und Berufsfachschule unter einem Dach vereint sind. Aber nicht nur art- oder niveauspezifische Ausdifferenzierungen sind denkbar, sondern auch branchenspezifische, die aufgrund der hier vorgeschlagenen Kategorienmatrix spezifische Ausbildungsdynamiken verdeutlichen könnten.

Und schließlich sollte bedacht werden, dass die hier herangezogenen Kriterien der Ausbildungsart bzw. des Ausbildungsniveaus formal sind und damit inhaltliche Aspekte nicht betrachten. Welche Inhalte Heranwachsende in welchem Angebot zu welchem Zeitpunkt lernen, und damit letztlich die Frage, über welche Kompetenzen sie nach bestimmten Ausbildungsphasen verfügen, ist jedoch ein grundlegendes, inhaltsbezogenes Feld, das mit der Frage der Nutzung von Durchlässigkeit eng verbunden ist. So ist beispielsweise neben formalen Aspekten über diese Fragen nachzudenken, wenn beispielsweise Wechselmöglichkeiten zwischen schulischen und beruflichen Angeboten zur Diskussion stehen (Baethge, 2007; Buhr et al., 2008). Dabei können vielleicht Forschungsarbeiten hilfreich sein, die neben unterschiedlichen Bildungssystemen auch individuelle Merkmale von Lernenden berücksichtigen und diese im Kontext von Nutzungsfragen thematisieren. Die vorliegende TIDES-Untersuchung ist an einen diesbezüglichen Wissensaufbau anschlussfähig. Sie fokussiert als analytische Einheit Kantone, Regionen oder Bundesländer, erfasst aber gleichzeitig umfassendes Wissen auf individueller Ebene, sodass zu erwartende Ergebnisse weiterführende Impulse zur potenzialnutzenden Dynamisierung von Bildungsverläufen ermöglichen können.

Anmerkungen

1. Die TIDES-Studie wird am Institut Sekundarstufe I & II der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschulen Nordwestschweiz (unter Leitung von Prof. Dr. Albert Düggele), dem Institut für Lehrerinnen- und Lehrerbildung für Sekundarstufe 2 (LLb S2) der Universität Freiburg (CH) (unter der Leitung von Prof. Dr. Franz Baeriswyl), dem Hector-Institut für Empirische Bildungsforschung der Eberhard-Karls-Universität in Tübingen (unter Leitung von Prof. Dr. Ulrich Trautwein) und in Kooperation mit dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) (unter Leitung von Prof. Dr. Kai Maaz) durchgeführt. Die Studie wird vom Schweizerischen Nationalfonds (SNF) und von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) unterstützt. Online unter www.tides-study.ch.
2. Die Stichprobe wurde zufällig gezogen, mit einem Oversampling für die Hauptschulen. Da zum Zeitpunkt dieser Publikation die entsprechenden Gewichtungen noch nicht vorlagen, lassen sich für Baden-Württemberg im Unterschied zu den schweizerischen Systemen nur bedingt analoge Untersuchungen durchführen bzw. sind die hierzu ausgewiesenen Kennzahlen unter diesem Vorbehalt zu lesen. Zudem ist bezüglich der beiden Nachbefragungen ein bedeutsamer Stichprobenschwund zu verzeichnen, sodass u.a. kleine Zellgrößen bei der verwendeten Kategorisierungsmatrix im Moment keine statistische Abscherung der Ergebnisse erlauben.
3. Aus Gründen der zeitlichen Belastung der Schülerinnen und Schüler innerhalb des Schulbetriebs fand die Befragung der Gymnasien in Basel-Stadt etwas später statt (Juni 2013). Gerade weil in Basel-Stadt kein offizieller Übertritt für Gymnasiasten vorgesehen ist und auch der Eintritt in die Berufsausbildung aus dem (pro-)gymnasialen Weg laut Imdorf (2005) wenig verbreitet ist, sind diese Umstände zu vernachlässigen.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Baethge, M. (2007). Das deutsche Bildungs-Schisma. Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. In D. Lemmermöhle & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Bildung – Lernen. Humanistische Ideale, gesellschaftliche Notwendigkeiten, wissenschaftliche Erkenntnisse* (S. 93–116). Göttingen: Wallstein.
- BEA (Amt für Berufsberatung und Erwachsenenbildung). (2014). *Nach der OS*. Fribourg: Direktion für Erziehung, Kultur und Sport (EKSD).
- Bellenberg, G. (2012). *Schulformwechsel in Deutschland. Durchlässigkeit und Selektion in den 16 Schulsystemen der Bundesländer innerhalb der Sekundarstufe I*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Below, S. von (2006). Bildungssysteme und Selektivität. Eine Typologie am Beispiel der neuen Bundesländer. *Die Deutsche Schule*, 98 (2), 230–242.
- Below, S. von (2011). Bildungssysteme im historischen und internationalen Vergleich. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl.) (S. 139–162). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bertelsmann Stiftung. (2014). *Chancenspiegel 2014. Regionale Disparitäten in der Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme. Zusammenfassung zentraler Befunde*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

- Berufsbildungsgesetz (BBG). (2015). *Bundesgesetz über die Berufsbildung*. Verfügbar unter <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20001860/index.html> [29.05.2015].
- BFS. (2015). Klassifizierung der Schweizer Bildungsprogramme nach ISCED 2011. Verfügbar unter <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/infothek/nomenklaturen/blank/blank/isced/01.html> [15.06.2016].
- Buhr, R., Freitag, W., Hartmann, E.A., Loroff, C., Minks, K.H., Mucke, K. & Stamm-Riemer, I. (Hrsg.). (2008). *Durchlässigkeit gestalten. Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung*. Münster: Waxmann.
- Bundesverfassung Schweiz. (1999 [Stand: 2014]). *Art. 61, Abs. 1: Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft*.
- Cortina, K., Baumert, J., Leschinsky, A., Mayer, K.U. & Trommer, L. (2003). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek: Rowohlt.
- Criblez, L. & Montanaro-Batliner, I. (2012). *Durchlässigkeit auf der Sekundarstufe I. Expertise zuhanden des Erziehungsdepartementes des Kantons Basel-Stadt, Amt für Volksschulen, Projekt Schulharmonisierung*. Zürich: Universität Zürich.
- Deutscher Bildungsrat. (1970). *Strukturplan für das Bildungswesen*. Bonn: Klett.
- Ditton, H. (2013). Bildungsverläufe in der Sekundarstufe. Ergebnisse einer Längsschnittstudie zu Wechseln der Schulform und des Bildungsgangs. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (6), 887–911. ED Basel-Stadt. (2014). *Nach der WBS: Der erste Schritt zur eigenen Laufbahn*. Basel-Stadt: Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt.
- EDK. (2011). *Chancen optimal nutzen. Erklärung 2011 zu den gemeinsamen bildungspolitischen Zielen für den Bildungsraum Schweiz*. Verfügbar unter <http://www.edk.ch/dyn/11665.php> [20.05.2016].
- EDK. (2015). *Bildungssystem Schweiz*. Verfügbar unter <http://www.edk.ch/dyn/14798.php> [20.05.2016].
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2014). Bildungslaufbahnen von Generationen: Befunde der LiFe-Studie zur Interaktion von Elternhaus und Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (2), 37–72.
- Frommberger, D. (2009). ‚Durchlässigkeit‘ in Bildung und Berufsbildung: Begriff, Begründungen, Modelle und Kritik. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online*. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/profil2/frommberger_profil2.pdf [12.12.2015].
- Gläuser, D. (2015). *Berufsausbildung oder Allgemeinbildung. Soziale Ungleichheiten beim Übergang in die Sekundarstufe II in der Schweiz*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hansen, R., Rösner, E. & Weissbach, B. (1986). Der Übergang in die Sekundarstufe I. In H.-G. Rolff, K. Klemm & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 4. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 70–101). Weinheim: Beltz.
- Hupka-Brunner, S. & Wohlgenuth, K. (2014). Wie weiter nach der Schule? Zum Einfluss der Selektion in der Sekundarstufe I auf den weiteren Bildungsverlauf Schweizer Jugendlicher. In M.P. Neuenschwander (Hrsg.), *Selektion in Schule und Arbeitsmarkt. Forschungsbefunde und Praxisbeispiele* (S. 99–111). Zürich: Rüegger.
- Imdorf, C. (2005). Schulqualifikation und Berufsfindung. Wie Geschlecht und nationale Herkunft den Übergang in die Berufsbildung strukturieren. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Köller, O., Baumert, J., Cortina, K.S., Trautwein, U. & Watermann, R. (2004). Öffnung von Bildungswegen in der Sekundarstufe II und die Wahrung von Standards. Analysen am Beispiel der Englischleistungen von Oberstufenschülern an integrierten Gesamtschulen, beruflichen und allgemein bildenden Gymnasien. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (5), 679–700.
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern: Haupt.
- Maaz, K. (2006). *Soziale Herkunft und Hochschulzugang: Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maaz, K., Nagy, G., Trautwein, U., Watermann, R. & Köller, O. (2004). Institutionelle Öffnung trotz bestehender Dreigliedrigkeit. Auswirkungen auf Bildungsbeteiligung, schulische Kompetenzen und Berufsaspirationen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 24 (2), 146–165.
- Mauthe, A. & Rösner, E. (1998). Schulstruktur und Durchlässigkeit. Quantitative Entwicklungen im allgemeinbildenden weiterführenden Schulwesen und Mobilität zwischen den Bildungsgängen. In H.-G. Rolff, K.-O. Bauer, K. Klemm, & H. Pfeiffer (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 10. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 87–103). Weinheim: Juventa.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. (2013). *Bildungswege in Baden-Württemberg. Abschlüsse und Anschlüsse Schuljahr 2014/2015*. Baden-Württemberg: Westermann Druck GmbH.
- OECD. (1999). *Classifying Educational Programmes. Manual for ISCED-97 Implementation in OECD Countries*. Paris: OECD.
- Oesch, D. (2016). *Potenzielle und realisierte Durchlässigkeit in gegliederten Bildungssystemen. Eine lokalstrukturelle Analyse des Übertritts in die Sekundarstufe II im Kanton Basel-Stadt und dem deutschsprachigen Teil des Kantons Fribourg (Schweiz)*. Manuskript in Vorbereitung.
- Schuchart, C. (2013). Institutionelle Öffnung stratifizierter Bildungssysteme: Ein Beitrag zu mehr Chancengerechtigkeit? In R. Becker, P. Bühler & T. Bühler (Hrsg.), *Bildungsungleichheit und Gerechtigkeit. Wissenschaftliche und gesellschaftliche Herausforderungen* (S. 115–140). Bern: Haupt.
- Schulgesetz Baden-Württemberg*. (SchG) (1983 [Stand: 2005]). § 75 Dauer der Schulpflicht. Baden-Württemberg.
- SKBF (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung). (2014). *Bildungsbericht Schweiz 2014*. Aarau: SKBF.
- Trautwein, U., Baeriswyl, F., Lüdtke, O. & Wandeler, C. (2008). Die Öffnung des Schulsystems: Fakt oder Fiktion? Empirische Befunde zum Zusammenhang von Grundschulübertritt und Übergang in die gymnasiale Oberstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11 (4), 648–665.
- Trautwein, U., Nagy, G. & Maaz, K. (2011). Soziale Disparitäten und die Öffnung des Sekundarschulsystems. Eine Studie zum Übergang von der Realschule in die gymnasiale Oberstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (3), 445–463.
- UNESCO. (2006). *International Standard Classification of Education: ISCED 1997 (reedition)*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics. Verfügbar unter <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-standard-classification-of-education.aspx> [15.06.2016].

- UNESCO. (2012). *International Standard Classification of Education. ISCED 2011*. Montreal, Quebec: UNESCO Institute for Statistics. Verfügbar unter www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf [15.06.2016].
- Vossenkuhl, A. (2010). (Berufs-)Schulpflicht in Deutschland. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*, 6, 53–54.



Instructional Leadership in den USA – Ein Modell für Schulleiterinnen und Schulleiter in Deutschland?

Esther Dominique Klein

Universität Duisburg-Essen

Abstract

In the German school improvement literature, instructional leadership by the principal is perceived as a relevant factor of success, but this estimation is deduced from the US research on leadership. So far, there are very few systematic, theoretically sound studies describing instructional leadership in Germany. The article uses qualitative data from two successful principals in California to exemplify what instructional leadership can look like in the USA. The goal is to illustrate instructional leadership from an outsider's perspective that helps to understand the institutional context that frames the work of principals. The results demonstrate the relevance of this context, which is mostly evident in the rights of the principal and the autonomy of teachers, in the actual leadership in instructional improvement, and in the role the principal plays for the learning climate. The article closes with a discussion about the extent to which the instructional leadership model can be helpful for principals in Germany.

1. Einleitung

Die Erwartungen an die Rolle der Schulleitung haben sich in Deutschland in den letzten drei Jahrzehnten entscheidend verändert (Fuchs, 2015). Von der ‚Lehrkraft mit besonderen Aufgaben‘ hat sie sich zur Führungsperson, welche Ziele und Visionen entwickelt und organisationale Routinen so verändert, dass Schulen ‚lernen‘ können, gewandelt. Insbesondere durch die Schuleffektivitätsforschung hat in diesem Kontext das Modell des *Instructional Leadership* (fortan mit IL abgekürzt) viel Beachtung gefunden. Das in den USA entwickelte Modell beschreibt Führungstätigkeiten, deren Ziel in der Verbesserung des Unterrichts und letztendlich der Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler besteht. IL durch die Schulleitung kann das Unterrichtsverhalten und die unterrichtsbezogene Kooperation beeinflus-

sen (Louis, Dretzke & Wahlstrom, 2010; Supovitz, Sirinides & May, 2010) und darüber vermittelt auch auf Schülerleistungen einwirken (Robinson, Lloyd & Rowe, 2008; Shatzer, Caldarella, Hallam & Brown, 2014).

In deutschsprachigen Beiträgen wird häufig konstatiert, „dass eine Kombination von transformationaler und unterrichtsbezogener Führung den größten Effekt auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler hat“ (Pietsch, Feldhoff & Petersen, 2016, S. 237). In der Schulleitungsforschung wird die unterrichtsbezogene Führung bislang jedoch wenig systematisch befohrt, ein stringentes Modell von unterrichtsbezogener Führung und damit verbundene Messinstrumente gibt es bislang nicht (Brauckmann, Geißler, Feldhoff & Pashiardis, in Druck; Rolff, 2016; Warwas & Tenberg, 2013). In der nordamerikanischen Schulleitungsforschung ist der Begriff geprägt durch das von Philip Hallinger entwickelte *Principal Instructional Management Rating Scale* (PIMRS; Hallinger, 2003; Hallinger & Wang, 2015). Insofern läge hier ein Modell vor, das auf den deutschsprachigen Raum adaptiert werden könnte. Aus einer vergleichenden Perspektive ist hierfür allerdings ein vertieftes Verständnis der IL-Praxis innerhalb der institutionellen Rahmenbedingungen des Ursprungskontextes notwendig (Warwas & Tenberg, 2013), auf deren Basis entschieden werden kann, welche Elemente des Modells im deutschsprachigen Kontext sinnvoll sind bzw. an welchen Stellen das Modell adaptiert werden muss.

Der vorliegende Beitrag verfolgt vor diesem Hintergrund das Ziel, mithilfe qualitativer Daten aus zwei erfolgreich arbeitenden Schulen in Kalifornien exemplarisch herauszuarbeiten, wie unterrichtsbezogene Führung in den USA aussehen kann und darüber die Ausgestaltung einzelner Elemente des IL aus der Perspektive des ‚Außenseiters‘ zu illustrieren. Dazu wird zunächst das PIMRS vorgestellt und der Forschungsstand im deutschsprachigen Raum kurz zusammengefasst. Anhand der verschiedenen Dimensionen des PIMRS wird diskutiert, welche Möglichkeiten und Grenzen sich für die Übertragung des Modells in den deutschsprachigen Kontext ergeben.

2. Instructional Leadership in den USA

Dass Schulleiterinnen und Schulleiter ‚Instructional Leader‘ der Schule sind und den Unterricht ihrer Lehrkräfte überprüfen, hat seinen Ursprung in den USA bereits im 19. Jahrhundert (Marzano, Frontier & Livingston, 2011). Systematisch analysiert wird IL seit den 1970er-Jahren im Kontext der School Effectiveness-Forschung (z.B. Bossert, Dwyer, Rowan & Lee, 1982). IL wurde als zentrales Konzept auch in der Praxis in den Fokus gerückt, um „distinguishing characteristics of principals of ‚instructionally effective urban primary schools““ (Hallinger & Wang, 2015, S. 4) herauszuarbeiten und in Modelle zu überführen sowie organisa-

tionale Gelingensbedingungen zu beschreiben. Spätestens mit dem *No Child Left Behind Act* Anfang der 2000er-Jahre, der Schulleiterinnen und Schulleitern die Verantwortung für die Leistungsergebnisse ihrer Schule zuwies, wurde IL besondere Aufmerksamkeit zuteil (Hallinger & Wang, 2015). Vor diesem Hintergrund ist IL einerseits zu einem zentralen Element des beruflichen Selbstverständnisses von Schulleiterinnen und Schulleitern und andererseits zu einem Instrument für die Verbesserung des schulischen Outputs und eine auf soziale Gerechtigkeit fokussierte Schulentwicklung geworden (Rigby, 2014), was sich auch an Schulgesetzen und professionellen Standards verschiedener Bundesstaaten ablesen lässt (z.B. Commission on Teacher Credentialing, 2014; Texas Education Code § 11.202, Abs. a).

Es lassen sich verschiedene Ansätze für IL beschreiben; gemeinsam haben diese Modelle, dass sich der Fokus der Schulleitung auf den Kern schulischer Arbeit – den Unterricht – verlagert.

2.1 PIMRS

Eines der bekanntesten IL-Modelle ist das von Philip Hallinger (und Kollegen) in den 1980er-Jahren entwickelte PIMRS (Hallinger, 2003; Hallinger & Murphy, 1985; Hallinger & Wang, 2015). Das Modell hat in den USA den Diskurs um IL zentral geprägt (Neumerski, 2012) und beschreibt *erfolgreiche* unterrichtsbezogene Führung in drei Dimensionen.

2.1.1 Die Mission der Schule definieren (Defining the school mission)

Erfolgreiche Instructional Leaders haben ein klar umrissenes, datengestütztes Programm bzw. einen schulweiten Fokus für die Schul- und Unterrichtsentwicklung und definieren Bereiche, auf die sich Bemühungen und Ressourcen der schulischen Akteure konzentrieren sollen. Darüber hinaus verfügen sie über Strategien, diese Ziele an Lehrkräfte, Eltern und Schülerinnen und Schüler zu kommunizieren. Lehrkräfte sollen die Ziele übernehmen, ihre Bemühungen auf die Ziele ausrichten und ihren Unterricht am Erreichen dieser Ziele messen. Durch die Etablierung schulweiter, also *kollektiver* Ziele soll die Motivation der Lehrkräfte zusätzlich erhöht werden.

2.1.2 Das Unterrichtsprogramm managen (Managing the instructional program)

Erfolgreiche Instructional Leaders bringen das schulische Curriculum mit den Unterrichtszielen in Einklang und entwickeln es mit Blick auf den tatsächlich stattfindenden Unterricht sowie auf Schülerleistungen stetig weiter. Sie stellen außerdem sicher, dass die Ziele und Programme der Schule auch im Unterricht umgesetzt werden. Sie nutzen hierfür sowohl formale Evaluationen und informelle Unter-

rechtsbeobachtungen, mit denen auch Feedback an die Lehrkräfte verbunden ist, als auch ein systematisches Monitoring von Lern- und Leistungszuwächsen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler.

2.1.3 Entwickeln eines positiven Lernklimas (Developing a positive school learning climate)

Die dritte Dimension bezieht sich auf die Aufgabe der Schulleitung, einen Kontext zu schaffen, in dem Lehrkräfte erfolgreich unterrichten können. Erfolgreiche Instructional Leaders sorgen mit schulweiten Regelungen dafür, dass möglichst wenig Unterrichtszeit für Dinge genutzt wird, die nicht mit dem Lernen verknüpft sind. Sie unterstützen die Lehrkräfte, indem sie einerseits professionelles Lernen und Personalentwicklung befördern und andererseits beispielsweise durch Gratifikation, Lob und Anerkennung Anreize für die Lehrkräfte entwickeln. Schließlich gehören in diese Dimension auch Anreize für die Schülerinnen und Schüler, indem beispielsweise ein Klima geschaffen wird, in dem akademische Leistungen gewürdigt und hohe Erwartungen an die Schülerinnen und Schüler gestellt werden. Erfolgreiche Instructional Leaders sind für Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler sichtbar, sie leben die Werte und Prioritäten der Schule vor und wirken durch die direkte Interaktion mit Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften positiv auf Schülerverhalten und Unterrichtsqualität ein.

2.1.4 Empirische Befunde

Schulleiterinnen und Schulleiter in den USA verbringen im Schnitt 13 Prozent ihrer Zeit mit IL; davon entfällt der größte Anteil auf Classroom Walkthroughs (wenige Minuten dauernde Unterrichtsbesuche; vgl. Protheroe, 2009; Schwarz, 2013), kleinere Anteile entfallen auf die Entwicklung des Unterrichtsprogramms und die Evaluation von Lehrkräften (Grissom, Loeb & Master, 2013). Murphy, Hallinger und Heck (2013) rechnen aus, dass Schulleiterinnen und Schulleiter etwa 80 Minuten pro Woche mit der Evaluation von Lehrkräften verbringen.

Betrachtet man die (indirekten) Wirkungen von Schulleitungshandeln auf die Ergebnisse schulischer Bildung, kristallisiert sich ein Vorteil von IL gegenüber anderen Formen der Führung wie z.B. der transformationalen Führung (Bass & Avolio, 1994) heraus (Robinson et al., 2008). Aktuelle Analysen weisen darauf hin, dass gerade die Entwicklung und Kommunikation von Zielen Effekte auf Schülerleistungen entfaltet (Shatzer et al., 2014). Hinsichtlich der Wirkung von Evaluation und Feedback durch die Schulleitung auf die Qualität des Unterrichts, die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler oder andere Dimensionen schulischer

Qualität sind die empirischen Befunde bislang uneindeutig (Hallinger & Wang, 2015; Murphy et al., 2013).

2.2 Institutionelle Rahmenbedingungen von Instructional Leadership

Während IL sich heute als international diskutiertes Modell etabliert hat, liegt der Ursprung des Konzeptes einer Schulleitung, die gestaltend in den Unterricht eingreift, in den USA und wurde hier von Beginn an wissenschaftlich evaluiert. Auf die Befunde dieser Forschung wird auch in der deutschen Schulleitungsforschung rekurriert. Allerdings werden dabei die kultur- und ideengeschichtlichen, institutionellen Rahmenbedingungen von Schulleitungshandeln in den USA nur verkürzt dargestellt. Rollen, Handlungslogiken und Interdependenzen der an Schulentwicklung beteiligten Akteure und deren Bedeutung für die formellen sowie tatsächlich wahrgenommenen Zugriffsrechte der Schulleitung auf das unterrichtliche Handeln von Lehrkräften werden dagegen kaum berücksichtigt, obschon diese bedeutsam für die Wahrnehmung und Ausgestaltung der Schulleitungsrolle sind (Warwas & Tenberg, 2013).

In seiner Entstehungsphase hat sich das Bildungssystem in den USA an betriebswirtschaftlichen Vorbildern, nach denen Schulen von professionell ausgebildeten Managern nach Effizienzkriterien geführt werden sollten, orientiert (Marzano et al., 2011; Tyack, 1974; vgl. auch Mintrop & Klein, in Druck), was auch Auswirkungen auf die Schulleitung hatte. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts hatte sich die Rolle des Schulleiters von einer dem *Primus inter Pares*-Modell ähnlichen Teilzeitlehrkraft zu einem professionellen Manager gewandelt, der in speziellen Ausbildungsgängen trainiert wurde, um ein „more scientific and businesslike and more progressive“ (Goodwin, Cunningham & Eagle, 2005, S. 3) Management der Schulen zu ermöglichen.

Die Möglichkeit für die staatliche Bildungspolitik, schulische Arbeit zu beeinflussen, ist außerhalb der Anfang der 2000er-Jahre eingeführten standardbasierten Rechenschaftsstrukturen gering. Der lokalen Schulaufsicht in den *School Districts* kommt dagegen eine ungleich höhere Bedeutung bei der Beeinflussung von Entwicklungsprozessen zu. In ihrer Gestaltung ähneln sie Schulnetzwerken, deren Kern die *District Administration* bildet; letztere umfasst das gewählte *School Board*, den *Superintendent* als Manager bzw. Managerin des Bezirks sowie eine Vielzahl an *Coaches* und Spezialisten z.B. für Unterrichtsentwicklung. Der Bezirk entscheidet über schulische Inhalte, die finanzielle Ausstattung oder Lehrergehälter (vgl. Mintrop & Klein, in Druck). Programme zur Schulentwicklung, etwa mit Blick auf Ziele und Curricula sowie auf Erwartungen an das Handeln von Lehrkräften und Schulleitung, sind in den Bezirken in der Regel zentralisiert (Anderson, Mascall, Stiegelbauer & Park, 2012). Welche Autonomie Schulen in der Gestaltung

schulischer Prozesse zugestanden wird, hängt neben der grundsätzlichen Steuerungsphilosophie im Bezirk auch von der Größe des Bezirks und dem Belastungsgrad der Schule ab (ebd.; Klein, 2016a). Der Schulleiter bzw. die Schulleiterin untersteht dem Superintendent und ist zugleich der oder die direkte Vorgesetzte der Lehrkräfte, womit auch weitreichende Verfügungsrechte über den Unterricht verbunden sind.

Mit einer auf Rationalität setzenden Orientierung der Schulen verknüpft ist auch die Wahrnehmung des Unterrichtens, welches vielfach nicht als komplexes, anti-nomisches Handeln, sondern als intuitives und vergleichsweise unkompliziertes ‚Handwerk‘ wahrgenommen wird, das vor allem soziale Kompetenzen erfordert:

At the base level, in the default culture of American schools and in the public mind, teaching is considered a relatively easy, nontechnical, intuitively obvious practice that requires a set of largely unspecified, largely interpersonal skills. The common assumption is that for people who have these skills, the work of teaching is relatively straightforward (Elmore & Anrig, 2012, S. ix–x).

Vor diesem Hintergrund liegt die Aufgabe der Lehrkraft in erster Linie in der Umsetzung von ‚Designs‘, die extern entwickelt und durch die Bezirks- bzw. Schuladministration beschlossen werden. Sie haben weniger Autonomie über ihren eigenen Unterricht als Lehrkräfte anderer Länder (OECD, 2016) und werden vor allem als ‚Implementierer‘ wahrgenommen (Mintrop & Klein, in Druck).

3. Unterrichtsbezogene Führung in der deutschsprachigen Führungsforschung

Das PIMRS stellt ein integratives Modell dar, das Elemente der Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung aufgreift. Ein mit dem Modell vergleichbarer, aber auf die spezifischen Rahmenbedingungen adaptierter Ansatz hat sich – sieht man einmal davon ab, dass für die TALIS-Studie (Teaching and Learning International Survey) Teile des PIMRS ins Deutsche übersetzt wurden – in der deutschsprachigen Schulleitungsforschung bislang nicht herausgebildet. Studien im deutschsprachigen Raum stellen vor dem Hintergrund veränderter Ansprüche an die Rolle der Schulleitung bislang vor allem Aspekte der Arbeitszeitgestaltung, Belastung und Beanspruchung sowie der Rollenwahrnehmung in den Vordergrund (Warwas & Tenberg, 2013). Schulleiterinnen und Schulleiter nehmen sich demnach häufig als (pädagogische) ‚Leader‘ ihrer Schule wahr (Warwas, 2009, 2014) und weisen der Schul- und Unterrichtsentwicklung eine entscheidende Bedeutung zu, geben aber zugleich an, nur wenig Zeit für die Ausübung dieser Rolle zu haben (Brauckmann, 2014). Empirische Tätigkeitsanalysen zeigen auf, dass Schulleiterinnen und Schulleiter neben der eigenen Unterrichtsverpflichtung und administrati-

ven Tätigkeiten nur einen geringen Anteil ihrer Zeit für unterrichtsbezogene Führung nutzen (z.B. Brauckmann & Schwarz, 2015).

Empirische Analysen der Gestaltung und Wirkung von unterrichtsbezogener Führung operationalisieren diese vielfach im Sinne einer direkten Beratung von Lehrkräften durch die Schulleitung. Gärtner etwa beschreibt sie als „Überprüfung der Unterrichtsqualität durch Unterrichtsbesuche sowie Förderung kollegialer Besuche“ (2016, S. 10). Feldhoff erfasst mit unterrichtsbezogener Führung, „inwieweit die Schulleitung mit Lehrkräften die Qualität des Unterrichts thematisiert, die Lehrkräfte im Unterricht besucht und Lehrkräfte bei Problemen mit der eigenen Klasse unterstützt“ (2011, S. 212 f.). Die wenigen empirischen Befunde verweisen darauf, dass zumindest in der Wahrnehmung der Lehrkräfte diese Form der unterrichtsbezogenen Führung seltener erfolgt als z.B. Formen der transformationalen Führung (Feldhoff, 2011; Harazd, 2010). Insbesondere mit Blick auf informelle Unterrichtsbesuche durch die Schulleitung ergeben sich deutliche Unterschiede zwischen Schulleitungen in Deutschland und den USA (Klein, 2016b).¹ Eine Lehrkräftebefragung in verschiedenen europäischen Ländern von Brauckmann und Pashiardis (2011) legt zudem nahe, dass in Deutschland unterrichtsbezogene Führung auch dann seltener als andere Formen angewendet wird, wenn das Konstrukt weiter gefasst wird und beispielsweise das Bereitstellen von Ressourcen mit einbezieht. In der Hamburger KERMIT-Erhebung (Kompetenzen ermitteln) wurde mit einem Ausschnitt des PIMRS unterrichtsbezogenes Führungshandeln erhoben; auch hier fällt es geringer aus als andere Formen der Führung. Ein direkter Einfluss auf den Unterricht lässt sich nur an leistungsstarken Schulen feststellen (Pietsch, Lücken, Thonke, Klitsche & Musekamp, 2016). Andere Elemente unterrichtsbezogener Führung, wie etwa die Nutzung von Daten zur Unterrichtsentwicklung, werden bislang vor allem als eigene Konstrukte diskutiert. Dabei lässt sich feststellen, dass die Verantwortung für die Datennutzung von deutschen Schulleitungen vielfach nach unten delegiert wird (Bach, Wurster, Thillmann, Pant & Thiel, 2014; Muslic, 2014).

4. Studiendesign

Vor dem Hintergrund, dass IL in der deutschen Bildungsforschung bislang wenig systematisch untersucht wird, es aber mit Blick auf die divergierenden institutionellen Rahmenbedingungen problematisch wäre, nordamerikanische Modelle des IL ungeprüft auf den deutschsprachigen Raum zu übertragen, besteht der Kern dieses Beitrags in einer Deskription der praktischen Ausgestaltung von IL sowie der Rahmenbedingungen von IL in dem institutionellen Kontext, aus dem ein Großteil der Befunde stammt. Das Ziel ist eine über die theoretische Beschreibung des

PIMRS hinausgehende Veranschaulichung von erfolgreichem IL. Die Beschreibung nimmt dabei die Perspektive des ‚Außenstehenden‘ ein, der Informationen aufgreift oder erfragt, die in den USA selbstverständlich sind und in der nordamerikanischen Literatur deshalb keine Erwähnung finden. Neben einer Beschreibung der konkreten IL-Strategien wird deshalb auch die Handlungskoordination zwischen Schulleitung und Administration von außen sowie zwischen Schulleitung und innerschulischen Akteuren (vor allem Mitentscheidungs-gremien und Lehrkräfte) aufgegriffen. Der Beitrag will dadurch einerseits dazu beitragen, die Voraussetzungen von IL in den USA für die deutschsprachige Bildungsforschung verständlicher zu machen und andererseits als Basis für die Frage dienen, in welchem Rahmen das Modell des IL auch für deutsche Schulleiterinnen und Schulleiter sinnvoll und leitend sein kann.

Die deskriptive Veranschaulichung erfolgt exemplarisch anhand zweier überdurchschnittlich erfolgreicher Schulleiter in Kalifornien. Der Beitrag greift hierfür auf die Daten einer durch die DFG geförderten Studie zum Schulleitungshandeln in Schulen in sozialräumlich deprivierten Kontexten in Kalifornien zurück.

4.1 Stichprobe

Die DFG-geförderte Studie ‚Leadership und Schulentwicklung im Kontext‘ umfasste zwei Teilstudien, in denen quantitative und qualitative Daten sequentiell verbunden wurden. In der ersten Teilstudie wurden zunächst sechs kalifornische *Middle Schools* (umfassen in der Regel die Jahrgänge 7 bis 8, gegebenenfalls auch 5 u. 6) in sozialräumlich deprivierten Kontexten (vgl. Bremm, Klein & Racherbäumer, in Druck) analysiert. Die Schulleiterinnen und Schulleiter waren seit mindestens vier Schuljahren an der Schule tätig. Vier der Schulen ließen sich mit Blick auf Schülerleistungen, Schulklima und organisationale Strukturen als überdurchschnittlich erfolgreich charakterisieren; zwei der Schulen als durchschnittlich erfolgreich. Alle Schulen befanden sich in unterschiedlichen Schulbezirken in verschiedenen Teilen Kaliforniens.

In der zweiten Teilstudie wurden Vertiefungsstudien in zwei überdurchschnittlich erfolgreichen Schulen und einer durchschnittlich erfolgreichen Schule durchgeführt. Die hier beschriebenen Befunde beziehen sich auf die zwei überdurchschnittlich erfolgreichen Schulen der Vertiefungsstudie.

4.2 Beschreibung der Schulen

Die Redwood Middle School² ist die einzige Middle School im Schulbezirk. Die Schule hat knapp über 1 000 Schülerinnen und Schüler, welche die Klassen 6, 7 und 8 besuchen. Im Schulbezirk gibt es neben der Middle School noch weitere

High Schools und mehrere Grundschulen. Die Schule hat knapp über 50 Lehrkräfte.³ Mehr als 95 Prozent der Schülerinnen und Schüler sind Hispanoamerikaner; etwa ein Viertel sind *English Learners*⁴ (ELs). Etwa 90 Prozent haben ein Anrecht auf kostenloses oder kostenreduziertes Mittagessen. Redwood liegt in einer vor allem von Landwirtschaft lebenden Kleinstadt, die sich in unmittelbarer Nähe zu mehreren Großstädten befindet.

Der Schulleiter von Redwood bekleidet dieses Amt seit vier Jahren; zuvor war er einige Jahre lang stellvertretender Schulleiter. Die Schule hat zusätzlich zwei stellvertretende Schulleiterinnen bzw. Schulleiter.

Die zweite Schule, die Cedar Middle School, ist eine von zwei Middle Schools in ihrem Schulbezirk. Sie hat etwa 500 Schülerinnen und Schüler in den Klassen 7 und 8. Im Schulbezirk gibt es neben den beiden Middle Schools noch mehrere Grundschulen. Die High Schools sind in ihrem eigenen Schulbezirk organisiert. Die Schule hat knapp unter 30 Lehrkräfte. Drei Viertel der Schülerinnen und Schüler sind Hispanoamerikaner, etwas weniger als 15 Prozent sind ELs, knapp 90 Prozent bekommen kostenfreies oder kostenreduziertes Mittagessen. Der Bezirk liegt in einer Stadt mittlerer Größe, die von mehreren kleineren Städten umgeben ist und größtenteils von der Landwirtschaft lebt. Die nächsten größeren Städte sind mindestens zwei Autostunden entfernt.

Der Schulleiter von Cedar hat diese Position seit zehn Jahren. Die Schulleitung besteht zudem aus einem stellvertretenden Schulleiter, der für Disziplin zuständig ist, und einer Curriculumleiterin, die sich um Fragen des akademischen Lernens kümmert.

Beide Schulen haben unter den aktuellen Schulleitern erhebliche Verbesserungsprozesse durchlaufen und lassen sich mit Blick auf Aspekte des Schulklimas und der Lernergebnisse als überdurchschnittlich erfolgreich einstufen.

4.3 Methodisches Vorgehen

Die erste Teilstudie umfasste zum einen eine ‚Begehung‘ der sechs Schulen mit Rundgängen und offenen Gesprächen z.B. über organisationale Strukturen und Entwicklungsprozesse mit verschiedenen schulischen Akteuren. Zudem wurde eine quantitative Befragung der Lehrkräfte (Vollerhebung) durchgeführt. In den zwei hier beschriebenen Schulen nahmen $N = 67$ Lehrkräfte an der Befragung teil (Gesamtstichprobe $N = 155$ Lehrkräfte). Die Rücklaufquote lag in den beiden Schulen bei 76.7 Prozent und 84.9 Prozent. Im Rahmen einer quantitativen Netzwerkanalyse wurden die Lehrkräfte gebeten, Personen in der Schule zu benennen, an die sie sich wenden, wenn sie Rat bei der Umsetzung von Methoden zum fachlichen Lernen der Schülerinnen und Schüler benötigen.

In den Vertiefungsstudien wurden die Schulen zusätzlich jeweils für einen Gesamtzeitraum von ein bis zwei Wochen besucht. In dieser Zeit wurden leitfadengestützte problemzentrierte Interviews (Witzel, 2000) mit dem Schulleiter sowie den stellvertretenden Schulleiterinnen und Schulleitern, einer Person aus dem Schulbezirk, die für die Schulqualität zuständig ist sowie mit verschiedenen formalen oder informellen *Teacher Leaders*, die über die Netzwerkanalysen identifiziert wurden, geführt (vgl. Tab. 1). Die Interviews hatten eine Länge von 30 bis 90 Minuten.

Tabelle 1: Stichprobenbeschreibung

	Teilstudie 1	Teilstudie 2		
	Fragebögen Lehrkräfte	Interviews Lehrkräfte	Interviews Schulleitung	Interviews Schulbezirk
Redwood Middle School	45	6 Einzelinterviews	2 Einzelinterviews	1 Einzelinterview
Cedar Middle School	21	5 Einzelinterviews 1 Fokusgruppe	2 Einzelinterviews	1 Einzelinterview

Zusätzlich zu den Interviews wurden in den Schulen ethnografische Beobachtungen durchgeführt. In beiden Schulen wurden der Schulleiter sowie weitere Akteure der Schulleitung an insgesamt zwei bis drei Tagen über mehrere Stunden, z.T. ganztägig, begleitet. Zudem wurden Kollegiumssitzungen und Kooperationstreffen der Lehrkräfte beobachtet. Das Beobachtete wurde anschließend über Feldnotizen rekonstruiert (Emerson, Fretz & Shaw, 2011). Darüber hinaus wurden alle Dokumente, die während der Schulbesuche gesammelt wurden, mit in die Analyse aufgenommen.

4.4 Aufbereitung und Auswertung

Die Netzwerkanalysen wurden mit dem Programm *gephi* ausgewertet; dabei wurde für jedes Teammitglied der In-Degree berechnet sowie Netzwerkgrafiken mit dem Algorithmus Force Atlas erstellt, über die sich die Zentralität einzelner Akteure sowie die professionellen Lernnetzwerke in der Schule rekonstruieren lassen (vgl. Daly, Moolenaar, Bolivar & Burke, 2010).

Mit einer Ausnahme liegen für alle Interviews Audioaufnahmen vor; alle vorliegenden Audiodateien wurden transkribiert. Die qualitativen Daten wurden zunächst in MaxQDA thematisch kodiert. Die Analysekategorien wurden dabei induktiv vom PIMRS (Hallinger, 2003) übernommen; zusätzlich wurden deduktiv weitere Kategorien aufgenommen, welche die Selbst- und Fremdwahrnehmung der Rolle des Schulleiters als *Instructional Leader* sowie die Akteurskonstellationen zwi-

schen Schulleiter und weiteren Mitgliedern der Schulleitung, Schulbezirk und Lehrkräften bei der Unterrichtsentwicklung umfassten. Die Codes wurden anschließend paraphrasiert und zu Fällen zusammengefasst. Dabei wurde die Mehrebenenstruktur der Daten – die Interviews beschreiben die Wahrnehmung von IL aus der Perspektive drei verschiedener Akteure (Schulbezirk, Schulleitung, Lehrkräfte) mit unterschiedlichen Handlungslogiken (vgl. Hartung-Beck & Muslic, 2015) – zunächst beibehalten; die verschiedenen Ebenen wurden erst einzeln zusammengefasst und dann pro Schule in den Kategorien gegenübergestellt. Die Befunde der Netzwerkanalyse wurden ebenfalls entsprechend der Analysekategorien kodiert.

5. Ergebnisse

Nachfolgend werden die Ergebnisse entlang der Analysekategorien berichtet. Dabei werden jeweils zunächst Vorgaben durch den Schulbezirk skizziert, um die Handlungskoordination zwischen Schulleiter und äußerer Administration zu beschreiben. Anschließend daran wird das innerhalb der vom Schulbezirk vorgegebenen Parameter erfolgende konkrete Handeln der Schulleiter und die damit verbundene Handlungskoordination mit innerschulischen Akteuren beschrieben. Qualitative und quantitative Befunde werden dabei integriert dargestellt.

5.1 Rolle der Schulleitung als Instructional Leader

Von den innerschulischen Akteuren und in den Schulbezirken werden beide Schulleiter als *Instructional Leader* der Schule wahrgenommen, der in letzter Konsequenz die Verantwortung für den Unterricht und dessen Ergebnisse trägt. Im Schulbezirk werden insofern Rollenerwartungen an die Schulleiter gestellt, etwa dass sie für die konkrete Umsetzung der Pläne des Bezirks in ihren Schulen zuständig sind und die Supervision des Unterrichts verantworten. In beiden Bezirken gibt es aber kaum konkrete Regulierungen für die inhaltliche Ausgestaltung dieser Rolle.

Die Schulleiter beider Schulen betrachten sich ebenfalls als Instructional Leader und betonen dabei die Unterstützung der Lehrkräfte als wichtigstes Element ihrer Arbeit:

Job number one, you work for your teachers. You serve them. That's your job. Your job isn't to sit in the office, your job isn't to do paperwork and projects; your job is to help your teachers reach those kids. (Interview, Schulleiter, Redwood)

In den Netzwerkanalysen erweist sich der Schulleiter bzw. die Schulleitung in beiden Schulen als wichtiger Ansprechpartner für die Lehrkräfte in Fragen des fachlichen Lernens. Nur in Cedar ist der Schulleiter die (mit Abstand) am häufigsten ge-

nannte Ansprechperson (wird von 91 % der teilnehmenden Lehrkräfte genannt) vor der Curriculumleiterin (59 %). In Redwood nimmt einer der beiden stellvertretenden Schulleiter die zentralste Rolle ein; er wird von 44 Prozent der Lehrkräfte als Ansprechpartner genannt, der Schulleiter selbst von 30 Prozent. Dass die Werte in Redwood geringer ausfallen, könnte auch mit der Größe der Schule zusammenhängen. Insgesamt verweisen die Daten darauf, dass in beiden Schulen ein großer Teil der Lehrkräfte die Mitglieder der Schulleitung als Personen ansieht, die in Unterrichtsfragen Unterstützung bieten können, wobei dies nicht unbedingt der Schulleiter selbst sein muss.

5.2 Die Mission der Schule definieren

Beide Schulen haben einen erheblichen Wandel durchlaufen, nachdem die beiden Schulleiter dort den Dienst angetreten haben; die Initiative hierfür ging jeweils von den Schulleitern selbst aus. Die Schulbezirke geben grobe Entwicklungsziele für alle Schulen aus, wie etwa eine stärkere Unterstützung von ELs oder die Implementation neuer Curricula. In deren Planung werden die Perspektiven der Schulleiter einbezogen, Strategien könnten aber auch gegen ihren Willen umgesetzt werden. Darüber hinaus sind aber die Schulleiter zuständig für die Formulierung von spezifischen Zielen ihrer eigenen Schule.

Mit Blick auf die vergleichbaren Herausforderungen ähneln sich auch die unterrichtlichen Ziele der Schulleiter. In beiden Schulen stehen hohe Erwartungen an die Leistungen der überwiegend aus sozialschwachen Familien stammenden Schülerinnen und Schüler im Vordergrund. Damit verbunden ist ein schüler- statt lehrerzentrierter Unterricht und eine ‚No excuses‘-Kultur; alle Lehrkräfte müssen ihre Schülerinnen und Schüler fördern, ein persönliches Verhältnis zu ihnen aufbauen und können schlechte Ergebnisse nicht mit der sozialen Zusammensetzung der Klasse entschuldigen. Erwartet wird zudem in beiden Schulen eine datengestützte Unterrichtsentwicklung im Team. In Redwood wurde ein Großteil dieser Ziele innerhalb kurzer Zeit angegangen; in Cedar ging man dagegen „baby steps“ (Interview, Schulleiter, Cedar). Dies spiegelt auch die unterschiedlichen Führungsphilosophien der beiden Schulleiter wider, die sich z.B. in der Entwicklung der schulischen Ziele abbilden.

In Redwood wurden Ziele und Strategien in erster Linie vom Schulleiter entwickelt; erst seit kurzem wird das Leadership-Team, das aus der Schulleitung und verschiedenen Lehrkräften besteht, durch den stellvertretenden Schulleiter auch in Gestaltungsprozesse einbezogen. Innerhalb der Schulleitung ist die Abstimmung über die Vision der Schule weniger klar. Der Schulleiter bezeichnet sich selbst als „the one who runs the show“; von den anderen Akteuren wird diese Wahrnehmung bestätigt. Dass der Schulleiter seine Ziele größtenteils durchsetzen kann, ist darin

begründet, dass die Lehrkräfte ihn kennen und ihm vertrauen. Ein Großteil der Lehrkräfte hatte sich zudem für seine Ernennung zum Schulleiter eingesetzt. Die Durchsetzung der Ziele erfolgt außerdem über eine Art Austauschbeziehung zwischen Schulleiter und Lehrkräften, bei der der Schulleiter seine Hilfe und Unterstützung demonstriert, bevor er den Lehrkräften Veränderungen abverlangt:

So why in the world should any teacher do all of this stuff? [...] And what it basically comes down to is you give me this, I'll give you that. (Interview, Schulleiter, Redwood)

In den Interviews wird allerdings auch angedeutet, dass nicht allen Akteuren in Schulleitung und Kollegium die Ziele und Vision des Schulleiters klar sind bzw. vereinzelt Lehrkräfte die Überzeugung nicht teilen, sondern sich teilweise deshalb der Mission verschreiben, weil sie keine andere Option haben.

Im Gegensatz dazu hat der Schulleiter von Cedar eine kooperative Führungsstruktur entwickelt. Das *Vision Statement* der Schule etwa wurde vom Schulleiter in Zusammenarbeit und auf Basis der Ideen seiner *Lead Teachers* (Lehrkräfte, welche die Leitung in den Professionellen Lerngemeinschaften haben) entwickelt. Bei der Entwicklung von Lösungen unterhält er sich zunächst mit den Lehrkräften und prüft, ob seine Ideen Anklang finden. Strategien und Programme werden mit der Curriculumleiterin abgestimmt. Sein gezielt kooperatives Führungsverhalten wird von den Lehrkräften und im Schulbezirk bestätigt:

He is considered fair and collaborative. I mean, he might say, „Here's what I expect,“ but he's never gonna shut the door on „What do you have to say? What's your input?“ So he's very willing to listen, and be present and collaborative in solving problems or working through things. (Interview, Schulbezirk, Cedar)

Die Kommunikation der Ziele erfolgt in den Staff Meetings und über die angesprochenen Lead Teachers, die der Schulleiter als organisationales Werkzeug zur Dissemination von Ideen betrachtet. In den Interviews wird deutlich, dass die Lehrkräfte die Vision der Schule verinnerlicht haben und in der Interaktion mit Schülerinnen und Schülern und Kolleginnen und Kollegen pflegen.

5.3 Den Unterricht managen

Beide Schulen haben klare, durch den Schulleiter (Redwood) bzw. die Schulleitung (Cedar) entwickelte Konzepte für die Strukturierung und Weiterentwicklung des Unterrichts, die sich vor allem auf die zeitliche und methodische Umsetzung der vom Staat bzw. dem Schulbezirk vorgegebenen Inhalte beziehen und in ihrer Ausrichtung ähnliche Formen haben, in der Durchsetzung wiederum heterogen ausfallen.

5.3.1 Unterricht gestalten

Unterrichtsinhalte in den Kernfächern sind in Kalifornien durch die 2014 eingeführten *Common Core State Standards* vorstrukturiert; in beiden Bezirken werden zudem z.B. Lehrbücher in den Kernfächern von Mitgliedern aus Bezirk, Schulleitung und Lehrkörper gemeinsam ausgewählt, wobei der Bezirk das letzte Wort hat und die Auswahlkriterien festlegt. Alle Schulen im Bezirk nutzen aufeinander abgestimmte ‚Curricula‘; zudem werden in einer Schule erfolgreich erprobte Designs häufig für alle Schulen verbindlich gemacht. Die Schulen bzw. Lehrkräfte müssen zudem *Pacing Calendars* entwickeln, die Unterrichtsinhalte über verschiedene Klassen eines Jahrgangs hinweg abgleichen. Die konkrete Umsetzung im Unterricht liegt wiederum in der Verantwortung des Schulleiters.

In Cedar liegt der Fokus des Schulleiters hinsichtlich der Unterrichtsentwicklung auf der Etablierung einer schülerzentrierten, datengestützten Unterrichtsgestaltung mit Kleingruppen. Den Lehrkräften wird im Rahmen von Common Core viel Autonomie gewährt, es wird aber erwartet, dass sie kooperativ vorgehen – z.B. über die *Pacing Calendars*. Darüber hinaus folgt der Schulleiter einer Philosophie, nach der die Lehrkräfte stärker in Motivation und Selbstwahrnehmung unterstützt werden, beim konkreten Unterrichten aber vor allem selbstbestimmt handeln.

In Redwood werden ebenfalls grundlegende unterrichtliche Strategien von der Schulleitung (teilweise mit Input von Lehrkräften) festgelegt. Der Unterricht soll durch schülerzentrierte Methoden geprägt sein; Lehrkräfte müssen in vorgegebenen Abständen formative Assessments durchführen und sich kooperativ mit den Ergebnissen auseinandersetzen. Für die Schülerinnen und Schüler wird der Stoff so lange wiederholt, bis diese ihn verstanden haben. In den vier Jahren seit Antritt des Schulleiters wurden sukzessive schulweite Unterrichtsstrategien eingeführt, die mit der klaren Erwartung versehen sind, dass sie von allen Lehrkräften jeden Tag in jeder Klasse eingesetzt werden. Bei der konkreten Umsetzung im Unterricht sind die Lehrkräfte wiederum frei, es wird allerdings auch hier von ihnen erwartet, dass sie ihren Unterricht aufeinander abstimmen.

5.3.2 Unterricht beobachten und weiterentwickeln

Insbesondere die Überwachung der Unterrichtsqualität ist in beiden Schulbezirken primär Aufgabe der Schulleitung. Im Bezirk von Redwood etwa wird erwartet, dass Schulleiterinnen und Schulleiter in den Klassenräumen präsent sind, den Lehrkräften Feedback geben, Walkthroughs durchführen und Kapazitäten an der Schule aufbauen.

Ähnliche Vorgaben gibt es im Bezirk von Cedar, wobei hier durch die Regelung der Schulleitungsrollen zusätzlich auch die konkrete Umsetzung stärker durch den

Bezirk mitgestaltet wird. Die Schulleitung nutzt vor allem die Kooperationszeiten der Lehrkräfte, um wichtige Themen zu markieren und sicherzugehen, dass alle am gleichen Ziel arbeiten. Dazu besucht die Curriculumleiterin jede Woche alle Professionellen Lerngemeinschaften (PLG, vgl. Abschnitt 5.4.2), um sie über wichtige Themen zu informieren. Die Supervision des Unterrichts ist in Cedar ebenfalls vor allem Aufgabe der Curriculumleiterin. Walkthroughs durch sie oder den Schulleiter erfolgen in der Regel anlassbezogen (z.B. bei der Einführung eines neuen Unterrichtsprogramms). Darüber hinaus besucht sie Lehrkräfte wenige Stunden pro Woche im Unterricht, um sich einen Überblick zu verschaffen und Unterstützung anzubieten. Der Schulleiter selbst ist neben vereinzelten kurzen Walkthroughs, in denen er vor allem mit den Schülerinnen und Schülern über ihre Aufgaben spricht, für die formale Evaluation der Lehrkräfte zuständig, die er aber auf dem staatlich vorgegebenen Mindestmaß belässt. Insgesamt ist die Supervision des Unterrichts vergleichsweise reduziert, was mit einer Wahrnehmung der Lehrkräfte als ‚Professionelle‘, die nur bei Problemen enger reguliert werden sollen, begründet ist:

He [Schulleiter, d. Verf.] can mandate like, „This is how you have to do it every day.“ He can micromanage, if you will, how they’re going to structure their day. We try not to do that because, once again, we want teachers to have ownership, but if somebody is struggling and we feel that this would help them out, he can mandate it. (Interview, Curriculumleiterin, Cedar)

In Redwood gibt es keine klare Aufgabenteilung mit Blick auf die Supervision des Unterrichts, allerdings sieht sie der Schulleiter als seine primäre Aufgabe an und nutzt die durch den Bezirk gegebenen Freiheiten der Aufgabendelegation, um sich Raum für diese Aufgabe zu schaffen. Er verfolgt dabei ein strukturiertes Programm für Unterrichtsbesuche: In täglich zwei bis drei Mal stattfindenden kurzen Walkthroughs durch *alle* Klassen prüft der Schulleiter, inwiefern die von ihm vorgegebenen Prinzipien im Unterricht Anwendung finden. Nachmittags führt er zusätzlich längere informelle Beobachtungen durch, in denen er ein strukturiertes Feedback auf Basis eines Unterrichtsbeobachtungsbogens gibt – welches von den Lehrkräften als unterschiedlich hilfreich wahrgenommen wird. Von der Schulleitung erhalten die Lehrkräfte vor allem Hilfe mit Blick auf Verhaltensmanagement. Auch der stellvertretende Schulleiter führt Walkthroughs durch, wenngleich in deutlich geringem Umfang.

Lernergebnisse spielen in beiden Schulen eine zentrale Rolle bei der Gestaltung der Unterrichtsentwicklung. In beiden Schulen sind die Lehrkräfte dazu angehalten, kollaborativ Daten aus den eigenen formativen Assessments zu nutzen, um Schülerinnen und Schüler besser zu fördern (‚reteach‘) und Kleingruppen zu bilden. In Cedar gibt es zudem eine Wand, an der Testergebnisse der Lehrkräfte gegenübergestellt werden. Als Evaluation soll dies allerdings nicht dienen; vielmehr sollen

Lehrkräfte so die Möglichkeit haben, andere Lehrkräfte zur Unterstützung zu finden. In Cedar bespricht die Schulleitung Leistungsergebnisse im Team; in Redwood fehlt dagegen ein gemeinsamer Kontext, in dem sich die Schulleitungsmitglieder systematisch über die Daten austauschen.

5.4 Ein positives Lernklima entwickeln

5.4.1 Anreize schaffen, sichtbar sein und Lernzeit schützen

In beiden Bezirken sind die Schulleiter angehalten, Präsenz in der Schule zu zeigen; zudem müssen z.B. Programme zur positiven Verhaltensintervention im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern eingesetzt werden. In Cedar wird auch dieser Bereich durch strukturelle Vorgaben vom Bezirk – der stellvertretende Schulleiter ist in erster Linie für Disziplinfragen zuständig, die Verantwortung liegt allerdings beim Schulleiter – zum Teil reguliert. Insbesondere die Zuständigkeit für die Disziplinierung ist zudem durch institutionelle Normen geregelt; sie fällt in den USA durch gesetzliche Regelungen in den Aufgabenbereich der Schulleitung. Ein zentraler Teil der Schulleiterrolle besteht somit darin, als ‚Puffer‘ zwischen den Lehrkräften und alldem zu stehen, was sie vom Unterrichten abhält. Lehrkräfte können beispielsweise störende Schülerinnen und Schüler mit wenig Aufwand zur Schulleitung senden.

In den beiden Schulen lassen sich vor diesem Hintergrund wiederum vergleichbare Ansätze mit divergierender Ausgestaltung beobachten. Durch die Schulleiter werden vor allem drei Formen der Anreize für Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler angeboten. Erstens steht für die Schulleiter die oben bereits beschriebene Austauschbeziehung – die Schulleitung kümmert sich um alles, was das Lernen behindern könnte, im Gegenzug leisten die Lehrkräfte guten Unterricht – im Vordergrund:

I just viewed my job as more of a resource to show them that we are here to support them and that I wanted their job to strictly be about teaching and that we would worry about everything else. (Interview, Schulleiter, Cedar)

In beiden Schulen sind die Schulleiter intensiv damit beschäftigt, Strukturen zu entwickeln, die dafür sorgen, dass Unterrichtszeit nicht durch irrelevante Dinge gestört wird, etwa indem der Wechsel zwischen Klassenräumen geregelt wird:

Die erste Stunde ist vorbei. Die Schüler/innen laufen über den Schulhof zum nächsten Raum. Der Schulleiter steht in der Mitte des Schulhofs, schwingt seinen Müllpicker hin und her und ruft: „Go quickly! Move!“ Mehrfach fordert er einzelne Schüler/innen oder Gruppen auf, in Bewegung zu bleiben. Als einige Schüler, bei denen die vorige Stunde offenbar überzogen wurde, über den inzwischen fast leeren Schulhof gehen, treibt der Schulleiter sie mit den Worten an: „I don’t care if they let you out late! Move!“ (Beobachtungsprotokoll, Redwood)

In Redwood wurde ein Classroom-Management-Programm eingeführt, das von den Lehrkräften eine Strukturierung des Unterrichts verlangt, das störendes Verhalten reduziert und die Philosophie „catch them before we have to send them to administration“ (Interview, Lehrerin, Redwood) etabliert. Von den Lehrkräften wird diese Philosophie unterschiedlich wahrgenommen. Während die interviewten Lehrkräfte sie durchgehend als positiv bewerten, verdeutlichen die Berichte des Schulleiters sowie vereinzelte Kommentare in der schriftlichen Befragung auch, dass diese Übernahme von Verantwortung für das Schülerverhalten vor allem von jüngeren Lehrkräften nicht als Teil ihrer Rolle wahrgenommen wird. Und: Trotz dieser Philosophie sitzen während der Beobachtungen jeden Tag mehrere Schülerinnen und Schüler beim Schulleiter und weitere beim stellvertretenden Schulleiter im Büro – was nach Angaben der Schulleitung nur ein Bruchteil dessen sei, was die Schulleitung noch vor einigen Jahren zu bewältigen hatte.

Als ein zweiter Anreiz für die Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler lässt sich die Sichtbarkeit der Schulleiter bzw. ihrer Stellvertreter in der Schule fassen. Die Walkthroughs in Redwood sollen den Lehrkräften verdeutlichen, dass von den Lehrkräften Rechenschaft über die Umsetzung von Strategien eingefordert wird. Zudem soll das Verhalten der Schülerinnen und Schüler durch die Anwesenheit des Schulleiters verbessert werden. In Cedar sind die Walkthroughs seltener und anlassbezogen, werden aber auch genutzt um ‚problematischen‘ Lehrkräften zu signalisieren, dass die Schulleitung einen Blick auf ihre Arbeit hat.

Ein zweiter Aspekt der Sichtbarkeit ist, dass die Schulleiter damit ihre Zugehörigkeit zur Schule signalisieren. Beide Schulleiter nutzen während der Beobachtung jede Gelegenheit, um das Büro zu verlassen und in der Schule präsent zu sein. Sie gehen durch Klassenräume und sind in den Pausen auf dem Schulhof anzutreffen; der Schulleiter von Redwood läuft dabei umher, sammelt Müll auf, singt Geburtstagslieder für die Schülerinnen und Schüler und bittet sie, ihren Müll wegzuräumen. Bemerkenswert ist, dass beide Schulleiter die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler mit Namen kennen, einer Klasse zuordnen können und über die Familienverhältnisse Bescheid wissen. In Cedar ist der Schulleiter organisatorisch in die Abläufe der Pausen eingebunden, was er für einen kumpelhaften Umgang mit den Schülerinnen und Schülern nutzt:

Der Schulleiter übernimmt die Aufsicht bei der Essensausgabe. Seine Aufgabe besteht darin, die Schüler/innen abzuzählen und in die Essensausgabe zu lassen. Dabei unterhält er sich unentwegt mit ihnen. [...] Einige Schüler spielen mit einem *Kendama*. Der Schulleiter lässt sich das Spielzeug von einem der Schüler geben und versucht sich daran. Die Schüler stehen um ihn herum und feixen. [...] Während wir vor der Essensausgabe stehen, begrüßt mich eine Schülerin mit einem speziellen Handschlag. Ich weiß zuerst nicht, was ich davon halten soll, sehe dann aber, dass der Schulleiter von einem anderen Schüler mit dem

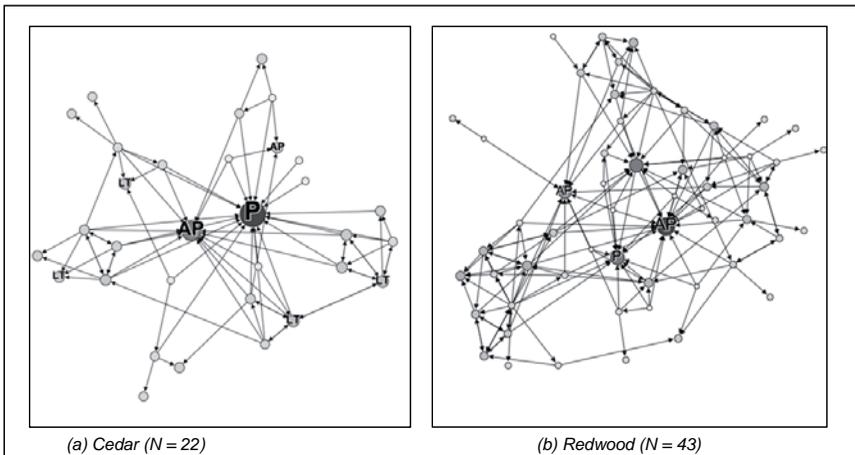
gleichen Handschlag begrüßt wird und den Handschlag kommentarlos erwidert. (Beobachtungsprotokoll, Cedar)

Ein dritter Anreiz ist Motivation durch häufiges Lob und Anerkennung. Die Gänge von Redwood sind z.B. gespickt mit Schülerarbeiten und motivierenden Postern, die vom Schulleiter angebracht wurden und sich insbesondere an die Schülerinnen und Schüler wenden. Diesen soll durch ein geordnetes und sauberes Ambiente, Lob, Respekt und Anerkennung sowie in den nötigen Momenten gebotene Härte vermittelt werden, dass es sich bei der Schule um einen sicheren Ort handelt, an dem sie wachsen und sich entwickeln können.

5.4.2 Unterstützung des professionellen Lernens

Beide Bezirke bieten einen Großteil der von Lehrkräften und Schulleitern genutzten Fortbildungen an und unterstützen die Schulen bei Bedarf in diesem Bereich auch finanziell. Darüber hinaus wird im Bezirk von Cedar die kollegiale Kooperation der Lehrkräfte durch vorgegebene tägliche Kooperationszeiten in Kleingruppen vorstrukturiert; zudem gibt es eine wöchentliche Kooperationszeit für die Schulleitungen der Schulen im Bezirk. In Redwood ist ein Kooperationsmeeting an einem Nachmittag vorgegeben, die Schulleitungen treffen sich alle zwei Monate.

Abbildung 1: Professionelle Lernnetzwerke



Anmerkungen: Darstellung mit ForceAtlas. Die Pfeile zeigen an, dass eine Person von einer anderen Person Rat einholt. Größe und Grautöne der Knoten richten sich nach der Anzahl der Lehrkräfte, die von dieser Person Rat einholen. P = Principal; AP = Assistant Principal / Curriculumleiterin; LT = Lead Teacher.

Beide Schulleiter legen vor diesem Hintergrund großen Wert auf Personal- und Unterrichtsentwicklung im Team. Die Strukturen hierfür sind allerdings unterschiedlich.

Eine klare Struktur mit PLGs lässt sich in Cedar beobachten. Die Schulleitung hat über die Vorgaben des Bezirks hinaus eigene Ansätze entwickelt, mit denen die Kooperation einerseits unterstützt und systematisiert werden soll, andererseits aber auch interne Accountability möglich ist. Dabei kommen sowohl strukturelle Elemente zum Tragen (jeweils ein Teacher Leader pro PLG, tägliche gemeinsame Vorbereitungszeiten für die Lehrkräfte) als auch das Verhalten der Schulleitung (Curriculumleiterin besucht jede PLG einmal pro Woche etc.). In den Netzwerkanalysen lassen sich entsprechend klare Kooperationsstrukturen ablesen, in denen sich die PLGs widerspiegeln und die Schulleitung im Zentrum steht (vgl. Abb. 1).

In Redwood treffen sich alle Lehrkräfte einer Fachgruppe (bis zu 20 Lehrkräfte) zur vom Bezirk vorgegebenen Kooperationszeit – wenn diese Zeit nicht von der Schulleitung für andere Dinge verplant wird, was den Lehrkräften zufolge häufiger passiert. In die Kooperation mischt sich die Schulleitung möglichst wenig ein. Die Schule hat Verhaltensregeln, die in den Kooperationsmeetings befolgt werden sollen. Darüber hinaus gibt es bestimmte Themen, über die die Lehrkräfte in regelmäßigen Abständen kooperieren sollen (z.B. Assessments). Als strukturelles Element, das die Kooperation befördern soll, sind die *Pacing Calendars* gedacht. Anders als an Cedar gibt es darüber hinaus aber nur wenige kooperationsfördernde Strukturen; auf Jahrgangsstufen und Fächer abgestimmte kleinere PLGs oder formale Lead Teachers gibt es nicht – was auch darin begründet ist, dass der Schulleiter Veränderungen der Kooperationsstruktur zunächst als zweitrangig betrachtet hat. Entsprechend zeigen die Netzwerkanalysen hier zwar eine hohe Kooperationsdichte, aber keine klaren Kooperationsstrukturen auf.

6. Schlussfolgerungen für den deutschsprachigen Raum

Das Ziel des Beitrags bestand darin, die theoretische Beschreibung des PIMRS durch eine Veranschaulichung von erfolgreichem IL in den USA aus dem Blickwinkel des Außenstehenden zu ergänzen. Dieser Blickwinkel ist insofern notwendig, als dass die nordamerikanische Literatur das Handeln der Schulleitung nicht in einer Differenziertheit darstellt, die es dem mit dem Alltag von Schulen in den USA nicht so vertrauten Bildungsforscher ermöglichen würde, Schlüsse für die Übertragbarkeit des Modells auf den deutschen Raum zu ziehen. Aus der Darstellung der zwei Fälle lassen sich vor allem drei zentrale Befunde herausgreifen.

Erstens lassen sich aus der Handlungskoordination zwischen Schulleitern und Bezirksadministration Schlussfolgerungen über die Rolle der Schulleiter ableiten.

Sie sind nicht Teil des Kollegiums, sondern stellen das unterste Glied der Administration dar und sind an die Weisungen aus dem Bezirk gebunden, welche in den beiden hier untersuchten Bezirken relativ offen sind, in anderen Kontexten aber durchaus enger ausfallen können (Anderson et al., 2012). Die Hauptaufgabe der Schulleiter liegt darin, das Tagesgeschäft der Schule zu leiten und Strategien zu entwickeln, mit denen die vom Bezirk vorgegebenen Ziele erreicht werden können. Sie haben also in erster Linie Aufgaben *managerieller* Natur. Murphy et al. (2013) schließen hieraus, dass sie grundsätzlich nicht die geeigneten Ansprechpartner für Formen der unterrichtsbezogenen Führung sind, die nicht nur eine Beurteilung, sondern auch eine Verbesserung des konkreten Unterrichtsverhaltens einzelner Lehrkräfte zum Ziel haben. Dem gegenüber stehen deutsche Schulleitungen, welche traditionell nicht Manager, sondern ‚Head Teachers‘ sind (vgl. Mintrop, 2015). Auch heute haben sie in der Regel eine eigene Unterrichtsverpflichtung, die sie einerseits zeitlich einschränkt, andererseits aber auch dazu führt, dass sie über unterrichtliche Expertise verfügen und vom Kollegium auch als Lehrkraft anerkannt werden. Insofern ist das Modell des Schulleiters bzw. der Schulleiterin als ‚beste‘ Lehrkraft der Schule bis heute ein wichtiges Bild in Deutschland (Brauckmann et al., in Druck), während dieser Aspekt in den USA nur eine untergeordnete Rolle spielt.

Zweitens steht im Modell des IL insbesondere die Konstellation zwischen Schulleiterin bzw. Schulleiter und innerschulischen Akteuren im Vordergrund. Insofern macht es Sinn, im Diskurs um unterrichtsbezogene Führung die Rolle der Lehrkräfte stärker mit einzubeziehen, als es bisher im deutschsprachigen Diskurs der Fall war. Zwar lässt sich aus der Gestalt des Lehrerberufs eine grundsätzliche strukturelle Autonomie in der Ausführung der Arbeit, unabhängig vom institutionellen Kontext, konstatieren, gleichwohl lassen sich Umfang und vor allem Wahrnehmung dieser Autonomie länderspezifisch differenzieren. Schulen in Deutschland können – mit Abstrichen (vgl. Thiel, 2008) – als Organisationen von Professionellen beschrieben werden, in denen Lehrkräfte mit Blick auf den eigenen Unterricht nicht nur umsetzend, sondern vor allem auch gestaltend mitwirken. Wie die hier dargestellten Beispiele zeigen, greift diese Perspektive für Schulen in den USA nur begrenzt. Lehrkräften wird zwar seit den Restrukturierungsbewegungen der späten 2000er-Jahre mehr Autonomie in der Gestaltung des Unterrichts zugestanden (Elmore, 1990), gleichwohl sind die formellen Zugriffsrechte der Schulleitung und der Bezirksadministration auf das unterrichtliche Handeln der Lehrkräfte weiterhin hoch und werden von den Schulleitungen in Redwood und Cedar auch *selbstverständlich* als Teil der Schulleitungsrolle wahrgenommen. Zwar geben sowohl Schulleiter als auch Lehrkräfte an, dass letztere große Freiräume in der Gestaltung des Unterrichts haben, andererseits haben beide Schulleiter sehr konkrete

Vorstellungen über die Parameter, innerhalb derer diese Freiräume anzusiedeln sind und nehmen ihre formellen Zugriffsrechte wahr, indem sie Strategien einsetzen, die die Unterrichtsgestaltung vorstrukturieren und Lehrkräfte, die sich dem ‚widersetzen‘, stärker managen. Gerade in Redwood wird deutlich, dass Schulleiterinnen und Schulleiter durchaus im Alleingang Entscheidungen für die Unterrichtsgestaltung treffen können, die von den Lehrkräften befolgt werden müssen.

Demgegenüber hat die Schulleitung in Deutschland weit weniger Zugriffsrechte auf den Unterricht der Lehrkräfte (Brauckmann et al., in Druck) und insbesondere der *direkte* Zugriff auf den Unterricht, beispielsweise durch informelle Unterrichtsbesuche, ist eher unüblich (z.B. Klein, 2016b). Es ist mit Blick auf Diskussionen um die Deprofessionalisierung von Lehrkräften im Kontext neuer Steuerung (vgl. z.B. Schimank, 2014; Terhart, 2011) zudem leicht vorstellbar, dass das, was z.B. in Cedar von den Lehrkräften als besonders ausgeprägte Form der professionellen Selbstbestimmung beschrieben wird, in Deutschland eher als Beschränkung der Autonomie wahrgenommen werden würde. Im Schnitt dürften die in den diversen Studien zum erfolgreichen Instructional Leadership aus den USA zur Anwendung kommenden Handlungen und Strategien in noch höherem Maße strukturierend in den Unterricht eingreifen, als in den zwei beschriebenen Fällen.

Eine dritte Schlussfolgerung lässt sich hinsichtlich der inhaltlichen Ausrichtung der unterrichtsbezogenen Führung ziehen. Die deutschsprachige Schulleitungsforschung fokussiert bei der Modellierung von unterrichtsbezogener Führung bislang vor allem die Dimension der direkten Unterstützung von Lehrkräften durch die Schulleiterinnen und Schulleiter. Die Befunde der hier vorgestellten Studie zeigen, dass die Schulleiter in Cedar und Redwood sehr genau im Blick haben, was in ihren Schulen und insbesondere im Unterricht passiert; direkte Unterstützung für die Lehrkräfte gibt es aber in erster Linie von anderen Lehrkräften oder speziell dafür eingesetztem Personal. Die Unterstützung bei der Gestaltung von Lernarrangements durch die Schulleiter besteht vor allem in der Koordination bzw. in der Bereitstellung von Strukturen, etwa indem Vertretungslehrer eingesetzt werden, wenn Lehrkräfte für Kolleginnen und Kollegen Unterricht ‚modellieren‘.

Unterrichtsbeobachtung wird in den Schulen dieser Studie in erster Linie genutzt, um sich einen Überblick über den Unterricht zu verschaffen und den Lehrkräften eventuell ein kurzes Feedback zu geben. Andere Studien zeigen zudem deutliche Diskrepanzen zwischen der Norm, dass Schulleiterinnen und Schulleiter einen Großteil ihrer Zeit in den Klassenräumen verbringen sollten, und dem tatsächlich gelebten Schulleitungshandeln auf (Murphy et al., 2013; vgl. auch Abschnitt 2.1.4). Dass der Schulleiter in Redwood täglich in den Schulklassen präsent ist, ist eine Ausnahme und zudem nur möglich, weil seine Stellvertreterinnen

und Stellvertreter einen Teil seiner Aufgaben (z.B. mit Blick auf das Budget) übernehmen.

Demgegenüber erweist sich in beiden Schulen die Dimension ‚Entwickeln eines positiven Lernklimas‘ als zentralster und mit Blick auf die Arbeitszeit der Schulleiter auch umfänglichster Aspekt der unterrichtsbezogenen Führung. In dieser Dimension dürften sich allerdings auch die größten Diskrepanzen zwischen den USA und dem deutschsprachigen Raum ergeben. Schulleiterinnen und Schulleiter in den USA sind z.B. zentraler Bestandteil eines Disziplinierungssystems, das es ermöglicht, die Rolle der Lehrkräfte auf den Kern des Unterrichts zu beschränken. Damit verbunden ist auch eine höhere Erwartungshaltung vonseiten der Lehrkräfte an das Unterstützungsverhalten durch die Schulleitung, welches, wie die zwei Fälle aufzeigen, wiederum bedeutsam für das Vertrauensverhältnis und damit für die Möglichkeit ist, von den Lehrkräften Engagement und ‚Buy-In‘ in Veränderungsprozessen zu bekommen. Ein solches System dürfte in deutschen Schulen eher unüblich und auch schwer durchsetzbar sein; hier ist die Rolle des Disziplinierers eng mit der Rolle des Lehrers bzw. der Lehrerin verknüpft.

7. Fazit

Auch wenn sich der Beitrag nur auf zwei Schulen bezieht und somit keinen Anspruch auf die Generalisierbarkeit der hier beschriebenen Strukturen und Prozesse erheben kann, sollte offensichtlich geworden sein, dass die kontextabhängigen Spezifika der Schulleitungsrolle im entscheidenden Sinne mitbestimmen, wie die Rolle des Instructional Leaders ausgefüllt bzw. die verschiedenen Kategorien des PIMRS mit Leben gefüllt werden. Was sich anhand der hier beschriebenen Befunde gut verdeutlichen lässt, ist, dass Schulleitungen in den USA vor allem *Manager* sind (Mintrop & Klein, in Druck). Deutschen Schulleitungen fehlen an vielen Stellen die Voraussetzungen für diese Managerrolle (Mintrop, 2015). Sie haben nicht die gleichen Verfügungsrechte wie amerikanische Schulleiter und verfügen auch nicht über Arbeitsstrukturen, die notwendig wären, sie im klassischen Sinne als ‚Manager‘ zu platzieren. Rein rechtlich und auch in der Selbstwahrnehmung mag sich die Rolle der Schulleitung ein Stück in die Richtung von Management bzw. Leadership verschoben haben; aufgrund der institutionellen Normen im deutschen Bildungssystem, die auch weiterhin in der Schulleiterin bzw. dem Schulleiter eine Lehrkraft sehen, und der großen Bedeutung der professionellen Autonomie von Lehrkräften steht sie der Schulleitung in den USA aber weiterhin beinahe diametral gegenüber.

Vor diesem Hintergrund macht es im deutschsprachigen Diskurs vermutlich durchaus Sinn, eine unterrichtsbezogene Führung durch die Schulleitung vor allem auf die Nutzung der unterrichtlichen Expertise der Schulleitung zu beziehen. Zu-

gleich ist diese aber nicht der Kern des PIMRS. Insofern muss die Aussage, unterrichtsbezogene Führung habe positive Effekte auf Unterrichtsmerkmale und Schülerleistungen, zumindest vorerst so eingeschränkt werden, dass sich diese auf eine *managerielle* unterrichtsbezogene Führung mit weniger autonom handelnden Lehrkräften bezieht, die in deutschen Schulen in der Regel nicht anzutreffen und vermutlich auch nicht erwünscht sein dürfte.

Eine auf den deutschsprachigen Raum bezogene Version des PIMRS (oder eines anderen aus den USA herangezogenen Modells) sollte diesen Unterschieden Rechnung tragen. Ein international vergleichender Zugang kann hier zielführend sein, da institutionelle Rahmenbedingungen variieren, und über die Analyse unterrichtsbezogener Führung innerhalb divergierender Akteurskonstellationen und Handlungslogiken kontextunabhängige Wirkungszusammenhänge eines Modells von unterrichtsbezogener Führung herausgearbeitet werden können. Bislang beschränken sich allerdings international vergleichende Leadership-Analysen vielfach auf eine Nebeneinander- statt Gegenüberstellung von Analysen aus verschiedenen Kontexten. Systematische Analysen, welche die institutionellen Rahmenbedingungen tatsächlich komparativ berücksichtigen, gibt es bislang nur in Ansätzen z.B. im Rahmen des *International Successful School Principalship Project* (z.B. Merchant et al., 2012; Ylimaki & Jacobson, 2013) und stellen somit ein Desiderat der Schulleitungsforschung dar.

Danksagung

Das Forschungsprojekt wurde von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) gefördert. Ein besonderer Dank gilt Rick Mintrop an der University of California, Berkeley, für seine wertvollen Hinweise zum amerikanischen Schulsystem.

Anmerkungen

1. Die Häufigkeit informeller Unterrichtsbesuche wird auch im hohen Maße durch Merkmale der Schule (z.B. Schulform und Größe) sowie demografische Merkmale der Schulleiterinnen und Schulleiter beeinflusst (Brauckmann, 2014; Thillmann, Brauckmann, Herrmann & Thiel, 2015).
2. Die Namen aller Schulen und Beteiligten wurden geändert.
3. Schulen in den USA verfügen zudem über ‚sonstiges Personal‘ z.B. Beratungslehrkräfte, Schulpsychologen oder Integrationshelfer sowie Personal für Verpflegung, medizinische Versorgung oder Sicherheit (Loeb, 2016). In Redwood etwa besteht das sonstige Personal aus mehr als zwanzig Angestellten.
4. Das California Department of Education versteht unter English Learners Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache als Englisch, bei denen nicht ausreichende Englischkenntnisse diagnostiziert wurden (vgl. <http://www.cde.ca.gov/ds/sd/cb/glossary.asp#el>).

Literatur

- Anderson, S.E., Mascal, B., Stiegelbauer, S. & Park, J. (2012). No one way. Differentiating school district leadership and support for school improvement. *Journal of Educational Change*, 13 (4), 403–430.
- Bach, A., Wurster, S., Thillmann, K., Pant, H.A. & Thiel, F. (2014). Vergleichsarbeiten und schulische Personalentwicklung. Ausmaß und Voraussetzungen der Datennutzung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (1), 61–84.
- Bass, B.M. & Avolio, B.J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bossert, S.T., Dwyer, D.C., Rowan, B. & Lee, G.V. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18 (3), 34–64.
- Brauckmann, S. (2014). *Ergebnisbericht im Rahmen des BMBF Forschungsschwerpunkts ‚Steuerung im Bildungssystem‘ (SteBis) geförderten Forschungsprojekts ‚Schulleitungshandeln zwischen erweiterten Rechten und Pflichten (SHaRP)‘*. Berlin: DIPF.
- Brauckmann, S., Geißler, G., Feldhoff, T. & Pashiardis, P. (in Druck). Instructional Leadership in Germany. An evolutionary perspective. *International Studies in Educational Administration*, 44 (2), 129–144.
- Brauckmann, S. & Pashiardis, P. (2011). A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal of Educational Management*, 25 (1), 11–32.
- Brauckmann, S. & Schwarz, A. (2015). No time to manage? The trade-off between relevant tasks and actual priorities of school leaders in Germany. *International Journal of Educational Management*, 29 (6), 749–765.
- Bremm, N., Klein, E.D. & Racherbäumer, K. (in Druck). Schulen in ‚schwieriger‘ Lage?! Begriffe, Forschungsbefunde und Perspektiven. *Die Deutsche Schule*, 108 (4), 323–339.
- Commission on Teacher Credentialing. (2014). *California professional standards for education leaders*. Verfügbar unter <http://www.ctc.ca.gov/educator-prep/standards/CPSEL-booklet-2014.pdf> [20.09.2016].
- Daly, A.J., Moolenaar, N.M., Bolivar, J.M. & Burke, B. (2010). Relationships in reform. The role of teachers' social networks. *Journal of Educational Administration*, 48 (3), 359–391.
- Elmore, R.F. (1990). *Restructuring schools: The next generation of educational reform*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Elmore, R.F. & Anrig, G.R. (2012). Foreword. In J.E. Roberts, *Instructional rounds in action* (pp. ix–xi). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Emerson, R.M., Fretz, R.I. & Shaw, L.L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes* (2nd ed.). Chicago, IL: Chicago University Press.
- Feldhoff, T. (2011). *Schule organisieren. Der Beitrag von Steuergruppen und Organisationalem Lernen zur Schulentwicklung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fuchs, W. (2015). Schulleitungsverantwortung in Nordrhein-Westfalen. In J. Berkemeyer, N. Berkemeyer & F. Meetz (Hrsg.), *Professionalisierung und Schulleitungshandeln. Wege und Strategien der Personalentwicklung an Schulen* (S. 294–315). Weinheim: Beltz Juventa.
- Gärtner, H. (2016). Welche schulischen Merkmale beeinflussen die Unterrichtsqualität? Sekundäranalysen auf Grundlage von Schulinspektionsdaten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Online First*. Verfügbar unter <http://link.springer.com/article/10.1007/s11618-016-0691-5> [20.09.2016].

- Goodwin, R.H., Cunningham, M.L. & Eagle, T. (2005). The changing role of the secondary principal in the United States. An historical perspective. *Journal of Educational Administration and History*, 37 (1), 1–17.
- Grissom, J.A., Loeb, S. & Master, B. (2013). Effective instructional time use for school leaders. Longitudinal evidence from observations of principals. *Educational Researcher*, 42 (8), 433–444.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change. Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33 (3), 329–351.
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86 (2), 217–247.
- Hallinger, P. & Wang, W.-C. (2015). *Assessing instructional leadership with the principal instructional management rating scale*. Cham: Springer.
- Harazd, B. (2010). Schulleitungstypen und ihr Zusammenhang zur Schulqualität. In N. Berke-meyer, W. Bos, H.G. Holtappels, N. McElvany & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Bd. 16. *Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 261–288). Weinheim: Juventa.
- Hartung-Beck, V. & Muslic, B. (2015). Herausforderungen qualitativer Interviewstudien inner-halb von Organisationen. Methodologische Überlegungen zu einer empirischen Rekonstruk-tion schulischer Organisationen am Beispiel des Forschungsprojektes ‚Realisierung test-basierter Schulreform‘. *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 16 (1), 57–72.
- Klein, E.D. (2016a). Zwillinge oder entfernte Verwandte? Strategien der Schulleitung in Schulen in deprivierter Lage in der BRD und den USA. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 6 (1), 5–23.
- Klein, E.D. (2016b). Schulleitungshandeln an staatlichen Schulen in Deutschland und den USA. Eine vergleichende Analyse auf Basis von PISA-Daten. *Zeitschrift für Erziehungs-wissenschaft, Online First*. Verfügbar unter <http://link.springer.com/article/10.1007/s11618-016-0695-1> [20.10.2016].
- Loeb, S. (2016). *Half the people working in schools aren't classroom teachers – so what?* Verfügbar unter <https://www.brookings.edu/research/half-the-people-working-in-schools-arent-classroom-teachers-so-what/> [20.09.2016].
- Louis, K.S., Dretzke, B. & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achieve-ment? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21 (3), 315–336.
- Marzano, R.J., Frontier, T. & Livingston, D. (2011). *Effective supervision. Supporting the art and science of teaching*. Alexandria, VA: ASCD.
- Merchant, B., Ärlestig, H., Garza, E., Johansson, O., Murakami-Ramalho, E. & Törnsén, M. (2012). Successful school leadership in Sweden and the US. Contexts of social responsibility and individualism. *International Journal of Educational Management*, 26 (5), 428–441.
- Mintrop, R. (2015). Public management reform without managers. The case of German public schools. *International Journal of Educational Management*, 29 (6), 790–795.
- Mintrop, R. & Klein, E.D. (in Druck). Schulentwicklung in den USA. Nützliches Lehrstück für die deutsche Praxis? In V. Manitiuis & P. Dobbelsstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen*. Münster: Waxmann.
- Murphy, J., Hallinger, P. & Heck, R.H. (2013). Leading via teacher evaluation. The case of the missing clothes? *Educational Researcher*, 42 (6), 349–354.

- Muslic, B. (2014). Wie kann Schulleitung die Akzeptanz und Nutzung von Lernstandserhebungen erhöhen? Schlüsselstelle Fachkonferenz für die Rezeption von Lernstandsergebnissen. *Schulverwaltung Nordrhein-Westfalen*, 25 (4), 115–117.
- Neumerski, C.M. (2012). Rethinking Instructional Leadership, a review. What do we know about principal, teacher, and coach instructional leadership, and where should we go from here? *Educational Administration Quarterly*, *Online First*. Verfügbar unter <http://eaq.sagepub.com/content/early/2012/08/23/0013161X12456700.full.pdf+html> [20.09.2016].
- OECD. (2016). *Supporting teacher professionalism. Insights from TALIS 2013*. Paris: OECD Publishing.
- Pietsch, M., Feldhoff, T. & Petersen, L.S. (2016). Von der Schulinspektion zur Schulentwicklung. Welche Rolle spielen innerschulische Voraussetzungen? In Arbeitsgruppe Schulinspektion (Hrsg.), *Schulinspektion als Steuerungsimpuls? Ergebnisse aus Forschungsprojekten* (S. 227–262). Wiesbaden: Springer VS.
- Pietsch, M., Lücken, M., Thonke, F., Klitsche, S. & Musekamp, F. (2016). Der Zusammenhang von Schulleitungshandeln, Unterrichtsgestaltung und Lernerfolg. Eine argumentbasierte Validierung zur Interpretier- und Nutzbarkeit von Schulinspektionsergebnissen im Bereich Führung von Schulen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *Online First*. Verfügbar unter <http://link.springer.com/article/10.1007/s11618-016-0692-4> [20.09.2016].
- Protheroe, N. (2009). Using classroom walkthroughs to improve instruction. *Principal*, 88 (4), 30–34.
- Rigby, J.G. (2014). The logics of instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 50 (4), 610–644.
- Robinson, V.M.J., Lloyd, C.A. & Rowe, K.J. (2008). The impact of leadership on student outcomes. An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44 (5), 635–674.
- Rolff, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven* (3., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Schimank, U. (2014). Governance und Professionalisierung. In K. Maag Merki, R. Langer & H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze* (S. 131–153). Wiesbaden: Springer VS.
- Schwarz, J. (2013). *Unterrichtsbezogene Führung durch ‚Classroom Walkthrough‘. Schulleitungen als Instructional Leaders*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Shatzer, R.H., Caldarella, P., Hallam, P.R. & Brown, B.L. (2014). Comparing the effects of instructional and transformational leadership on student achievement: Implications for practice. *Educational Management Administration & Leadership*, 42 (4), 445–459.
- Supovitz, J., Sirinides, P. & May, H. (2010). How principals and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly*, 46 (1), 31–56.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft) (S. 202–224). Weinheim: Beltz.
- Thiel, F. (2008). Organisationssoziologische Vorarbeiten zu einer Theorie der Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, 12 (2), 31–39.
- Thillmann, K., Brauckmann, S., Herrmann, C. & Thiel, F. (2015). Praxis schulischer Personalentwicklung unter den Bedingungen der Neuen Steuerung. Empirische Befunde aus den Forschungsprojekten SHaRP und StABil. In H.J. Abs, T. Brüsemeister, M. Schemmann &

- J. Wissinger (Hrsg.), *Governance im Bildungssystem. Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination* (S. 195–228). Wiesbaden: Springer VS.
- Tyack, D.B. (1974). *The one best system. A history of American urban education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Warwas, J. (2009). Berufliches Selbstverständnis und Beanspruchung in der Schulleitung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12 (3), 475–498.
- Warwas, J. (2014). Strategien der Schulleitung in Abhängigkeit subjektiver Rollendefinitionen und organisationaler Handlungsbedingungen. In K. Maag Merki, R. Langer & H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze* (S. 273–297). Wiesbaden: Springer VS.
- Warwas, J. & Tenberg, R. (2013). Assessing research on school leadership in Germany from an international perspective. In K. Beck & O. Zlatkin-Troitschanskaia (Eds.), *From diagnostics to learning success. Proceedings in vocational education and training* (pp. 269–280). Rotterdam: Sense Publishers.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1 (1), 1–9. Verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519g1133> [11.09.2016].
- Ylimaki, R. & Jacobson, S. (2013). School leadership practice and preparation. Comparative perspectives on Organizational Learning (OL), Instructional Leadership (IL) and Culturally Responsive Practices (CRP). *Journal of Educational Administration*, 51 (1), 6–23.



Adapted teaching: A chance to reduce the effect of social origin? A comparison between Germany and Norway, using PIRLS 2011

Katrin Schulz-Heidorf
Universität Hamburg

Oddny Judith Solheim
University of Stavanger

Abstract

Adapted teaching is associated with high hopes regarding its potential to meet heterogeneity in the classroom and has, as such, been anchored in nearly all federal school laws in Germany. As this is a fairly new, not yet fully implemented development that comes with a number of obstacles, an international comparison was conducted to estimate its capability of reducing social disparities in school, giving prospects of its potential development in Germany. For this, Norway was chosen since adapted teaching has a long tradition there. Using a multilevel structural equation model and data from PIRLS 2011, it is analysed whether adapted teaching reduces the effect that social origin has on reading achievement and self-concept in reading.

1. Introduction and research interest

In the discussion on conditions of academic achievement it is evident that in Germany, achievement and achievement-related attitudes of students are highly influenced by family characteristics such as their socio-economic situation. One predominant finding is that, in reading literacy, fourth graders with the lowest social background rank about half a standard deviation below children with the highest social background – which equals the learning and achievement gains of one whole year of schooling (cf. Wendt, Stubbe & Schwippert, 2012). This effect of social origin also reflects in more differentiated analyses: In the German results for PIRLS 2011 (Progress in International Reading Literacy Study), fourth graders whose parents have a university degree earn an average of 51 points more in read-

ing than students whose parents do not have a university degree. This also applies to children of academics, engineers or managers. Compared to children of manual workers, the average disparity in reading ability is 61 points on the international scale with a mean of 500 and a standard deviation of 100. Using the amount of books a family possesses as an indicator of cultural capital, the advantage of children from families that own more than 100 books is 40 points on average, compared to children living in households with a maximum of 100 books (cf. Wendt et al., 2012). This effect has not changed considerably over the past ten years: It was, for example, 43 points in PIRLS 2001, 40 points in 2006 and 43 points in 2011 for children of the upper working class (EGP-classification, see Erikson, Goldthorpe & Portocarero, 1979) compared to children from (skilled) workers. Considering that 40 points roughly equals the learning gains of one whole year of schooling (cf. Baumert & Artelt, 2002), these findings elucidate the significance that applies to the social origin and its influence on the academic development and achievement of students. Hence, it is of interest if and how schools can compensate this effect. It is assumed that teaching methods that adapt to these different achievement and learning conditions of students could contribute to reducing the impact that social origin has on school achievement. Whether this can be accomplished by settings of individualised instruction¹ will be subject to the following analysis.

As adapted teaching is a fairly new concept in Germany that especially gained popularity with the recent debate on inclusion and is not yet largely implemented (cf. Bohl, Batzel & Richey, 2011; Fischer, 2014; Klieme, Jude, Baumert & Prenzel, 2010; Schulz-Heidorf, in press), the focus of the analysis will be put on an international comparison. This follows the assumption that the comparison with a country where adapted teaching has been implemented for a longer period of time and is more frequently used by teachers could allow perspective conclusions on the impact of adapted teaching as well as its ability to reduce effects of social origin on school achievement in Germany. For this, Norway represents a suitable option as adapted teaching is not only embodied in the school law but also significantly more frequently used by teachers (in reading) as it is in Germany. Also, the impact that social origin has on school-related achievement is comparable to Germany.²

The Nordic countries are often perceived as countries with a high level of equity, and indeed the principle of equity has a long tradition in the Nordic education systems. In Norwegian educational policy the ambition has been to develop *one school for all* – a school that can facilitate conditions of learning for all children, regardless of their background and aptitudes (Nilsen, 2010). Even so, there is a strong effect of social background in the Norwegian context as well. The effect is evident on academic achievement as reflected in national test scores and grades (Bakken & Elstad, 2012; Ekren, 2014; Hernes & Knudsen, 1976, p. 46), in comple-

tion rates in upper secondary and tertiary education (Opheim, 2004), in dropout rates among secondary and tertiary education students (Lundetræ, 2011), and in education as well as career choices. Research has also found that the effect of social background on academic achievement in Norway increases throughout schooling as students with high education parents have a better development, measured in grades, throughout lower secondary school than students with low education parents (Bakken, 2010).

The relationship between social background and academic achievement in a Norwegian context was first documented by Hernes and Knudsen (1976) in the 1970s. Even though we miss comparable data that makes it possible to draw conclusions about how this might have changed over the last 40 to 50 years, there is some evidence for a minor increase in the effect of social background in the last 20 years. For instance Bakken (2004) found an increased effect of the number of books in the home and parents' labour participation on self-reported grades in Norwegian, English and Mathematics from 1992 to 2004.

International comparative studies of educational achievement can give us an indication of how strong the effect of socio-economic background in Norway is compared to other countries. In PISA 2000 the relationship between Norwegian 15 year-olds' reading literacy scores and the International Socio-Economic Index of Occupational Status (ISEI, for details see OECD, 2001) were close to the OECD average (Lie, Linnakylä & Roe, 2003). When the relationship between reading literacy and different aspects of social background were broken down, Jensen and Turmo (2003) found that cultural and social capital had nearly the same effect on Norwegian students' reading literacy skills as in the OECD as a whole; whereas the relationship with economic capital was weaker in Norway. This is in line with previous research on modern welfare states like the Nordic countries. The main reason for this is the fact that family expenses related to children's education is limited, due to a large degree of public financing. Securing equal opportunities for all students is a main goal in the Norwegian school system. As such, large and potentially growing social inequities have received a lot of attention as it may be viewed as an indication of the school system's decreasing ability to even out the effect of social background on school achievement.

As shown, the influence of socio-economic family characteristics on school-related achievement causes concern in both countries, as it predicts how well students do in school and later in life to a high extent. In Norway, actions have been undertaken to address these issues, with a strong focus on adapted teaching. In Germany, it is also discussed whether this didactical setting might help meeting these challenges. However, it is not yet as implemented as it is in Norway, making

a cross-national comparison of its potentials in addressing social disparities in the classroom interesting.

Before going into detail on adapted teaching, the following section will illustrate how socio-economic family characteristics influence how well students do in school.

2. How do socio-economic family-attributes effect school achievement and motivational-affective student characteristics?

As described above, social disparities may be explained mostly by the family as the environment of primary socialisation (cf. for example Becker, 2010; Pekrun, 2001; Wild & Lorenz, 2010). It is their different cultural, economic and social capital (cf. Bourdieu, 1983) but also the level of encouragement and stimulation that children experience at home that show prognostic relevance for the development of competencies, educational aspirations as well as the achieved level of educational qualification (Becker, 2010; Boudon, 1974; Wild & Lorenz, 2010). Wendt et al. (2012) summarise the effects of family resources. According to this, a family could for example support their children in the acquisition of cultural capital (here in form of education) by using their economic (e.g. investing in private lessons), cultural (e.g. supporting the child in school works) and social capital (e.g. support by a teacher the parents are friends with). These children will be encouraged and supported much more frequently in school-related activities and as a result show higher knowledge and more learning-beneficial requirements at the point of school entry and later than children who grow up in comparably less beneficial family environments. Furthermore, it is also the effect of cultural socialisation, shown in the teaching of language culture, in motivation on learning and education and in habitualised learning practices at home that influence educational achievement and the educational pathway of children and young adults (Becker, 2010; Boudon, 1974).

This reflects for example in Bernstein's socio-linguistic theory of language codes (1975). The theory was originally developed to account for the relatively poor performance of working-class students in language-based subjects. Bernstein claims that children who grow up in different social classes also learn different languages – what he calls language codes – and further that the language that children from higher classes grow up with is more in line with the language of the school than the language in lower social classes.

Bernstein identifies two forms of language: a restricted code and an elaborated code (1964). The essence of the distinction is what language is suited for: The restricted code works better in situations in which there is a great deal of shared and

taken-for-granted knowledge in the group of speakers as it is economic and conveys a vast amount of meaning with just a few words. Because the restricted code draws on a store of shared meanings and background knowledge, it also creates a sense of includedness, a feeling of belonging to a certain group. It works within, and is tuned to a restricted community like a family, group of friends or a work group. The elaborated code on the other hand does not assume that the listeners share these assumptions or understandings, and as a consequence it is more explicit and thorough. The elaborated code is also the language of the school; partly because schools are concerned with the introduction of new knowledge which goes beyond existing shared meanings and partly because schools can be considered as relatively anonymous institutions which may not share many taken-for-granted meanings in their formal structures.

Bernstein argues that working-class children have access to their restricted code(s) while middle-class students have access to both restricted and elaborated codes. As such, middle class students can be said to have an advantage already as they enter school because they are familiar with the language code in which the school conveys knowledge. Working class children, on the other hand, are disadvantaged as they speak in a restricted code and arrive in an environment where it is normal to speak in the elaborated code, widening social disparities.

Bourdieu and Passeron (1977) also add to this perspective by pointing out that cultural capital can be understood as the familiarity with the dominant culture in a society, and especially the ability to understand and use 'educated language'. This affects the communication between teachers and students with children from higher social backgrounds being more able to decode the informal and implicit rules at school. As such they have a better starting point in adapting to and developing the cultural skills and preferences that are rewarded in school (Aschaffenburg & Maas, 1997). As DiMaggio (1982) states, teachers even seem to respond more positively to students who convincingly demonstrate that they master the dominant cultural codes. Whether this happens consciously or unconsciously, it shows that these children receive more attention and help by their teachers; not necessarily because they are more skilled, but because teachers perceive these students as more bright and intelligent than students who lack cultural capital.

Such links between the cultural capital and performance in school can also be found in a study by Betz (2006) who showed that differences between the social classes also exist in the organisation and the compatibility of formal and informal educational contexts outside of school that foster a continuing disparity: Whereas children with lower social backgrounds tend to spend their free time in unstructured contexts, the out-of-school experiences of children from academically privileged families are more closely linked to the demands and contents of the school. Typi-

cally, these are engagements in clubs (e.g. football, music) whose activities are more structured, happen at prearranged times and are commonly organised and instructed by adults and/or can be used for the compensation of school-related deficits (private lessons, homework mentoring). As the time spent outside of school also differs between the children of different social classes, the habitus of students with high social backgrounds shows higher compliance with the school habitus. This results in students from less privileged families reporting difficulties following classes in school and anxiety of making mistakes in educational settings more frequently. Hence, these children tend to be more insecure and anxious at school than their classmates, resulting in them experiencing less confidence in earning higher grades (cf. Betz, 2006). This so-called primary effect of stratification (Boudon, 1974) is one reason why some children fail more often at school system related barriers such as the transition from primary school to *Gymnasium*, the most advanced form of secondary schools in Germany³ (see also Becker, 2010).

A vital role in the maintenance of social disparities is also played by the secondary effect of stratification: As it was shown in a large number of studies, family decisions regarding the school track their children follow after primary school⁴ and later in their school career are strongly linked to their social status – even when controlling for school achievement and grades (Baumert et al., 2010; Baumert, Maaz & Trautwein, 2009; Neugebauer, 2010; for an overview, see Stubbe, 2009b). This can be explained by different patterns that underlie educational decisions, varying between social classes and accounting for a substantial share of variance (Pietsch & Stubbe, 2007; Stubbe, 2009a, 2009b). One criterion is the preservation or improvement of the intergenerational social status: A child from a low background might decide to leave school with a *Realschulabschluss* (German certificate of secondary school usually after grade 10, this does not enable to enroll in university) and still improve its social status in comparison with its parents' level of education – the same could be handled as a decline of social background for a child of an academically privileged family where the *Abitur* (as the highest school certificate in Germany that enables to go to university) is handled as status preservation. Another criterion is the (social and monetary) cost-value-ratio that families attribute to different levels of education: The *Abitur* might not be as attractive for children from lower backgrounds as it comes with up to three more years of schooling in which the child is monetarily dependent on its parents. Also, friends might leave school earlier which results in high 'social costs' (social distance to friends), making it more difficult to stay in school longer. The opposite applies to children from higher social backgrounds: Leaving school early comes with a social descent (friends staying in school to work towards the *Abitur*) and monetary deficits (lower income due to lower educational level). Hence, children from less privileged back-

grounds have – even with equal school achievements – less chance and aspiration to go to the Gymnasium than their classmates from higher social backgrounds. Boudon puts the (fairly reduced) causalities of these factors as follows: “The lower the social status, the poorer the cultural background – hence the lower the school achievement, and so on” (Boudon, 1974, p. 29).

Following this trend it becomes obvious that these social disparities could be obtained for generations: As shown by Stubbe, Bos and Euen (2012), children of parents of the highest ranks (highest EGP-class, see Erikson et al., 1979) have a 3.41 higher chance to receive a recommendation for the Gymnasium by their teachers⁵ as children of skilled workers. For parents favouring the Gymnasium for their child, this advantage is even 3.76 times higher. Both values are controlled for cognitive skills in reading, mathematics and science which shows that – even with equal achievements – fourth graders from educationally less privileged families receive recommendations for the Gymnasium (teachers’ or parents’ decision) substantially less frequently than their classmates from more privileged families. As a result it is very likely that these children less frequently earn the Abitur, study at university, take on high-status jobs and consequently tend to possess less economic and cultural resources – which, in turn, influence their children’s success and achievement in school and thus preserve social disparities.

Summarising these effects of social origin it becomes obvious that children from less privileged backgrounds face manifold disadvantages: Because of fewer social, economic and cultural resources, they receive less school-related support as children from higher social backgrounds. Also, their language cultures differ, resulting in some children experiencing more difficulties adapting to the elaborated codes used in school, and hence showing lower achievements in language-based subjects. With their out-of-school-experience also not being in line with the school habitus, children from less privileged backgrounds report anxiety and difficulties following the teachers far more frequently than more privileged students, all of which influence their achievements negatively. Apart from these heterogeneous learning conditions teachers face in their classrooms, it is also status-related aspirations and cost-value-evaluations that influence the educational pathways children follow, which may result in social disparities being obtained for generations. Even though the social conditions that children grow up with will not be explicit subject to the following analysis, their impact on how well students do in school will be.

Here, it was the general question whether schools, teachers and classroom conditions can moderate the effects of social origin and lessen their impact on school achievement that led to putting a focus on adapted teaching. In both Germany and Norway, this didactical setting is attributed with high hopes towards meeting the challenges that teachers experience when facing social disparities in their class-

rooms. But what is adapted teaching and how can it be linked to the different learning conditions that children from different social backgrounds show?

3. Adapted teaching: Its definition and why it could help uncouple student's achievement from socio-economic background

As shown above, children from different social backgrounds do not only show different levels of knowledge and beneficial learning attitudes at the point of school entry and later on, they also differ in learning strategies, learning motivation and the extent to which they are being stimulated and supported at home. Hence it is of interest to analyse whether adapted teaching offers a didactical approach to meet these heterogeneous learning dispositions and skill levels within the classroom. For this, adapted teaching shall be defined as a setting in which inner differentiation is applied, meaning arrangements where the students do not have to learn the same contents in the same amount of time. Here, a special focus is put on students to work on different tasks and contents in different ways that are adapted to their individual dispositions, abilities and interests – sometimes even to the extent of different learning goals (goal-differentiated teaching). In extreme cases, all students work on different tasks or even topics that allow individual forms of engagement, handling and processes. The goal, however, is the subject- and content-related initiation of learning processes in which the encouragement and support of the individual student is embedded (Bräü, 2007). A special characteristic of individualised teaching is the *planning* of the educational opportunities to suit the learning dispositions of the individual learner by offering different tasks and flexible settings that provide learning approaches and goals adapted to the individual potentials, capabilities and interests. This adaption then might lead to an optimal fulfilment of learning potentials (Altrichter, Trautmann, Wischer, Sommerauer & Doppler, 2009). With regards to psychological (e.g. Bruns, 2014; Corno & Snow, 1986; Cronbach & Snow, 1977; Hanke, 2005; Kirschhock, 2003; Weinert, Schrader & Helmke, 1989) and lately even neuroscientific (e.g. Herrmann, 2010; Roth, 2009) theories of learning it is especially this planning of adaptivity of learning opportunities (methods, contents, goals) to the learning dispositions (previous knowledge, learning strategies and styles) that plays an essential role for the success of learning processes. In the light of the discovery that knowledge is not transferable but has to be newly generated in the brain of each and every learner (a fact that has been proclaimed in progressive education for a long time, see e.g. Salzmann, 1784, also Herder, 1970) it is especially the student-ascribed relevance of learning situations and contents that play an important part in the initiation of learning processes: As Roth (2009) describes, every learning situation is tested by the learner on whether

listening, learning, practicing and actively engaging are worthwhile and profitable. If so, the conscious control of cognitive effort and performance, the declarative memory power and the emotional conditioning are being stimulated. Neuromodulatory systems regulate processes of general and specific attention up to motivation and learning ability that are being rewarded by brain-affiliated opiates (Herrmann, 2010). On the other hand this means that situations need to be evaluated as ‘attractive’ (whereas ‘attractiveness’ may be highly dependent on the individual) and linked to the prospect of success for the maintenance of motivation and ongoing learning efforts. Usually, this applies if the matters to be learned can be linked to already existing knowledge and are of importance and relevance to the learner. If this is not the case, learning will be tedious and exhausting, resulting in ‘mechanical’ learning by heart that contradicts an independent and intrinsically motivated understanding of the subject matter as an active process of generating meaning that assures a timely stable learning success. Learning settings offering the students the chance to learn according to their own interests, competencies, potentials and skills and allowing them to study with individually adequate learning techniques could create such attractive learning situations, where subject matters are relevant to the individual student and can be linked to already existing knowledge – which in turn assures a high learning success. As shown above, adapted teaching very much relates to these findings. Hence it can be assumed that it offers the chance to meet every student’s learning needs and conditions, in whatever way they might have been shaped by social family characteristics, enabling students to show their individually highest achievement, and in this, uncoupling it from the effect of social origin.

In what way adapted teaching is linked to school achievement as well as non-cognitive student characteristics is subject to the next section, giving a brief overview over the current state of research.

3.1 Effects of adapted teaching: Current state of research

As shown above, adapted teaching could be a solution to meeting the learners needs as they are postulated by neuroscientific and psychological research. However, individualised teaching and its impacts have only been subject to very few studies so far and in these, with very heterogeneous definitions of the didactical method. Hence it is difficult to summarise the findings, as they – as a logical result of the differing understandings – vary extremely. However, two main results can be derived: Adapted teaching seems to have an influence especially on affective-motivational characteristics of the students such as self-concept and learning motivation; its influence on cognitive attributes (test/school achievement) is seemingly lower.

Regarding the effects on *cognitive student characteristics*, domain-specific effect sizes and correlation coefficients of -0.30 (e.g. Gruehn, 2000 for ‘internal differentiation’) and up to +0.32 (e.g. Helmke & Weinert, 1997 for ‘individualised subject-related support’, similar for Hattie’s meta-analysis for ‘individualized instruction’, Hattie, 2009) were found. Apart from these, effects close or statistically not significant from zero are common, too, for example in a meta-analysis from Seidel and Shavelson (2007) as well as in a meta-analysis from Giaconia and Hedges (1982), where single characteristics of adapted teaching, such as adaptivity, diagnostic evaluation, feedback and monitoring were focused. The same difficulty in summarising these findings applies to *domain-specific* effects and relationships, as these also differ in the same range. The negative relationships, as found by Seidel and Shavelson (2007), Gruehn (2000), and Schulz-Heidorf (in press), are interpreted contrary to first presumptions: Adapted teaching might be implemented more frequently when the academic level of a class is low – resulting in negative correlation parameters, which then are interpreted in a reverse causal direction.

For the influence of individualisation on *affective-motivational student characteristics* (mainly domain-specific self-concepts, enjoyment and learning motivation), a different picture shows: Here, most findings range between 0.14 and 0.20, for instance in the meta-analyses by Giaconia and Hedges (1982) and Seidel and Shavelson (2007), but also for Lipowsky, Kastens, Lotz and Faust (2011), who focus on achievement-related task-differentiation. In this last study it was shown that adapted teaching influences the development of the self-concept in writing ($\beta = 0.14$), not, however, the development of the self-concept in reading ($\beta = 0.05$ n.s.) of first- and later second-graders. For Krätzschmar (2010), effects of adapted teaching on the academic and reading-related self-concept could even be explained in total by person characteristics such as gender, socio-economic status and achievement. Summarising these results, adapted teaching shall provisionally be considered to having a weak positive – compared with effects on cognitive aspects slightly stronger – effect on affective-motivational aspects. However, it needs to be pointed out again that the missing of a consistent understanding of adapted teaching and a related concept does not only complicate summarising what little research was undertaken, it also limits the scope and significance of the results. Further theoretical and practical examination is needed, as well as empirical verification, particularly in form of quasi-experimental, longitudinal designs that allow for drawing conclusions on cause-effect relationships.

3.2 Adapted teaching and success in school: Research interest

Even so existing research seemingly points towards a stronger influence of adapted teaching on affective-motivational than cognitive student characteristics, it is still of interest whether individualisation could be a chance to reduce the effect of social origin on cognitive as well as affective-motivational school achievement, as this has not been subject to analysis so far. As stated above, children from educationally privileged family backgrounds not only possess more school-related knowledge but also more learning-beneficial attitudes than children from less privileged families. Schooling that does not adjust to making subject matters relevant for the individual learner (and in doing so, adapting it to their individual interests, dispositions, talents, learning abilities and previous knowledge), could lead to a systematic discrimination of children and young adults that show less beneficial learning and achievement requirements. Respectively, these students could face difficulties following lessons when they do not possess strategies to acquire subject matters that cannot be linked to previous knowledge and which might not be associated with out-of-school relevance. One result of this would be that achievement-related disparities between students from different social backgrounds might expand. Adapting teaching strategies to these individual achievement- and learning-related conditions might enable all students of a class to reach their best possible learning goals without making this dependent on social characteristics of their families. Adapted teaching would hence act as a moderator on the effect of social origin on how well students do in school.

In general, this school success is viewed as the essential criterion for evaluating the effects and outcomes of teaching. Cognitive learning and achievement gains of students can be obtained by school-, teaching- and teacher-related characteristics. These, however, also influence motivational-affective developments and other facets of learning processes. The aim of 'good teaching' then not only intends best-possible results in test achievements but also the encouragement and stimulation of self-confidence, motivation, interests and the reduction of anxiety. It is especially the development of a positive self-concept of abilities that represents – apart from subject-related achievements – an important result of schooling, as this does not only play a vital part in cognitive performances but is also of importance for out-of-school-contexts: As the day-to-day rating of self-related abilities results in a hierarchically structured self-concept over time that is strongly linked to the general learning and achievement disposition and motivation, it is highly desirable to support students not only in academic achievement but also in the development of a positive self-concept. In the following analysis, both dimensions of success in school – cognitive achievement as well as affective self-concept – shall therefore be included. These will be measured by their reading-specific subdomains (reading

achievement and self-concept in reading) as these are the main elements of the Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) that is used for the analysis. In line with the current state of research stated above it is hypothesised that adapted teaching in reading might have an influence on cognitive reading achievement as well as on the motivational-affective outcome of a strong self-concept in reading. It is assumed that students in adapted settings experience less disappointments and failures that are based on them not being able to follow the learning tempo of the class (or vice versa: not being challenged enough by it), show less anxiety of making mistakes in front of their classmates as lessons are held less frequently in the plenum, and experience fewer situations of social comparison as class-referential learning situations that could hinder the development of a positive self-concept are substituted by individual learning situations. Hence it is expected that adapted teaching shows a positive relationship with the self-concept (in reading of fourth-graders) and (presumably weaker) with the reading achievement. The hypotheses for this study are as follows:

- H1: The occupational status of the parents (HISEI), the parent's level of education (ISCED) and the amount of books a family possesses have, as indicators of the socio-economic capital of a family, a positive influence on the reading achievement (cognitive school achievement) and the self-concept in reading (affective school achievement) of fourth graders.
- H2: All six effects of social origin (as described in H1) can be moderated by the frequency of adapted teaching (negative influence). This effect is stronger in Norway than in Germany.
- H3: The frequency of adapted teaching influences the class average in reading achievement positively. This effect is stronger in Norway than in Germany.
- H4: The frequency of adapted teaching influences the class average of the self-concept in reading positively. This effect is stronger in Norway than in Germany.

Even though a general overview over how well adapted teaching is implemented in both Norway and Germany has been given in the introduction, the following section will give a more detailed description, also on its legal anchoring and difficulties that teachers face. From this, hypotheses on country-specific effect sizes can be formulated.

3.3 Adapted teaching: Legal anchoring and implementation in Germany and Norway

In the course of the debate on inclusion and heterogeneity, adapted teaching has stepped into focus of German educational policy makers. Recently, it was imple-

mented in almost all sixteen federal school laws,⁶ albeit with different content-related definitions and purposes. A systematisation of adapted teaching and its representation in the legislations by Fischer (2014) draws the conclusion that individualised didactical settings are almost exclusively intended for (1) students with special needs (15 out of 16 federal states), (2) for students with advanced capabilities (12 federal states) and (3) for students who do not speak German as a mother tongue and hence have a high demand to learn it (8 federal states). Moreover, the realisation of adapted teaching is proclaimed (almost only) by special needs education in nearly all sixteen federal states. This also reflects the conception of teachers as surveyed in a study by Kunze and Solzbacher (2008) for lower secondary educators of all types of schools: Even though adapted teaching is regarded as an important and desirable goal, it is still seen as a didactical approach towards reducing deficient skills and achievements. An understanding of individualised teaching as the consideration of and adaption to the individual needs and interests of *each* student was found seldomly (cf. Solzbacher, 2008). Regarding the realisation of adaptation, teachers name instruments of special-needs education (*Förderunterricht*) or state that there are very few to no procedures, instruments, or concepts of individualisation systematically implemented. This might be one reason why teachers report a great uncertainty and even insecurity to use individualised settings in their lessons. Hence most of them state to only occasionally (at the maximum) apply adapted teaching that also follows a ‘try-and-error’-approach as accredited concepts are missing. Wischer (2008) seconds these findings and notes that forms of differentiation (whereof adapted teaching is a subgroup) are mainly used to vary learning settings and make them more activating – more complex forms of adapting the teaching to the individual learner and their abilities and interests are realised far less frequently. In summary, the implementation of adapted teaching in Germany seems to be diffident: Even though its relevance for learning processes and meeting heterogeneous needs is recognised, its consequent implementation seems to be difficult as concepts and instruments as well as corresponding teacher trainings are missing.

In Norway, the situation is a different one. The Norwegian Educational Act states in paragraph 1–3 that: Education shall be adapted to the abilities and aptitudes of individual students. This is the formal basis for *Individually Adapted Education* in Norwegian schooling. The ambition of inclusive and individually adapted education has a long tradition in Norwegian education policy and entails all students taking part in the academic, cultural and social community based on their abilities and aptitudes. The paragraph on adapted education includes ordinary education. Special education is given to students with greater needs (within the ordinary schooling system) and entails a more extensive adaptation than that normally

provided in ordinary education with regard to the input of resources and expertise as well as differentiation of content.

The implementation of centrally formulated intentions like adapted education is, however, a complex process, which is largely dependent on the teacher's interpretations of the intentions (Goodlad, 1979). Several studies have revealed a discrepancy between intentions and reality. Imsen (2003) found that there were major differences between the students' and the teachers' perceptions of the degree to which the teaching was adapted to the individual student's needs. Other research shows similar tendencies with regard to the lack of coherence between what the teachers say they do and what they actually do in practice (Arnesen et al., 2008; Dale & Wærness, 2003).

Jenssen and Lillejord (2009) claim that the discrepancy between intentions and reality in Norwegian classrooms can be partially explained by the fact that adapted education has been a political rather than an educational concept, and that the meaning of the concept has changed with different governments. Based on an analyses of White Papers from 1975 to 2002 Jenssen and Lillejord identified four different periods in the history of adapted education in Norwegian education policy: an integration period (1975–1990), an inclusion period (1990), an individualization period (1997–2005) and most recent a period that highlights the learning community and quality of teaching (from 2005 onwards).

The understanding of individualisation has been one of the unclear points, and Jenssen and Lillejord (2009) claim that this, to a certain extent, can be explained by whether Norway has been governed by conservative or liberal politicians. Conservative governments have highlighted the individual's right to adapted and differentiated education whereas liberal governments have focused adapted teaching as a quality of ordinary instruction and a means for reducing social inequity. In the latest Norwegian education system reform – *The Knowledge Promotion* – from 2006 teaching methods adapted to students' different needs is described as variations in the use of work tasks, curriculum content, working methods, teaching aids, and in the organisation and intensity of teaching.

Even if adapted education has a relatively long history in Norwegian education policy, many teachers still find the concept fuzzy and hard to turn into classroom practice (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2014). Recent research indicates that although Norwegian teachers have made progress in realising the intentions of inclusive and individually adapted education, there is still potential for improvement in relation to mapping and assessment, adapting goals for learning, method adaptation and choosing suitable forms for organisation (ibid.). This is especially true for dynamic testing and assessment of students learning abilities and aptitudes which only a minority of teachers practice to a large degree. But the fact that Norwegian

teachers still report extensive use of traditional classroom teaching, verbal forms of presentations in the classroom and standard text books for the relevant class year also implies that practice has to be improved in order for the intentions of adapted education to be turned into reality (ibid.).

In summary, in both countries adapted teaching is a mainly politically promoted concept to meet individual learning conditions that shows different stages of implementation: In Germany, such didactical settings have only recently been included in almost all federal school laws with teachers reporting difficulties in realisation. In Norway, its legal anchoring as well as practical implementation has a longer tradition while teachers and research findings indicate that its realisation in class is highly dependable on the teachers. For the analysis, this could imply a bias in how teachers interpret and respond to the item on the frequency of adapted teaching. This needs to be taken into consideration in the interpretation of the results. Based on the general situations in both countries it is assumed that results for Norway might be stronger than for Germany as there might not be a substantial amount of teachers reporting to use adapted teaching frequently in Germany.

The frequency of adapted teaching as well as other forms of (non-)differentiation in teaching reading in grade four are subject to the next section, comparing the two countries in how reading lessons are structured.

4. Teaching reading in grade four in Germany and Norway: Comparing results from PIRLS 2011

When using PIRLS-data, items are usually linked to reading ability and teaching reading at the end of primary school (usually grade four). Hence the theoretical assumptions stated above will be applied to this domain-specific context and do not necessarily reflect the relations in other subjects and especially not in other grades or types of schools. The following section shall give a brief overview of what kinds of didactical settings are typically used to teach reading to fourth-graders in both Germany and Norway, as addressed in the teacher questionnaires in PIRLS. The mean differences between the countries were tested for significance using the t-test for independent samples (see p-values in table 1).

As shown below, four general didactical methods are distinguished in PIRLS that reflect different levels of adapting teaching to the individual learner. Teaching reading as a whole-class activity does not include any kind of individual adaption. Even though it may seem slightly more common in Germany, the difference is not significant. Hence frontal teaching is as common in Norway as it is in Germany with about two thirds of teachers using it often or (almost) always.

Table 1: Frequencies and t-test for mean differences for four different didactical settings of teaching reading in Norway and Germany – Results from PIRLS 2011

Item	Country	(Almost)		Some-times	Never	Mean*	p-value for t-test
		Always	Often				
I teach reading as a whole-class activity	GER	23.3%	42.7%	29.6%	4.4%	2.15	0.056
	NOR	20.6%	47.4%	29.0%	3.1%	2.15	
I create same-ability groups	GER	2.5%	22.5%	60.0%	15.0%	2.88	< 0.001
	NOR	8.6%	24.7%	56.4%	10.3%	2.68	
I create mixed-ability groups	GER	3.8%	20.7%	64.4%	11.1%	2.83	< 0.001
	NOR	1.4%	25.4%	57.9%	15.3%	2.87	
I use individualized instruction for reading	GER	3.6%	21.3%	55.4%	19.6%	2.91	< 0.001
	NOR	7.4%	40.5%	47.5%	4.6%	2.49	

* The lower the mean, the more frequently a method is used.

Creating same-ability groups to teach reading – a form of inner differentiation and an indication that instructions and learning materials might be adapted to the needs and dispositions of the gross of the students – is more commonly used in Norway (note: The lower the mean, the more frequently a method is used). The same applies to the item that is of interest for the following analysis: Individualised instruction as the strongest indicator for adapted teaching is used often or (almost) always by nearly half of the teachers teaching reading to fourth-graders in Norway but by merely one fourth of teachers in Germany. This is also reflected in the significant mean difference between the two countries that is the highest for the four items ($\Delta\mu = 0.42$), giving strong evidence that adapted teaching seems to be more implemented in Norway than it is in Germany. Splitting a class into mixed-ability groups as the last of the four items might follow the ‘learning by teaching’ or similar methods (see Cau, 2015), it is, however, not an indicator of adapted teaching. As shown above, this is more common in Germany. Summarising these findings, it seems that forms of inner differentiation that adapt the learning situations, methods, subject matters and contents to the abilities and interests of the learners, are more common in Norway with significantly more usage of same-ability groups and individualised instruction as in Germany.

With these findings confirming the basic assumption that adapted teaching (and forms that can be linked to it) is more frequently used in Norway than in Germany, the international comparison can be conducted.

5. Analysis

The following section will state the proceedings and results of the comparative analysis on whether the frequency of adapted teaching moderates the effect of social origin on both reading achievement and self-concept in reading in Germany and Norway. It is also assumed that adapted teaching has a direct, positive effect on both indicators of school success. For both assumptions, the effects should be stronger in Norway, as adapted teaching is more implemented there.

5.1 Data and items

As described above, PIRLS-data will be used from the most recent census of 2011. Here, the items used are mainly taken from the parent questionnaire. The socio-economic background of a family is (with regards to Bourdieu's classification of capitals, cf. Bourdieu, 1983) modelled by the parent's level of education (ISCED), their highest occupational status (HISEI) and the amount of books a family possesses as indication of their economic and cultural capital.

The HISEI is not available in the international PIRLS-data. However, it has proven in recent international comparative studies to be a valid indicator for comparing occupations across countries. A description on how to convert the in PIRLS available data on the occupational status of mother and father into the HISEI can be found at Caro and Cortés, 2012 (for more details see also Schulz-Heidorf, in press).

All three indicators of the socio-economic capital of a family will be included as manifest variables in the model. The reading achievement of the students is modelled using the five plausible values available in PIRLS. This implies a multiple imputation where all analyses are conducted five times, averaging the model parameters in a final step.⁷ The reading-related self-concept of the students is modelled latently by four items such as "Reading is easy for me".⁸ Fit-information will be stated in the next section.

The teacher information on how often they use adapted teaching is conveyed by one item, as presented in section 4. In English, it is phrased as "I use individualized instruction for reading". Because the phrasing is somewhat sensitive to interpretations, we also state the German and Norwegian translations here, as they were used in the country-specific teacher questionnaires: "Ich gebe individuell abgestimmten Leseunterricht" in German and "Eg arbeidar med individuell leseoppl ring" in Norwegian. This item, too, will be included as manifest in the model.

The data was weighted by a variable based on the House Weight (HOUWGT, adds up to the sample size) in combination with a weight that takes into account multiple cases for individual students due to team teaching. The data was group-mean centred on the individual level (L1) and grand-mean centred on the context

level (L2). The sample consists of 3 188 fourth graders in 199 classes in Norway and 4 000 students in 205 classes in Germany.

5.2 Measuring invariance

For comparing latent models across groups (e.g. countries, but also age-, gender- and school-related groups), testing for measuring invariance (MI) is vital: Only then it can be assumed that latent constructs actually measure the same in all groups. Depending on the amount of variance of certain model parameters, comparisons may be limited or may not be conducted at all. There are three main types of MI, following a hierarchical order (cf. Christ & Schlüter, 2010). The configural MI is the least restrictive form, existent when the amount of factors and the loading structures on the latent constructs do not differ between the groups. Metric MI is based on these assumptions, but stating that the factor loadings between the groups must be equal, too. One of the strictest forms of MI is scalar MI where not only factor loadings but also the intercepts of the manifest variables do not differ between groups.

Since the self-concept in reading is the only latent construct here, measuring invariance is only tested for this model. Configural MI is tested by modelling the latent construct for both countries in the same way (same number of factors, same items) and comparing their fit indices. Table 2 shows the results for Germany and Norway.

Table 2: Fit indices for the latent construct ‘self-concept in reading’ for Germany and Norway

	χ^2	p	df	CFI	RMSEA	SRMR _{L1}	SRMR _{L2}
GER	25.227	< 0.001	4	0.991	0.038	0.015	0.033
NOR	52.626	0.004	4	0.971	0.063	0.023	0.220

As shown in table 2, all indices except the SRMR for the context level (L2) show a good fit verifying that the construct ‘self-concept in reading’ shows the same factor structures in both countries on the individual level (L1), not, however, on the context level – here, the SRMR_{L2} indicates that the construct cannot be modelled on L2 for Norway. This also reflects in the test for variance in factor loadings (metric MI, see table 3).

In line with the findings presented in table 2, the L2-factor loadings for all four items on the latent construct ‘self-concept in reading’ for Norway show values that do not differ statistically from zero (see table 3). For Germany, factor loadings and p-values also show dissatisfying values on L2 in two cases (see item 1 and 3 in

table 3). Because of this, the construct cannot be modelled on L2 by these items and will not be included on L2 in the analysis. Hence hypothesis H4 (the influence of adapted teaching on the class average of the self-concept in reading) cannot be tested here.

Table 3: STDYX-standardised factor loadings and their p-values for the latent construct ‘self-concept in reading’ for Germany and Norway

		L1				L2			
		Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4
GER	Loading	0.844	0.767	0.376	0.542	0.674	0.397	0.064	0.714
	p-value	< 0.001	< 0.001	< 0.001	< 0.001	0.216	0.031	0.507	0.008
NOR	Loading	0.743	0.722	0.304	0.460	0.209	0.265	0.017	0.240
	p-value	< 0.001	< 0.001	< 0.001	< 0.001	0.774	0.757	0.800	0.767

For the loadings on L1, it is tested whether they do not differ significantly across the countries (metric MI) by specifying two models: One baseline-model without any restrictions between the countries and one restricted model where the factor loadings are fixed, following the assumption of non-variance between the groups. Both model fit information will then be compared by using the χ^2 -test of difference, indicating what model fits best and whether the difference is significant.

- Baseline-model for self-concept in reading on L1:
 $\chi^2 = 61.111$ with $p < 0.001$ and $df = 4$
- Restricted model for self-concept in reading on L1:
 $\chi^2 = 154.143$ with $p < 0.001$ and $df = 8$

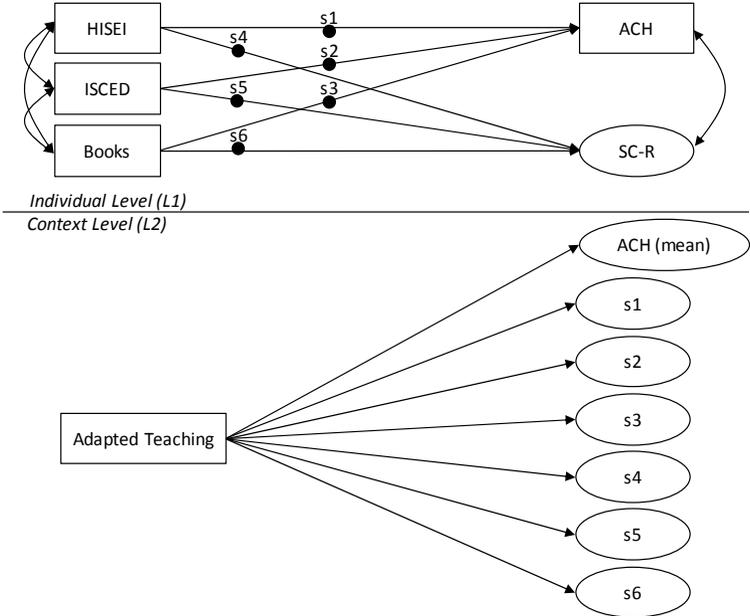
Applying the χ^2 -test of difference ($\chi^2_{\text{change}} = 90.032$, $\Delta df = 4$, $\chi^2_{\text{crit}} = 9.49$ on a 5%-level) shows a significant difference between the models in favour of the baseline model. As this model assumes that all factor loadings differ between the countries (fitting better than the restricted model with the opposite assumptions), complete metric measuring invariance could not be proven. Modification indices, as they are provided by Mplus, can give hints on what restrictions for which items could be dropped in order to prove at least partial metric MI. This was applied to item 4 (“My teacher tells me I am a good reader”), dropping the assumption that the factor loadings for this item on the construct ‘self-concept in reading’ do not differ between Germany and Norway. The then re-assessed model fits for the baseline and the (somewhat less) restricted model showed no significant difference in factor loadings between the countries⁹ so that partial metric measuring variance could be proven. As scalar measuring invariance is not necessary when comparing relationships between constructs (cf. Christ & Schlüter, 2010), (partial) metric MI

is sufficient for the analysis but it needs to be taken in consideration that comparisons are slightly limited.

5.3 Results of the multilevel structural equation models

The multilevel structural equation model to be analysed is shown in figure 1. On the individual level (L1), all three indicators for the socio-economic background of a family (HISEI, ISCED and the amount of books at home) influence the reading achievement (ACH) and the self-concept in reading (SC-R). These effects are marked with an ‘s’ for ‘slope’. The slopes are then modelled on the context level (L2) with a hypothetical regression on adapted teaching. On L2, the influence of adapted teaching on the class-average reading achievement is also modelled, not, however, its influence on the class-average of self-concept in reading as this could not be modelled on L2 for both countries.

Figure 1: Multilevel structural equation model



ACH = reading achievement; SC-R = self-concept in reading; s = slope.

The basic assumption behind the main effect (namely the influence of adapted teaching on the effect of social origin; these are shown as ‘s’ for ‘slopes’ in

figure 1) is its variance between classes. As an L2-indicator, adapted teaching might explain why the effect of socio-economic background on achievement and self-concept in reading is somewhat stronger or weaker in some classes than in others – and in doing so, explaining (parts of) this variance. However, such variance could not be estimated.

Table 4: Between-class-variance and p-values of slopes for Germany and Norway

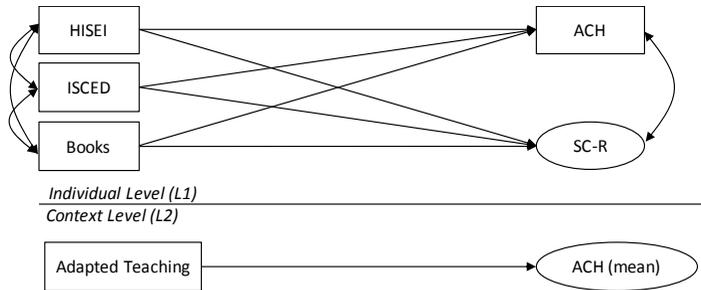
Slope	Germany		Norway	
	Variance	p-value	Variance	p-value
s1: ACH on HISEI	0.011	0.863	0.009	0.547
s2: ACH on ISCED	0.354	0.927	0.090	0.534
s3: ACH on Books	0.072	0.992	0.122	0.971
s4: SC-R on HISEI	0.001	*	0.001	*
s5: SC-R on ISCED	0.002	< 0.001	0.001	0.232
s6: SC-R on Books	0.004	< 0.001	0.001	0.128

* Mplus experiences estimation problems when variances in slopes are close to zero. Here, corresponding p-values for the variance in slope 4 (self-concept in reading on HISEI) could not be estimated. However, as the variance is 0.001 in both cases, p-values can be disregarded.

As shown in table 4, all variances of all slopes (tested in individual analysis runs with no predictors on L2) do not differ statistically significant from zero for all effects in both countries. Hence nothing can explain this (non-existent) variance, indicating that this effect is extremely strong. As these findings may be linked to the modelling of the socio-economic background, future analyses are necessary. For this analysis, however, the hypothesis that adapted teaching might help to uncouple achievement and self-concept from social origin (hypothesis H2) is to be falsified as there is no variance to be explained. This has been taken account for in the following figure 2 where the modified model is stated. It now only includes the effects of social origin on L1 and the influence of adapted teaching on the class-average in reading achievement.

The model in figure 2 shows acceptable fit indices ($\chi^2 = 405.865$ with $df = 35.$, $RMSEA = 0.064$, $CFI = 0.914$, $SRMR_{L1} = 0.044$, $SRMR_{L2} = 0.001$); the standardised model parameters are displayed in table 5. From this it becomes evident that adapted teaching does not have an influence on reading achievement in both countries with effects not differing from zero. This falsifies the hypothesis H3 that adapted teaching influences how well students do in school.

Figure 2: Modified multilevel structural equation model



ACH = reading achievement; SC-R = self-concept in reading.

The estimates on L1 give some indications towards the effects of social origin in the two countries with the regression parameters only slightly varying. In Norway, the HISEI (the highest occupational level in the family) does not influence the self-concept in reading. However, this effect is only slightly not significant (with $p = 0.038$ over the cut-off-point). All other effects show as stated in hypothesis H1.

Table 5: STDYX-standardised model estimates for Germany and Norway for the modified multilevel structural equation model (baseline-model)

	Germany		Norway	
	Estimate	p-value	Estimate	p-value
<i>Individual Level (L1)</i>				
SC-R on HISEI	0.071	0.012	<i>0.062</i>	<i>0.048</i>
SC-R on Books	0.094	0.001	0.090	< 0.001
SC-R on ISCED	0.080	0.007	0.093	0.002
ACH on HISEI	0.127	< 0.001	0.084	0.003
ACH on Books	0.193	< 0.001	0.211	< 0.001
ACH on ISCED	0.179	< 0.001	0.133	< 0.001
ACH with SC-R	0.375	< 0.001	0.384	< 0.001
HISEI with ISCED	0.556	< 0.001	0.699	< 0.001
HISEI with Books	0.449	< 0.001	0.401	< 0.001
ISCED with Books	0.470	< 0.001	0.428	< 0.001
<i>Context Level (L2)</i>				
ACH on Adapted Teaching	<i>-0.111</i>	<i>0.234</i>	<i>0.009</i>	<i>0.940</i>

Non-significant estimates are displayed in italics; ACH = reading achievement; SC-R = self-concept in reading.

Whether these rather small differences between Germany and Norway are statistically significant is subject to the following analysis. The proceedings were adapted

from the testing for measuring invariance as described above. Alongside the baseline-model stated in table 5, a restrictive model is estimated, setting all effects to be equal in both countries. Using the χ^2 -test of difference, the two models are then evaluated towards their fitting to the data. If, for example, the restricted model showed a better fit than the baseline, all regression parameters would not differ significantly between Germany and Norway. If, on the other hand, the baseline fitted better, all coefficients would differ. The restricted model, usually fitting less good, can be adapted in subsequent steps, releasing parameters one by one to see whether this improves the overall fit of the model in comparison with the baseline. This will then allow assumptions towards which parameters differ significantly between the groups.

The comparison of the baseline-model (see fit-information above) and the restricted model indicates that the restricted model fits the data less good.¹⁰ In separate analyses, modifications that released items from being set to equal between the countries were undertaken. However, this did not result in a better or equally good fit statistics as the baseline-model. At a first glance, this is somewhat contradictory: Even though the baseline (= all parameters are allowed to vary) fits significantly better, the gradual release of items does not result in better model fits. This suggests that all tested parameters do not differ significantly between the countries. Yet, the baseline (that does not come with restrictions) still shows a better fit. It is assumed that parameters that were not part of the cross-national comparison (e.g. the intercepts of the variables) differ and hence are responsible for the poorer fit.

Apart from these findings, two regression parameters were close to showing a significant effect, meaning there was a slight hint towards them differing between Germany and Norway: For both the influence of HISEI on reading achievement and ISCED on self-concept in reading, dropping the assumption of non-variance led to near-significance ($\chi^2_{\text{change}} = 11.807$ for HISEI on achievement, $\chi^2_{\text{change}} = 8.869$ for ISCED on self-concept, with $\chi^2_{\text{crit}} = 12.59$ on a 5%-level). However, with differences of $\Delta\beta = 0.027$ (HISEI on achievement) and $\Delta\beta = 0.031$ (ISCED on self-concept), the findings can barely be described as relevant.

6. Discussion

As described in the previous sections, both Germany and Norway show a strong relation between the socio-economic status of a family and how well students do in school. This effect of social origin results in vastly heterogeneous learning dispositions that teachers face in class. With regards to psychological and neuroscientific theories of learning it was assumed that adapted teaching might help to meet this heterogeneity, adapting subject matters to the individual learner and hence lowering

the impact of social origin on achievement and, in this analysis, self-concept. A comparison between Norway and Germany was conducted to see whether the high hopes that are associated with adapted teaching can be affirmed for a country where the didactical setting has been implemented for a longer period of time than it has in Germany. However, such a moderating effect could not be proven since the effect of social origin does not differ systematically between classes. A direct effect of adapted education on reading achievement could also not be proven. Both findings might have different causes.

The first finding, the non-existence of variance in the effects of social origin between classes might be explained by the model itself. As an indicator of how well students do in school, the reading literacy was used. This might be the reason why the effects are so very robust that they do not differ significantly between classes in both countries: The reading literacy is an essential cultural technique; hence out-of-school learning opportunities and situations might be of more relevance for its acquisition than for e.g. mathematical or science-related competencies. It is also not the goal of PIRLS to adjust the measuring of reading literacy to the school curriculum. This might increase the influence of the home literacy environment (which is strongly linked to the socio-economic situation of a family, see Schulz-Heidorf, in press), especially compared to the influence of school-related learning opportunities on the overall reading literacy of the students. Further research needs to evaluate how the effect of social origin differs when other measures of school achievement, especially measures that are more closely linked to the school curricula, are used.

For the second finding, the non-significance of the effect of adapted teaching on reading achievement in both countries, a number of reasons – theoretical, empirical, and political – need to be considered: With regards to Bernstein's socio-linguistic theory of language codes (1975), teachers might not be aware that some students have limited experience with the elaborated code that dominates in school settings. So even if teachers state that they adapt their teaching to the needs and dispositions of the individual student, they might not be able to do so equally well for all learners. If teachers are unaware of the underlying mechanisms of communication this may result in situations where they adapt their teaching in a language that students with lower social backgrounds have difficulties deciphering. One could even hypothesize that a combination of unawareness of language codes and the implementation of adapted teaching (in language-related subjects) might increase social disparities as children with higher social backgrounds might have a 'double advantage': They are not only privileged in itself (which shows in higher achievements etc.), they might also profit more from forms of adapted teaching as they are familiar with the elaborated code spoken in school.

With clear definitions, substantial concepts and practical instructions on how to implement adapted teaching in class missing in both countries; it is also possible that teachers interpreted the item in different ways. Differentiation, for example, does not necessarily include adapting the teaching to the needs and interests of each and every student but might be associated with it in a broader sense of the term (as tasks might be divided into varying levels of difficulty but not with the specific needs of individual learners in mind). Besides this, political reasons might also play a role: As implementing adapted teaching was a political decision, teachers especially in Norway might have felt the need to state a frequent use of the didactical setting. While this is clearly an assumption, it can be substantiated to some degree by students reporting much less frequently that the teaching was adapted to their needs than teachers themselves (Arnesen et al., 2008; Dale & Wærness, 2003; Imsen, 2003). Combining this with the findings that teachers report difficulties in implementing adapted teaching and the absence of a clear framework and practical guidance highlights the need for further actions on a practical (development of concepts and frameworks), political (infrastructure) and empirical (effectiveness studies) level.

In summary, the generalisation of the findings stated here are restricted: Representing a didactical approach by only one item (for one subject) that might be interpreted in different ways and is also rated by the teachers themselves cannot justify the overall evaluation of the effects of a didactical setting. Future research should hence focus on a broader measurement of adapted teaching (such data are available in the German extension of PIRLS and show a negative relationship with reading achievement which points towards teachers adapting to the needs of the students especially in low-achieving classes, cf. Schulz-Heidorf, in press), but also on assessing the actual *understanding* of the didactical setting that underlies item interpretations as well as creating research designs that allow for cause-effect-evaluations (e.g. longitudinal studies), as such designs and subsequent findings are rare.

Notes

1. Individualised instruction, individualisation and adapted teaching are often used as synonyms. The most common term, however, is adapted teaching.
2. Comparing countries of course comes with a number of limitations, one particular being the different migration structures in Germany and Norway and, most importantly, the different society- and system-related conditions that come with their historical developments. As these are extremely complex, they will not be subject to the analysis. However, their impact needs to be considered carefully when drawing cross-national conclusions. The aim of this article is to get an impression of the capabilities of adapted teaching as a didactical method that is fairly new and not yet strongly implemented in Germany but is attributed with high hopes to-

- wards being a chance to address social disparities and with it, achievement-related heterogeneity in the classroom.
3. The Gymnasium leads to the Abitur, a qualification for university matriculation.
 4. In most federal states in Germany, parents can decide on the type of school their children attend after primary school (that is – after grade 4 or, in two states, after grade 6).
 5. In six of sixteen federal states in Germany, teachers decide which types of schools students mandatorily attend after primary school, depending on their grades and achievements (KMK, 2010; for more information on the German school system, see Döbert, 2010).
 6. Education in Germany is mainly regulated by the sixteen federal states resulting in sixteen school systems that can differ to some extent.
 7. This is done automatically in Mplus by using the imputation-command.
 8. The other three are “I usually do well in reading”, “I have trouble reading stories with difficult words” (reverse coded) and “My teacher tells me I am a good reader” with answering options being “agree a lot”, “agree a little”, “disagree a little” and “disagree a lot”.
 9. Modified restricted model for self-concept in reading on L1 (with free loadings for item 4): $\chi^2 = 100.313$ with $p < 0.001$ and $df = 7$. $\chi^2_{\text{change}} = 39.202$, $\Delta df = 3$, $\chi^2_{\text{crit}} = 7.81$ on a 5%-level.
 10. Fit of the restricted model: $\chi^2 = 420.634$ with $df = 42$. RMSEA = 0.059, CFI = 0.912, SRMR_{L1} = 0.045, SRMR_{L2} = 0.010. χ^2 -test of difference: $\chi^2_{\text{change}} = 14.769$, $\Delta df = 7$, $\chi^2_{\text{crit}} = 14.07$ on a 5%-level.

References

- Altrichter, H., Trautmann, M., Wischer, B., Sommerauer, S. & Doppler, B. (2009). Unterrichten in heterogenen Gruppen: Das Qualitätspotenzial von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009* (S. 341–360). Graz: Leykam.
- Arnesen, A.-L., Birzea, C., Dumont, B., Essomba, M.A., Furch, E., Vallianatos, A. & Ferrer, F. (2008). *Policies and practices for teaching socio-cultural diversity. Survey's report on initial education of teachers on socio-cultural diversity*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Aschaffenburg, K. & Maas, I. (1997). Cultural and educational careers: The dynamics of social reproduction. *American Sociological Review*, 62 (4), 573–587.
- Bakken, A. (2004). Økt sosial ulikhet i skolen? [Increased social inequity in school?]. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 4 (1), 83–91.
- Bakken, A. (2010). *Prestasjonsforskjeller i Kunnskapsløftets første år – kjønn, minoritetsstatus og foreldres utdanning* [Achievement differences in the first year after the Knowledge Promotion – gender, minority background and parents education]. Oslo: NOVA.
- Bakken, A. & Elstad, J.I. (2012). *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer* [Too great expectations? The Knowledge Promotion and disparities in primary grades]. Oslo: NOVA.
- Baumert, J. & Artelt, C. (2002). Bereichsübergreifende Perspektiven. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, J. Schneider, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *Pisa 2000 – die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich* (S. 219–235). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Maaz, K., Gresch, C., McElvany, N., Anders, Y., Jonkmann, K., Neumann, M. & Watermann, R. (2010). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten: Zusammenfassung

- menfassung der zentralen Befunde. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule* (Bildungsforschung, Bd. 34) (S. 5–21). Berlin: BMBF.
- Baumert, J., Maaz, K. & Trautwein, U. (Hrsg.). (2009). *Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R. (2010). Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengerechtigkeit – eine Reanalyse mit bildungspolitischen Implikationen. In R. Becker (Hrsg.), *Bildung als Privileg* (S. 161–189). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bernstein, B. (1964). Elaborated and restricted codes: Their social origins and some consequences. *American Anthropologist*, 66 (6_Part 2), 55–69.
- Bernstein, B. (1975). Class and pedagogics: Visible and invisible. In B. Bernstein (Ed.), *Class, codes and control. Toward a theory of transmissions* (pp. 116–140). London: Routledge & Kegan Paul.
- Betz, T. (2006). Ungleiche Kindheit – Ein (erziehungswissenschaftlicher) Blick auf die Verschränkung von Herkunft und Bildung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 26 (1), 52–68.
- Bohl, T., Batzel, A. & Richey, P. (2011). Öffnung – Differenzierung – Individualisierung – Adaptivität. Charakteristika, didaktische Implikationen und Forschungsbefunde verwandter Unterrichtskonzepte zum Umgang mit Heterogenität. *Schulpädagogik heute*, 2 (4), 1–23.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects of western society*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In P. Bourdieu, *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Göttingen: Schwarz.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in education, culture and society*. London: Sage.
- Bräu, K. (2007). Die Betreuung der Schüler im individualisierenden Unterricht der Sekundarstufe. Strategien und Handlungsmuster der Lehrenden. In K. Rabenstein & S. Reh (Hrsg.), *Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern* (S. 173–195). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bruns, J. (2014). *Adaptive Förderung in einer elementarpädagogischen Praxis: Empirische Studie zum didaktischen Handeln von Erzieherinnen und Erziehern im Bereich Mathematik*. Münster: Waxmann.
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S. & Skogen, K. (2014). Inclusive and individually adapted education in Norway: Results from a survey study in two municipalities focusing on the roles of headteachers, teachers and curriculum planning. *International Journal of Special Education*, 29 (1), 47–60.
- Caro, D.H. & Cortés, D. (2012). Measuring family socioeconomic status: An illustration using data from PIRLS 2006. *Issues and Methodologies in Large-Scale Assessments*, 5, 9–33.
- Cau, L. (2015). Lernen durch Lehren – ganz konkret. Erprobung eines herausfordernden Konzepts im Fremdsprachenunterricht. *Pädagogik*, 67, 20–23.
- Christ, O. & Schlüter, E. (2010). *Strukturgleichungsmodelle mit Mplus: Eine praktische Einführung*. München: Oldenbourg.
- Corno, L. & Snow, R.E. (1986). Adapting teaching to individual differences among learners. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.) (pp. 605–629). New York: Macmillan.

- Cronbach, L.J. & Snow, R.E. (1977). *Aptitudes and instructional methods: A handbook for research on interactions*. New York: Irvington Publishers.
- Dale, E.L. & Wærness, J.I. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnsopplæringen: Rom for alle-blikk for den enkelte* [Differentiation and adaptation in basic education]. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- DiMaggio, P. (1982). Cultural capital and school success: The impact of status culture participation on the grades of US high school students. *American Sociological Review*, 47, 189–201.
- Döbert, H. (2010). Deutschland. In H. Döbert, W. Hörner, B. v. Kopp & L.R. Reuter (Hrsg.), *Die Bildungssysteme Europas* (S. 175–203). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Ekren, R. (2014). Sosial reproduksjon av utdanning? [Social reproduction of education?]. *Samfunnsspeilet*, 5, 20–24.
- Erikson, R., Goldthorpe, J.H. & Portocarero, L. (1979). Intergenerational class mobility in three Western European societies: England, France and Sweden. *British Journal of Sociology*, 30, 341–415.
- Fischer, C. (2014). *Individuelle Förderung als schulische Herausforderung*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Giaconia, R.M. & Hedges, L.V. (1982). Identifying features of effective open education. *Review of Educational Research*, 52, 579–602.
- Goodlad, J.I. (1979). *Curriculum inquiry. The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Gruehn, S. (2000). *Unterricht und schulisches Lernen: Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung*. Münster: Waxmann.
- Hanke, P. (2005). *Öffnung des Unterrichts in der Grundschule: Lehr-Lernkulturen und orthographische Lernprozesse im Grundschulbereich*. Münster: Waxmann.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Helmke, A. & Weinert, F.E. (1997). Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In F.E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 241–251). Weinheim: Beltz.
- Herder, J.G. (1970). Vitae, non scholae discendum. In W. Flitner (Hrsg.), *Die Erziehung. Pädagogen und Philosophen über die Erziehung und ihre Probleme* (6. Aufl.) (S. 223–232). Bremen: Schünemann.
- Hernes, G. & Knudsen, K. (1976). *Levekårsundersøkelsen: utdanning og ulikhet* [A study of living conditions: Education and inequality]. Oslo: Norges offentlige utredninger.
- Herrmann, U. (2010). ‚Freilich thut es dis auf seine Art‘: Innere Differenzierung im Lichte reformpädagogischer Erfahrungen und neurowissenschaftlicher Bestätigungen. In S. Boller & R. Lau (Hrsg.), *Innere Differenzierung in der Sekundarstufe II* (S. 148–157). Weinheim: Beltz.
- Insen, G. (2003). *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte: en empirisk studie av gunnskolens 4., 7. og 10. trinn* [School environment, learning environment and benefit to pupils: An empirical study of 4th, 7th and 10th grade in primary and lower secondary schools]. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Jensen, T.P. & Turmo, A. (2003). Reading literacy and home background. In S. Lie, P. Linnakylä & A. Roe (Hrsg.), *Northern lights on PISA. Unity and diversity in the Nordic countries in PISA 2000*. Oslo: University of Oslo, Department of Teacher Education and School Development.

- Jenssen, E.S. & Lillejord, S. (2009). Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis [Adapted education: Political struggle about educational practice]. *Acta Didacta Norge*, 3 (1), 1–15.
- Kirschhock, E.-M. (2003). *Die Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen im ersten Schuljahr: Untersuchung im Rahmen eines Vergleichs verschiedener Unterrichtskonzeptionen*. Verfügbar unter <http://www.opus.ub.uni-erlangen.de/opus/volltexte/2004/55/index.html> [16.08.2016].
- Klieme, E., Jude, N., Baumert, J. & Prenzel, M. (2010). PISA 2000–2009. Bilanz der Veränderungen im Schulsystem. 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. 277–300). Münster: Waxmann.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2010). *Übergang von der Grundschule in Schulen des Sekundarbereichs I und Förderung, Beobachtung und Orientierung in den Jahrgangsstufen 5 und 6 (sog. Orientierungsstufe)*. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_10_18-Uebergang-Grundschule-S_eI1-Orientierungsstufe.pdf [30.10.2014].
- Krätzschmar, M. (2010). *Selbstkonzepte in altersgemischten Lerngruppen. Eine Längsschnittstudie mit Kontrollgruppen in der Sekundarstufe* (Empirische Erziehungswissenschaft, Bd. 20). Münster: Waxmann.
- Kunze, I. & Solzbacher, C. (2008). *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Lie, S., Linnakylä, P. & Roe, A. (2003). Northern lights on PISA. In S. Lie, P. Linnakylä & A. Roe (Eds.), *Northern lights on PISA: Unity and diversity in the Nordic countries in PISA 2000* (pp. 7–20). Oslo: University of Oslo, Department of Teacher Education and School Development.
- Lipowsky, F., Kastens, C., Lotz, M. & Faust, G. (2011). Aufgabenbezogene Differenzierung und Entwicklung des verbalen Selbstkonzepts im Anfangsunterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (6), 868–884.
- Lundetræ, K. (2011). Does parental educational level predict drop-out from upper secondary school for 16- to 24-year-olds when basic skills are accounted for? A cross country comparison. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55 (6), 625–637.
- Neugebauer, M. (2010). Bildungsungleichheit und Grundschulempfehlung beim Übergang auf das Gymnasium: Eine Dekomposition primärer und sekundärer Herkunftseffekte. *Zeitschrift für Soziologie*, 39 (3), 202–214.
- Nilsen, S. (2010). Moving towards an educational policy for inclusion? Main reform stages in the development of the Norwegian unitary school system. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (5), 479–497.
- OECD. (2001). *Knowledge and skills for life. First results from PISA 2001*. Paris: OECD Publications.
- Opheim, V. (2004). *Equity in education: Country analytical report on Norway for OECD*. Oslo: NIFU-STEP Report 7/2004.
- Pekrun, R. (2001). Familie, Schule und Entwicklung. In S. Walper & R. Pekrun (Hrsg.), *Familie und Entwicklung* (S. 84–105). Göttingen: Hogrefe.
- Pietsch, M. & Stubbe, T.C. (2007). Inequality in the transition from primary to secondary school: School choices and educational disparities in Germany. *European Educational Research Journal*, 6 (4), 424–445.

- Roth, G. (2009). Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In U. Herrmann (Hrsg.), *Neurodidaktik* (2. Aufl.) (S. 58–68). Weinheim: Beltz.
- Salzmann, C.G. (1784). *Noch etwas über die Erziehung nebst Ankündigung einer Erziehungsanstalt*. Leipzig: Crusius.
- Schulz-Heidorf, K. (in Druck). *Individuelle Förderung im Unterricht: Eine Möglichkeit, soziale Herkunft und Schulerfolg zu entkoppeln? Eine Re-Analyse aus IGLU-E 2011*.
- Seidel, T. & Shavelson, R.J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77 (4), 454–499.
- Solzbacher, C. (2008). Was denken Lehrerinnen und Lehrer über individuelle Förderung? *Pädagogik*, 60, 38–42.
- Stubbe, T.C. (2009a). Bildungsentscheidungen in der Sekundarstufe I. Sekundäre Herkunftseffekte an Hamburger Schulen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 29 (4), 419–436.
- Stubbe, T.C. (2009b). *Bildungsentscheidungen und sekundäre Herkunftseffekte: Soziale Disparitäten bei Hamburger Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I* (Empirische Erziehungswissenschaft, Bd. 14). Münster: Waxmann.
- Stubbe, T.C., Bos, W. & Euen, B. (2012). Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. In W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos & K. Schwippert (Hrsg.), *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 209–226). Münster: Waxmann.
- Weinert, F.E., Schrader, F.-W. & Helmke, A. (1989). Quality of instruction and achievement outcomes. *International Journal of Educational Research*, 13 (8), 895–914.
- Wendt, H., Stubbe, T.C. & Schwippert, K. (2012). Soziale Herkunft und Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern. In W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos & K. Schwippert (Hrsg.), *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 175–190). Münster: Waxmann.
- Wild, E. & Lorenz, F. (2010). *Elternhaus und Schule*. Stuttgart: UTB.
- Wischer, B. (2008). Binnendifferenzierung ist ein Wort für das schlechte Gewissen des Lehrers. *Erziehung und Unterricht*, 158 (9/10), 714–722.

Autorinnen und Autoren

Susanne Berger, Dr., Universität zu Köln, Prorektorat für Internationales, Albert-Magnus-Platz, D-50923 Köln,
E-Mail: susanne.berger@uni-koeln.de

*Albert Dügge*li, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Sekundarstufe I und II, Clarastr. 57, CH-4058 Basel,
E-Mail: albert.dueggeli@fhnw.ch

Ina Gankam Tambo, Dr., Ruhr-Universität Bochum, Fakultät für Philosophie und Erziehungswissenschaft, Institut für Erziehungswissenschaft, Universitätsstr. 150, D-44780 Bochum,
E-Mail: ina.nnaji@ruhr-uni-bochum.de

Esther Dominique Klein, Dr., Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, AG Bildungsforschung, Universitätsstr. 2, D-45141 Essen,
E-Mail: dominique.klein@uni-due.de

Dominique Oesch, Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Sekundarstufe I und II, Clarastr. 57, CH-4058 Basel,
E-Mail: dominique.oesch@fhnw.ch

Katrin Schulz-Heidorf, Dr. des., Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Allgemeine, Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft, Binderstr. 34, D-20146 Hamburg,
E-Mail: katrin.schulz-heidorf@uni-hamburg.de

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

Oddny Judith Solheim, Associate Prof., Dr., University of Stavanger, Norwegian Reading Centre, Professor Olav Hanssens vei 10, N-4036 Stavanger,
E-Mail: oddny.j.solheim@uis.no

Mitteilungen der Sektion 3 Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) in der DGfE

Tagung ‚Bildung und Erziehung im Kontext globaler Transformationen‘

Die nächste Tagung der Kommissionen Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Vergleichende und internationale Erziehungswissenschaft (VIE) in der Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zum Thema ‚Bildung und Erziehung im Kontext globaler Transformationen‘ findet an der Universität Bayreuth vom 23. bis zum 24. März 2017 statt.

Gegenwärtige Gesellschaften sind stark durch globale Veränderungen gekennzeichnet, welche die Erziehungswissenschaft vor Herausforderungen und Dilemmata stellen, aber auch Chancen bergen. Entwicklungen und Prozesse der Globalisierung, Internationalisierung, Transnationalisierung oder auch die weltweiten Herausforderungen von Migration und Flucht beschäftigen die Teildisziplinen Bildung für nachhaltige Entwicklung sowie die Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft seit längerem.

Analog zu politischen, ökonomischen, ökologischen, sozialen und kulturellen Globalisierungsprozessen haben sich bereits bestehende Problematiken wie Ungleichheit, Exklusion, Vulnerabilität, Diskriminierung und Gewalt trotz Empowerment und erweiterten Zugängen zu Bildung verstärkt; parallel zu globalen Migrations- und Fluchtbewegungen nehmen kulturelle und religiöse Intoleranz, identitäre Abgrenzungsbewegungen und damit verbundene politische Mobilisierungen zu, wie die UNESCO in ihrem 2015 erschienen Bericht ‚*Rethinking Education*‘ konstatiert. Globale Transformationen wie die genannten haben in den vergangenen Jahrzehnten sowohl in westlichen als auch in nicht westlichen Kontexten Menschen in urbanen wie in eher traditionellen Milieus erreicht. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie Bildungssysteme mit diesen Herausforderungen umgehen. Die UNESCO (2015, S. 10) formuliert in diesem Zusammenhang gar: „*Rethinking the purpose of education and the organization of learning has never been more urgent*“.

Hieran anknüpfend soll die Tagung einen Raum für die Reflexion ausgewählter Aspekte des globalen Wandels sowie für dessen erziehungswissenschaftliche Bearbeitung eröffnen. Zu Fragen wäre in diesem Kontext beispielsweise: Welche Bedeutung haben globale und alternierende Gesellschaftskonzeptionen für humanistische Bildungsideale? Welchen Stellenwert gewinnen lebenslange Lernprozesse bei

der Verortung von migrations- und fluchtgeprägten Bildungsbiografien in unterschiedlichen Bildungssystemen? Welche Risiken, aber auch Chancen und Möglichkeiten bergen Prozesse der Internationalisierung, Globalisierung und Transnationalisierung für nationale Bildungswesen? Und wie kann Bildung besser auf die Herausforderungen zur Erreichung einer nachhaltigen Entwicklung reagieren?

Wir laden Sie herzlich ein, Beitragsvorschläge aus den Teildisziplinen *Bildung für nachhaltige Entwicklung* sowie *Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft* einzureichen. Gerne können Sie Vorschläge für Einzelbeiträge (Vortrag oder Poster) sowie für thematisch gebündelte Panels (mit max. 4 Beiträgen) einreichen. Bitte senden Sie hierfür ein Abstract im Umfang von max. 500 Wörtern unter Angabe des angestrebten Präsentationsformats (Poster, Vortrag, Panel), des Bezugs zum Tagungsthema sowie des theoretischen und/oder empirischen Hintergrunds des Beitrags bis zum 15.11.2016 an tagung@siive.de. Sollten Sie Rückfragen haben, so stehen Ihnen die Vorstände beider Kommissionen unter dieser E-Mail-Adresse ebenfalls zur Verfügung.

Nachwuchstagung ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung – theoretische, konzeptuelle und empirische Perspektiven‘, 9. und 10. Dezember 2016 an der Universität Koblenz-Landau

Die Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE) lädt in Zusammenarbeit mit dem Zentrum für Bildung und Forschung an Außerschulischen Lernorten (ZentrAL) der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, zur Einreichung von Beiträgen für die Interdisziplinäre Nachwuchstagung ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung – theoretische, konzeptuelle und empirische Perspektiven‘ am 9. und 10. Dezember 2016 an der Universität Koblenz-Landau (Campus Landau) ein. Weitere Informationen dazu unter <http://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen/sektion-3-interkulturelle-und-international-vergleichende-erziehungswissenschaft/kommission-bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung/aktuelles.html>.

Bericht von den 3. Workshoptagen des I.Int-Netzwerks zum Thema ‚Inklusion international – vergleichende, interdisziplinäre und intersektionale Zugänge‘ vom 17. bis 19. Juni 2016 an der Humboldt-Universität zu Berlin

Das interdisziplinär angelegte Nachwuchsforschungsnetzwerk ‚Inklusion international für NachwuchswissenschaftlerInnen‘ (I.Int-Netzwerk) veranstaltete mit Unterstützung des Graduiertenkollegs ‚Inklusion – Bildung – Schule: Analysen von Schulentwicklungen‘ der Humboldt-Universität zu Berlin vom 17. bis zum 19. Juni 2016 die 3. Workshoptagung des Netzwerks mit dem Titel ‚Inklusion international – vergleichende, interdisziplinäre und intersektionale Zugänge‘.

Neben der Diskussion und dem Austausch zu aktuellen theoretischen und methodologischen Fragen einer international ausgerichteten Forschungsperspektive mit Fokus auf Inklusion im Bildungsbereich wurden Forschungsvorhaben sowohl von etablierten als auch von Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern präsentiert und auf Peer-Ebene kritisch reflektiert. Das offene Veranstaltungsformat orientierte sich – wie in den beiden Jahren zuvor – an Ideen von Barcamps/Open Spaces, die einen eigenaktiven und diskussionsorientierten, interaktiven Ansatz verfolgen: Themen, Inhalte, Fragestellungen, Problemlagen und Projektideen wurden von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern zu Beginn der Veranstaltung zusammengetragen und gemeinsam in den Ablauf der Tagung integriert.

Erfreulicherweise konnten für die diesjährige Workshoptagung Dr. Linda Lane (Universität Göteborg) und Prof. Dr. Marcelo Parreira do Amaral (Universität Münster) gewonnen werden.

Prof. Dr. Parreira do Amaral referierte unter dem Titel ‚*Vergleichende Perspektiven auf international educational governance: Innovationen, Versprechen und Herausforderungen*‘ über den aktuellen Stand der vergleichenden Governance-Forschung und ihre Potenziale für die international vergleichende Inklusionsforschung. Dr. Lane skizzierte unter dem Titel ‚*Absent voices. Using intersectionality to explore exclusion in higher education*‘ Konzepte intersektioneller Forschungsperspektiven und zeigte ebenso Möglichkeiten für Inklusionsforschung mit international vergleichenden Fragestellungen auf.

Darüber hinaus wurde eine Nachwuchswissenschaftlerin eingeladen, den aktuellen Stand ihres Forschungsvorhabens zur Diskussion zu stellen. Run Tan (Stiftung Universität Hildesheim) präsentierte in diesem Rahmen aktuelle Vorarbeiten zu ihrem Dissertationsprojekt mit dem Titel ‚*Peer conflicts and teachers’ intervention strategies: An exploratory study in German and Chinese inclusive preschools and indications for effective teachers’ training*‘.

Während der Postersession wurden drei Forschungsprojekte mit den Themen ‚*Educational strategies for the implementation of inclusive education in Ghanaian schools*‘ (Ilona Westphal, Europa-Universität Flensburg), ‚*Formen der Differenzie-*

nung im inklusiven Setting des Englischunterrichts in der Grundschule‘ (Svenja Johannsen, Europa-Universität Flensburg) und ‚Reflexion über den Umgang mit Vielfalt im Unterricht‘ (Bettina Streese, Universität Bielefeld) vorgestellt.

Insgesamt arbeiteten 21 Teilnehmerinnen und Teilnehmer in den Workshops zu Kernthemen wie: Inklusive Schulentwicklung; Inklusive Didaktik und Professionalisierung von Lehrenden in inklusiven Bildungssettings; inklusive Assessments; Theorie – Empirie Dilemma?; What can we ask in a comparative, inclusive and international scientific perspective – chances of comparative research; Einstellungsforschung.

Initiiert wurden die Workshoptage erstmals im Jahr 2014 von Lea Schäfer, Jun.Prof. Dr. Andreas Köpfer und Claudia Fischer mit Unterstützung der Professional School of Education der Humboldt-Universität zu Berlin. Hier wurde die Notwendigkeit des regelmäßigen fachlich-kooperativen Austauschs zu inhaltlichen wie methodologischen Fragen und einer Verstärkung dieses Formats deutlich und führte in der Folge auch zur Etablierung des Netzwerks unter der Leitung von Lea Schäfer, Jun.Prof. Dr. Andreas Köpfer und Robert Aust sowie zu Forschungs-kooperationen, gemeinsamen Publikationen und deren Ergebnispräsentationen auf internationalen Fachtagungen.

Der E-Mail-Verteiler des Netzwerks (mit derzeit 71 eingetragene Personen erreichbar unter https://sympa.cms.hu-berlin.de/sympa/subscribe/i.int_netzwerk), eine Übersicht der jeweiligen Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sowie eine im Aufbau befindliche Homepage des Netzwerks bieten zusätzlich die Möglichkeit, Informationen auszutauschen und Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler internationaler Inklusionsforschung weiter zu vernetzen.

Dipl.-Päd. Lea Schäfer

Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Rehabilitationswissenschaften

Jun.Prof. Dr. Andreas Köpfer

Pädagogische Hochschule Freiburg, Institut für Erziehungswissenschaft

Robert Aust

Universität Leipzig, Institut für Bildungswissenschaften

Rezensionen

Kupfer, Christine (2014), *Bildung zum Weltmenschen. Rabindranath Tagores Philosophie und Pädagogik*. Bielefeld: Transcript, 427 S., 36,99 €

Die Autorin, Ethnologin und Erziehungswissenschaftlerin, hat bereits früher zu den Themen Kindheit und Bildung in Indien sowie zur indischen Gesundheitslehre (*Āyurveda*) gearbeitet. Derzeit ist sie *Research Fellow* am *Scottish Centre of Tagore Studies* an der *Napier University* in Edinburgh.

Von dem vor allem als indischer (bengalischer) Dichter (Nobelpreis 1913) bekannten Rabīndranāth Ṭhakūr (angliisiert: Tagore) (1861–1941) zeugen bezüglich seiner Pädagogik neben der Praxis als Schul- und Universitätsgründer (1901–1941) zwar bereits ab 1892 Einzelaufsätze zu Fragen der Erziehung, jedoch hat er nie eine Gesamtdarstellung seiner Pädagogik vorgelegt. Zum einen rubrizierte der Dichter auch seine Erziehungsarbeit als spezifische Ausprägung seines ‚poetischen Kunstwerks‘, andererseits betrachtete er die diversen von ihm initiierten jeweiligen (Neu-)Ausgestaltungen seiner pädagogischen Institutionen als Spiegelungen der Entwicklungsstufen seines eigenen Lebens (Das Gupta, 2009).

In ihrer hier zu besprechenden Heidelberger Dissertation stellte sich Kupfer die Aufgabe, „Tagores pädagogische Schriften für deutsche Leser auf-

zuarbeiten und so zu systematisieren, dass sie für Diskussionen über historische und aktuelle Aspekte der Bildung fruchtbar gemacht werden können“ (S. 381). Das umfangreiche Werk gliedert sich in *drei Hauptteile*.

Teil I (S. 27–70) schildert die Biografie Tagores unter besonderer Berücksichtigung der Kindheit und seine Erfahrungen als Schüler, was aber etwas auf Kosten wichtiger anderer Perioden geht: so ist dem Zeitraum von 1915 bis 1941 gerade mal eine halbe Seite (S. 50) gewidmet. Vor allem aber wundert man sich, warum hier nicht die Kernfrage, weshalb Tagore sich der Pädagogik zugewendet hat, und schon gar nicht der damit zusammenhängende innere Kampf ‚Dichter versus Aktivist‘ in dieser prägenden Zeit von 1891 bis 1901 der Begegnung mit der bengalischen Landbevölkerung gründlich reflektiert wurde. Denn anders als die Autorin (S. 46) schreibt, wollte Tagore nicht nur „in Zukunft [sich] stärker auf praktische Weise um das Wohl seines Volkes“ kümmern, sondern es geschah aus der grundsätzlichen Überzeugung heraus, dass nur richtige Erziehung die Voraussetzung aller notwendigen Veränderungen sei. Belege hierfür lassen sich u.a. bei Kripalani (1980), Datta (2011) und Dutta und Robinson (2009) finden. Darauf folgt in der Darstellung eine äußerst komprimierte Übersicht über ‚Tagore und die indische Pädagogik‘ (S. 51–60). Zuletzt schließt sich eine summarische Aufzählung der von Tagore selbst ins Leben gerufenen pä-

dagogischen Institutionen an (S. 61–70). In allen drei Fällen wäre die Beigabe von (mehrperspektivischen) Zeitafeln hilfreich gewesen.

Teil II (S. 71–206) repräsentiert für Kupfer den zentralen Teil ihrer Untersuchung. Dieser Teil enthält die Darstellung von ‚Tagores Anthropologie‘ als „eine systematische Sicht der Gesamtheit“ (S. 23) von Tagores Sicht auf eine „Einheit mit der umgebenden Gesellschaft und letztlich mit der gesamten Welt“ (S. 24). Eine solche Form des „(Struktur-)Ganzen“ (Dilthey) möchte die Autorin in derart kompakter Weise, wie sie es für ihr Werk beansprucht, in keiner der bisherigen Darstellungen der Pädagogik Tagores vorgefunden haben. Diese Feststellung trifft zwar weitgehend zu, aber keineswegs z.B. für das Werk von Mukherjee (1962). Denn anders als dort geschehen, birgt der von der Autorin favorisierte Ansatz, sich mittels einer deduktiven Setzung nur auf die Anthropologie zu stützen, ohne am Schluss anhand der Praxis diesen Ansatz noch einmal zu überprüfen, die Gefahr in sich, ein bruchloses Kontinuum der Tagore zugeschriebenen pädagogischen Konzeption zu fingieren. Dem stehen aber des Dichters eigene Äußerungen dahingehend entgegen, dass seine pädagogischen Institutionen als Spiegelungen seiner eigenen Entwicklungsstufen angesehen werden können; eine Äußerung, die in ähnlicher Form mehrfach in seinem Werk wiederzufinden ist. Hingegen wird die auch heute noch als Standardwerk gel-

tende Untersuchung von Mukherjee (1962), welche sich gerade mittels Beschreibung und nachfolgender Interpretation um diese Ganzheitlichkeit bemüht, aus der die „Fülle [fulness]“ zum „vollständigen Menschsein erwächst“, meines Erachtens nach nicht ausreichend gewürdigt (S. 16). Immerhin gelang es Mukherjee schon 1962, das vollständige pädagogische Schrifttum Tagores (unter Einschluss der bengalischen Schriften) und die Gesamtheit der pädagogischen Praxis (inklusive der institutionellen Entwicklung) darzustellen, ohne das von der Autorin favorisierte strukturelle Ganze zu vernachlässigen. Somit geht leider im Werk der Autorin mit der bewussten Konzentration auf eine Herausarbeitung der Tagore’schen Anthropologie eine doppelte perspektivische Verkürzung einher: einerseits durch die weitgehende Ausparung der von Tagore geschaffenen pädagogischen Institutionen, in denen sich die Entwicklung und Veränderung seiner pädagogischen Konzeptionen und Applikationen praktisch niederschlugen, andererseits durch die fast ausschließliche Ausrichtung auf die erste Schulgründung von 1901 (S. 62–66) und die spätere (mit Vorstufen ab 1918) erfolgte Ausweitung zur Universität (S. 66). Denn das nachfolgend von Tagore ins Werk gesetzte Konzept einer kompensatorischen Erziehung für die benachteiligten Landkinder, z.B. mittels eines Projektunterrichts, sowie die organisatorisch damit verbundene Form der Erwachsenenbildung für die

Landbevölkerung werden zwar erwähnt (S. 68–70), aber deren Zukunftsträchtigkeit in der Einschätzung Tagores von 1930, nämlich dass die Nachwelt sich nur noch dieses seines zweiten Schulmodells erinnern werde, während das erste vernachlässigt werden würde, wird übersehen (O’Connell, 2002).

Äußerst gut gelang andererseits methodisch die innere Verknüpfung von Tagores Konzept des Menschseins unter spirituell-ethischem Aspekt in einer organischen Verbindung von Freiheit und Verbundenheit, symbolisiert durch eine genuine Zuordnung zu den klassischen Yoga-Typen: Wissen, Handlung und Liebe (S. 137).

Teil III (S. 207–379) steht für den gut gelungenen Versuch, auf der Basis der so herausgearbeiteten anthropologischen Konzeption Tagores deren Umsetzung im Spannungsfeld von Freiheit und Verbundenheit aufzuzeigen. Zunächst wird demonstriert, wie „man anderen (vor allem Kindern) helfen kann, sich zum Weltmenschen zu entwickeln“ und wie dabei die drei in die Praxis umgesetzten genannten Yoga-Typen pädagogisch appliziert werden können. Wichtigste Voraussetzungen dafür sind gemäß Tagore die Schaffung einer Anregungen bietenden „besonder[n] Atmosphäre des Lernumfeldes“ sowie eine kontinuierlich im (inneren) Fortschreiten befindliche Bildung der „Persönlichkeit des Lehrers“ (S. 208).

Sehr gut gelingt der Autorin dabei der Rückbezug zu „Tagores Einsichten in Bezug zu historischen und gegen-

wärtigen Diskussionen“, u.a. demonstriert an einzelnen Erscheinungen in der westlichen (besonders der deutschen) (Reform-)Pädagogik. Hervorragend gelungen ist auch die Verknüpfung am Schluss dieses Teils (S. 363–377), wo es im Bereich einer liebenden Zuwendung (Tagore benutzt dafür oft den Begriff der *sympathy*) zu Mensch und (kreatürlicher) Mit-Welt, einer Haltung Tagores, die Ausfluss der von ihm geschaffenen Atmosphäre ist, um die Realisierung spiritueller bzw. religiöser Werte geht, ganz anders als in den oft sehr engen Konzeptionen des deutschen (konfessionell verantworteten) Religionsunterrichts, welche wiederum im Vergleich dazu eingehend dargestellt werden.

In einem abschließenden Ausblick (S. 381–392), der unter der Frage steht, was für uns im Westen auch heute noch von Tagores Konzepten relevant sein könnte, plädiert die Autorin dafür, dass solches, trotz der kulturellen Differenz, in einzelnen Punkten möglich sei, insbesondere dadurch, dass „Veränderungen von innen“ wachsen könnten (S. 389), welche allen am Bildungsprozess Beteiligten – über die eigene begrenzte Wahrnehmung hinaus – den Weg dazu aufzeigen könnten, „den Menschen mit der Welt [zu] verbinden“ (S. 392).

Die folgenden Einzelaspekte sind allerdings kritisch zu beleuchten. Für Tagore war es stets wichtig, etwas zu finden, das ewig (*universal*) ist und einen bleibenden Wert repräsentiert. Lei-

der erscheint es etwas unglücklich, wenn Kupfer den von Tagore mehrheitlich verwendeten Begriff des *Universal Man* als Synonym für einen im kosmischen Sinn mit der Welt verbundenen Menschen zu rasch mit dem deutschen Begriff *Weltmensch* belegt (S. 126), ohne eine einordnende Abgrenzung gegenüber der bisher in der deutschen Sprachgeschichte geltenden Bedeutung dieses Begriffes vorzunehmen, wie sie sich z.B. bei Grimm (*Weltmensch*, 1984) findet. Der Terminus taucht dort in vielerlei Bedeutung auf: von der Zuschreibung des [anders als im „geistlichen“] im „weltlichen Stand“ Befindlichen bis zum Synonym für einen Menschen von „Weltklugheit“ bzw. einem „Weltbürger“. In neueren etymologischen Wörterbüchern (z.B. Duden) fehlt der Begriff vollständig. Natürlich hat sich aber dennoch die Sprache weiterentwickelt und im modernen Kontext begegnet uns der Begriff dennoch gelegentlich, so z.B. im Sinne von Weltbürger. Insofern ist es schade, dass die Autorin die Chance nicht nutzen konnte, ihre Füllung des Begriffs in die deutsche Sprachgeschichte formal einzuführen, in der Bedeutung, wie es der Klappentext suggeriert: „Wie kann es gelingen, sich zu einem ‚Weltmenschen‘ zu bilden, der den ganzen Kosmos in sich selbst umfasst. Dies ist die beständige Frage der Bildungsphilosophie Rabindranath Tagores“.

Als Nicht-Indologin waren der Verfasserin nur Tagores englische Schriften direkt zugänglich. Daher stellt man

etwas verwundert fest, warum sie sich auf das allerdings unter den genannten Voraussetzungen durchaus gelungene Experiment einer Einordnung Tagores in die indische Philosophiegeschichte eingelassen hat (S. 127 ff.), obwohl sie richtigerweise erwähnt, dass man zumindest nach dem Kriterium der entsprechenden akademischen Disziplin Tagore nicht als Philosophen betrachten kann. Der Grund, warum Kupfer sich entschloss, im Buchtitel auch den ‚Philosophen‘ Tagore aufzuführen, lag für sie in dem von ihr gewählten Zugang über die Anthropologie (S. 22), welche aber klassischerweise nur *ein* Teilgebiet der Philosophie bzw. der Pädagogik ist.

Weiter wäre noch zu erwähnen, dass die Darstellung an manchen Stellen etwas langatmig ist und auch hätten einige Redundanzen vermieden werden können. Ferner wäre es wünschenswert gewesen, dem umfangreichen Werk einen Index beizugeben.

Ungeachtet aller genannten Einschränkungen bleibt aber festzuhalten, dass es der Autorin unter Hinzuziehung von in mühevoller Detailarbeit gewonnenen Quellen gut gelingt, aus rein anthropologischer Sicht die Systematik von Tagores Pädagogik strukturell plausibel zu machen. Somit ist es der Autorin sehr gut gelungen, das allgemeine Ziel der Tagore’schen Pädagogik herauszuarbeiten, nämlich nicht nur „durch Wissen und Handlung den gesamten Zweck des menschlichen Lebens zu realisieren“, sondern vor allem

auch in Gestalt einer ‚höheren Bildung‘ „welche uns nicht nur Informationen gibt, sondern unser Leben in Harmonie mit allem Dasein bringt“ (S. 218). Insofern hat Kupfer für diesen Teilbereich ein grundlegendes Standardwerk der deutschsprachigen Tagore-Rezeption vorgelegt, das allen zu empfehlen ist, die einen ersten Einstieg in das pädagogische Denken Tagores suchen.

Literatur

- Das Gupta, U. (Ed.). (2009). *The Oxford India Tagore. Selected writings on education and nationalism*. New Delhi: Oxford University Press.
- Datta, A. (2011). Tagore, der Reformpädagoge. In G.A. Zakaria (Hrsg.), *Rabindranath Tagore. Wanderer zwischen Welten* (S. 19–32). Ulm: Klemm + Oelschläger.
- Dutta, K. & Robinson, A. (2009). *Rabindranath Tagore. The myriad-minded man*. London: Tauris.
- Kripalani, K. (1980). *Rabindranath Tagore. A biography* (2nd ed.). Calcutta: Visva-Bharati.
- Mukherjee, H.B. (1962). *Education for fulness. A study of the educational thought and experiment of Rabindranath Tagore*. London: Asia Publishing House.
- O’Connell, K. (2002). *Rabindranath Tagore: The poet as educator*. Kolkata: Visva-Bharati.
- Weltmensch (1984). *Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm* (Bd. 28, Sp. 1660–1662). München: dtv.

Arabella Unger, Dipl. Päd., M.A.
Universität Tübingen

Bräu, Karin & Schlickum, Christine (Hrsg.). (2015). *Soziale Konstruktion in Schule und Unterricht: Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 322 S., 39,90 €

Der Sammelband *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht* von Karin Bräu, Professorin für Schulpädagogik an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, und Christine Schlickum, Vertretungsprofessorin für Schulforschung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, versteht sich als Einführungswerk, welches unter der Perspektive sozialer Konstruktionen relevante Bezüge für die Schul- und Unterrichtsforschung aufzeigen möchte. Überblickend werden auf Basis ausgewählter empirischer Studien, mit unterschiedlichen methodischen Ansätzen, zentrale Kategorien soziokultureller Heterogenität untersucht. Der Sammelband ist in drei Abschnitte unterteilt und besteht, neben Einleitung und Einführung, aus insgesamt 20 Beiträgen von 26 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern und einer Lehrperson aus verschiedenen Fachbereichen der Erziehungswissenschaften, der Fachdidaktiken und der sozialen Arbeit. Die einzelnen Abschnitte werden jeweils durch grundlagentheoretische Beiträge eingeleitet, an die sich forschungsbasierte Beiträge anschließen. Einleitend wird zunächst der Sammelband vorgestellt, weiterführend werden soziale Konstruktionen in

Schule und Unterricht einführend erläutert. Im zweiten Abschnitt stehen Konstruktionen im Kontext des institutionellen Handelns von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern sowie von Lernen und Leistung und somit der Herstellung von schulischer Ordnung im Fokus. Der dritte Abschnitt thematisiert in je einem Kapitel die Differenzkategorien Migrationshintergrund, Geschlecht, Behinderung, soziale Herkunft und abschließend Intersektionalität – Interdependenzen. *Karin Bräu* verweist in ihrem Beitrag zunächst auf grundlegende Diskurslinien sozialkonstruktivistischer Perspektiven. Daran anschließend legt sie deren Relevanz für schulisches Handeln dar und zeigt auf, dass grundlegend das Spannungsverhältnis von Gleichheit und Differenz rekonstruktiv sichtbar und daran anschließend bearbeitbar gemacht werden sollte. Dem folgend beleuchten die ersten Beiträge im zweiten Abschnitt die Anschlussmöglichkeiten einer praxistheoretischen Perspektive für die Hervorbringung schulischer Ordnung (*Hedda Bennewitz*) und belegen, anhand einer Zusammenführung bisheriger Befunde, die Hervorbringung und das Zusammenspiel von Leistungskonstruktionen in unterrichtlichen Settings (*Karin Bräu* und *Laura Fuhrmann*). Anschließend thematisieren die beiden folgenden forschungsbasierten Beiträge dominierende Diskursstränge und Praktiken von Schulerfolg und belegen diese anhand einer ethnografischen Studie (*Michael Meier*) und interpretativer

Analysen von Leistungsproduktion im Fachunterricht (*Uwe Gellert*). Der dritte Abschnitt wird eingeleitet mit dem Beitrag von *Jürgen Budde* zu den Konstruktionen von Gleichheit und Differenz im schulischen Feld. Zunächst problematisiert der Autor den Begriff der Heterogenität und dessen unscharfe und unsystematische Verwendung im öffentlichen, politischen und wissenschaftlichen Diskurs um schulische Bildung. Budde sucht weiterführend in der Auseinandersetzung um das Verhältnis von Gleichheit und Differenz nach weiteren Relevanzpunkten für die Begriffsdefinition. Das erste Kapitel des dritten Abschnitts thematisiert die Differenzkategorie Migrationshintergrund und wird eingeleitet mit dem Verweis auf die Bedeutung nationethnokultureller Zugehörigkeitsordnungen, die die Schule direkt konfrontieren, jedoch auch durch sie reproduziert werden (*Paul Mecheril* und *Saphira Shure*). Die folgenden Beiträge fokussieren soziale Rekonstruktionsprozesse zum einen im interkulturellen Unterricht anhand des *doing ethnicity*-Ansatzes (*Thomas Geier*) zum anderen Rekonstruktionen bildungspolitischer Ansprachen an Lehrpersonen mit Migrationshintergrund und die daraus resultierenden paradoxen Handlungsanforderungen (*Yalız Akbaba*). Das zweite Kapitel des Abschnitts widmet sich dem Geschlecht als Unterscheidungskategorie. *Hannelore Faulstich-Wieland* stellt in ihrem Beitrag zunächst grundlegend das Konzept des *doing*

gender vor. Darauf aufbauend benennt und diskutiert sie das Konzept von *undoing gender* und skizziert daraus ableitbare pädagogische Maßnahmen und die Chancen für eine Veränderung von Geschlechterungerechtigkeiten. Die folgenden forschungsbasierten Beiträge analysieren die Passung zwischen männlichem Habitus und genderbezogener Schulkultur (*Jürgen Budde*) und fokussieren die Differenzkategorie Geschlecht anhand von Beispielen aus dem Fachunterricht (*Andrea Menze-Sonnebeck* sowie *Alexander Krätzig* und *Markus Precht*). *Helene Decke-Cornill* und *Bettina Kleiner* analysieren abschließend schulische Erfahrungen homosexueller, bisexueller und Trans*-Jugendlicher unter Rückbezug auf die Subjektkonstitution nach Judith Butler. Das dritte Kapitel des Abschnitts thematisiert die Differenzkategorie Behinderung. Zunächst werden rekonstruierte Orientierungen von Lehrpersonen bezüglich der Herstellung und Bearbeitung von Differenzen zwischen Schülerinnen und Schülern verglichen. Weiterführend werden damit verbundene Lern- und Bildungschancen sowie Anschlussmöglichkeiten für die praktische Bearbeitung schulischer Inklusion und die erziehungswissenschaftliche Inklusionsforschung diskutiert (*Tanja Sturm*). *Clemens Dannenbeck* beleuchtet den Inklusionsdiskurs hinsichtlich seiner Eindimensionalität auf die Kategorie Behinderung. *Julia Ernst* und *Carolin Katzer* analysieren das inklusive Miteinander aus Schülerperspektive

anhand eines Gruppengesprächs. Die Autorinnen rekonstruieren Handlungen im Hinblick auf die Herstellung von Inklusion und Exklusion und verweisen auf die Relevanz geeigneter Handlungsrahmungen. Im vierten Kapitel des Abschnitts wird die soziokulturelle Kategorie soziale Herkunft fokussiert. *Thorsten Hertel* und *Nicolle Pfaff* thematisieren grundlegend methodologische Aspekte und verweisen auf die Relevanz qualitativen Vorgehens für die Auseinandersetzung mit der interaktiven Herstellung von Ungleichheit in der Bildungsungleichheitsforschung. Anhand ausgewählter Studien belegen sie die Verwobenheit sozialer Kategoriesysteme in schulischen und unterrichtlichen Prozessen, welche in ihnen wieder reproduziert und legitimiert werden. Dem folgend werden Zuschreibungen von Lehrenden bezüglich der sozialen Herkunft von Schülerinnen und Schülern im Kontext musikalischer Bildung anhand einer qualitativen Interviewbefragung untersucht (*Anne Niessen*). Abschließend wird im fünften Kapitel in zwei Beiträgen das Zusammenspiel von Differenzkategorien beleuchtet. Zunächst thematisiert *Katharina Walgenbach* grundlegend intersektionale Perspektiven auf Schule und Unterricht und skizziert Grenzen und Potenziale des Konzepts für die Schulpädagogik. *Mark Thielen* analysiert migrationsbedingte und soziale Unterscheidungen am Übergang in die berufliche Bildung anhand von Ausschnitten aus einer ethnografischen Studie zum

Unterricht in der Berufsvorbereitung. Der Autor zeigt auf, dass Differenz anhand struktureller Ungleichheit in Unterrichtsinteraktionen reproduziert wird und so Zuschreibungen über Ausbildungsfähigkeit und Ausbildungsreife offenbart werden.

Der vorliegende Sammelband überzeugt vor allem durch seine schlaglichtartigen Beiträge zu sozialen Konstruktionen im Kontext Schule. Die Leserschaft bleibt jedoch auch aufgrund der inhaltlichen Breite des Bandes mit einer Vielzahl an Informationen und Reflexionsaufforderungen zurück. So wird die Herstellung von Differenz anhand von fünf Kategorien thematisiert. Dabei werden diese Differenzkategorien unter Berücksichtigung der Blickwinkel verschiedener Akteure schulischer Praxis und zugleich aus unterschiedlichen Perspektiven qualitativer Sozialforschung diskutiert. Beispielsweise wird die Differenzkategorie Behinderung aus diskursiver Perspektive sowie Lehrer- und Schülerperspektive thematisiert (vgl. S. 223–262). Durch die Verschränkung dieser Mehrperspektivität in zweierlei Hinsicht wird eine Komplexität von Differenzkonstruktion in Schule und Unterricht eröffnet, die in einem zur Einführung gedachten Überblickswerk kaum umfassend bearbeitet werden kann. Gelungen ist eine Abrundung des Sammelbandes mit einem abschließenden Kapitel, in dem die Thematisierung intersektionaler Perspektiven vorgenommen wird, auch wenn die Interdependenzen der

Kategorien eingehender und ausführlicher beleuchtet werden könnten. Wünschenswert wäre es zudem gewesen, wenn am Ende noch einmal zentrale Erkenntnisse der einzelnen Abschnitte resümiert und offene Forschungsdesiderata der behandelten Perspektiven ausblickend zusammengefasst worden wären. Der Sammelband besitzt dennoch insgesamt einen überzeugenden Überblickscharakter, da Auswahl und Aufbereitung der Inhalte thematisch breit angelegt und logisch strukturell gestaltet sind. Einleitend benennen die Beiträge Zielsetzung und/oder inhaltliche Schwerpunkte und sind in Unterkapitel unterteilt. Zudem ist weiter positiv hervorzuheben, dass alle Beiträge durch ausführliche Literaturverzeichnisse eine Vertiefung der jeweiligen Diskurse ermöglichen und überdies fast jeder Beitrag auf Forschungsdefizite und/oder Forschungsdesiderata verweist. Eine verständliche Sprache erleichtert den Zugang zu den jeweiligen Diskursen. Der Sammelband wäre somit zum einen thematisch interessierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie Lehramtsstudierenden zu empfehlen, welche durch die Lektüre erste Bezugspunkte für die Wahrnehmung sozialer Konstruktionen in schulischen Settings sammeln möchten. Zum anderen ist der Sammelband auch für pädagogisches Personal interessant, welches anhand der Lektüre wichtige Sensibilisierungspunkte und Reflexionsanlässe im täglichen Umgang mit Schülerinnen und Schülern soziokultu-

reller Kategorien in der Institution Schule aufgezeigt bekommen. Trotz der genannten marginalen Kritikpunkte an dem Sammelband handelt es sich um ein sehr zu empfehlendes Überblickswerk.

Sarah Schneider
Universität Duisburg-Essen

Velho, Astride (2016). *Alltagsrassismus erfahren: Prozesse der Subjektbildung – Potenziale der Transformation* (Interkulturelle Pädagogik und postkoloniale Theorie, Bd. 5). Frankfurt a.M.: Lang, 234 S., 39,95 €

Obleich im Rahmen der gesellschaftspolitischen Entwicklungen aufgrund weltweiter Fluchtbewegungen die Zunahme verbaler sowie körperlicher rassistischer Angriffe im europäischen Kontext zu verzeichnen ist und „rassistische Differenzierungen“ (Velho, 2016, S. 11) die gesellschaftlichen Verhältnisse prägen, ist die Thematisierung von Rassismus und die Auseinandersetzung mit rassistischen Strukturen, Handlungen sowie Denk- und Deutungsweisen in der Bundesrepublik Deutschland in medialen, politischen und auch wissenschaftlichen Kontexten noch immer keine Selbstverständlichkeit. Eine besondere Herausforderung stellt in diesem Zusammenhang die Beschäftigung mit „Alltagsrassismus“ (S. 19) dar, der nicht etwa an den (rech-

ten) Rändern der Gesellschaft verortet werden kann, sondern in den alltäglichen Situationen zum Ausdruck kommt, z.B. in Dialogen über ‚Herkunft‘ oder „in Form von Herabwürdigungen oder exotisierenden Kategorisierungen, etwa qua Religionszuordnung als rückständiger Patriarch“ (S. 10).

Die Dissertation von Astride Velho ‚Alltagsrassismus erfahren. Prozesse der Subjektbildung – Potenziale der Transformation‘, die an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg eingereicht wurde, stellt vor diesem Hintergrund eine relevante und aussagekräftige Arbeit dar, in der eine differenzierte und hinsichtlich der theoretischen Rahmung anspruchsvolle „Analyse der Erfahrungen von Alltagsrassismus in Interaktionen“ (S. 11) vorgenommen wird. Diese Analyse bezieht sich, und dieser Aspekt ist innerhalb der deutschsprachigen Forschung bisher wenig bearbeitet, auf „unterwerfende und ermöglichende Erfahrungen“ (S. 17). Die Potenziale des Widerstandes von Menschen, die Alltagsrassismus erfahren, werden dementsprechend ebenso fokussiert, wie die zerstörerische Macht der Rassismuserfahrungen. Im Rahmen der Interpretation und Theoretisierung biografischer Interviews geht die Autorin, mit einer „subjektorientierten Position“, auf „Spurensuche“ nach „Prozessen der Subjektbildung und der Entwicklung von Handlungsfähigkeiten sowie Potenzialen der Transformation und des Widerstandes“ (S. 19).

Im ersten Teil der Arbeit ‚Alltagsrassismus erfahren: Qualitative Forschung im deutschsprachigen Raum‘ werden theoretische Ausführungen und Forschungsprojekte zu Rassismus und Alltagsrassismus (beispielsweise von Stuart Hall, Etienne Balibar, Mark Terkessidis, Claus Melter, Paul Mecheril und Grada Kilomba) dargestellt. Entlang dieser Darstellung wird zum einen der Stand der Forschung verdeutlicht und zum anderen eine Einführung in Rassismustheorien konzipiert. In diesem Zusammenhang wird anschaulich dargelegt, dass für die Untersuchung eine Perspektive bedeutsam ist, in der Rassismus „nicht als defizitäres Verhalten oder unaufgeklärte Einstellung einer womöglich ungebildeten, privilegierten Randgruppe“ verstanden wird, „sondern als etwas, das aus und in der Mitte der bundesrepublikanischen Gesellschaft hervorgebracht wird, für diese konstitutiv ist und sich in den Welt- und Selbstverhältnissen der Subjekte niederschlägt“ (S. 29). Der Autorin gelingt bereits hier die Verschränkung der theoriebezogenen Ausführungen mit der Arbeit am Material in nachvollziehbarer und inhaltsreicher Weise.

Das zweite Kapitel ‚Produktivität von Macht als Perspektive auf Rassismuserfahrungen‘ dient der „theoretischen Fundierung“ (S. 39) der von Velho im Anschluss modellierten und diskutierten „Prozesse der Subjektbildung“ (ebd.). Subjektivierungstheoretische und machttheoretische Ausführungen (besonders von Michel Fou-

cault) werden von der Autorin in dichter Form dargelegt und auf die eigene Untersuchung bezogen. Dabei werden Subjektivierung, Handlungsfähigkeit und Widerstand durchgängig vor der Folie rassistischer Machtverhältnisse diskutiert.

Unter der Überschrift ‚Subjektorientierung als Forschungsansatz – Forschungsdesign, Forschungsmethode und Methodologie‘ stellt Astride Velho im dritten Kapitel ihre Forschungsperspektive vor, indem sie ihren qualitativen Zugang anhand von Erläuterungen zur ‚Grounded Theory‘ (S. 59), zu ‚problemzentrierten Interviews‘ (S. 60), zu ‚Modellierungen‘ (S. 66) und zu ‚Subjektivität‘ (S. 67) beschreibt. Die Autorin geht in diesem Zusammenhang auch auf den Interviewleitfaden ihrer Untersuchung ein (S. 61) und reflektiert die Interviewsituationen vor dem Hintergrund des eigenen Forschungsinteresses (S. 63 ff.).

Das vierte Kapitel ‚Prozesse der Subjektbildung – zwischen Othering, Internalisierung und Bekenntnis‘ ist den Fragen an das empirische Material gewidmet. Die Aussagen in den Interviewtexten werden unter der zuvor dargestellten Perspektive, mit dem Blick auf „unterwerfende Erfahrungen von Alltagsrassismus“ (S. 131) analysiert und modelliert. Auf diesem Weg erläutert Velho zum Beispiel „Interkulturelle Pädagogik als Praxis des Otherings“ (S. 77) und geht auf Gesichtspunkte und Effekte der „Selbstregulierung von Subjekten“ (S. 121) ein. Die Analysen

des Materials sind dabei immer durch Theoretisierungen gerahmt und gestützt (im Hinblick auf ‚Othering‘ beispielsweise durch Ausführungen von Jacques Lacan, Gayatri C. Spivak und Edward Said).

Kapitel fünf ‚Potenziale der Transformation – zwischen Schaulust, Involvement, Exotisierung, Handlungsfähigkeit und Widerständigkeit‘ bildet hinsichtlich der Materialarbeit ein relevantes Gegenstück, da hier der Fokus auf die „Szenen“ gelegt wird, „in denen von kritischer Handlungsfähigkeit und Widerständigkeit berichtet wird“ (S. 133). Mithilfe von Material- und Theoriebezügen arbeitet die Autorin Formen und Potenziale „widerständiger Subjektivität“ (S. 197) heraus und erörtert mit Bezug auf Judith Butler die Handlungsfähigkeit „auf der Ebene des Körpers“ (S. 190). Im Rahmen dieses Kapitels räumt Velho allerdings auch den Erfahrungen einen Platz ein, die als „ambivalent“ (S. 133) oder uneindeutig gelesen werden können – „die mit Exotisierung und Sexualisierung einhergehen“ (S. 133). Interessant ist hier Velhos Analyse hinsichtlich des „Schweigens“ in den Interviewtexten, das sie als „Artikulation einer spezifischen Verstrickung in Praxen der Exotisierung“ (S. 158) bezeichnet.

In der an Kapitel vier und fünf anschließenden Zusammenfassung stellt Astride Velho prägnante Eindrücke aus ihrem gesamten Forschungsprozess in übersichtlicher Form dar. Durch diese Darstellungsweise kommt die erarbeitete

Systematik der Untersuchung in gebündelter Form zum Ausdruck.

Den Abschluss der Arbeit bildet der Ausblick ‚psychosoziale und pädagogische Arbeit, Bildungspraxen, der Zugang zu Ressourcen und Potenziale der Transformation‘, in dem die Aufmerksamkeit auf die „berufliche Praxis im Kontext von Bildungsprozessen“ (S. 210) gerichtet wird. Unter anderem anhand des „Konzeptes der Vulnerabilität“ (S. 210 ff.) von Maria do Mar Castro Varela wird in diesem Zusammenhang die Bedeutung der Reflexion von Rassismuserfahrungen und spezifischen Widerstandsformen für die professionelle Praxis erörtert. Die Ausführungen schließen mit einem Plädoyer für eine „rassismuskritische Haltung“ (S. 219).

Die Dissertation von Astride Velho stellt eine wichtige Arbeit im Bereich einer subjektorientierten Rassismusforschung dar. Über den von der Autorin gewählten qualitativen Zugang gelingt eine angemessene Verknüpfung von komplexen theoretischen Perspektiven und empirischem Material. Für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die Interesse an anspruchsvoller qualitativer Forschung im Bereich von Rassismus- und Subjektivierungstheorie haben, aber auch für Leserinnen und Leser, die sich theoriegeleitet mit Erfahrungen von Alltagsrassismus beschäftigen möchten, ist die Lektüre der Arbeit sehr zu empfehlen.

Saphira Shure
Technische Universität Dortmund

UNSERE BUCHEMPFEHLUNG



Annette Korntheuer

Die Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge

Faktoren von
Inklusion und Exklusion
in München und Toronto

*Bildung in Umbruchgesellschaften,
Band 13, 2016, 436 Seiten, br., 44,90 €,
ISBN 978-3-8309-3541-4*

*E-Book: 39,99 €,
ISBN 978-3-8309-8541-9*

Aufgrund des starken Anstieges der Zahlen von Asylsuchenden und Geflüchteten stehen sowohl Deutschland als auch Kanada vor neuen dringlichen gesellschaftlichen Herausforderungen. Bildungsteilhabe ist ein zentraler Faktor und Indikator für gelingende Integration. Wie kann die Teilhabe junger Flüchtlinge am Bildungssystem ermöglicht werden?

In dieser explorativen Studie werden die Bildungserfahrungen junger Flüchtlinge sowie Bildungsstrukturen für die Bevölkerungsgruppe in den multikulturellen urbanen Zentren München und Toronto untersucht. Die Arbeit greift hierbei auf eine ausführliche theoretische Einbettung in der Bildungs- und Flüchtlingsforschung zurück. Kontextuelle Rahmenbedingungen in den Gesellschafts-, Asyl- und Bildungssystemen in Kanada und Deutschland werden detailliert dargestellt. Diese Studie bietet wichtige theoretische Erkenntnisse zu strukturellen und biographischen Faktoren der Bildungsteilhabe junger Geflüchteter und gibt zudem Hinweise auf praktische Handlungsstrategien.

