

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission
Vergleichende und Internationale
Erziehungswissenschaft

2'17

Bildungsqualitäts- forschung aus dem globalen Süden

- Weiterbildungsmaster „Educational Quality in Developing Countries“
- School Discipline: Alternatives to Corporal Punishment
- Constructive Feedback to Students
- Strengthening Professional Learning Communities
- Educational Quality in the Democratic Republic of Congo
- Lehr-Lern-Prozesse in der Russischen Föderation



WAXMANN

Quality education is a worldwide concern and one of the main pillars for sustainable development. Access to education has been in the focus of international as well as national initiatives in recent years, and has seen worldwide improvement. Yet, access to education does not guarantee quality education. In the Global South and especially in Sub-Saharan Africa, school dropout, insufficiently qualified teachers, lack of basic competences in literacy and numeracy among primary school graduates among other problems still persist and those challenges need to be addressed. The international discourse on quality education suggests a variety of aspects and strategies on how to change this situation and achieve educational quality at different levels of the educational system, yet studies show that the EFA quality goals are far from being achieved in this region of the world (e.g. UNESCO, 2014).

Many studies have confirmed the key role of teachers in improving teaching quality (e.g. Hattie 2014) and therefore the main strategy to improve teaching quality is the training of teachers. In order to achieve a cascade effect and to reach efficient teacher training, it is important to train educational leadership personnel in educational and specifically teaching quality.

Against this background, the international Master program "Educational Quality in Developing Countries", which serves as a framework to all the contributions in this volume, was established. It aims at providing knowledge and competences in regard to

educational quality but also at promoting research capacities among people from the Global South. This is deemed necessary in order to better understand the challenges in implementing educational quality. The program is presented in the first article by *Susanne Krogull & Annette Scheunpflug*. Apart from the introductory article, four emerging African scholars, all graduates of the program, present their research carried out for their Master's theses, thus focusing on different aspects of educational quality and different levels of the educational system.

Abraham Tamukum Tangwe emphasizes on alternatives to corporal punishment in Cameroonian schools. He describes the historical, contextual and cultural problem of corporal punishment in Cameroonian schools. His research reveals how an intervention conducted for student leaders led to a shift in behavior: from using only corporal punishment to the use of alternatives, even though not constantly.

Christine Nyiramana focuses on the role of constructive feedback in promoting educational quality in higher education in Rwanda. Her research addresses the problem of inadequate or missing feedback in higher learning institutions leading to students' failure. Her findings reveal that constructive feedback helps teachers to improve their teaching and thus to support students' learning processes.

Jocelin Raharinaivo-Falimanana emphasizes on professional learning communities as a means of professional development of teachers in the context of Madagascar. His findings

show how learning communities can contribute to teacher collaboration and teaching quality improvement, but also how the hierarchical culture of the Malagasy society constitutes a barrier for their effective implementation.

Jean Kasereka Lutswamba centers his research on the role of school leadership in improving educational quality through constructive feedback in the Democratic Republic of Congo (DRC). Addressing failure in retaining best teachers, usage of physical punishment, teacher-centered pedagogy resulting to high repetition and dropout rates, he shows how participatory leadership and constructive feedback to teachers are keys to educational quality improvement.

All contributions of the emerging scholars show that interventions are needed in order to improve educational quality. Besides, challenges with regard to the implementation of educational quality in different contexts become visible, thus underlining the importance of educational research carried out by native researchers.

A further article by *Thomas Prescher* and *Iana Ganushko* deals with issues of learner-centered vocational training in the Russian Federation.

We wish you interesting and informative reading and insights into the educational landscape of Sub-Saharan Africa.

Susanne Krogull & Christine Nyiramana

Bamberg/Butare, June 2017

Impressum

ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik
ISSN 1434-4688

Herausgeber:

Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt

Schriftleitung: Annette Scheunpflug/
Claudia Bergmüller

Redaktionsanschrift:

ZEP-Redaktion, Lehrstuhl Allgemeine Pädagogik, Markusplatz 3, 96047 Bamberg

Verlag:

Waxmann Verlag GmbH, Steinfurter Straße 555,
48159 Münster, Tel.: 0251/26 50 40
E-Mail: info@waxmann.com

Redaktion:

Claudia Bergmüller, Christian Brüggemann, Hans Bühler, Asit Datta, Julia Franz, Norbert Frieters-Reermann, Heidi Grobbauer (Österreich), Helmuth Hartmeyer (Österreich), Susanne Höck, Karola Hoffmann, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Sarah Lange, Volker Lenhart, Claudia Lohrenscheid, Bernd Overwien, Marco Rieckmann, Annette Scheunpflug, Klaus Seitz, Susanne Timm, Rudolf Tippelt

Technische Redaktion:

Sabine Lang (verantwortlich) 0951/863-1832, Sarah Lange (Rezensionen), Markus Ziebarth (Infos)

Anzeigenverwaltung: Waxmann Verlag GmbH, Martina Kaluza: kaluza@waxmann.com

Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren

Titelbild: Textured vector map of Africa. Hand-drawn ethno pattern, tribal background, © mountain_inside, Bearbeitung durch S. Lang.

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 24,00, Einzelheft EUR 8,00; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt. Diese Publikation ist gefördert von Brot für die Welt – Evangelischen Entwicklungsdienst, Referat für Inlandsförderung, Berlin.

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission
Vergleichende und Internationale
Erziehungswissenschaft

2'17

		Susanne Krogull/Annette Scheunpflug
Themen	4	Der internationale Weiterbildungsmaster „Educational Quality in Developing Countries“
		Abraham Tamukum Tangwe
	9	School Discipline: Alternatives to Corporal Punishment
		Christine Nyiramana
	14	Constructive Feedback to Students: A Tool to Enhance Educational Quality
		Jocelin Raharinaivo-Falimanana
	18	Strengthening Professional Learning Communities
		Jean Kasereka Lutswamba
	23	Educational Quality in the Democratic Republic of Congo
		Thomas Prescher/Iana Ganushko
	27	Lehr-Lern-Prozesse in der Russischen Föderation
Porträt	32	Dritte-Welt-Forschung in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland – ein historisches Porträt
VIE	34	Neues aus der Kommission/Aktionen der Globalen Bildungskampagne
	38	Rezensionen
	43	Informationen

WAXMANN

Susanne Krogull/Annette Scheunpflug

Der internationale Weiterbildungsmaster „Educational Quality in Developing Countries“ – Ein Instrument zur Entwicklung von Bildungsqualität und Forschungskompetenz

Zusammenfassung

Ausgehend von den Herausforderungen im Bildungssektor im Globalen Süden (und speziell in Subsahara-Afrika) beschreibt der Artikel zunächst die Notwendigkeit, Leitungspersonal im Bildungsbereich zu qualifizieren und gleichzeitig über Forschung eine evidenzorientierte Steuerung von Bildung zu ermöglichen. Als eine mögliche Antwort, mit diesen Herausforderungen umzugehen, wird der internationale Weiterbildungsmasterstudiengang „Educational Quality in Developing Countries“ (IMPEQ) der Otto-Friedrich-Universität Bamberg unter besonderer Berücksichtigung dessen Beitrags zur Förderung der Bildungsqualität und der Forschungskompetenz von angehenden Bildungsforscherinnen und -forschern in Subsahara-Afrika vorgestellt.

Schlüsselworte: *Weiterbildung, Bildungsqualität, Forschungskompetenz, Subsahara-Afrika*

Abstract

Looking at the educational challenges in the Global South (and especially in Sub-Saharan Africa) the article shows the necessity to train leadership personnel in the educational sector and to allow for evidence-oriented governance. A possible solution how to deal with those challenges is the international Master's program in continuous education „Educational Quality in Developing Countries“ of Otto-Friedrich-University, Bamberg/Germany. The master is presented, focusing on its contribution to promote educational quality and research capacity among emerging educational scholars in Sub-Saharan Africa.

Keywords: *Continuous education, further education, educational quality, research capacity, Sub-Saharan Africa*

Einleitung

Der internationale Weiterbildungsmasterstudiengang „Educational Quality in Developing Countries“ (IMPEQ) der Otto-Friedrich-Universität Bamberg zielt auf die Förderung der Bildungsqualität sowie die Stärkung von Forschungskompetenz im Globalen Süden (besonders in Subsahara-Afrika). Der Studiengang wurde 2013 eröffnet und richtet sich an Führungskräfte im Bildungswesen aus dem Globalen Süden sowie an Personen, die sich für die Entwicklungszusammenarbeit im Bildungssektor qualifizieren möchten. Der Studiengang läuft derzeit im zweiten

Zyklus; die ersten Graduierten des Studiengangs machten im Sommer 2015 ihren Abschluss. Pro Zyklus können maximal 30 Studierende aufgenommen werden, bisher wurden jeweils 20 Stipendien pro Zyklus für Studierende aus Subsahara-Afrika von *Brot für die Welt* zur Verfügung gestellt.

Bildungsqualität und Bildungsforschung im Globalen Süden: Herausforderung und Notwendigkeit¹

Der Bedarf an pädagogischer Expertise ist in der letzten Dekade besonders in Subsahara-Afrika signifikant gestiegen. Aufgrund demographischer Entwicklungen und verschiedener nationaler (z.B. die Einführung der neun- oder zehnjährigen Schulpflicht) wie internationaler Initiativen (z.B. „Education for All“ der UN) expandieren die Erziehungssysteme rapide. So stieg z.B. die Rate der Inanspruchnahme von frühkindlicher Bildung zwischen 1999 und 2011 in Subsahara-Afrika um 126 % an (UNESCO, 2014, S. 45ff.), die Anzahl der Grundschülerinnen und -schüler um 66 % (UNESCO, 2014, S. 52ff.) sowie der Sekundarschülerinnen und -schüler um 114 % (UNESCO, 2014, S. 62ff.). Gleichzeitig ist die Qualität der zur Verfügung stehenden Bildungsangebote häufig sehr schlecht. Der Monitoring-Bericht für Education for All von 2014 zeigt, dass weniger als 50 % aller Schülerinnen und Schüler nach vier Jahren Grundbildung lesen und schreiben können (UNESCO, 2014, S. 191f.; vgl. zu den Faktoren von Bildungsqualität Riddell, 2008; Verspoor, 2008; Yu, 2007). Hinzu kommt, die große Anzahl derjenigen Kinder und Jugendlichen, die nicht in die Schule gehen. In Subsahara-Afrika waren 2014 lediglich 80 % aller Kinder in Grundschulen, 66 % in unteren Sekundarschulen und 43 % in oberen Sekundarschulen (UNESCO, 2016, S. 182). 18 % der Kinder und Jugendlichen, die keine Schule besuchen, sind Schulabbrecher/-innen. (UNESCO, 2016, S. 181). Dies deutet darauf hin, dass neben der schlechten Qualität der schulischen Bildung noch weitere Faktoren eine Rolle spielen (z.B. das Schul- und Lernklima). Die Alphabetisierungsrate unter Jugendlichen in Subsahara-Afrika lag 2005–2014 bei lediglich 71 %, fast 49 Millionen junger Menschen in dieser Region waren zu dem Zeitpunkt Analphabeten (UNESCO, 2016, S. 280).

Aufgrund der Expansion des Bildungswesen und des Anstiegs der Bevölkerung werden in den nächsten Jahren mehr als vier Millionen Lehrkräfte benötigt, die aus- und fortgebildet werden müssen (UNESCO, 2014, S. 216ff.), ohne dass die öf-

fentlichen Lehrerbildungs- und Fortbildungssysteme auf diese Herausforderung vorbereitet wären (ebd.). Es zeigt sich auch, dass die bereits vorhandenen Lehrkräfte oft nur unzureichend, wenn überhaupt ausgebildet sind. Im Subsahara-Afrika waren 2014 die Hälfte aller Vorschullehrkräfte, ein Fünftel aller Primarlehrkräfte und mehr als ein Viertel aller Sekundarlehrkräfte nicht ausgebildet (UNESCO, 2016, S. 331). Gleichzeitig sind Führungskräfte im Bildungssektor und vor allem im Schulbereich oft zu schlecht ausgebildet, um auf die sich ihnen stellenden Herausforderungen des schulischen Qualitätsmanagements angemessen reagieren zu können (UNESCO, 2014, S. 116ff.). Engagierte Schulleitungen können Schule verändern. Es wird geschätzt, dass Schulleitungen verantwortlich sind für ein Viertel der Differenzen in der Schülerperformanz, was sie an die zweite Stelle hinter die Lehrkräfte stellt (UNESCO, 2016; Vaillant, 2015; Bush & Glover, 2012; Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2008). Zentrale Herausforderung ist es, angemessene Qualitätsmanagementsysteme wie beispielsweise das Monitoring von Schülerleistungen (Bernard & Michaelowa, 2006; Nzomo & Makuwa, 2006), die Lehrplanarbeit (McEneaney & Meyer, 2000) oder Lehreraus- und -weiterbildungsstrukturen aufzubauen (UNESCO, 2014). Darüber hinaus wird es immer wichtiger, Aspekte in die Lehreraus- und -fortbildung zu integrieren, die bisher kaum berücksichtigt wurden: z.B. Nachhaltigkeit und die Gestaltungsmöglichkeiten von Globalisierung (Johnson, 2008), die gesellschaftliche Inklusionsfunktion von Bildung (Krogull, Scheunflug & Rwambonera, 2014) sowie die Herausforderungen an pädagogische Planung und Didaktik angesichts von Migration, Multilingualismus und die Pluralisierung von Kulturen (Smith, 2010; Harber, 2002; Schweisfurth, 2002).

Die Situation im Bildungswesen ist in vielen Staaten auch dadurch geprägt, dass das öffentliche Schulwesen nicht nur in der Hand des Staates ist, sondern zivilgesellschaftlich unterstützt wird – entweder da der Staat nicht über hinreichende Mittel verfügt, um das Bildungswesen in allen Regionen gleichermaßen zu entwickeln oder da Eltern andere schulische Träger (wie Elterninitiativen und Religionsgemeinschaften) präferieren. In einigen Ländern, wie beispielsweise die D.R. Kongo oder Ruanda, sind über 60 % aller Schulen keine staatlichen Schulen und die Ausgaben für den Bildungsbereich werden nicht komplett vom Staat übernommen (UNESCO, 2009). Dieser schulische Sektor ist besonders vulnerabel. Als sogenannter „low-fee private sector“ (Srivastava & Walford, 2007; Tooley, 2007) handelt es sich um ein schulisches System mit besonders geringen Ressourcen aufgrund der oft unzulänglichen staatlichen Förderung sowie auch der in der Regel nicht wohlhabende Schülerklientel und das entsprechend geringe Schulgeld. In diesem Bereich der Bildung, der sich oft an Menschen in schwierigen Lebenssituationen wendet, sind die Kirchen die größten Anbieter (Wodon, 2013; World Bank, 2005; Scheunflug & Wenz, 2015).

Sich diesen Herausforderungen im Rahmen der Ausbildung von Führungskräften im Bildungsbereich zu stellen ist eine der Aufgaben des internationalen Weiterbildungsmasters „Education Quality in Developing Countries“. Gleichzeitig soll dieser Masterstudiengang die Forschungskapazitäten in Subsahara-Afrika, besonders im Bereich von Bildungsqualität, erhöhen. In 2010 waren 70 % der Bevölkerung in Subsahara-Afrika unter 30 Jahren (UNECA, 2011). Dies wird in den kommenden Jahren die Zahl der Bevölkerung im arbeitsfähigen Alter in Sub-

sahara-Afrika deutlich erhöhen. Jedoch wird eine Zunahme an Arbeitskräften in Afrika nicht zu einer wissensbasierten Gesellschaft führen, ohne gleichzeitig diese Kompetenz zu fördern (Lan, 2014). Die Zugangszahlen zu Universitäten und die Zahl der Abschlüsse an Universitäten in Subsahara-Afrika zeigen, dass nur 8 % der entsprechenden Altersgruppe (bis 5 Jahre nach Sekundarabschluss, typischerweise zwischen 19–23 Jahren) Zugang zu universitärer Bildung haben. Die Anzahl derer, die das Studium abschließen, liegt weit darunter (UNESCO, 2016, S. 228ff.).

Ziele und Konzept des Masterstudiengangs

Der Weiterbildungsmaster² vermittelt theoretisches Grundwissen sowie Fachwissen mit Blick auf die Arbeit von Führungskräften im schulischen Bildungswesen, um die Studierenden mit den nötigen Kompetenzen für Führungspositionen im Bildungsbereich auszustatten. Eine zentrale Rolle spielt die Reflexion der bereits erworbenen professionellen Erfahrungen, weshalb eine mindestens dreijährige Berufserfahrung Voraussetzung für eine Teilnahme an dem Weiterbildungsmaster ist. Der Studiengang richtet sich daher an Personen, die in ihrem jeweiligen Land Bildungsverantwortung tragen, sei es auf der Ebene der Einzelschule (Schulleitung), der staatlichen oder kirchlichen Entscheidungsträger und -instanzen oder anderer Bildungsanbieter (wie beispielsweise NGOs, Betriebe oder Elterninitiativen). Der Weiterbildungsmaster wurde angesichts der professionellen Bedürfnisse des Leitungspersonal im Bildungswesen, von Lehrerfortbildnern, sowie des Personals der Entwicklungszusammenarbeit im Bildungssektor entwickelt. Ein besonderes Augenmerk liegt auf einer Führungstätigkeit unter schwierigen Umständen, wie z.B. Armut, oder staatliche bzw. gesellschaftliche Fragilität, die besondere Herausforderungen im Bildungsbereich mit sich bringen.

Die Inhalte werden in jeweils einer vierwöchigen Präsenzphase pro Semester vermittelt, die an der Universität Bamberg und der Protestant University of Rwanda in Butare/Ruanda stattfinden. Danach kehren die Studierenden in ihre Heimatländer zurück und gehen ihrer regulären Arbeit nach. Zwischen den Präsenzphasen gibt es eine internetbasierte Mentorsbetreuung. Das Masterprogramm orientiert sich didaktisch am Leitbild selbsttätigen und forschenden Lernens. Damit sollen die Studierenden in ihrer persönlichen wie professionellen Entwicklung gefördert, und ein gleichermaßen an der Entwicklung der Praxis wie an wissenschaftlicher Forschung orientierter Habitus entwickelt werden (vgl. Modulhandbuch 2013; 2017).

Der Weiterbildungsmaster zielt damit auf die Vermittlung von Wissen und professionellen Kompetenzen in den für Leitungsaufgaben im (nichtstaatlichen) Bildungswesen nötigen Bereichen. Begonnen wird mit den normativen Grundlagen von Bildung. Angesichts der Tatsache, dass eine große Anzahl von Schulen in Subsahara-Afrika in nichtstaatlicher (religiöser) Trägerschaft ist, ist neben einer Vergewisserung der allgemeinen normativen Grundlagen von Bildung die Beschäftigung mit den religiösen Grundlagen von Bildung und Erziehung erforderlich, um die Grundlagen für eine reflektierte und dialogbereite religiöse Bildungsträgerschaft zu stärken. Darüber hinaus geht es um die Beziehung zwischen Schule und Staat im Hinblick auf gesellschaftliche Pluralität, um evidenzbasierte Grundlagen von Bil-

dungsqualität, Prozessbedingungen zur Erreichung von Schulqualität sowie das Management, die Organisation und das Qualitätsmanagement von Schulsystemen. Aufbauend auf den bereits vorhandenen professionellen Kompetenzen und Erfahrungen der Studierenden bietet der Masterstudiengang zudem eine Profilierung hinsichtlich der Einführung in quantitative und qualitative Forschungsmethoden. Der Fokus liegt auf berufsbezogenem, forschungsbasiertem Lernen und der Erfahrung von Interkulturalität und Heterogenität.

Der Studiengang wird von einem intensiven Mentoratsprogramm begleitet. In kleinen Gruppen erhalten die Studierenden regelmäßig Unterstützung durch Mentoren zur Repetition und Vertiefung der Lerninhalte. Dieses begleitende Mentoratsystem wird in zwei Sprachen (Englisch und Französisch) angeboten. Da der Masterstudiengang in englischer Sprache stattfindet, wird dadurch Studierenden aus frankofonen Ländern sprachliche Unterstützung geboten. Studierende können zudem entscheiden, in welcher der beiden Sprachen sie ihre Prüfungen ablegen und Seminararbeiten inkl. Masterarbeit verfassen möchten.

Modulaufbau

Der Masterstudiengang ist in 15 Module³ gegliedert, inkl. dem Modul für die Masterarbeit und einem Modul zur Anerkennung der praktischen Arbeitserfahrung. Drei Module zielen speziell auf die Entwicklung von Forschungskompetenz.

Die Module 1 und 2 „Bildung und Normativität I und II“ führen in die normativen (religiösen und nichtreligiösen) Grundlagen von Bildung ein, indem erziehungswissenschaftliche Bildungstheorien systematisch beleuchtet und reflektiert werden. Um eine historische Einordnung der jeweils eigenen Situation zu ermöglichen, wird sich in diesen Modulen zudem mit Fragen von Bildung und Macht sowie der Kolonial- und Missionspädagogik auseinandergesetzt.

In den Modulen 3, 4 und 5 „Theorien der Bildungsqualität I, II und III“ wird der erziehungswissenschaftliche Diskurs zu Bildungsqualität systematisch erarbeitet. Während Modul 3 zunächst einen systematischen Überblick gibt, fokussieren die Module 4 und 5 unterschiedliche Aspekte von Qualität im schulischen Kontext: Unterrichtsqualität und damit einhergehend mit Lehrerprofessionalität (Modul 4) und Schul- und Systemqualität (Modul 5). Dabei werden auch Fragen der Bildungsverantwortung von Staat und Zivilgesellschaft sowie deren Kooperationen mit Schule angesprochen.

In den Modulen 6, 7 und 8 zu wissenschaftlichem Schreiben und Forschungsmethoden („Forschungsmethoden und -dokumentation I, II und III“) geht es um wissenschaftliches und forschendes Arbeiten sowie den Umgang mit wissenschaftlichen Ergebnissen. Ziel dieser drei Module ist es, die Forschungskompetenz der Studierenden zu entwickeln. Hierzu sollen Studierende zum einen in die Lage versetzt werden, selbst erste Erfahrungen mit einem forschenden Zugang zu Bildungsqualität zu erhalten; zum anderen geht es darum, mit den Ergebnissen von Studien konstruktiv und adäquat umgehen zu können. In Modul 6 geht es zunächst um eine allgemeine Einführung in Forschungsmethoden und -dokumentation, kurz um wissenschaftliches Arbeiten. Angesichts der Tatsache, dass viele der Studierende wenig Erfahrung mit wissenschaftlichem Schreiben und dem Umgang mit wissenschaftlicher Literatur haben, geht es neben einer Ein-

führung in unterschiedliche Wissensarten, Forschungsparadigmen und Forschungsansätze auch um Fragen des logischen Argumentierens und korrekten Zitierens. In Modul 7 erhalten die Studierenden einen Überblick über quantitative und qualitative Forschungsmethoden. Sie lernen unterschiedliche Erhebungsinstrumente kennen und entwickeln ein Bewusstsein für die Anwendungsbereiche der jeweiligen Forschungsansätze und Erhebungsinstrumente. Über die Vermittlung grundlegenden statistischen Wissens werden die Studierende in die Lage versetzt, Statistiken lesen und interpretieren zu können sowie die möglichen Konsequenzen für Bildungspolitik und Bildungsplanung zu verstehen. Zudem geht es um die Planung kleinerer Forschungsprojekte. In Modul 8 (Systemmonitoring) geht es um die Vertiefung des Wissens und der Kompetenzen hinsichtlich Evaluations- und Forschungsdesigns zur Messung von Qualität, speziell auf Systemebene. Es wird der Umgang mit wissenschaftlichen Ergebnissen eingeübt und ihre Bedeutung für die bildungspolitische und bildungspraktische Arbeit vor Ort reflektiert.

Die Module 9 und 10 („Qualitätsentwicklung I und II“) beschäftigen sich mit Theorien zur Entwicklung von Schulqualität aus einer Forschungsperspektive. Dabei werden besonders fragile Rahmenbedingungen thematisiert, wie sie in Subsahara-Afrika bisweilen anzutreffen sind. Die Bedeutung der Schule in der Bildungslandschaft und in Bezug zu lebenslangem Lernen wird ebenso thematisiert wie die Frage des Umgangs mit Heterogenität, Inklusion und Interkulturalität im Klassenzimmer. Während sich Modul 9 auf Unterrichtsprozesse fokussiert, bezieht sich Modul 10 auf das gesamte Schulsystem.

Mit Modul 11 („Berufserfahrung“) wird die professionelle Erfahrung der Studierenden gewürdigt. Für die Modulabschlussprüfung muss eine Präsentation erstellt werden, in der die Studierenden ihren Arbeitsbereich mit Hilfe der vermittelten theoretischen und empirischen Wissensbestände zu Fragen der Bildungsqualität reflektieren.

Die Module 12, 13 und 14 „Projektmodul I, II und III“ ermöglichen es Studierenden, ein eigenes Projekt zu Bildungsqualität durchzuführen. Nach einer Einführung in Projektplanung, -management und -evaluation entwickeln die Studierenden in betreuten Gruppen ein eigenes Projekt zur schulbezogenen Qualitätsentwicklung und -sicherung.

Mit der abschließenden Masterarbeit (Modul 15) zeigen die Studierenden ihre Fähigkeiten, praxisbezogene Forschung vor dem Hintergrund theoretischer und empirischer Befunde zu Bildungsqualität durchzuführen.

Forschung zu Bildungsqualität im globalen Süden durch Studierende des Masterstudiengangs

Die von allen Studierenden im Rahmen der projektbezogenen Module durchzuführenden Qualitätsentwicklungsprojekte bilden die Grundlage für das Forschungsprojekt, das die Studierenden für ihre Masterarbeiten durchführen. In den bisherigen zwei Zyklen des Masterstudiengangs wurden Interventionen zur Qualitätssteigerung hauptsächlich für Lehrkräfte angeboten. Darüber hinaus gab es jedoch vereinzelt Interventionen für Schulleitungen, Lehrpersonal an Universitäten sowie Projekte mit Schülerinnen und Schülern bzw. Studierenden. Die Forschungsarbeiten folgten bisher mehrheitlich dem qualitativen

Forschungsparadigma. Die Datenerhebung erfolgt entweder durch Einzelinterviews, Gruppendiskussionen oder Beobachtung, während die Datenanalyse durch adaptierte Versionen qualitativer Inhaltsanalyse oder vergleichende Deskription der Daten vorgenommen wurde. Im Rahmen der ersten Runde des Studiengangs wurden bereits zwanzig Forschungsprojekte zu unterschiedlichen Themenbereichen von Bildungsqualität (hauptsächlich Unterrichtsqualität) durchgeführt. Die Forschungsarbeiten der ersten Kohorte von Studierenden entstanden in der Demokratischen Republik Kongo, in Ghana, Kamerun, Ruanda, Tansania und auf Madagaskar. Die Darstellung in Tabelle 1 gibt einen Überblick über die bisher durchgeführten Studien.

Thematischer Fokus	Fallstudie	Methoden	Autor/Autorin
Klassenmanagement	Lehrkräfte an Primarschulen in Ruanda	Beobachtung; deskriptive Analyse	Dinah Uwizeyimana
Lernklima	Lehrkräfte an Primar- und Sekundarschulen in der DRK	Strukturiertes Interview; Inhaltsanalyse	Semenita Kavira Kamundu
Kognitive Aktivierung	Lehrkräfte an Primarschulen in Ruanda	Semistrukturiertes Interview; Inhaltsanalyse	Valentin Nza-bandora
	Lehramtsstudierende einer Hochschule in Kamerun	Semistrukturiertes Interview; Inhaltsanalyse	Ernest Claude Njoya
	Lehrkräfte an Primarschulen in Ruanda	Semistrukturiertes Interview; Inhaltsanalyse	Athanase Rutayisire
	Mathematiklehrkräfte an Sekundarschulen in der DRK	Beobachtung, deskriptive Analyse	Marie Claire Mombamba Ambule
Konstruktives Feedback	Lehrkräfte an Sekundarschulen in Ruanda	Beobachtung; deskriptive Analyse	Adolphe Cyemayire
	Lehrkräfte an einer Hochschule in Ruanda	Semistrukturiertes Interview; Inhaltsanalyse	Christine Nyirama
	Lehrkräfte an Primarschulen in Ruanda	Semistrukturiertes Interview; Inhaltsanalyse	Jean Baptiste Ndumukunda
	Lehrkräfte an Sekundarschulen in Tansania	Semistrukturiertes Interview; Inhaltsanalyse	Levina Katedi Makenje
	Leitungspersonal an Primar- und Sekundarschulen in der DRK	Semistrukturiertes Interview; thematische Analyse	Jean Kasereka Lutwamba
Schülerzentrierter Unterricht	Lehrkräfte an Sekundarschulen in Ruanda	Semistrukturiertes Interview; Inhaltsanalyse	Benoit Senani
Einführung eines kompetenzbasierten Ansatzes	Leitungspersonal an berufsbildenden Schulen in Ghana	Gruppeninterview; thematische Analyse	Linda Agyei Kwokwe
Schuldisziplin und Körperstrafe	Klassensprecher an Primar- und Sekundarschulen in Kamerun	Beobachtung; deskriptive Analyse	Abraham Tamukum Tangwe
Professionelle Lerngemeinschaften	Lehrkräfte an Sekundarschulen in Ruanda	Semistrukturiertes Interview; Inhaltsanalyse	Etienne Uwajyiwabo
	Lehrkräfte an Primarschulen auf Madagaskar	Gruppendiskussion; Inhaltsanalyse	Jocelin Raharainainy-Falimanana
Personalentwicklung	Leitungspersonal von Sekundarschulen in Ruanda	Semistrukturiertes Gruppeninterview; thematische Analyse	Justin Uwubuntu
Kommunikation im Leitungshandeln	Schulleitungen von Primarschulen in Ruanda	Gruppeninterview; Inhaltsanalyse	Ivy Asantewa Owusu
Leitungsstile von Schulleitungen	Schulleiter an Sekundarschulen in Kamerun	Semistrukturiertes Interview; Inhaltsanalyse	Frederick Njobati
Kompetenzen von Schulleitungen	Schulleiter an Sekundarschulen in Ruanda	Semistrukturiertes Interview und Beobachtung; Inhaltsanalyse und deskriptive Analyse	Sophonie Rubyagiza Kirotha

Tab. 1: Überblick über die im Masterprogramm durchgeführten Studien (1. Kohorte);
Quelle: eigene Darstellung

Derzeit führt die zweite Kohorte des Studiengangs ihre Forschungen in der Demokratischen Republik Kongo, Kamerun, Ruanda, Süd-Sudan (bzw. aufgrund der aktuellen politischen Lage in Uganda), Tansania und auf Madagaskar durch. Übereinstimmend mit der ersten Kohorte steht auch bei der zweiten Kohorte das Thema Unterrichtsqualität im Vordergrund.

Ein Modell für die Zukunft?

Der Studiengang „Educational Quality in Developing Countries“ ist in mehrfacher Hinsicht innovativ: Er ist im Hinblick auf die Qualifikation für die schulische Arbeit innovativ, da es bisher auf dem nationalen wie internationalen Markt keine

Studiengänge gibt, die das Thema „schulische Qualität“ in einer Metaperspektive adressieren. Angesichts der Herausforderungen für die schulische Qualitätssicherung scheint ein solches Angebot jedoch überfällig zu sein.

Mit dem Studiengang werden außerdem die Möglichkeiten, die sich mit der Bologna-Reform für die Entwicklung von Weiterbildungsstudiengängen bieten, konsequent für Studierende aus Subsahara-Afrika genutzt. Bisher gibt es für den schulischen Kontext in Deutschland kaum Weiterbildungsstudiengänge, für den internationalen Kontext sind diese überwiegend in den Naturwissenschaften und der Betriebswirtschaft angesiedelt. Angebote, die zielgenau die Bedürfnisse von Menschen aus dem globalen Süden in den Blick nehmen, sind bisher kaum entwickelt worden.

Der Studiengang verbindet zudem konkrete Praxisentwicklung mit kleineren Forschungsarbeiten zur schulischen Qualität und setzt damit sowohl an der Entwicklung der schulischen Praxis wie auch an der evidenzorientierten Steuerung von Bildungsangeboten, bzw. der Ermöglichung von Evidenz durch einen empirischen Zugriff auf das Praxisfeld an. Durch die enge Verbindung zu drei Universitäten in Subsahara-Afrika über die Steuergruppe sowie die Beteiligung von Lehrpersonal aus diesen Universitäten wird zudem ein substanzieller Beitrag zum hochschulischen Capacity Development in der Lehrerbildung vorangetrieben.

Mit Studiengängen im Kontext der Entwicklungszusammenarbeit bzw. Stipendien in Geberländern ist oft die Herausforderung verbunden, den Studierenden nach Ab-

schluss des Studiengangs einen Einstieg in den Beruf zu ermöglichen und damit mit dem Studienabschluss nicht nur eine individuelle Karriere, sondern auch eine entsprechende Wirkung im Hinblick auf die gesellschaftliche Entwicklung des jeweiligen Landes zu ermöglichen. Hier zeigt der beschriebene Studiengang insofern ein großes Potenzial, als dass die Studierenden zum einen den Studiengang berufsbegleitend besuchen, d.h. parallel zu ihrem Studium in ihrem Beruf tätig bleiben und zum anderen über ihre Leitungstätigkeit eine breite Reichweite aufweisen. Zählt man die Studierenden des ersten und zweiten Studiendurchlaufs zusammen, dann erreichen die 40 Studierende 5.240 Schulen mit ca. 40.000 Lehrkräften und knapp 2 Millionen Schülerinnen und Schülern. Natürlich wird es individuell sehr unterschiedlich sein, mit welcher Durchschlagskraft das Gelehrte angewendet werden wird. Dennoch kann vor diesem Hintergrund davon ausgegangen werden, dass diese Studienform unmittelbar zur Entwicklung des Bildungswesens bzw. der jeweiligen Gesellschaft beitragen wird. Damit eröffnet sich mit diesem Modell eine effiziente Alternative zu grundständigen Ausbildungsformen in der Nord-Süd-Kooperation.

Anmerkungen:

- 1 Vgl. zu diesem Abschnitt Krogull & Scheunpflug, 2015.
- 2 Vgl. hierzu auch die Homepage des Masterstudiengangs unter www.uni-bamberg.de/ma-educationalquality
- 3 Vgl. Modulhandbuch 2013; 2017.

Literatur

- Bernard, J. M. & Michaelowa, K. (2006). How can countries use cross-national research results to address „the big policy issues“? Case studies from Francophone Africa. In K.N. Ross & I.J. Genevois (Hrsg.), *Cross-national studies of the equality of education. Planning their design and managing their impact.* (S. 229–240). Paris: International Institute for Educational Planning.
- Bush, T. & Glover, D. (2012). Leadership development and learner outcomes: evidence from South Africa. *Journal of Educational Leadership, Policy and Practice*, 27(2), 3–15.
- Harber, C. (2002). Education, Democracy and Poverty Reduction in Africa. *Comparative Education*, 38(3), 267–276.
- Johnson, D. (Hrsg.) (2008). *The Changing Landscape of Education in Africa. Quality, equality and democracy.* Oxford: Symposium Books.
- Krogull, S. & Scheunpflug, A. (2015). International Master's Program. Educational Quality in Developing Countries. Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führungskräfte. In S. G. Huber, Stiftung der Deutschen Wirtschaft & Robert Bosch Stiftung (Hrsg.), *Schule gemeinsam gestalten – Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung.* (S. 310–315). Münster: Waxmann.
- Krogull, S., Scheunpflug, A. & Rwambonera, F. (2014). *Teaching Social Competencies in Post-Conflict Societies. A Contribution to Peace in Society and Quality in Learner-Centered Education.* Münster: Waxmann.
- Lan, G. (2014). Building research capacity in Sub-Saharan Africa through inter-regional co-operation. *Research Trends* 29. Zugriff am 02.04.2017 <https://www.researchtrends.com/issue-39-december-2014/building-research-capacity-in-sub-saharan-africa/>
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27–42.
- McEneaney, E. & Meyer, J. W. (2000). The content of the curriculum. An institutional perspective. In M. T. Hallinan (Hrsg.), *Handbook of the Sociology of Education.* (S. 189–211). New York: Kluwer/Plenum.
- Modulhandbuch (2013/2017). *Modulhandbuch zum Weiterbildungs-Masterstudiengang Educational Quality in Developing Countries.* Zugriff am 01.04.2017 https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/020101b/Statutes/Modul_Manual_MA_Educational_Quality_in_Developing_Countries.pdf
- Nzomo, J. & Makuwa, D. (2006). How can countries move from cross-national research results to dissemination, and then to policy reform? Case studies from Kenya and Namibia. In K. N. Ross & I. J. Genevois (Hrsg.), *Cross-national studies of the equality of education. Planning their design and managing their impact.* (S. 213–228). Paris: International Institute for Educational Planning.
- Riddell, A. (2008). *Factors influencing educational quality and effectiveness in developing countries. A review of research.* Eschborn: Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ).
- Scheunpflug, A. & Wenz, M. (2015). *Schulen in nichtstaatlicher Trägerschaft im Primar- und Sekundarschulbereich.* Diskussionspapier Bildung, Berlin: GIZ.
- Schweisfurth, M. (2002). Democracy and Teacher Education: Negotiating Practice in the Gambia. *Comparative Education*, 38(3), 303–314.
- Smith, A. (2010). *The influence of education on conflict and peace building.* Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2011 – The hidden crisis: Armed conflict and education. UNESCO EFA GMR.
- Srivastava, P. & Walford, G. (2007). *Private Schooling in Less Economically Developed Countries. Asian and African Perspectives.* Cambridge: Cambridge University Books.
- Tooley, J. (2007). Could for-profit private education benefit the poor? Some a priori considerations arising from case study research in India. *Journal of Education Policy*, 22(3), 321–342.
- UNECA (2011). *Africa Youth Report: Addressing the Youth Education and Employment Nexus in the New Global Economy.* Addis Abeba: UNECA.
- UNESCO (2009). *EFA Global Monitoring Report.* Zugriff am 01.10.2015 <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001776/177683E.pdf>
- UNESCO (2014). *Teaching and Learning: Achieving Quality for All. EFA Global Monitoring Report 2013/14.* Paris: UNESCO.
- UNESCO (2016). *Education for people and planet: Creating sustainable futures for all. Global Education Monitoring Report 2016.* Paris: UNESCO.
- Vaillant, D. (2015). *School leadership, trends in policies and practices, and improvement in the quality of education.* Background paper for EFA Global Monitoring Report.
- Verspoor, A. M. (2008). The challenge of learning. Improving the quality of basic education in Sub-Saharan Africa. In D. Johnson (Hrsg.), *The changing landscape of education in Africa. Quality, equality and democracy.* (S. 13–43). Oxford: Symposium Books.
- Wodon, Q. (2013). *Faith-inspired, Private Secular, and Public Schools in sub-Saharan Africa: Market Share, Reach to the Poor, Cost, and Satisfaction.* Washington, DC: World Bank.
- World Bank (2005). *Education in the Democratic Republic of Congo. Priorities and Options for Regeneration.* World Bank Country Study. Washington, DC: World Bank.
- Yu, G. (2007). *Research evidence of school effectiveness in Sub-Saharan African Countries.* Working Document Draft, July 2007. Bristol, UK: EdQual, University of Bristol.

Dr. Susanne Krogull

arbeitet als Executive Director des internationalen Masterstudiengangs „Educational Quality in Developing Countries“ an der Universität Bamberg. Sie forscht zu lern- und bildungstheoretischen Fragen insbesondere im Rahmen von internationalen Begegnungen sowie zu Fragen von Bildungsqualität in international und interkulturell vergleichender Perspektive.

Dr. Annette Scheunpflug

ist Professorin für Allgemeine Pädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Arbeitsschwerpunkte: Evolutionäre Erziehungswissenschaft und pädagogische Anthropologie sowie international und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt weltbürgerliche Erziehung/Globales Lernen.

Abraham Tamukum Tangwe

School Discipline: Alternatives to Corporal Punishment

Abstract

Cameroon has been at the forefront of outlawing the prevalence of violence in the educational setup. These efforts have not been heeded to and educational stakeholders have continued using corporal punishment with impunity. Though violence may be attributed to colonial vestiges in Cameroon, schools have been seemingly imbued with such practices especially student leaders. With this study the theoretical base of corporal punishment was checked and the alternative ways of punishing children without violence were identified. Though corporal punishment has existed from time immemorial, the study revealed that alternatives to corporal punishment which acts as a conceptual change was attainable through continuous sensitization of the stakeholders.

Keywords: *Corporal punishment, school discipline, quality education*

Zusammenfassung

Kamerun steht in vorderster Reihe im Kampf um die Abschaffung von Körperstrafe im schulischen Kontext. Entgegen dieser Bestrebungen verwenden Bildungsverantwortliche weiterhin ungestraft Körperstrafen. Auch wenn schulische Gewalt als koloniales Relikt in Kamerun wahrgenommen wird so gehört sie doch auch heute zum schulischen Alltag und wird besonders stark durch Klassensprecher oder ältere Peers angewendet. In dieser Studie werden der Diskurs um Körperstrafe beleuchtet und Alternativen zu körperlicher Bestrafung von Kindern und Jugendlichen aufgezeigt. Auch wenn Körperstrafe seit jeher existiert, zeigt diese Studie, dass eine konzeptionelle Veränderung hin zu nichtkörperlichen Bestrafungen mithilfe beständiger Sensibilisierung möglich war.

Schlüsselworte: *Körperstrafe, Schuldisziplin, Bildungsqualität*

Introduction

School discipline is a socially constructed, contested, and symbolic "space of trouble" that a student falls into when she or he behaves outside of the normative expectations of a school setting (Irby, 2014, p. 517). It represents the rules that inform students what is right and to be done, and what is wrong and to be avoided. In a school setting where such rules are systematic and organized, corporal violence should be non-existent as this enhances the cognitive development of the learner and corresponds with the human rights (Straus & Paschall, 2009).

This paper is aimed at identifying conceptual change towards non-violent approaches of responsible student leaders.

Context and problem

The use of corporal punishment in Cameroonian (Protestant) schools is not accidental but seemingly rooted in the colonial history of Cameroon (Tangwe & Paul, 2009). Over time and space, this has been copied by those in authority as an easy way out for all deviant behaviour especially in schools in Cameroon today. "Corporal punishment of children is predicted by higher levels of social stratification and political integration, and long-term use of an alien currency" (Ember & Ember, 2005, p. 609). Over the years, schools have prided themselves with quality education and the plethora of legislation against corporal punishment (Mumthass, Munavirr & Gafoor, 2014) despite the fact that corporal punishment by teachers and students was highly practiced. The use of corporal punishment has been going on irrespective of the efforts of the Pedagogic In-Service Training Programme (ISTP) that has over the years from 1998–2000 organized training workshops against corporal punishment for teachers and administrators of Protestant schools.

Such punishment took the form of using the whip to beat the students on the buttocks and the palms of their hands or spanking with the intention of inflicting pains as a corrective measure for non-adequate behavior (Gershoff, 2002). All these actions have not taken cognizance of the alternative to corporal punishment methods available (Straus & Paschall, 2009; Scheunpflug & Wenz, 2012) and rather paid heed to the theoretical base of corporal punishment (Ellison & Sherkat, 1993; Ember & Ember, 2005) with student and student leaders aping same without due consideration of its after effects on the victims. Be that as it may, alternatives to corporal punishment measures (Agbenyega, 2006, p. 108; Arnstein, 2009, p. 4; Khewu, 2012, p. 2) if well applied in the context of a school are a very useful instrument for discipline as those subjected to it almost always come to self-realization and a strengthening of the school climate positively and this can help to improve quality education standards (Straus & Paschall, 2009; UNESCO, 2000). Besides the clear violation of human rights and children's rights by violence in school and the foundation of the discourse of banning violence in the human rights perspective, the causal effect of the deviation from corporal punishment to alternatives to corporal punishment is rooted in the quality discourse (Straus & Paschall, 2009;

UNESCO, 2000) because education that is steeped in the application of violence through corporal punishment ends up derailing the perception of the beneficiaries and the society suffers. In light of the foregoing, alternatives to corporal punishment remains a glaring tool or indicator to meet the UNESCO EFA goals especially in the Protestant schools and Cameroon in general because it leads to human rights, harmony and a better learning climate.

Research question

In view of the foregoing, the study focused on the following main research question: 'What are student leaders' experiences with the implementation of alternatives to corporal punishment?' This is in a bid to ascertain how they accept alternatives to the practice of corporal punishment which they have been used to in their school roles as student leaders. This main research question can be further operationalized with an in depth presentation of answers through the following sub research questions:

(1) How are student leaders dealing in the face of provocation from other students without using violence? (2) In terms of challenges that students leaders face in trying to implement alternatives to corporal punishment, (2a) in what ways do they handle petty disturbances or deviant behavior by the students? (2b) how do they deal with communication through leading? (2c) what is their behavior on interaction? (2d) how regular is their use of corporal punishment with the other students?

The methodology

The methodology needed empirical evidence through the organization of a controlled intervention of student leaders of both primary and secondary schools and some teachers to acquire knowledge and competences towards alternatives to corporal punishment. To overcome the challenges of unleashing violence on the students, it was therefore necessary to bring student leaders to share and exchange on the experiences they first had with corporal punishment, to reflect alternatives to corporal punishment and to discursively identify the challenges involved in their attempts in implementing such alternatives.

After the training, five teacher students involved in the training were observed during their practice. The observation took place over a period of one month and a key area of observation was the student's halls of residence or the hostels, assembly grounds where they gathered for prayers, the academic blocs and the play grounds. The observation was criteria based (see tab. 1). Every observation was filled in a table based on these criteria. By this, the frequency of occurrence became visible. Also, to make the data more explicit, the mean score for each category was calculated to make for easy appreciation and analysis. In general, as higher the rating, as higher the behavior is related to violence.

Data analysis

The rate of observation was ten times spanning in all a period of one month as forecasted thereby scoring an observation rate of 100 % envisaged for the entire duration of the

Main Criterion	Categories	Description	Ratings
Communication	Tone	The use of verbal instructions to students.	1= Very friendly tone 2= Friendly tone 3= Moderate 4= Aggressive tone 5= Very aggressive tone
	Choice of words/ Language	Is the use of language sarcastic (mocking at others), couth (good manners towards the students), polite (kind, helpful, supportive), vulgar/obscene (indecent, disgusting, repulsive)?	1= Very simple and polite 2= Simple and polite 3= Courteous and sarcastic 4= Vulgar and obscene 5= Very vulgar and obscene
Interaction	Behavior	How do they interact or behave towards the students?	1= Very spiteful 2= Domineering 3= Bossy 4= Irritating 5= Very rude
	Corporal punishment	Using the cane or belts.	1= Not at all 2= Sparingly 3= Fairly 4= Frequently 5= Very frequently
		Asking them to kneel or stand at a particular spot.	1= Not at all 2= Sparingly 3= Fairly 4= Frequently 5= Very frequently
Alternatives to corporal punishment	Patient	Interrupting students in a conversation.	1= Not at all 2= Sparingly 3= Fairly 4= Frequently 5= Very frequently
		Tolerating delays from students and generally self-restraining.	1= Very frequently 2= Frequently 3= Fairly 4= Sparingly 5= Not at all
	Personalising address	Calling students by their names.	1= Very often 2= Often 3= Sparingly 4= Hardly 5= Never
	Non-verbal correction	The use of body language (eye contact, moving close to the student) to check a deviant action by a student.	1= Very frequently 2= Frequently 3= Fairly 4= Sparingly 5= Not at all
	Counselling	Listening to a student.	1= Very frequently 2= Frequently 3= Fairly 4= Sparingly 5= Not at all
		Talking to a student.	1= Very frequently 2= Frequently 3= Fairly 4= Sparingly 5= Not at all

Table 1: observation criteria; source: own presentation

exercise that took in all 34 hours. The data was rated (see tab. 1). Every student was observed ten times. Each action was rated and at the end depending on the number of times, the total figures were all added up and divided by ten (= the frequency of being observed) to get the mean or average rating for that category.

Results

The research enable the perception of alternatives to corporal punishment which was not sufficient to check their understanding to practice the ideas discuss in the course of the one day workshop. Such ideas discussed in the seminar about alternatives to corporal punishment were not intense to make them understand at once. Hence, it was therefore important to carry a short term observation lasting one month to see their reaction in the field in their day to day work as student leaders. Moreover, it was also realized during their interaction that they were steeped in the practice of corporal punishment and could not be facing challenges that did not exist through their actions. The following is depicted in the following tables.

Main criterion	Category		Mean
Communication	Tone (5= very aggressive tone of instruction)		4.2
	Choice of language (5= very vulgar and obscene)		2.4
Interaction	Behaviour (5= very rude)		2.4
	Corporal punishment (5 = very frequently)	Using cane or belts (5= very frequently)	1.2
		Kneeling and other humiliating behaviour (5 = very frequently)	1.0
Alternatives to corporal punishment	Patience	Interrupting students in a conversation (5 = very frequently)	4.2
		Tolerating delays and generally self-restraining (5 = not at all)	2.4
	Personalising address (5= never)		1.0
	Non-verbal correction (5= not at all)		1.6
	Counselling	Talking (5= not at all)	1.0
		Listening (5 = not at all)	2.2

Table 2: Results of observation; source: Tangwe 2015

In regard to communication, five student leaders led by the Senior Prefect boy of the school under review indicate in their actions a high propensity towards aggressive and less polite communication in the hostels but moderated their tones in the school assembly and the academic block. They were rated on a scale of 1–5 with one being very friendly tone and five referring to very aggressive tone. As such, going by the tone noticed which was aggressively felt most of the time, it may be an indicator to explain the fact that though the social context and or environment may be prawn to doing things as it was before, the efforts made by the students in moderating in a conscious manner their tone is visibly lower at 3.2 when compared with their being aggressive at 4.2. Hence, though very aggressive in their approach to the other students, some conscious efforts were made to moderate their tone with some degree of polite-

ness. These maybe unsurprising because the indicators appear intrinsically linked and connected. Be that as it may, this category of the vulgarity or obscenity of language with a mean score of only 2.4 though in the category of aggressive tone may come under complete eradication with the right measures.

Furthermore, in the category of corporal punishment the carrying of belts was very frequent in the environment but conversely, not put into used at all thereby ending with a mean or average performance of 1.2. This contrasted the circumstances and the trend of the period and this may be linked to some scholars position on violence in a given environment as the opium for stress relieve and correction which somehow acts as a generational legacy in that it is simply aped or copied by the young and seen as a culture to be upheld. The environment and context in which they find themselves appear to have a profound influence or bearing in their actions. Interestingly, the culture of carrying a real cane in this particular context was completely absent as they were not seen carrying or using a cane on the other students.

The results registered in the observation in regard to alternatives of corporal punishment in a way are indicative of a mix of corporal punishment and alternatives to corporal punishment at the same time. Going by this, it becomes quite exacting to be able to decipher the orientation of the students whether they are pro-corporal punishment or for alternatives to corporal punishment though there are some visible indicators in the findings to show that alternatives to corporal punishment are so far slightly performing above average.

Their actions as seen in the observations, most of the time whether in an angry mode or not, the student leaders addressed the other students with their names and at times, nicknames. This more often than not lightened the students up and they appeared visibly relaxed in their encounters with the student leaders and the mean score for this activity was also 1. This was repeated with body language especially on the assembly grounds during prayers or devotion where this was rampant. Here, their performance was sort of stable and persistence as the student leaders were seen going close to students talking and the noise stopped almost immediately. This was frequently done and this explained why the average of the times witnessed was 1.6. Above all, an intent look directly in their eyes to make eye contact was enough to refocus them. This, the student leaders did with some degree of proper mastery.

More so, in the category of counselling, it was also noticed that they devoted quite some time to listen to the students whether angry or not. It was in such instances that some were visibly aggressive from their first encounter with the student involved in a deviant act and most of the time, after listening to them their countenance and tone of voice instantly changed with the role of the student leader reversed now enabling such a leader to talk more and softly as a counselling measure. Worthy of note from the results or finding is the fact that instances of corporal acts almost equated the instances of the alternative measures that they employed in their actions. This indicates that their socially constructed, contested, and symbolic space of trouble is contested in a certain way because the normative expectations are not met by them and this negates the efficacy of approaches to managing groups of often rebellious school students. Such modern methods as postulated by empirical ev-

idence which supports alternatives to corporal punishment as a sure way of attaining a conducive and positive school climate which in itself is a key indicator to quality education is also visible in their actions.

Discussion

In this part of the paper I will present my findings in the context of the discourse on educational quality.

As such the research question of this research set out firstly to investigate the experiences that student leaders have with the implementation of alternatives to corporal punishment and secondly to identify the challenges they faced in trying to implement such alternative methods. It was realized that the experiences they have had with alternatives to corporal punishment was through the discussions and exchanges they had in the training. The intervention was based on the concept of identifying alternative measures to the use of corporal punishment. During the intervention, an attempt was made to try to harmonize the content of the training on alternatives to corporal punishment with the dispositive of the formation. In view of all these and looking at the outcry against the use of corporal punishment, some scholars of alternative measures (Khewu, 2012; Agbenyega, 2006; Arnstein, 2009) hold strongly that such alternatives supersedes any case for corporal punishment no matter the circumstances and or environment. As such and despite such setbacks as seen during observation, there is however a distinct show of consciousness by the student leaders with regards to the use of alternatives to corporal punishment; a positive departure or break with a past that functioned completely negating the norms of school quality enhancement and difficulties to adapt to changing trends.

It was also discovered that after the workshop, ideas related to alternatives to corporal punishment like tolerating the students actions, counselling through listening and talking and personalizing address were highly practiced by the student leaders. Conversely, the results of the study also showed that corporal punishment was still very present amongst the students though assuming a more psychological disposition than the physical practice they confessed to in the intervention. The findings of the intervention and in line with empirical evidence indicate that the student leaders were still involved in corporal punishment which to them also serves as a clear indication to the other students that rule violations are not tolerated thereby making living and accepting such action as a value norm (Ember & Ember, 2005). Again, Straus (1991) inches with his two assumptions that may be because of this background, student leaders are therefore prawn to maltreating other students and those teachers are important role models to the students through their actions. Therefore, if children frequently misbehave towards other children and if teachers who serve as role models use violence to correct misbehavior, a larger proportion would use violence to deal with other children whom they perceived as having mistreated them than would be the case if teachers did not provide a model of hitting wrongdoers. Conservative protestant scholars (Ellison & Sherkat, 1993) hold the view similar to the forgoing and argue that child upbringing is the cultivation of “healthy” psychosocial characteristics is necessary even if the attainment is in line with (Prov. 23:13,14) and not “sparing the rod and spoiling the child”.

Such ideas and results obtained in the intervention indicate once more that contacts and knowledge of corporal punishment is firstly something contextual and environmental because they tend to simply copy what others are doing as correct but also that they were before the intervention not very knowledgeable with the alternative measure available to corporal punishment. Their level of practicability improved from corporal to alternatives to corporal punishment following the intervention to a certain degree.

Furtherance to this, the behaviour or interaction of the student leaders with other students reveals certain characteristics; the fact that their environment or educational setting has an influence on their actions because they are copying what goes on in that environment (Ember & Ember, 2005; Straus, 1991). These actions of theirs therefore negates alternatives to corporal punishment ideals like helping the students to feel and experience “love and security” while in school (Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health, 1998, p. 723) through a friendly approach in dealing with them. In view of the foregoing, the didactical planning of the intervention took into consideration the atmosphere of the discussion which was made very conducive. This permitted them to talk freely and share their thoughts leading to the revelations from them. In the same way, if such was the practice in the hostels and the school environment in general, then best practices emanating from alternatives to corporal punishment would have been tenable. The research through observation was undertaken after the intervention which came on the heels of their constant use of corporal punishment as a corrective measure through hitting and beating with the belt as they revealed during the exchanges. As can be deciphered from the results of the study, corporal punishment by student leaders is fast metamorphosing into verbal and aggressive assaults as revealed by the score obtained for that category thereby confirming the postulations by Khewu (2012) who thinks that corporal punishment should not be limited only to the “infliction of pains on the physical body but that ... it can also be taken beyond the physical to emotional and psychological domains” (p. 12). This was because corporal punishment is in the most part seen as “hitting, striking, wounding or bruising a dependent child for the purpose of punishing, disciplining, or showing disapproval” (Ember & Ember, 2005, p. 609) but this contrast the processes leading to either hitting or striking the child. The processes leading to such beatings and hitting’s starts with provocations through abuses and insults amongst others. It therefore indicates a shifting trend in school discipline and punishment wherein the cane is apparently giving way to violent action that is more psychological than physical as was the case before.

Practically on the field, the results of the study showed that the student leaders were attempting to implement the ideas or knowledge acquired during the training on alternative to corporal punishment and learning in the process but challenged by an intrinsic disposition to tilt to violence at the slightest opportunity by their propensity to carry belts round the hostels. The first step in finding alternatives to punitive disciplinary measures such as corporal punishment is to understand factors influencing children’s behaviour which include fulfillment of their needs such as belonging, acceptance, phys-

ical and emotional security as well as being respected by their peers (Maphosa, 2011). Consideration should be made of the fact that if we can understand the expressive dimension of punishment, we should be able to perceive not only what kinds of punishment reform won't work but also which ones will (Kahan, 1996) and this if patience is exercise to identify what alternatives to corporal punishment methods can work and this in lieu of the context. From every indication, it is such patience that is apparently absent with the student leaders thereby needing a lot of re-orientation to refocus and guide them. Be that as it may, the findings revealed that they were still carrying belts and not using them as the case may be thereby contrasting this with their confession in the intervention that they were effectively using belts in the dormitories. Whatever meaning is made of these actions of theirs in carrying belts, the attainment of the quality paradigm (UNESCO, 2000) is not something to hurry with but to be very patient with. The fact remains that in their day to day actions, there is a very clear correlation between their intentions and the use of corporal punishment. The normative implication of this revolves around the fact that corporal punishment in the school under review is not an easy to stop phenomenon thereby indicating that the debate on the place of corporal punishment in school discipline (Ellison & Sherkat 1993) is still raging and difficult to resolve but not impossible. The very fact that school discipline is necessary and relevant with clear indications of methods that can enhance it without resorting to violence as indicated by empirical evidence remains relevant. The findings from the intervention and the evaluation show a clear indication that efforts are being made to break with a past that promoted violence through corporal punishment (Mulvaney & Mebert, 2007). The ideal is to completely attain values such as visibility, taking responsibility for ones actions, democratic practices, education for liberation through the inculcation of life skills, inclusive education, accessibility of that education to all and sundry and support services that enhances a positive and conducive school climate (Oparktiattikul, Arthur-Kelly & Dempsey, 2014; Straus & Paschall, 2009) which are profound characteristics of quality of education. Attaining all the indicators may appear preposterous at this moment but attempts already made through their experiential actions and trial of alternatives to corporal punishment measures in discipline appears to be positive.

Conclusion

The attainment of school discipline through the use of alternatives to corporal punishment remains an achievable paradigm more likely in theory than practice to a certain degree and this despite the widespread public and professional debate over it (Irby, 2014). This may be debunked if a sustained attempt is undertaken towards best practices in alternatives to corporal punishment for in a school setting where such rules are systematic and organized, practice becomes evident and customary

thereby reducing violence and this enhances the cognitive development of the learner in a school environment that is inclusive, accommodating and very positive (Straus & Paschall, 2009).

References

- Agbenyega, J. S. (2006). Corporal punishment in the schools of Ghana: Does inclusive education suffer? *The Australian Educational Researcher*, 33(3), 107–122.
- Arnstine, E. (2009). *Associations Between Corporal Punishment*. Doctoral dissertation, at University of Michigan. Access on 19.06.2017 https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/63907/arnstine_emily_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Clark, C. (1998). Discipline in schools. *British Journal of Educational Studies*, 46(3), 289–301.
- Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health. (1998). Guidance for effective discipline. *Pediatrics*, 101(4), 723–728.
- Ellison, C. G. & Sherkat, D. E. (1993). Conservative Protestantism and support for corporal punishment. *American Sociological Review*, 58(1), 131–144.
- Ember, C. R. & Ember, M. (2005). Explaining Corporal Punishment of Children: A Cross-Cultural Study. *American Anthropologist*, 107(4), 609–619.
- Gershoff, E. T. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: a meta-analytic and theoretical review. *Psychological bulletin*, 128(4), 539.
- Irby, D. J. (2014). Trouble at school: Understanding school discipline systems as nets of social control. *Equity & Excellence in Education*, (47)4, 513–530.
- Kahan, D. M. (1996). What do alternative sanctions mean? The University of Chicago. *Law Review*, 63(2), 591–653.
- Khewu, N. P. D. (2012). *A Study of Practices in the Alternatives to Corporal Punishment Strategy being implemented in selected primary schools in Buffalo City Metro Municipality: Implications for School Leadership*. PhD. University of Fort Hare, Faculty of Education.
- Maphosa, C. (2011). Discipline versus punishment: which way for educators in South African schools? *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 2(4), 76–87.
- Mulvaney, M. K. & Mebert, C. J. (2007). Parental corporal punishment predicts behavior problems in early childhood. *Journal of family psychology*, 21(3), 389.
- Mumthas, N. S., Munavvir, J. & Abdul-Gafoor, K. (2014). Student and Teacher Perception of Disciplinary Practices: Types, Reasons, Consequences and Alternatives. *Guru Journal of Behavioral and Social Sciences*, 2(4) 301–308.
- Oparktiattikul, W., Arthur-Kelly, M. & Dempsey, I. (2014). From Policy to Practice: Supporting Students with Diverse Needs in Thailand: Critical Issues and Implications. *International Journal of Whole Schooling*, 11(1), 1–18.
- Scheunpflug, A. & Wenz, M. (2012). *Transnational Study on Core Social Competencies – a Sustainable Contribution to Quality in Education and Social Cohesion in Society*. Tunis: Association for the Development of Education in Africa (ADEA).
- Straus, M. A. (1991). Discipline and Deviance: Physical Punishment of Children and Violence and Other Crime in Adulthood. *Social Problems*, 38(2), 133–154.
- Straus, M.A. & Paschall, M.J. (2009). Corporal punishment by mothers and development of children's cognitive ability: A longitudinal study of two nationally representative age cohorts. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 18(5), 459–483.
- Tangwe, A.T. & Paul K.T. (2009). *Cameroon History since 1800. An Advanced Level Approach*. (2nd Edition). Limbe: Presprint publishers.
- UNESCO, P. (2000). *The Dakar Framework for Action: Education for All: Meeting Our Collective Commitments: Including Six Regional Frameworks for Action*. Paris: UNESCO.

Abraham Tamukum Tangwe,

holds an M.A. in educational quality from the University of Bamberg where he currently pursues his doctoral studies. He is an administrator and teacher with the Presbyterian Secondary School (PSS) Nkwen/Cameroon and has been an executive member of the Presbyterian Education Authority Teachers Trade Union (PEATTU).

Constructive Feedback to Students: A Tool to Enhance Educational Quality

Abstract

Assuring and enhancing education quality in universities is currently a major and worldwide concern. Besides, providing high quality feedback to students is recognized by many scholars as one of the main factors that foster achievement of learning outcomes. This study was conceptualized as controlled intervention with academic staff of a private higher learning institution in Rwanda as a reaction to the fact that both students and teachers were dissatisfied with feedback provisions and the lack of feedback led to failures. The main objective of this intervention was to give participants necessitous knowledge about the concept of constructive feedback and to help them develop related competences. Later, a research was conducted by means of semi-structured interviews with purposefully selected trainees to analyse their experiences with regard to providing constructive feedback to students and more specifically encountered challenges and mitigation measures. It is important for higher learning institutions to avoid any culture of unhelpful feedback and to reflect on other educational quality aspects alongside providing constructive feedback not only to reinforce its use but also to assure effective and sustainable educational quality enhancement.

Keywords: *constructive feedback, educational quality, higher education*

Zusammenfassung

Die Sicherung und Verbesserung der Bildungsqualität an Universitäten ist derzeit ein wichtiges und weltweites Anliegen. Qualitativ hochwertiges Studierenden-Feedback wird als einer der wichtigsten Faktoren gesehen, um die Erreichung der Lernergebnisse zu fördern. Diese Studie wurde als kontrollierte Intervention mit Lehrkräften einer privaten Hochschule in Ruanda konzipiert, um auf das Problem zu reagieren, dass sowohl Studierenden als auch Lehrenden mit der Bereitstellung von Feedback unzufrieden waren und mangelndes bzw. schlechtes Feedback zu Misserfolgen führte. Das Hauptziel dieser Intervention war es, den Teilnehmern notwendiges Wissen über das Konzept des konstruktiven Feedbacks zu geben und ihnen dabei zu helfen, entsprechende Kompetenzen zu entwickeln. Später wurde eine Studie mit semi-strukturierten Interviews durchgeführt, um die Erfahrungen der Teilnehmenden im Hinblick auf konstruktives Feedback an Studierende zu analysieren und Herausforderungen und Veränderungsnotwendigkeiten zu

identifizieren. Die Studie zeigt zum einen, dass in Hochschulen nicht hilfreiches Feedback vermieden werden soll und zudem über andere Aspekte der Bildungsqualität neben der Bereitstellung von konstruktivem Feedback reflektiert werden muss.

Schlüsselworte: *Konstruktives Feedback, Bildungsqualität, Hochschulbildung*

Introduction

Rwanda is a sub-Saharan African country in which higher education dates back to 1936 (World Bank, 2003). It is diversified into governmental higher learning institutions and non-governmental higher learning institutions according to the ownership status. The research conducted focused on one Rwandan private higher learning institution. Generally, students who are admitted in public higher learning institutions are selected among the best performers in national examinations done at the end of secondary level. The remaining students, i.e. those who are not admitted in public higher learning institutions seek admission in private ones meaning that private higher learning institutions admit in most cases not the best but rather the average and the low performers. This is one of the reasons why the issue of quality development is foremost in Rwandan private higher learning institutions. Meanwhile, quality education is a worldwide concern (Fredriksson, 2004; Ross & Genevois, 2006) where the role of higher education in achieving the sustainable development goals is actually sought (UNESCO, 2016).

The topic of this study is linked to the reflection of the contribution of constructive feedback which discourses on teaching quality show that it is one of the important factors to reach higher competence levels among students (Kamardeen, 2013; Hattie, 2009; UNESCO, 2004). Besides, education quality is assessed from students' competencies especially according to how they apply their knowledge in solving real world problems (Biggs, 2001) and these competencies are expressed in terms of learning outcomes at school level. Likewise, assessment is considered as "an essential element in the learning cycle and central to an understanding of how these learning outcomes are achieved" (Wilson, 2012, p. 1). Moreover, it is argued that results from assessment should be used for feedback during learning since both students and teachers need to know how learning

is proceeding to improve learning of individual students and to improve teaching itself (JISC, 2012). Feedback in this context is understood as information provided by teachers to help their students reduce the gap between their current and desired performances (Hattie & Timperley, 2007). Furthermore, regardless the feedback content i.e. good or bad, its delivery should always be positive. This is to mean constructive as it is the most useful and beneficial to the receiver because it provides encouragement, support, corrective measures and direction (Hamid & Mahmood, 2010).

This research was conducted as a reaction to problem of late feedback leading to students' dissatisfaction with regard to feedback received from their teachers resulting in low performances, high repetition and/or dropout rates (INATEK, 2014; ULK, 2014; INES-Ruhengeri, 2013; INILAK, 2013; Rwanamiza, 2011; Mugisha, 2009). On this issue, it is shown that neither grade repetition nor promotion without supplementary support help in alleviating academic problems faced by students (Jimerson, Woehr & Kaufman, 2004). With regard to this problem, this research has been conceptualized as a controlled intervention followed by research.

Research questions

This research was guided by the following research questions: What experiences do teachers have with the provision of constructive feedback to students? What are the challenges faced by teachers in delivering constructive feedback to students? And what strategies are necessary to ensure good provision of constructive feedback to students?

Methodology

In this research qualitative approach, semi-structured interviews and content analysis methods have been used as described below. Firstly, the methodology of the intervention is explained.

Intervention: Training workshop on constructive feedback

The intervention was a two-day training workshop on constructive feedback organized for 19 teachers of one Rwandan private higher learning institution. The intention while preparing this training was to help trained teachers acquire competences about the provision of constructive feedback to students. Improvement of teaching quality was awaited from trained teachers as a result of providing constructive feedback to students. They were for instance expected to adapt and adjust their teaching style according to students learning needs, help students improve their performances, support students bridge the gap between their actual performances and required performances, assure good learning climate, promote dialogue about learning improvement between them and their students, enhance students motivation and help students become self-reflective and self-responsible of their learning after participating in the training. Participants in this training were only full time teachers (males and females) with different academic grades from tutorial assistants to professors representing all departments. Active and participatory methods such as brainstorming, partner discussions, discussion in groups and presentations, role play, plenary sessions, and individual drawing were used to involve participants during the training.

Research approach and data collection method

A qualitative approach was chosen because this research seeks to understand experiences of trained lecturers with regard to the provision of constructive feedback to students, and qualitative research helps to "answer questions about human action and experience" (Savin-Baden & Mayor, 2013, p. 16). For data collection, semi-structured interviews were used as they allow flexibility in terms of questions to ask, their order, and management of time available (Savin-Baden & Major, 2013).

The number of interviewees i.e. the sample size was limited to three trained teachers. This sample was chosen using purposive sampling since purposive sampling is used "if description rather than generalization is the goal" (Dawson, 2002, p. 49) and as it helps to carefully select participants who are likely to provide information to answer the research questions (Savin-Baden & Major, 2013).

Data analysis method: Content analysis

In this research, content analysis was used to analyse the data. The analysis followed different steps (McMillan & Schumacher, 2014; Savin-Baden & Major, 2013): Firstly, the audio recordings of the interviews were listened to at least three times before transcription and notes were taken. Secondly data were divided into meaningful segments and then similar segments were assigned the same code. Thirdly similar codes were put together to form categories responsive to the research questions and categorized into major and minor categories. From codes and categories, I formed themes which helped to analyse my data with regard to the research questions (Berg, 2007).

Presentation of results

The results of the research underlying this article are described in accordance to the research questions. For the anonymity of the interviewees (McMillan & Schumacher, 2014), they have been given names of three lakes in Rwanda, respectively Kivu, Ihema and Muhazi. The results have been grouped into three categories with different themes for each category.

The first category concerns the recognition of the importance of constructive feedback with regard to improvement of teaching and assessment processes, pedagogical relationships leading to good learning climate, students' guidance, and students' performances. Interviewees expressed that they realized that they really needed this training for the enhancement of their work as teachers. It is obvious from this research that trained teachers are able to help their students improve their learning through providing them constructive feedback. For instance, Kivu said that before the training it was rare for him to comment on students' works. After participating in the training, he realized how worth is the time used to provide constructive feedback to students.

Adjustment of teaching and assessment methods to comply with identified gaps within students performances were mentioned by interviewees. As an example, Muhazi said that giving constructive feedback to his students helps him in preparing subsequent lessons and from this he gets to know where he needs to improve to meet students' needs. Besides, interviewees stated that constructive feedback was helping their students improving their performances.

Secondly, all three interviewees had so far realized some problems that reduce the quality of feedback they provided to

students. These challenges have been classified into four themes which are time consumption, large class size, lecturers' workload and students' availability after exams. Interviewees established a link between the two first challenges saying that in large classes, a lot of time is required for preparing and providing constructive feedback as in most cases students' problems differ from one another. From the views of interviewees, it is easier to provide constructive feedback to students in a small sized class than in a large one. It was also mentioned that the involvement of teachers in various activities besides teaching becomes an obstacle to the provision of constructive feedback to students. Moreover, the interviewees also realized that students do not only need feedback on continuous assessment tests but also on module exams to accompany them throughout their studies. According to the interviewees, the problem is the difficulty of meeting students for feedback on modules exams after completing a module.

In addition to mentioning problems in providing feedback interviewees also made suggestions on how to alleviate these problems which formed the third category of these results. All interviewees agreed that teachers should integrate the provision of constructive feedback in their daily teaching activities as if not the teacher's work is incomplete. The suggestions made reflected also the role of staff meetings and use of learning communities among lecturers in the implementation of the provision of constructive feedback to students via teachers' exchanges on their students' performances and what they could do to help them.

Concerning the problem of providing constructive feedback on module exam, interviewees recommended effective teamwork among teachers to ensure interconnectivity across modules through which students could realize that they needed to seek for feedback on module exam to understand better completed and subsequent modules. This suggestion was supplemented by the adjustment of students' number in all classes to let all students have equal opportunity of being given constructive feedback. Furthermore, interviewees mentioned that academic leaders had to play a great role in the implementation of constructive feedback provision to students in terms of monitoring and organization of regular trainings.

Even though, teachers proved to face some challenges what was more important is that they were able to propose relevant mitigation measures and were happy of the good results they were realizing from providing constructive feedback to students.

Discussion of results

The findings of this research are either in relation or complementary to the findings of the educational discourse. This is because; it is shown that the provision of constructive feedback is helping trained teachers in different ways of their teaching and learning process such as improvement of their teaching and assessment methods, improvement of pedagogical relationships with students, guidance of their students, and improvement of their students' performances. Educational discourse also indicate that constructive feedback enhance teaching and learning process, pedagogical relationship, students' motivation and self-regulated learning. Moreover, different authors show that the above aspects are indicators of education quality as well (for example: OECD, 2012; Ross & Genevois, 2006).

According to the results of this research, the importance of feedback is not limited to the improvement of teachers' work and

students' performances in the concerned module but also in the whole programme. More importantly, the findings of this study support the statement that the benefits of successful feedback set in the context of learning outcomes are many (O'Farrell, 2002). Helping students to know how they are performing in class and how to improve this performance is an essential factor to assure their success (Hattie, 2012; Biggs & Tang, 2007). Students underperform or do not achieve their capabilities if they are not given effective feedback (Hounsell, 2008).

It is also revealed that trained teachers have started experiencing some of the problems linked to the provision of constructive feedback mentioned in the discourse on feedback (UNSW Australia, 2014; James Cook University, 2011; Hatzia Apostolou & Paraskakis, 2010). The main challenge for the teachers is the time required for preparing and providing feedback. This problem reflects that the preparation of high-quality assessment feedback useful in learning improvement requires much time (Hatzia Apostolou & Paraskakis, 2010). It was noted that these problems do not stop trained teachers from giving feedback to students but rather affect the quality of feedback provided. Likewise, it is argued that feedback is central to students' learning but its quality is reduced by large class size and workload of higher education academic staff (Hatzia Apostolou & Paraskakis, 2010). It is disclosed that this problem of workload was mentioned but teachers were aware that when feedback is not provided on time students miss a lot in their learning process.

Trained teachers are already aware of and have experienced the importance of constructive feedback in teaching and learning process. This knowledge will hopefully help teachers to avoid late feedback which is considered as wasted effort and opportunity for both the teacher and students (UNSW Australia, 2014; Hawkins & Shohet, 1989) and instead try to find ways to provide regular feedback to students. Additionally, regarding large classe sizes, the use of peer feedback and collective feedback was pointed out as proposed in some literature (for instance UNSW Australia, 2014; Spiller, 2012).

Another problem met is associated to the fact that feedback should be solicited rather than being imposed, that is, feedback is useful when the receiver actively seeks for it (Susan, 2012). Participants said that it was hard for them to get students back for feedback after marking modules exams whereas they had realized after the training that feedback on continuous assessment tests alone does not suffice but rather should be accompanied with feedback on modules exams to help students better understand the same module or subsequent modules. From the above suggestion, if students could be aware of the importance of feedback, they would be the first to seek for feedback on modules exams. This is in line with the model of giving constructive feedback suggested by Hattie and Timperley (2007) which shows that for feedback to enhance learning it should be linked to learning goals and progress made by students toward these goals and then advices for better progress.

Strategies proposed by interviewees to overcome mentioned problems confirm with or supplement literature ones (UNSW Australia, 2014; Spiller, 2012; James Cook University, 2011; Hatzia Apostolou & Paraskakis, 2010). According to this research, the teacher's work is incomplete once he/she does not provide constructive feedback to students. Incorporation of constructive feedback in the teacher's daily activities considering its

importance is then suggested. In addition to this, the reduction of teachers' workload is proposed to allow enough time for preparing and providing quality feedback to students (Hatzia Apostolou & Paraskakis, 2010). Different strategies for teachers professional capacity building proposed by interviewees match as well with those reflected on in educational discourse (Krogull, Scheunpflug & Rwambonera, 2014; James Cook University, 2011; Vavrus, 2011; Henard & Leprince-Ringuet, 2008). These strategies include for instance the use of staff meetings and learning communities among lecturers, continuous in-service training, and effective teamwork among lecturers, monitoring and evaluation. The consideration of providing timely feedback for it to be effective, is in accordance with literature arguing that feedback should be given at appropriate time because if it is not the case it may do more harm than good (Hamid & Mahmood, 2010).

Conclusion

Following results from the research underlying this article as well as already existing literature, constructive feedback is then on-going, open and solution-oriented information provided skilfully by teachers to help their students reduce the gap between their current and desired performances and to reach required competences. Teachers especially in the Sub-Saharan African region where the quality of education is still low are notified to make improvements on how feedback is conveyed to students insisting on meeting the characteristics of constructive feedback. However, providing constructive feedback alone does not suffice to ensure effective and sustainable educational quality improvement in Sub-Saharan African countries. There is need therefore to reflect on other aspects of educational quality improvement to complete its use.

References

- Biggs, J. (2001). The reflective institution. Assuring and enhancing the quality of teaching and learning. *Higher education*, 41(3), 221–238.
- Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. (3rd edition). New York: Open University Press.
- O'Farrell, C. (2002). *Enhancing student learning through assessment. A toolkit approach*. Dublin: Institute of Technology. Access on: 11.04.2014. http://www.tcd.ie/teaching-learning/academic.development/assets/pdf/250309_assessment_toolkit.pdf
- Daly, C. J. (2011). Faculty learning communities: Addressing the professional development needs of faculty and the learning needs of students. *Currents in teaching and learning*, 4(1), 3–16.
- Dawson, C. (2002). *Practical research methods. A user-friendly guide to mastering research techniques and projects*. Oxford: How to Books Ltd.
- Fredriksson, U. (2004). *Quality education. The key role of teachers*. Conference Paper. P. 1–20.
- Hamid, Y. & Mahmood, S. (2010). Understanding constructive feedback. A commitment between teachers and students for academic and professional development. *Journal of Pakistan Medical Association*, 60(3), 224–227.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London and New York: Taylor & Francis group.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. London & New York: Routledge Taylor & Francis group.
- Hatzia Apostolou, T. & Paraskakis, I. (2010). Enhancing the impact of formative feedback on student learning through an online feedback system. *Electronic Journal of e-Learning*, 8(2), 111–122.
- Hawkins, P. & Shohet, R. (1989). *Supervision in the helping professions*. Buckingham: Open University Press.
- Henard, F. & Leprince-Ringuet, S. (2008). *The path to quality teaching in higher Education*. Access on: 29.12.2014. <https://www1.oecd.org/edu/imhe/44150246.pdf>
- Hounsell, D. (2008). *The trouble with feedback: new challenges, emerging strategies*. Access on: 15.04.2014. <http://www.tla.ed.ac.uk/interchange/spring2008/hounsell2.pdf>
- Institute of Agriculture, Technology and Education of Kibungo (INATEK) (2014). *General academic regulations*. Ngoma, INATEK. Access on: 01.07.2015 <http://www.inatek.ac.rw/sites/default/files/ACADEMIC%20REGULATIONS%2014-15%20NEW.pdf>
- Instituto d'Enseignement Supérieur de Ruhengeri (2013). *Annual report. Musanze, Ines-Ruhengeri*. Access on: 20.06.2017 <http://ines.ac.rw/wp-content/uploads/2017/05/Annual-report-2012-2013.pdf>
- Independent Institute of Lay Adventist of Kigali (INILAK) (2013). *General annual report. Kigali, INILAK*. Access on: 20.06.2015. <http://inilak.ac.rw/upload/2012-013%20INILAK%20GENERAL%20ANNUAL%20REPORT.pdf>
- James Cook University Workplace Educator Program (2011). *Optimising Feedback*. Access on: 11.04.2014. http://www.jcu.edu.au/wilepack/public/groups/everyone/documents/mou/jcu_090538.pdf
- JISC. (2010). *Effective assessment in a digital age. A guide to technology enhanced assessment and feedback*. Access on: 11.04.2014. http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/learning/digiassass_eada.pdf
- Kamardeen, I. (2013). Motivation-driven learning and teaching model for construction education. *Australasian Journal of Construction Economics and Building*, 13(1), 36–49.
- Kigali Independent University (Université Libre de Kigali) (ULK) (2014). *Seventeenth year book 2013*. Kigali: ULK. Access on: 20.06.2015. http://www.ulk-kigali.net/IMG/pdf/ULK_ANNUAL_BOOK_2013.pdf
- Krogull, S., Scheunpflug, A. & Rwambonera, F. (2014). *Teaching social competencies in post-conflict societies. A contribution to social peace and learner-centred educational quality*. Münster & New York: Waxmann Publishing Co.
- Mbabazi, B. P. (2013). *Quality in learning in Rwandan higher education. Different stakeholders' perceptions learning and employability*. Linköping: Linköping University.
- McMillan, J. & Schumacher, S. (2014). *Research in education. Evidence-based inquiry*. Harlow: Pearson Education limited.
- Mugisha, S. I. (2010). *Assessment and study strategies. A study among Rwandan students in higher education*. Linköping: Linköping university.
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing.
- Ross, K. N. & Genevois, I. J. (eds.) (2006). *Cross-national studies of the quality of education. Planning their design and managing their impact*. Paris: International Institute for Educational planning.
- Rwanamiza, E. (2011). *Researching assessment of students' learning in higher education-through case study. Example of a case study carried out on the Kigali institute of education, Rwanda in 2002–2003*. Kigali: National Council for Higher Education.
- Savin-Baden, M. & Major, H. C. (2013). *Qualitative research. The essential guide to theory and practice*. New York: Routledge.
- Spiller, D. (2012). *Assessment. Feedback to promote student learning. The University of Waikato*. Access on: 24.07.2014 http://www.waikato.ac.nz/tdu/pdf/booklets/7_AssessmentandFeedback.pdf
- Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. *Practical Assessment. Research & Evaluation*, 7(17) 137–146. Access on: 08.05.2015 <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=17>.
- Susan, B. P. (2012). *Characteristics of constructive feedback*. Access on: 12.04.2014 <http://www.saem.org/docs/2012-annual-meeting/characteristics-of-constructive-feedback.pdf?sfvrsn=2>
- UNESCO (2004). *Education for all. The quality imperative. EFA Global monitoring report*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2016). *Education for people and planet. Creating sustainable futures for all. Global education monitoring report*. Paris: UNESCO.
- University of New South Wales (UNSW) Australia (2014). *Assessment Toolkit. Giving Assessment Feedback*. Access on: 11.04.2014 <https://teaching.unsw.edu.au/printpdf/537>
- Vavrus, F., Thomas, M. & Bartlett, L. (2011). *Ensuring quality by attending to inquiry. Learner-centered pedagogy in sub-Saharan Africa*. Addis Ababa. UNESCO: International Institute for Capacity Building in Africa.
- Wilson, A. (2012). Student engagement and the role of feedback in learning. *Journal of pedagogic development*, 1(2), 15–19.
- World Bank (2003). *Education in Rwanda. Rebalancing resources to accelerate post-conflict development and poverty reduction*. Washington, D.C.: World Bank.

Christine Nyiramana, M.A.

is currently an assistant lecturer in the Faculty of Education at the Protestant Institute of Arts and Social Science in Rwanda and the local coordinator of the International Master Program in Educational Quality in Developing Countries. Her PhD research at Bamberg University focuses on teacher education and educational quality.

Jocelin Raharinaivo-Falimanana

Strengthening Professional Learning Communities – Case Study of Three Neighboring Schools in Madagascar

Abstract

Due to the facts that in the context of Protestant Malagasy education, 80 % of all teachers have not received initial teacher training and that funds are limited to provide adequate further training, professional learning communities are presented as a tool to enhance teacher capacities and educational quality. The article presents a controlled teacher training intervention followed by a qualitative research project. The results show that while professional learning communities may be an effective tool to enhance educational quality there are also some hindrances linked to it such as the superiority or inferiority complex among the teachers of a group.

Keywords: *professional learning community, primary school teachers, Madagascar*

Zusammenfassung

Angesichts der Tatsachen, dass im evangelischen madagassischen Schulkontext 80 % der Lehrkräfte keine Ausbildung haben und finanzielle Mittel fehlen, um notwendige Fortbildungen zu gewährleisten, werden professionelle Lerngemeinschaften als eine Möglichkeit präsentiert, Lehrerkompetenzen und Bildungsqualität zu erhöhen. Der Artikel stellt eine kontrollierte Interventionsstudie für Lehrkräfte vor, an die ein qualitatives Forschungsprojekt anschloss. Die Ergebnisse zeigen, dass professionelle Lerngemeinschaften ein Instrument zur Erhöhung der Bildungsqualität sein können, es jedoch auch Hindernisse gibt, wie z.B. Überlegenheitsgefühle und Minderwertigkeitskomplexe innerhalb der Gruppen.

Schlüsselworte: *Professionelle Lerngemeinschaft, Primarschulkräfte, Madagaskar*

Introduction

Strengthening professional learning communities is a topic which can be seen in the discourse on learning quality. What is more, the teacher, being one of the most decisive actors of education quality can contribute to its achievement. The discourse on learning quality of the individual, as his personal development in a learning community as well as the growth of the group as a whole, is one of the indicators to reach high competences of students who are under their responsibilities.

The community of practice of teachers is a learning method that can be used as a means of improving education quality and of learning in a community of teachers of the same school, from the same community or who have the possibility to communicate and exchange together and who share the same interest in teaching. The essential is that people develop and learn, individually as well as jointly as a group.

Based on the conceptual explanations of communities of practice and in light of the current problem of teachers being not sufficiently qualified, the study to be presented in this article addresses the question whether communities of practice among primary school teachers could be a solution to improve the teaching practice and thus raising the education quality. The present article therefore develops and discusses the experience of implementing communities of practice within three neighboring primary schools in Madagascar to mitigate the problem of lack of teacher training mentioned above.

The conceptual background: Communities of practice

Wenger (1998) defines communities of practice as a community of people who are engaged in a collective learning process in a shared domain, as a group of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better when they exchange regularly. Theoretically, to form a community of practice, there is need of three conditions which are the domain, the community and the practice (Wenger, 1998). The domain is the common interest in a specific topic in which members are involved and which differentiates them from others. Community means that by pursuing their common interest, they engage in combining their activities, exchanging, helping each other and sharing information. They build relationships which allow them to learn one from one another. Finally, it is suggested that the members are practitioners who all have experiences and knowledge to deal with problems concerning their domain of interest.

Besides the three essential conditions, there are also three characteristics of the communities of practice: a joint enterprise, mutual engagement and a shared repertoire (Wenger, 2000). The joint enterprise suggests that all members contribute with their ideas, personal experiences, and their competences to achieve a common goal set by the community to benefit from

this community. For Wenger (1998), the community of practice is a social learning system in which members learn something through their participation and by sharing experiences. In addition to the joint enterprise, mutual engagement is the second fundamental aspect of communities of practice. This mutual engagement puts each member in the same level. For this to function, it is necessary for members to know each other to be able to determine who to ask in case of need or for advice to ensure productive interactions (Wenger, 2000). The third aspect of communities of practice concerns bringing together competences of each member for the achievement of the group's common goal. For Wenger (2000), it is about bringing together the abilities and competences of each member of the community while being aware of the competence that the community as such wants to develop. The objective of the community of practice is to produce something, and in the case of the community of teachers, this product may be educational tools.

Working together for a common goal, with each member contributing according to his or her own abilities and competences, helps to develop a sense of joint understanding and identity, despite the fact that individual members will still be perceived as individuals (Lave & Wenger, 1991). Focusing on the group rather than on individuals also leads to the fact that within communities of practice, there is no particular role assigned to one person all the time. Roles may change according to who contributes most actively to the collective activities as well as the knowledge of the community (Bielaczyc & Collins, 1999). This may vary according to the activity, to the product to be developed, or topic to be discussed. Thus, people can be more at the center of the community at one point while being at the periphery of the community at other times. What stays important is that all members contribute – even if the intensity and level of commitment may vary at times.

Theoretically, the community of practice is ideal because it allows both the individual as well as the community as such to learn and develop. According to the concept of communities of practice, no member should be left behind in the group, as everyone should be present, participate in every activity of the group and be appreciated in the same way. However, in the professional environment and particularly in the teaching one, hierarchies exist in fact. This hierarchy can be the equivalent of seniority, of qualification and simply of birth-right, particularly in the Malagasy context. This can affect the proper functioning of communities of practice. If working together, teachers may share their invisible desires, competences as well as their weaknesses. In this regard a lot of trust is necessary to allow collaboration among teachers (Perrenoud, 1994).

It is important to notice though that communities of practice cannot substitute learning that teachers need to improve their daily practices. In fact, to achieve education quality, teachers must not only have all necessary knowledge to reach education quality, but also know how to integrate it in their context. Communities of practice therefore cannot be substituted by initial and continuous teacher training which should always accompany them. Nevertheless, communities of practice are a methodology that offers an opportunity for teachers to train themselves and advance towards more education quality. In Madagascar, while having attained high levels of access to education the level of educational quality, especially in prot-

estant schools is still low. The protestant education system is inherited from the first nineteenth-century Anglo-Saxon missionaries. Protestant education in Madagascar sees more than six hundred schools spread throughout the island. The main problem of protestant schools in Madagascar is the lack of qualified teachers. Among the 2000 teachers in protestant schools, only 10–20 % have received initial training, meaning that about 80 % of teachers lack the basic training to exercise their teaching function.

Methodology

Since the research question of the study presented is associated with the understanding of processes of quality improvement, the study was conceptualized as a controlled intervention followed by a small research. I will briefly describe the methodology of the intervention and afterwards the research design.

Intervention to strengthen communities of practice

A workshop on communities of practice was organized for the teaching staff of three schools that had already participated in educational training sessions and had received a basic introduction to communities of practice. Teachers who participated in this workshop were expected to introduce communities of practice to ensure the sustainability of the training. As indicated above, a community of practice that works well may play an important role in improving the quality of education. With the acquisition of new concepts and techniques, the objective of raising teaching quality may be achieved. It was therefore necessary for every participant to acquire the necessary knowledge as well as competences in regard to the community of practice in order to be able to later offer it to others. The idea of intervention was to allow participants to compare themselves with regard to their own practices and possibly the results of these practices. Activities done during the workshop were expected to bring up alternatives to be used by participants after the training.

As most of the teachers had not received initial training, communities of practice should allow for their professional development. As the intention was to teach them the methodology of communities of practice, the best way to learn it is practice. The methodology of learning communities was therefore applied in the workshop. Participants were able to experience learning communities via a chosen theme and then to understand its application, its benefits as well as its challenges. Reading was chosen as the theme to be discussed on, exchanged on with sharing of professional experiences by participants in order to find ways of improving its learning at primary education level.

Three nearby schools were selected for a strengthening of communities of practice for primary level teachers to allow them not only to exchange among teachers of each school, but also between teachers of the three schools. In short term, teachers were expected to facilitate learning of reading thanks to new methods and appropriate tasks and to increase collaboration among teachers through more sharing of experiences. In the long run, teachers were expected to create teaching aids and active methods to be used in their daily teaching processes and for the benefit of the learning of their students. Besides, specific objectives were to promote team work for own development and development of all the community members; to share knowledge, competences and experiences; to be able to listen

in a multicultural context to different perspectives and experience different capacities; to transform theories into practice; to evaluate knowledge and experiences; to reflect together on learnt content and its application; to reflect together the problems encountered; to research on topics which had been agreed on before; and to operate communities of practice.

Evaluation by focus group interview

In order to evaluate the outcome of this intervention and as there is not yet a lot of knowledge about the practice of communities of practice, a qualitative approach was chosen. The objective was to analyze the understanding and interpretations of communities of practice among those who had participated in the workshop. It was set important to understand what teachers think about the communities of practice and how they use them in order to be able to further develop this practice and maybe further improve the training given. Therefore it was important to understand how the participants experienced the community of practice during the training, how they evaluated their collaboration, and what happened after the conducted intervention in regard to the further implementation of the communities of practice.

As the aim of the intervention was to get people to work together in communities of practice, establishing cooperation and teamwork, it appeared necessary to not separate the communities for the data collection, but rather chose a method which would reinforce those communities. Therefore the focus group interview was used as method of data collection. In regard to the aim of this research which was to understand the experiences and perspectives of the teachers, the five functions of the focus group interview respond perfectly to this objective (Savin-Baden & Howell Major, 2013). Firstly focus group interviews provide the researcher with information about how a group thinks about a specific topic. Secondly, it helps the researcher to get access to shared knowledge among the group. This seemed to be important as the functioning of communities of practice highly depend on a shared perspective of its members. Thirdly, the researcher may receive insights on a new idea or a new baseline of information concerning a specific topic. Fourthly, a focus group interview helps the researcher to explore an issue where opinions and attitudes are not yet established and where researchers want to understand the consensus of a group rather than get individual understandings on a topic. Fifthly and finally, it may help the researcher to develop guiding questions for individual interviews and to check the data collected by means of other methods.

Members of the focus group interview were a principal, a teacher, a teacher trainer and two resource persons. The focus group interview was recorded, transcribed and then analyzed by the use of the content analysis method, as this method allows analyzing written, oral and visual data (Cole, 1988). It is also both a systematic and an objective way to describe and quantify a phenomenon (Krippendorff, 1980; Downe-Wamboldt, 1992; Sandelowski, 1995) as well as a method to analyze documents (Neundorf, 2002). The objective of the content analysis is to gain a condensed description of a larger phenomenon by grouping it into concepts and categories. While there are two approaches to content analysis, I used the inductive approach as it seemed the appropriate approach for this research. The

inductive approach is used when there is not much information known of the subject yet (Lauri & Kyngas, 2005) which is the case in regard to the use of the community of practice within protestant schools in Madagascar.

The inductive approach consists of three phases (Dey, 1993). In the first phase of the analysis (preparation) I chose those parts of the focus group interview where participants talked about their perspectives on the community of practice and their individual and joint learning. During the second phase of the analysis (organization), the data was coded, meaning that the data was regrouped according to the topics discussed and categories were generated. Those categories were then classified in order to reduce the number of categories (Mc Cain, 1988; Burnhard, 1991) and to receive a general understanding of the topic. The last phase then consisted of description of the findings in the sense that a clear understanding of the topic is achieved.

Results

Description of the results

The data analysis led to the following description of the qualities in the field (see tab. 1 and 2):

Results	
Group	Quality
Teachers in the same school	Trust in others Get to know each other Directive coming from the direction of the school
Teachers from different schools but teaching all the same level of education	Same teaching objectives Similarity of the problems encountered in classrooms
Teachers from different schools but who undergo the same training	Familiarity (knowledge of the other) Same interest in training
Same school teachers but with different backgrounds or status at school	Teachers prioritizing their profession more than other problems Self-confidence Teachers relying on their Christian faith and promoting Christian values

Table 1: Summary of positive results; source: own presentation

Summary of results

For school leaders, according to one interviewee, working within a community of practice is acquired. One of the school leaders organizes a joint working session once a week. Being organized in this way facilitates the meeting of the community of practice and thus realizing required results becomes easier. Time was availed to accomplish given activities as well as the necessary means. According to him "getting used" to work together or exchange "... we put them together later to get results. What we did was a success ..." (00:41:00). Participants were organized into sub groups in each school before organizing them into a large group.

Results	
Group	Quality
Teachers from the same school	Lack of trust in others Lack of knowledge of the other Lack of guidelines coming from the direction of the school Complex (superiority or inferiority) Lack of self-confidence Fear Lack of empathy Concern of everyday life (problem related to daily life resulting from too busy teachers with their social problems and creating criticisms and disparaging remarks among themselves) Lack of initiative to approach the other or self-organization still waiting for the institution to organize
Teachers from different schools but teaching in the same level of education or who undergo the same training	Status problem (same class but different position within schools: Director / teacher, younger / older, highly qualified / less qualified...) Problem of culture: for example man / woman relationship: the wrong understanding of society compared to the frequency of appointment or collaboration of two persons of opposite sexes constantly working together
Teachers from the same school but who are of different backgrounds or status at school	Teacher acting as competent or experienced and lowering the other qualifying him / her as a 'novice' or vice versa Teachers staying slaves of age

Table 2: Summary of problems of non-acquisition; source: own presentation

For teachers, collaboration went fairly well, especially within each school. Those participating in the interviews always mentioned that teachers feel the need to work together. For one of the interviewee, "the result of our collaboration was satisfactory given that teachers were able to collaborate with each other" (00:18). He mentioned that many have enjoyed having the opportunity to share their problems with others but also to have the possibility to help and explain what they understand on the topic discussed on (00:21:00). However, there have been cases of teachers who do not speak. It's always those who speak who speak. (00:25:00).

Finally, complexes exist within schools, in particular, regarding seniority and position occupied in school. One of the interviewed reported that teachers do not want to work with others because of the superiority or inferiority complex that exist among them. (00:30:00).

Discussion

The big question that arises in this article is whether communities of practice is or is not an effective solution to improve the teaching practice of the primary school teachers, who are already working as teachers in class and who already possess experiences and knowledge though their experiences in the classroom.

The joint enterprise

Most of the teachers showed a joint commitment in the activities and works given. Three weeks after the intervention, they were able to jointly produce specific lesson plans for each primary grade level. During the discussion after the presentation of these lesson plans, the collaboration among them has started and is expected to continue. There have been problems but the common interest towards learning success has prevailed.

Mutual commitment

This fundamental aspect of communities of practice has been observed. It has been more observed among the teachers from the same school and less among teachers from different schools. But this is justified by the remarks made by Wenger (2000), arguing that people need to know each other well, creating thus an atmosphere of trust, to succeed in better working together.

Sharing of competences

This crucial experience in the implementation of communities of practice has been observed in the experiences of all three schools. During the focus group discussion, while everyone was presenting their experiences as well as their problems, possible solutions were suggested.

Socio-constructivist aspect of communities of practice

In practice, teachers from the three schools have all learned something on the topic they chose. They have constructed their own knowledge. That is certainly not obvious but, little by little, as they start to work together, they exchange experiences and learn together.

Learning to learn

According to Smith's theory (1988) on the will to learn to learn and to be part of a circle, teachers in a burst of wanting to be part of teachers' circle who are competent, have agreed to work together and accepted to complete the assigned work.

Multiculturalism aspect of communities of practice

In the very hierarchical Malagasy society, it is a challenge to achieve the acceptance of multiculturalism between those of higher age, those with many degrees and those in positions of responsibility. In communities of practice, the leader of the group is the person who knows most about a given topic or is the most competent in regard to the topic chosen. However, in a hierarchical society, transferred into the school environment, it's always the eldest or the one with the highest degree or the one in the highest leadership position who holds this principal role. Two participants, for example, handicapped by their lack of experiences being new in the eyes of their peers, have struggled to be accepted by their colleagues. Referred to as novice, while they have already followed many more teachers' trainings than most of their colleagues, one of them reacted badly and was asserting his place, not as a member of the community, but as head of the school, so entitled to impose its opinions. On the other hand, the attitude of the other one who always showed his teacher's side, therefore became full member of the community of the teachers, because or despite of his personal

experiences, managed to better join the group. The willingness to learn and share, despite appearances, helped this person to approach the others and to help the others to approach this person.

Strengthening of communities of practice

In general terms, the result of the strengthening of communities of practice is rather positive in the case of the three protestant schools. This research shows that the implementation procedures to be followed have been understood and to continue the process, procedures have been formalized in order to ensure the sustainability of what has already been achieved. Not only have the lesson plans been jointly developed, but in addition to them preparation sheets were developed which are another step towards better teaching. Good teaching is characterized by effective planning and good classroom management. This is a feeling which is shared by most of the teachers. In practice, and this is linked to the Malagasy culture, the level of investment and commitments in the communities of practice differ from one community to the other, but the will is always present. These commitments and investments are conditioned here by:

- Anonymity or non-participation because, the more the work is anonymous, some feel more secure and participate better,
- Gender, that is to be part of the same gender group,
- Family status, between married people or those who are not,
- Years of experience,
- The status in the school.

Conclusion

In the case of the protestant schools within the study presented, which are handicapped by a lack of initial training, and unable to sustain continuous trainings in the long term based on foreign aid, the communities of practice can actually become a way to achieve quality of education. Communities of practice are already used in several countries and in different contexts. On the one hand, it is an offer to each individual of the community of practice to access new knowledge, while at the same time helping his / her colleagues to do better. This aspect is proven by the production of teaching materials. Collaboration improves among teachers of the same school but also among the teachers of the three schools. In addition to the formal establishment of communities of practices by the headmasters, non-formal meetings are already taking place among those teachers.

Improvements are also hoped for in regard to some teachers who still behave very shy in relation to others. The remaining major challenge is how to deal with the weight of the too hierarchical culture of the Malagasy society, which can be seen among other things in the ethnic diversity, the power of the elders, the caste structure, or others (Rasamoelina, 2012). The same stratification exists also in schools. Moreover, studies have shown that communities of practice achieve better when each member is valued and appreciated. It is therefore important to recommend their introduction in many more schools. Faith and the protestant values should be used more to face the problems mentioned.

References

- Bielaczyc, K. & Collins, A. (1999). Learning Communities: A reconceptualization of educational practice. In C. M. Reigluth (Ed.), *Instructional Design Theories and Models* (2nd edition, pp. 269–292). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, A. L. & Campione, J. C. (1994). Psychology theory and the design of Innovative Learning environments: On procedures, principles, and systems. In L. Schauble & R. Glaser (Eds.), *Innovations in learning: New environments for education*. (pp. 289–325). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cole, F. L. (1988). Content analysis: process and application. *Clinical nurse specialist*, 2(1), 53–57.
- Downe-Wamboldt, B. (1992). Content analysis: method, applications and issues. *Health care for women international* 13, 313–321.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Newbury Park: Sage Publication.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neundorff, K. (2002). *The content analysis in qualitative guidebook*. Thousand Oaks CA: Sage publications Inc.
- Perrenoud, Ph. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.
- Rasamoelina, H. (2012). *Croyance et instrumentalisation à Madagascar*. Antananarivo: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Sandelowski, M. (1993). Theory unmasked: the uses and guises of theory in qualitative research. *Research in nursing & health* 16, 213–218.
- Savin-Baden, M. & Howell Mayor, C. (2013). *Qualitative Research. The essential guide to theory and practice*. London & New York: Routledge.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (2006). Knowledge building: Theories, pedagogy, and technology. In K. Sawyer (Ed.), *Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. (pp. 97–110). New York: Cambridge University Press.
- Smith, F. (1988). *Joining the literacy club*. Portsmouth NH: Heinemann.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge MA: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization*, 7(2), 225–246.

Jocelin Raharinaivo-Falimanana, M.A.

is the principal of Lycée Sadera in Amboniloha and coordinator of the teacher training program at the Department of Education of the Church of Jesus Christ in Madagascar (FJKM).

Jean Kasereka Lutswamba

School Leadership and Educational Quality in Schools in the Democratic Republic of Congo

Abstract

In many schools in Sub-Sahara Africa, school principals and teachers experience problems to provide quality teaching. Most teaching methods are traditional. Some teachers are still using corporal punishment. The school principals behave as corporals and their feedbacks are destructive. In some regions, the best teachers leave the system. The unfortunate consequence of this situation on the pupils is school failure (EPT DRC, 2009). However, scientific research in education shows that school leadership has a great influence on the school performance, particularly, when leadership is based on constructive feedback. By its two main functions of information and strengthening, constructive feedback acquires power to motivate those who receive it to improve their performances or their behavior. This article reflects these problems and strategies how to address them by trainings are discussed.

Keywords: *School leadership, constructive feedback, educational quality*

Zusammenfassung

In vielen Schulen in Subsahara-Afrika haben Schulleiter und Lehrer Probleme guten Unterricht anzubieten. Die meisten Lehrmethoden sind traditionell. Einige Lehrer verwenden immer noch Körperstrafen. Schulleiter verhalten sich wie Offiziere und ihre Rückmeldungen sind destruktiv. In manchen Regionen verlassen die besten Lehrer das System. Die unglückliche Folge dieser Situation bei den Schülern ist Schulversagen (EPT DRC, 2009). Allerdings zeigt die wissenschaftliche Bildungsforschung, dass die Schulleitung einen großen Einfluss auf die Schulleistung hat, vor allem, wenn die Führung auf konstruktivem Feedback basiert. Durch die beiden Hauptfunktionen der Information und Stärkung ermöglicht konstruktives Feedback, diejenigen zu motivieren, die es erhalten, ihre Leistungen oder ihr Verhalten zu verbessern. Dieser Artikel reflektiert diese Probleme und diskutiert Strategien, wie sie durch Schulungen thematisiert werden können.

Schlüsselworte: *Schulleitung, konstruktives Feedback, Bildungsqualität*

Introduction

This article provides a summary of research on school leadership conducted in the Democratic Republic of Congo (DRC). In this country, as elsewhere in Sub-Sahara Africa, the issue of quality

education is acute. The DRC has subscribed to the Millennium Development Goals to improve the quality of the school system: increase access to school for all children of school age, improve teaching quality and governance in schools. Unfortunately, despite the will expressed in the texts of the Ministry of Education, the country still faces academic failure: school dropouts (dropouts and repetition school), level of performance and skills of students sometimes deplorable (Mokonzi, 2009). According to UNESCO (2005), quality education depends on several dimensions such as the learner, the teaching and learning process, the learning environment and the school system as a whole. Regarding the process of “teaching and learning” and the learning environment, there is need also to underline the education quality criteria such as classroom management, cognitive activation by tasks, good learning climate, school leadership, communication. It is the combination of all these dimensions and criteria that lead to quality education.

The study to be presented focuses on school leadership as one indicator of quality education and especially the feedback from principals to teachers and those from teachers to students. The article firstly describes the conceptual background of feedback as a tool for leadership and secondly the training on constructive feedback conducted for school principals. After this, the research methodology is introduced and the results are presented.

Conceptual background: Feedback as a contribution to effective leadership

Looking at school leadership, an autocratic management of schools and the use of destructive feedback between different educational stakeholders (between school principals and teachers, among teachers and students) are still to be observed in DRC schools and this – as a consequence – contributes to a poor learning climate leading to school dropout. Research shows that good school leadership contributes to student success. Constructive feedback is important in improving the process of teaching and learning (Hattie, 2012). It orientates the work of teachers and by this, promotes the learning of pupils or students. In addition, the lack of feedback delays learning and leads students to abandoning relevant modes of action (O'Brian, Marks & Charlin 2003).

Constructive feedback has two features that give it the power to improve learning: the informative function and the reinforcing function. For the informative function, constructive feedback informs the learner of whether the objective set is

achieved or not. At this level, the teacher shows the student mistakes in regard to the expected standard. But this is not enough yet. “Knowing the results, by informing the student about whether or not the criterion of success is met, is the simplest form of response to the student’s performance. But it provides only a minimum of information to the student, and does not allow knowing directly how to modify his behavior to succeed the task.” (Inacio, 2006, p. 7; translation: S. Krogull) Thus, in addition to the information about the mistake, the teacher must place particular emphasis on the student’s reinforcement. The objective is to emphasize what the student is already capable of doing and motivate the student to achieve more as the feeling of one’s own success is always motivating. Two important aspects should be mentioned: congratulations in case of success and encouragement in case of failure. Unfortunately, experience shows that in case of failure many teachers enjoy to threaten, criticize, and insult students and in some cases even whip them, which demotivate students and mainly lead to a sense of failure or incapacity among them. This can mark the child for long. Instead, teachers should have a rather positive attitude towards failure. By showing the student what he/she is already capable of doing and by showing his/her progress, the teacher creates an atmosphere of trust and motivation which encourages the student to persevere and to progress (Inacio, 2006). Hattie, in his meta-meta-analysis, was able to show the great impact of feedback on teaching (effect size .79). As teachers providing constructive feedback don’t only provide information on the success of students and the difficulties encountered while trying to achieve goals, but also propose ways of dealing with the activity at hand in the future, constructive feedback allows to reduce the gap between what has been expected from the student and the student’s actual performance. Constructive feedback allows for three questions: Where am I going? (the goals); How am I going? (strategies) and Where the next? (Hattie, 2012). The answers to these three questions, once given honestly, must lead the learner to improve his/her performance compared to the pre-determined objectives (output and outcomes). The feedback allows the students to change perspective, to relate to their work and, therefore, to enhance their performance.

Intervention: Training of school principals and teachers in the DRC on constructive feedback

In order to change the negative attitudes of principals and teachers about the use of feedback, a training workshop on constructive feedback was organized in the Kivu region of the DRC. In-service training of professionals aims at raising the current competence level to the competence level needed in order to fulfill the requirements of a specific work domain (Gérard, 2007). The intervention’s objective was mainly to introduce the culture of constructive feedback among principals and teachers of some Congolese schools in order to contribute to the improvement of the educational quality in their respective institutions. The intervention focused on the explanation and importance of constructive feedback, ways of giving and receiving constructive feedback, the status of the mistake as well as the relationship between constructive feedback and educational quality. The twelve participants of this intervention were later used to form the sample for the research to be carried out.

Research methodology

To learn about the implementation of constructive feedback and the principals’ experiences during the implementation, a small research project was designed. As very little is known about the use of constructive feedback in schools in the DRC, a qualitative approach was chosen (Dumez, 2011), using structured interviews for data collection and a thematic analysis for data analysis (Savin-Baden & Mayor, 2013). The structured interview was chosen because of the comparability of the results. As the same questions are asked to every interviewee, this enables the researcher to easily compare responses of different interviewees, thereby identifying similarities and differences in the experiences of the principals and in relation to the themes discussed.

The sample of the study consisted of three principals who had followed the intervention (called principal A, principal B, principal C). Following the interview guide, questions were asked and the testimonies of the persons were collected in audio recording. The recording was accompanied by written notes that might facilitate the analysis of the data later on (Temporal & Larmarange, 2006). After recording the interviews, the audio data were transcribed.

The next step was to formulate the themes of the interviews which were related to aspects of the improvement of educational quality by the school leadership based on the use of feedback. Thus, with the thematic analysis, the various interviews could be confronted and compared with one another, thereby identifying similarities and differences according to formulated themes. The analysis followed some of the steps defined by Savin-Baden and Major (2013).

Results

When analyzing the data, three themes emerged and stood in relation to school leadership: participative school leadership, teaching and learning process, and feedback and the status of mistakes.

Participative school leadership

Regarding the theme “school leadership”, all interviewed school principals agree that participative school leadership contributes to the improvement of educational quality in their institutions. When asked about the role of school principals, they all mentioned taking care of all school concerns, and in addition to this the collaboration between the headmaster and the teachers, the sharing of tasks, the notion of responsibility, autonomy and positive listening, getting together in order to solve problems, and mutual complementarity. In this regard, principal A said: “The work is going well because we collaborate; everyone is trying to get to work. (...) We complement each other with teachers and things work out well.” (Verbatim) Principal B indicates the importance of accountability, empowerment, democratic attitude and positive listening for a head teacher to make teaching effective. He expresses it in the following words: “The experience that I have about positive feedback is when teachers find out that you listen to them and that there’s a good exchange on the issue in a positive listening climate, they become more responsible. The corporate spirit that you work because the boss is there disappears among the teachers. This is what I can give as positive experience I have on feedback here.” (Verbatim)

Still at the level of school leadership, principal C mentioned the importance of ensuring the welfare of teachers as to say

that the management of teachers must not only stop at the professional level. They need to feel socially and economically supported so that they give their best. This reality is even more important in the DRC where the teacher's salary provided by the government does not allow the teacher to satisfy their basic needs and make ends meet at the end of the month.

Notions such as communication, constructive feedback, organization of self-training sessions and self-assessment for a participatory leadership were also raised by schools principals as part of the levers of quality teaching.

Process of teaching and learning

Concerning the process of teaching and learning, the interviewed school leaders are unanimous on the use of constructive feedback as a means to improve the quality of teaching and learning. In this regard, principal A states: "(...) I have found that with the feedback, when it is given in a positive and constructive way, it encourages even the teacher to do better next time with his lesson." (Verbatim) Concerning students, the use of constructive feedback by teachers prevents them to discourage students. The same headmaster continues: "Really in the classrooms, I may not say that this teacher or that teacher discourages learners or gives them negative feedback. I think teachers have understood what it is about." (Verbatim)

Constructive feedback and the status of mistakes

Regarding constructive feedback and the status of mistakes, all school principals emphasize its importance in improving the process of teaching and learning. According to the interviewees, at teacher level, constructive feedback allows not only to welcome someone's strengths but also to accept his weaknesses and promise an improvement in the future. Indeed, experience shows that they are rare, those who openly admit their mistakes especially in a selective school system like the French system that the DRC has inherited. This argumentation of principal C on his teachers and the implementation of constructive feedback in his school is very eloquent on this subject: "My experience on the feedback: in previous years, we experienced difficulties with some teachers who refused to accept negative comments during evaluation of their lessons. But since the day we had the training on constructive feedback, because there, we must first begin by appreciating the teacher. After these appreciations, you now show them the points to be improved next time, thanks to this, now teachers do not show difficulties anymore to accept the advices given to them, they are ready to promise that they will improve next time." (Verbatim)

School leaders add that constructive feedback allows to eliminate any feeling of complex between teachers and their principal and to find compromises where there would be discord or disharmony. It therefore contributes to improving teaching quality.

Discussion of results

This research has shown, three themes: the relevance of participative school leadership, the power of constructive feedback and the status of mistakes in the process of learning. By establishing a connection between these three themes and results of the intervention, it is appropriate to draw some conclusions:

The relevance of participatory leadership school

The findings of my research show the relevance of participatory leadership in improving the quality of education. Research on leadership shows that effective school leadership is no longer that of a single person (the school principal), regardless of his/her intellectual, social, managerial, etc. qualities, but that of a leader who involves others in the school management, or the company. This may also be called distributed leadership. "The days of the principal as the lone instructional leaders are over. We no longer believe that one administrator can serve as the instructional leader for an entire school year without the substantial participation of other educators." (Spillane, 2008, p. 37) Leadership is no longer understood as the personal authority of a headmaster who has pedagogical power. Instead leadership in the school context is understood as a pedagogical initiative and any teacher can be the vehicle of this pedagogical initiative that needs to be shared among all actors and which is coordinated by the headmaster (Gauthier, 2007).

It is important to capture how and in which way school leadership can contribute to school success. Hattie, in his meta-meta-analysis, provides partly answers this question by defining some elements that promote learning: structured school climate and collegial and cooperative practices with motivated and stable teams (Hattie, 2009). Furthermore, research has shown that each type of school leadership has an effect on student achievement. The effect of the teacher on student achievement intervenes at 10 %, while the social background and the school context have an effect of 5 % (Bressoux, 2008). The way of recruiting teachers, their mobilization for pedagogical action, the desired pedagogical practices at school, the school organization and the type of relations among all school partners play a major role in student success. All of these elements depend to a larger extent on school leaders.

The power of constructive feedback

The results of my intervention and the findings of my research have clearly confirmed the power of constructive feedback. Through the analysis of the collected data I was able to show that school principals who applied the theories of constructive feedback that they had learnt testified with conviction and practical examples how the use of constructive feedback contributed to the improvement of teachers' performance. The data also showed that when headmasters are giving feedback to teachers after the observation of lessons and they start by mentioning positive aspects of the lessons, that this prepares the teachers to be well receiving when it comes to advice on how to improve aspects of their teaching and they are willing to promise change.

The data has also revealed that the use of constructive feedback by a headmaster establishes a relationship of trust between the headmaster and the teachers, improving ipso facto the work climate at school. Constructive feedback thus leads not only to responsibility but also to autonomy.

In the introduction of this article, I described the power of constructive feedback in improving not only teachers' performance but also the performance of students. Due to the different functions of constructive feedback, which are information (informing about the objectives and describing the performance), encouragement (congratulations or encouragements) and orientation (propose alternatives and ways of improvement) construc-

tive feedback certainly helps to improve the quality of education. Teachers as well as students need to work in a climate of permanent positive motivation to produce the best of what they can. In this sense, Hattie (2012), Inacio (2009), and Perrenoud (1996) insist on individualized instruction to help every teacher, every child to progress. "By redefining negative feedback, making it positive, we can accept their feedback and apply it to improve our motivation to change." (Folkman, 2006, p. 12) In light of these authors it can be concluded that a headmaster who wants to positively change behavior of his/her teachers needs to learn to use constructive feedback.

Constructive feedback and the status of mistakes

The interviewed headmasters were almost unanimous that constructive feedback leads teachers to accept their mistakes/weaknesses. One headmaster confirmed this by describing the change in the reactions of the teachers at his school after he had been trained on constructive feedback. Teachers who were indifferent and even hostile when receiving comments and advice changed their attitudes when their headmaster changed positively his evaluation style by using constructive feedback. Some school systems have developed a phobia, horror, or allergy against mistakes. This is the case of the DRC where mistakes are so demonized that nobody wants to hear that he/she made a mistake and it becomes an obstacle to development, to change. Yet with John Hattie, it was mentioned that mistakes are opportunities to learn, so they should not be considered as signs of failure, and one should not try to remove them from life (Hattie, 2012).

Conclusion

The problem of school failure has been addressed by pointing fingers at destructive feedback by school leaders and teachers among the causes. School failure rate (dropout and repetition) in the DRC is among the highest in Africa with more than 15 %: The repeating rate in DRC is somehow higher than the average in Africa: 15.3 % of students repeating a year in DRC versus 13 % in Sub-Saharan Africa" (UNESCO/EPT/RDC, 2009, p. 3). The report also mentions that "the difference between girls and boys is reinforced at the school course ongoing: thus, 6 years after the entrance at school (which corresponds to the end of Primary school education for a course without repeating), 16.6 % of girls have already given up versus 12.1 % of boys" (MINEPSP(RDC)/EADE, 2013, p. 50). This contradicts the millennium development goals (MDGs) concerning education quality. Developing school leadership based on constructive feedback is one of the ways to resort this problem of failure. Interviewed headmasters chosen among those who were trained have recognized the power of constructive feedback provided by a headmaster for improving the performance of teachers. Confronting these results with the educational discourse, it shows that many educational experts have already provided theories in the same direction. The OECD Talis results (OECS, 2014) and John Hattie with his meta-meta-analysis on teaching and learning (Hattie, 2012) were discussed among others. Constructive feedback is therefore a valuable tool for a school leader to encourage, motivate, mobilize staff to provide the best of himself/herself in order to achieve the shared goal of improving the quality of education. Moreover, it must be em-

phasized that the constructive feedback translates the will of a school leader who has a positive vision of professional staff and school development. Constructive feedback is not compatible with an autocratic or authoritarian leadership style in a school. Considering all the results of this study and given the context in which this study originated and was held there is need of emphasizing the importance and the crucial necessity of continuous training of school leaders and teachers on the use of constructive feedback and other criteria of quality education for the improvement of the whole school system.

References

- Astolfi, J.-P. (2004). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris: ESF éditeur.
- Azancot, B. (2013). *Comment donner et recevoir un feedback constructif*. Paris: INEVA and PARTNERS.
- Bressoux, P. (2008). L'évaluation des enseignants: Recommandations pour une réforme de l'inspection en France. In J. Weiss, (Ed.), *Quelle évaluation des enseignants au service de l'école? Actes du séminaire 2007*. Neuchâtel: IRDP éditeur.
- Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative. *Le Libello d'AEGIS* 7(4), 47–58.
- Endrizzi, L. & Thibet, R. (2012). Quels leaderships pour la réussite de tous les élèves. Lyon. *Dossier d'actualité veille et Analyses*, 73(4), 1–27.
- Folkman, J. R. (2006). *The Power of Feedback. 35 Principles for Turning Feedback from Others Into Personal and Professional Change*. New York: John Wiley Inc & Sons Ltd.
- Gauthier, R.-F. (2007). Qui a l'initiative pédagogique? *Les cahiers pédagogiques* 458, 22–24.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational research*, 77(1), 81–112.
- Inacio, M. (2006). *Comment aider les élèves à progresser par l'exploitation de feedbacks variés et divers en EPS (Mémoire professionnel)*. Bourgogne: IUFM de Bourgogne.
- Ministère National de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel (MINESP) (RDC). (2012). *Plan Intérimaire de l'Education 2011–2014*. Kinshasa: APEP/AFD/CTB.
- Mokonzi, G. B. (2009). *De l'école de la médiocrité à l'école de l'excellence au Congo-Kinshasa*. Paris: Le Harmattan.
- O'Brien, H.V., Marks, M. B. & Charlin B. (2003). Le feedback (ou rétroaction): un élément essentiel de l'intervention pédagogique en milieu clinique. *Pédagogie médicale*, 4(4), 184–191.
- OCDE (2012). *Équité et qualité dans l'éducation, comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés*. Paris: OCDE.
- OCDE (2014). *Résultats de Talis 2013: Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*. Paris: Editions Talis OCDE.
- Ovando, M. N. (1992). *Constructive Feedback: A key to Successful Teaching and Learning*. Texas: ERIC.
- Paillé, P. (1996). L'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Revue d'Association Pour la Recherche Qualitative*, 15, 179–194.
- Perrenoud, P. (1996). Lorsque le sage montre la lune..., l'imbécile regarde le doigt. *Éduquer & Former, Théories et Pratiques*, 5–6, 3–30.
- Savin-Baden, M. & Major, H. C. (2013). *Qualitative research. The essential guide to theory and practice*. New York: Routledge.
- Spillane, J.-P., Richard, H. & Diamond J. B. (2008). Théorisation du leadership en éducation: une analyse en termes de cognition située. *Education et Sociétés*, 21, 121–149.
- Temporal, F. & Larmarange, J. (2006). *Déroulement des enquêtes quantitatives et/ou qualitatives*. Paris: Université Paris 5 Descartes.
- UNESCO (2009). *Fiche EPT République démocratique du Congo*. Access on 06.19.2017 <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Dakar/pdf/EFA%20Country%20Profile%20-%20RDC.pdf>

Jean Kasereka Lutswamba, M.A.

is a school coordinator and Director of Education in the Baptist Community in Central Africa where he also manages an in-service teacher training program in participatory pedagogy financially supported by Brot für die Welt/EED. Jean Kasereka is currently a PhD student at Bamberg University in Germany. His research is focused on leadership and educational quality in developing countries.

Thomas Prescher/Iana Ganushko

Lehr-Lern-Prozesse in der Russischen Föderation: Kontext und Bedingungen für ein Konzept selbstgesteuerten Lernens

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund der curricularen Ausrichtung der Berufsschulen auf Kompetenzförderung einerseits und eines vorwiegend im Frontalunterricht ablaufenden Unterrichtsgeschehens in der Russischen Föderation andererseits gehen die Autor/inn/en der Frage nach, wie sich Berufsschulunterricht insbesondere hinsichtlich selbstgesteuerten Lernens im deutsch-russischen Vergleich beschreiben lässt sowie was aus kulturellen Unterschieden diesbezüglich für Transfer didaktischer Konzepte folgt. Zur Beantwortung der Fragestellung werden Interviews mit Berufsschullehrkräften beider Länder sowie Unterrichtsbeobachtungen einbezogen, die inhaltsanalytisch und mittels Verfahren deskriptiver Statistik ausgewertet werden. Zentrales Ergebnis ist, dass die Lehrkräfte der Russischen Föderation die Qualität des selbstgesteuerten Lernens niedriger einschätzen als die in Deutschland.

Schlüsselworte: *Berufsbildungsexport, Kompetenzentwicklung, Schulentwicklung, duale Berufsausbildung, Russische Föderation*

Abstract

Against the background of the curricular focus of vocational schools in the Russian Federation on the promotion of competences on the one hand, and on the other hand instruction practices dominated by frontal teaching, the authors examine the question of how vocational schooling can be described with regard to self-directed learning in a German-Russian comparison and what follows in this regard for transfer of didactic concepts. In order to answer this question, interviews with vocational school teachers from both countries as well as classroom observations are included and analyzed in terms of contents and by means of descriptive statistics. The central result is that teachers in the Russian Federation estimate the quality of self-directed learning lower than teachers in Germany.

Keywords: *vocational training export, competence development, school development, dual vocational education, Russian Federation*

Die Ausgangssituation der beruflichen Bildung in der Russischen Föderation: Der Bedarf einer lernerzentrierten Berufsausbildung

Die Russische Föderation (RF) leidet an einem ausgeprägten Defizit von Facharbeitern und Fachkräften. Die stellvertretende

Regierungschefin Golodez (2014) bezifferte den Mangel auf 1,8 Millionen offene Stellen. Diese Situation verschärft sich vor dem Hintergrund der seit 2014 eingeleiteten Sanktionen gegen die Russische Föderation durch die EU, wodurch die Bedeutung der einheimischen Industrie zunimmt. Aus diesem Grund erhält die Ausbildungspolitik eine erhöhte Aufmerksamkeit.

Für die Berufliche Bildung nehmen die SEP's, die „mittleren fachlichen Institutionen“ eine besondere Bedeutung ein. Diese Schulen zeichnen sich durch eine hohe Unterrichts- und Theorieorientierung aus. Bereits 2005 wurde ein Programm ins Leben gerufen mit dem Ziel „föderale staatliche Ausbildungsstandard der mittleren Berufsausbildung“ (FSAMBA) festzuschreiben. Inhaltlich geht es um die Fachausbildung und die Förderung der Kompetenz „selbständig Lösungen zu finden“ und „sich in der ständig ändernden Welt orientieren zu können“ (FSAMBA, 2010, S. 4). Diese Standards wurden gemeinsam mit den Arbeitgebern entwickelt. Es ist nun die dringlichste Aufgabe, diese Standards didaktisch umzusetzen. Der Schwerpunkt liegt dabei auf innovativen Technologien und der Einführung lernerzentrierter Methoden, um die Lernaktivität und die Interaktionen in der schulisch orientierten Berufsbildung zu fördern (FSAMBA, 2010, S. 50). Damit einher geht eine veränderte Lehrerrolle zum Berater und Begleiter selbstgesteuerten Lernens. Dafür wird ein selbstgesteuerter und kooperativer Unterricht als notwendig betrachtet (Teslenko & Latinzew, 2007, S. 9ff.; Belova, 2011, S. 234ff.; Budanowa & Bujlowa, 2011, S. 34ff.).

In diesem Anspruch verbergen sich Konzepte und Begriffe, die im Kontext der deutschen dualen Berufsausbildung längst diskutiert sind (Euler et al., 2010). Dabei wurde immer die Bedeutung der Lernaufgaben herausgestellt. Diese Konzepte spielen für den Diskurs in Russland eine wichtige Rolle.

Im vorliegenden soll dieser „Berufsbildungsexport“ in den Blick kommen und die soziokulturellen Faktoren, Arbeitsbedingungen, pädagogischen Ressourcen und der Status der Lehrerbildung, um nur einige zu nennen, reflektiert werden, die berücksichtigt werden müssen, damit Konzepte auf Resonanz stoßen (Abebe, 2010, S. 234ff.).

Unterrichtspraxis im Vergleich: Forschungsfragen und methodisches Vorgehen

Für Innovationen im Bildungswesen spielen Lehrkräfte eine zentrale Rolle (McGrath, 2010, S. 625). Schon ein Besuch im

Unterricht in Russland zeigt, dass das Bildungsprogramm nicht zu einer Veränderung der Lehr-Lernprozesse geführt hat. Vielmehr verbleiben Unterrichtsstunden in ihren überkommenen Skripten und laufen etwa nach dem folgenden Muster ab:

1. die Kontrolle der Hausaufgaben,
2. die Wiederholung des zuletzt behandelten Unterrichtsinhalts,
3. der frontal vermittelte neue Inhalt,
4. Übung des Inhalts und
5. die Ausgabe der Hausaufgabe.

In den meisten Fällen besteht die Tätigkeit der Schüler alleine aus dem Notieren des Unterrichtsinhalts. Vor dem Hintergrund dieser Beobachtungen entstand die vorgestellte Forschungsinitiative, die Erfahrungen aus dem dualen Berufsausbildungssystem in Deutschland in die Gestaltung des Unterrichts in der Russischen Föderation einzubeziehen. Dank der Unterstützung des Deutschen Akademischen Austausch Dienstes (DAAD) im Programm „Forschungsstipendien“ war die Möglichkeit gegeben, das System der dualen Berufsausbildung Deutschlands genauer in den Blick zu nehmen. Die Datenerhebung erfolgte von November 2014 bis Januar 2015. Die Fragestellungen des Forschungsvorhabens waren:

1. Wie kann der Status quo der Gestaltung des Berufsschulunterrichts in der Russischen Föderation und Deutschland beschrieben werden?
2. Wie schätzen die Berufsschullehrer die Qualität der Berufsausbildung in Bezug auf ein kooperatives und selbstgesteuertes Lernen in der Russischen Föderation und Deutschland ein?
3. Welche kulturellen Unterschiede lassen sich identifizieren und welche Konsequenzen sind für einen Konzepttransfer für die Unterrichtsentwicklung in der Russischen Föderation zu ziehen?

Zur Beantwortung dieser Fragen wurden folgende Vorgehensweisen gewählt:

1. eine Analyse des Status quo in der deutschsprachigen und russischen Literatur;
2. Interviews mit 32 Berufsschullehrerinnen und -lehrern des polytechnischen College von Abakan in Russland;
3. Interviews mit vier Schulleitern und 17 Berufsschullehrerinnen und -lehrern der berufsbildenden Schulen von Kaiserslautern, Ludwigshafen und Berlin;
4. eine teilnehmende Beobachtung des Unterrichts in 18 Unterrichtseinheiten an den genannten berufsbildenden Schulen;

Die Interviews erfolgten als teilstrukturierte Experteninterviews (Bogner & Menz, 2002, S. 33ff.) und wurden nach dem Prinzip der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2003) ausgewertet. Für die quantitativen Daten erfolgte eine deskriptive statistische Auswertung, um die Zusammenhänge bzw. Unterschiede in der Lehr-Lernkultur an den Berufsschulen identifizieren zu können. Ein zentrales Anliegen der Studie ist es, einen Einblick in die Einschätzung der Qualität der Berufsbildung in Bezug auf die Elemente eines selbstgesteuerten und kooperativen Lernens durch die Berufsschullehrkräfte zu erhalten.

Ergebnisdarstellung: Lehr-Lernprozessgestaltung in der Russischen Föderation und Deutschland

Zunächst wurden die Lehrkräfte auf einer fünfstufigen, an Schulnoten angelehnten Skala nach der Einschätzung der Qualität des Unterrichts befragt. Die Ergebnisse sind in Tabelle 1 zusammengestellt.

Einschätzung	Russische Föderation	Deutschland
sehr gut	-	9,1 %
gut	9,4 %	77,3 %
befriedigend	50 %	13,6 %
ausreichend	40,6 %	-
nicht ausreichend	-	-

Tab. 1: eingeschätzte Qualität der Berufsausbildung;
Quelle: eigene Darstellung

Aus der Tabelle wird ersichtlich, dass 50 % der Befragten des polytechnischen Colleges in Abakan die Qualität der Berufsausbildung in der Russischen Föderation als befriedigend und 40,6 % als ausreichend einschätzen. In Deutschland schätzen 77,3 % der Befragten die Qualität der Ausbildung als gut ein und 9,1 % als sehr gut. Damit fällt die Einschätzung der Berufsausbildung in Deutschland deutlich besser aus.

Eine weitere Frage bezog sich auf die Aspekte der Qualität der Berufsbildung. Insbesondere waren die Einschätzung des Niveaus der Selbstständigkeit der Lernenden und die Aktualität des vermittelten Wissens sowie der Fähigkeiten und Fertigkeiten in Bezug auf neue berufsbezogene Technologien von Interesse. Die Umfrage unter den Berufsschullehrern ergab folgende Ergebnisse (vgl. Tab. 2).

Einschätzung	Russische Föderation	Deutschland
Einschätzung des selbstgesteuerten Lernens im Unterricht		
sehr gut	-	19 %
gut	-	53 %
befriedigend	22 %	23,5 %
ausreichend	53 %	4,76 %
nicht ausreichend	25 %	-
Fähigkeit von Lernenden neue berufsbezogene Technologien anzuwenden		
sehr gut	-	5,9 %
gut	9,4 %	82,3 %
befriedigend	50 %	11,8 %
ausreichend	40,6 %	-
nicht ausreichend	-	-

Tab. 2: Einschätzung ausgewählter Aspekte der Qualität beruflicher Bildung;
Quelle: eigene Darstellung

Aus dieser Tabelle wird ersichtlich, dass die meisten Berufsschullehrer des polytechnischen Colleges in Abakan die Fähigkeit der Lernenden zum selbstständigen Arbeiten und Lernen als niedrig einschätzen (22 % befriedigend, 53 % ausreichend und 25 % nicht ausreichend). Keine/-r der befragten Fachlehrer hat die Fähigkeit der Lernenden zum selbstständigen Lernen als „gut“ oder „sehr gut“ eingeschätzt.

In Deutschland herrscht eine andere Situation vor: die Mehrheit der Berufsschullehrer haben die Fähigkeit der Lernenden zum selbstständigen Lernens als „sehr gut“ und „gut“ eingeschätzt (70,6 %), was im Rahmen der Interviews im Wesentlichen auf ein anderes Verständnis des Lernens als lernerzentrierter Unterricht zurückgeführt werden kann.

„Wir müssen unsere Schüler immer wieder daran herantführen, dass sie für ihr Lernen selbst verantwortlich sind. (...) Sie entwickeln ihr Selbstvertrauen, indem wir sie langsam an Aufgaben herantführen. Mich freut es immer wieder zu sehen, wie stolz sie dann auf ihre eigenen Ergebnisse sind.“ (VPn 7, S. 6).

Eine ähnliche Situation der Einschätzung kann bei der Fähigkeit neue Technologien in der Berufstätigkeit anzuwenden ausgemacht werden. Die Mehrheit der russischen Fachlehrer meint, dass diese Fähigkeit sich auf einem niedrigen Niveau befindet (befriedigend 50 %, ausreichend 40,6 %). In Deutschland glaubt die Mehrheit der befragten Berufslehrer, dass sich diese Fähigkeit auf einem hohen Niveau befindet (sehr gut 5,9 % und gut 82,3 %).

Konzept selbstbestimmten Lernens: Notwendigkeit einer unterrichtsbezogenen Schulentwicklung

Im Rahmen des Forschungsvorhabens wurden für den Bereich des deutschen Systems der Berufsausbildung 28 Unterrichtsbesuche durchgeführt. Ähnlich wie in der Russischen Föderation ist die Unterrichtsdauer dabei auf 45 Minuten abgestimmt. In Deutschland konnte jedoch beobachtet werden, dass der Unterricht meistens nach dem Doppelstundenprinzip strukturiert war (Wahl, 2013, S. 127). Die strukturierte Unterrichtsbeobachtung zeigt dabei, dass sich der größte Teil der Schüler/-innen mit Interesse am Unterricht beteiligt. Nur wenige Schüler/-innen erweckten den Eindruck, dass sie lediglich passiv im Unterricht anwesend sind.

Aus russischer Perspektive ist das teilnehmende Verhalten der Berufsschüler/-innen bemerkenswert, da es in Russland eher unüblich ist eine eigene Meinung zu äußern, zu argumentieren oder selbständig Beispiele anzuführen, Situationen zu analysieren und selbstständig zu bearbeiten.

Neben der Entwicklung eines veränderten didaktischen Selbstverständnisses sowie der Entwicklung entsprechender methodischer Fähigkeiten seitens der Lehrkräfte ist es notwendig ein Curriculum zu entwickeln, welches die Schüler/-innen Schritt für Schritt dazu befähigt selbstbestimmt, selbstgesteuert und kooperativ zu lernen. Als wesentliche Erkenntnis kann hier herausgearbeitet werden, dass ein Konzept selbstbestimmten Lernens kein „Selbstläufer“ ist, sondern Teil einer unterrichtsbezogenen Schulentwicklung sein muss.

Die Investitionen in die Kompetenzentwicklung der Lehrkräfte und der Schüler/-innen erscheint hier als Schlüssel zum Erfolg. Im Rahmen von Bildungsgangkonferenzen sind zudem wichtige Schnittstellen abzustimmen, um die Methoden im entsprechenden Fachunterricht aber auch dem fachübergreifenden Unterricht durch alle Lehrkräfte anwenden zu können (Prescher & Giehl, 2014, S. 20). Doch trotz der großen Bedeutung einer offenen Lehr-Lernkultur im dualen System der Berufsausbildung war während der Unterrichtsbesuche der Frontalunterricht eine übliche Form des Unterrichtens, wie Tab. 3 zeigt.

	Frontal- unterricht	Kooperatives Lernen in der Gruppe	Partner- arbeit	Einzel- arbeit
Deutschland	38,9 %	44,4 %	11,1 %	38,9 %
Russische Föderation	59 %	9 %	2 %	30 %

Tab. 3: Beobachtete Sozialformen im Berufsschulunterricht;
Quelle: eigene Darstellung

Sowohl in der Russischen Föderation (59 %) wie in Deutschland (38,9 %) ist der Anteil des Frontalunterrichts als hoch zu bewerten. Allerdings verweisen die Daten auf den Unterschied im Bereich des kooperativen Lernens und der Sozialform der Partnerarbeit, der für die Russische Föderation bei 9 % und 2 % liegt und für Deutschland deutlich höher bei 44,4 % und 11,1 %. Hieraus wird ersichtlich, dass für die deutschen Berufsschulen ein stärker lernerzentrierter Ansatz zu beobachten ist, als im russischen Unterricht, in dem das Lehrerhandeln das Unterrichtsgeschehen dominiert.

Gleichzeitig geben auch die genutzten Medien im Unterricht einen Hinweis darauf, dass die Klassenraumstruktur einen maßgeblichen Einfluss auf die Unterrichtsdurchführung hat (vgl. Tab. 4). Die traditionelle Klassenraumstruktur, bei der die Berufsschüler/-innen in Reihen sitzen, hat einen eher schließenden Charakter. Eine aufgelockerte Klassenraumstruktur mit entsprechenden Lerninseln und -zonen hat demgegenüber eine öffnende Wirkung für die Unterrichtsdurchführung (Dudek, 2007, S. 151). In den russischen Klassen dominieren Lehrsäle mit festen Stuhl- und Tischreihen, die interaktive Elemente mit flexiblem Medieneinsatz nicht unterstützen. So zeigen die Unterrichtsbeobachtungen für die Russische Föderation eindeutig eine Dominanz der Tafel (87 %) und der eigenen Schreibhefte (100 %) als Medium, wobei mit Arbeitsblättern und Lernaufgaben in den beobachteten Unterrichtseinheiten überhaupt nicht gearbeitet wurde (0 %), was in Deutschland mit 61,1 % deutlich häufiger der Fall ist. Hier konnte beobachtet werden, dass im Zusammenhang mit diesen Arbeitsblättern und Lernaufgaben im Wesentlichen Elemente selbstgesteuerten und kooperativen Lernens beobachtet werden konnten.

Vor diesem Hintergrund wird die Einschätzung der Selbststeuerungsfähigkeit der Lernenden durch die Berufsschullehrer in der Russischen Föderation notwendigerweise als gering erfolgen. Zum einen spielt es kulturbedingt eine Rolle, Lehrerzentrierung als berechtigt darzustellen, weil damit eine Nobilitierung der eigenen Rolle verbunden zu sein scheint. Das, was die Lehrenden an Kooperation selbst nicht kennen und können, können sie kaum in ihrer Unterrichtsgestaltung einfließen lassen. Dies zeigen auch sprachliche Unklarheiten, die im Projekt sichtbar wurden. So tauchte zum Beispiel der Begriff des „genossenschaftlichen Lernens“ in der Phase der Datenerhebung auf. In diesen Begriffen scheinen wie es Miller (2010, S. 63) beschreibt, Rollenerwartungen auf, die dem deutschen Verständnis kooperativen Lernens eher widersprechen, bei Berufsschullehrerenden der Russischen Föderation vor dem Hintergrund der sozialistischen Prägung aber als selbstverständlich verwendet werden wie etwa

- „genossenschaftliche ‚Perfektion‘ durch genossenschaftliches Spezialistenwissen
- Dominanz genossenschaftlicher Führung

- Sicherheit im Umgang mit genossenschaftlichen Problemen.“ (ebd.)

Russische Föderation	Deutschland	Genutzte Medien
87 %	44,4 %	Tafel
100 %	11,1 %	Heft
30 %	27,8 %	PC (Computer als Arbeitsmittel)
0 %	61,1 %	Arbeitsblätter/ Aufgabenblätter/ Lernaufgaben
10 %	38,9 %	Fachbuch
21 %	22,2 %	Demonstrationsgegenstände, Karten, Werkzeuge

Tab. 4: Beobachteter Medieneinsatz im Berufsschulunterricht;
Quelle: eigene Darstellung

Wie jedoch die beobachteten Methoden deutlich machen (vgl. Tab. 5), ist der deutsche Frontalunterricht nicht als Lehrvortrag konzipiert, wie dies für den russischen Berufsschulunterricht beobachtet werden konnte. Vielmehr zeigen die Methoden, dass die Ausbildung interaktiv angelegt ist und auf die Entwicklung der Fähigkeit ausgerichtet ist, Informationen zu analysieren, den eigenen Standpunkt argumentierend darzustellen und im Diskurs miteinander zusammenzuwirken.

Russische Föderation	Deutschland	Eingesetzte Methoden
13 %	55,6 %	Lernsituationen z.B. Arbeit mit Lehrbuch, Internet, Materialien
0 %	22,2 %	Gruppenpuzzle
0 %	5,6 %	Mindmapping
24 %	50 %	Fragend entwickelndes Gespräch
93 %	5,6 %	Vortrag

Tab. 5: Beobachteter Methodeneinsatz im Berufsschulunterricht;
Quelle: eigene Darstellung

Zusammenfassung

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass Berufsschullehrende in Deutschland die Qualität der Berufsausbildung in Bezug auf die Elemente selbstgesteuerten Lernens höher einschätzen als Fachlehrer in der Russischen Föderation. Problematisch ist jedoch, dass Einschätzungen im Kulturvergleich nur schwer auf die reale Situation zurückführbar sind, da unterschiedliche Kulturen unterschiedlich mit möglicher sozialer Erwünschtheit umgehen:

- Wird in Deutschland, wie die Interviews zeigen, das Thema selbstgesteuerten und kooperativen Lernens favorisiert, so steckt in den Begriffen wie Selbststeuerung, Selbstorganisation, Selbstverantwortung, Selbstwirksamkeit oder Teamkompetenz usw. (Euler & Pätzold, 2004, S. 3) eine bildungstheoretische Legitimation, die dem pädagogischen Ideal der Mündigkeit und Emanzipation folgen (Lang & Pätzold, 2006, S. 10ff.). Die Bindestrichworte mit „Selbst“ werden in pädagogischen Kontexten als eine Art Wärme-metapher verwandt: „Man kann sich an den Begriffen „wärmen“, jeder benutzt sie, jeder versteht etwas anderes darunter, und jeder handelt weiter so wie bisher“ (BC Forschung, 2001). Mit der Verschiebung auf Selbststeuerung wird die positive Seite einer Unterscheidung bevorzugt, d.h. als wertvoller bezeichnet als ein Lernarrangement, das auf Fremdsteuerung

basiert. Hier besteht die Vermutung, dass die deutschen Berufsschullehrenden diese Dimension eher als positiver beurteilen. Zudem werden diese Begriffe durch gängige Konzepte des unterrichtsbezogenen Qualitätsmanagements und der Schulinspektion favorisiert und eine diesbezügliche Selbstdarstellung erscheint dann nur als konsequent (exemplarisch Rolff, 2011).

- Für die Russische Föderation zeigen die Interviews und die Unterrichtsbesuche demgegenüber, dass dort eine Kultur vorzuherrschen scheint, die viel stärker durch Hierarchie und Autoritarismus geprägt ist. Dies zeigt sich, wie dargestellt, in der eher traditionellen schließenden Klassenraumstruktur und der Dominanz des Frontalunterrichts ohne interaktive Elemente. Die Lehrkultur ist von vornherein viel stärker lehrerzentriert und damit weniger kooperativ oder partnerschaftlich konzipiert. Diese Hierarchie führt damit gleichzeitig in ein Konzept, was sich als „Kompetenzvorsprung durch formale Autorität“ beschreiben lässt. Dieses hat einen maßgeblichen Einfluss auf die Selbstwahrnehmung als Lehrende und die Selbstwahrnehmung der Lehrenden als Lernende. Ein Lehrender beschreibt seine Situation folgendermaßen:

„Ich habe hier niemanden, der mir hilft oder mir Feedback dazu gibt, wie ich meinen Unterricht vorbereiten kann oder wie ich ihn besser machen kann.“ (VPn 3, S. 13).

Der fehlende Austausch zwischen den Lehrkräften als Ansatz kooperativer Schulentwicklung (Herold, 2014, S. 61ff.) wird als wesentliches Hindernis und gleichzeitig als Voraussetzung für einen lernerzentrierten Ansatz angesehen, der selbstgesteuertes Lernen ermöglicht. Ein lernerzentrierter Ansatz braucht die Freiräume einerseits, gestaltungsoffen ein schulisches Curriculum zu entwickeln, auf der anderen Seite die klare Konvention seitens der Schulleitungen, dass die Lehrenden vor Ort die Verantwortung für diesen Ansatz übernehmen. Es bedarf hier eines Wandels vom „Einzelkämpfer zum Teamplayer“, wie Berben & Schmidt (2008, S. 181) feststellen: „Mit der Bildungsgangarbeit, d. h. der Entwicklung von arbeitsprozessorientierten Lernsituationen, der Erarbeitung eines schulischen Curriculums und intensiven didaktischen Arbeit im Team, sind die Lehrenden nur wenig vertraut“ (ebd.).

Ausblick

Die Lehr-Lernkultur in den SEP's der Russischen Föderation bedarf also einer grundlegenden Modernisierung. Die Notwendigkeit neue und innovative Technologien für qualifizierte Fachkräfte zum Gegenstand der Berufsausbildung zu machen erfordert zuvorderst eine didaktische Neuausrichtung der Bildungsangebote. Ein möglicher Ansatz kann in der Entwicklung eines gemeinsamen Lernverständnisses durch eine systemische Schulentwicklung gesehen werden (Arnold et al., 2013, S. 491), um ein mögliches anvisiertes Konzept selbstorganisierten Lernens etablieren zu können. Die Erfahrung aus den Berufsschulen in Deutschland kann dazu nützlich sein. Sie sollte aber nicht blind eins zu eins übertragen werden, sondern in ein System der Kultur- und Prozessentwicklung eingebettet werden (Herold, 2014, S. 61f.).

Damit Berufsschulen den aktuellen Herausforderungen der Gesellschaft und der Lernenden gerecht werden können,

benötigen deren Akteure einen „growth mindset“ (Dweck, 2006, S. 6ff.). Diese Denkhaltung steht für eine Mentalität des Handelns, die es ermöglicht durch Zeiten des Wandels hindurch zu gehen: „This growth mindset is based on the belief that your basic qualities are things you can cultivate through your efforts.“ (ebd.).

Diese Haltung ist nach Day & Leithwood (2007, S. 176) grundlegend für die Entwicklung einer nachhaltigen und erfolgreichen Führung, welche auf einem veränderten Verständnis von Lernen und damit von Schulentwicklung als Kompetenzentwicklung beruht. Die Perspektive wechselt dabei von den Expert/inn/en als Problemlösende und Systemgestaltende zu jedem Systemmitglied als Systemverbesserende und -entwickelnde. „The Key word is ‘shared’. When we explore common ground with others, we release creative energy leading to projects none of us can do alone.“ (Weisbord & Janoff, 1995, S. 3). Für den Kontext der Russischen Föderation erscheint dies als eine gangbare Herausforderung. Entscheidend und maßgeblich ist dazu der bildungspolitische Wille, anstehende Transformationen durch eine systematische Bildungssystementwicklung und Professionalisierung der Lehrkräfte und pädagogischen Führungskräfte anzugehen (Prescher, 2014, S. 12).

Literatur

- Abebe, A. (2010). *Influences of Individual and Contextual Factors on Improving the Professional Development of TVET Teachers in Ethiopia* (Heft 34). Kaiserslautern: Schriftenreihe Pädagogische Materialien der TU Kaiserslautern.
- Arnold, R., Lermen, M. & Prescher, T. (2013). Unterrichtsentwicklung. In S. G. Huber (Hrsg.), *Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem* (S. 468–496). Köln: Link Verlag.
- BC-Forschung (2001). *Der Arbeitsschutz besitzt ein Transferproblem*. Zugriff am 07.07.2012 http://www.bc-forschung.de/site.aspx?url=html/schlusselkompetenzen_3.htm
- Белова Т. А. (2011). Образовательная деятельность вуза как фактор формирования ключевых компетенций студентов. *Сибирский педагогический журнал*, 2, 234–237. (Belova, T. A. (2011). Ausbildung und Bildung der Studierenden an der Hochschule als Kompetenzfaktor. *Sibirische Pädagogische Zeitschrift*, 2, 234–237).
- Berben, T. & Schmidt, A. (2008). Gestaltung arbeitsprozessorientierter Lernsituationen für Anlagenmechaniker – Anwendung eines didaktischen Konzepts für die Bildungsgangarbeit. *Lernen und lehren*, 22(88), 181–189.
- Bogner, A. & Menz, W. (2002). Das theoriegenerierende Experteninterview. In: A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview* (S. 33–70). Wiesbaden: Springer Fachmedienverlag.
- Буданова, Г.П. (2011). Буйлова Л.Н. Актуальность создания региональной системы управления качеством дополнительного образования детей в контексте модернизации российского образования. *Методист*, 6, 34–42. (Budanova, G. P & Bujlova, L. N. (2011). Die Aktualität des regionalen Steuerungssystems der Qualität der weiterführenden Bildung im Kontext der Modernisierung der russischen Bildung. *Methodiker* 6, 34–42).
- Day, C. & Leithwood, K. (Hrsg.) (2007). *Successful Principal Leadership in Times of Change. An International Perspective*. Berlin: Springer.
- Dudek, M. (2007). *Entwurfatlas: Schulen und Kindergärten*. Basel: Birkhäuser.
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Random House Publishing.
- Euler, D. & Pätzold, G. (2004). *Selbst gesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung (SKOLA)*. Gutachten und Dossiers zum BLK-Programm. Bonn.
- Euler, D., Pätzold, G., von der Burg, J., Thomas, B., Walzik, S., Diesner, I. & Lang, M. (2010). *Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung (SKOLA). Abschlussbericht des Programmträgers*. Bochum: Projektverlag.
- Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 230113 (2010). Компьютерные системы и комплексы, (с. 1–56). (Der föderale staatliche Ausbildungsstandard der mittleren Berufsausbildung nach dem Beruf (FSAMBA) 230113 (2010). Die Computersysteme und die Komplexe. (S. 1–56).
- Голодец, О. (2014). Голодец: дефицит рабочей силы в России составляет 1,8 миллиона мест. Zugriff am 20.03.2015 <http://ria.ru/society/20140319/1000169453.html> (Golodez, O. (2014). RIA-Nachrichten. <http://ria.ru/society/20140319/1000169453.html>)
- Herold, C. (2014). Schulentwicklung braucht ein gemeinsames Lernverständnis – Lernkulturwandel durch ein praktisches Lernmodell. In R. Arnold & T. Prescher (Hrsg.), *Schulentwicklung systemisch gestalten – Wege zu einem lebendigen und nachhaltigen Lernen in Schule und Unterricht*. (S. 61–82). Köln: Carl Link/Wolters Kluwer.
- Lang, M. & Pätzold, G. (2006). Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Erstausbildung. In Dies. (Hrsg.), *Wege zur Förderung selbstgesteuerten Lernens in der beruflichen Bildung* (S. 9–27). Projekt Verlag: Bochum & Freiburg. (Dortmunder Beiträge zur Pädagogik; 39)
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- McGrath, S. (2012). Vocational education and training for development: A policy in need of a theory? *International Journal of Educational Development*, 32(5), 623–631.
- Miller, M. (2010). *Perspektiven von Genossenschaften in einem globalisierten Umfeld*. Kassel: Kassel University Press.
- Prescher, T. (2014). Integration of Learning and Practice as Part of the Educational System Development in Eritrea: „School Management“ – A Distance Learning Programm by Technical University of Kaiserslautern. *ZEP Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 37(2), 9–13.
- Prescher, T. & Giehl, C. (2014). *Bericht zur Schulbegleitevaluation „Verbesserung der Unterrichtsqualität“* (Heft 49). Kaiserslautern: Schriftenreihe Pädagogische Materialien der TU Kaiserslautern.
- Rolf, H.-G. (Hrsg.) (2011). *Qualität mit System: Praxisanleitung zum Unterrichtsbezogenen Qualitätsmanagement (UQM)*. Kronach: Carl Link.
- Тесленко, В.И. & Латынцев, С.В. (2007). Коммуникативная компетентность: формирование, развитие, оценивание// Красноярский государственный педагогический университет им.В.П.Астафьева. Красноярск с. 256. (Teslenko, V. I. & Latincev, S. V. (2007). Kommunikative Kompetenz: Bildung, Entwicklung und Einschätzung: Krasnojarsker staatliche pädagogische Universität W.P. Astafjew (S. 256)).
- Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten*. Regensburg: Julius Klinkhardt.
- Weisbord, M. R. & Janoff, S. (1995). *Future Search. An Action Guide to Finding Common Ground in Organizations & Communities*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.

Dr. Thomas Prescher

ist Professor für Berufspädagogik an der Wilhelm Löhe Hochschule für angewandte Wissenschaften. Seine Arbeitsschwerpunkte sind die berufliche, systemische und sozial-ökologische Bildungsforschung.

Iana Ganushko

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin des Fachgebiets Pädagogik (Theorie und Methodik der Ausbildung und der Erziehung (Physik)) der Krasnojarsker staatlichen pädagogischen Universität W.P. Astafjew. Sie beschäftigt sich mit dem Thema der Verbesserung der Qualität der mittleren Berufsausbildung.

Dritte-Welt-Forschung in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland – ein historisches Porträt

Im Folgenden wird der Blick auf die akademische Beheimatung erziehungswissenschaftlicher Forschungen gerichtet, die sich mit Bildungsentwicklungen in der sog. Dritten Welt beschäftigen.¹ Der Begriff „Dritte Welt“ entstand erstmals im Kontext der Diskussion um die Erste (westl. Industrieländer) und die Zweite Welt (sozialistische Länder) und bezeichnete somit die Länder, die außerhalb dieser beiden politischen Blöcke standen. Er galt daher als neutraler als die damalige Rede von ‚unterentwickelten Ländern‘ oder ‚Entwicklungsländern‘. Alternative Begriffe (Arme Länder, Länder des – globalen – Südens) wurden diskutiert, nicht zuletzt auch weil sich diese Ländergruppe, aber auch die sog. Erste und die Zweite Welt, inzwischen weit ausdifferenziert haben, haben sich aber nicht einheitlich durchgesetzt. Im Folgenden wird eingedenk dieser Problematik von der ‚sog. Dritten Welt‘ gesprochen – operationalisiert, cum grano salis, über die Länderliste des DAC (Development Assistance Committee). Inhaltlich geht es darum nachzuzeichnen, welchen institutionellen Ort diese sog. ‚Dritte-Welt‘-Forschung in der sich nach dem Zweiten Weltkrieg neu konstituierenden Vergleichenden Erziehungswissenschaft (VE) in der Bundesrepublik Deutschland gefunden hat.² Ferner sei einleitend klargestellt, dass alternative Begriffe zu dem hier gewählten Gegenstandsbereich „Dritte Welt Forschung in der Erziehungswissenschaft“ kursieren, wie insbesondere „Dritte-Welt-Pädagogik“, die jedoch meist die pädagogisch gewendete Befassung mit den Problemen der Dritten Welt in der hiesigen Bildungslandschaft meint, die auch unter dem Begriff ‚entwicklungspolitische Bildung‘ bekannt ist.³

Die Neukonstituierung der VE in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg begann im Mai 1961 auf einer Tagung zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft in London, auf der nicht nur die Comparative Education Society in Europe (CESE) gegründet wurde, sondern sich auch die dort anwesenden deutschen Teilnehmer unter Gottfried Hausmann (damals einziger VE Lehrstuhlinhaber in Deutschland an der Universität Hamburg) zu einer (informellen) Arbeitsgemeinschaft zusammenschlossen. Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) wurde erst zwei Jahre später (1963) gegründet und hielt erst 1964 ihre erste reguläre Sitzung ab, auf der die Idee von Kommissionen diskutiert wurde. Festzuhalten ist: Die VE wurde 1965 die erste satzungsgemäße DGfE-Kommission überhaupt.

Zu Erziehung und Bildung in der sog. Dritten Welt wurde in den 1960er Jahren in Deutschland kaum geforscht. Auf die Frage nach den Gründen gibt es folgende Antworten:

- Deutschland hatte keine Kolonien (mehr); d.h. es fehlten die Beziehungen und Kontakte bzw. diese waren deutlich

eingeschränkter als beispielsweise im Falle von Frankreich oder Großbritannien.

- Andere Perspektiven lagen näher und erschienen relevanter, vor allem die Ost-West-Systemfrage angesichts der deutschen Teilung.
- Die sog. Dritte Welt trat erst als Folge des Zusammenbruchs der europäischen Kolonialimperien mit eigenen nationalen Bildungswesen in Erscheinung.

Auch wenn das deutsche Entwicklungshilfe-Ministerium, das heutige Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ), bereits 1961 gegründet worden war, erhielt es erst in den 1970er Jahren endgültig die Verantwortung für die technische und finanzielle Entwicklungshilfe Deutschlands. Damit wurde auch die Bildungsfrage in den Durchführungsorganisationen des BMZ relevant, und zwar in der damaligen Deutschen Stiftung für Entwicklung (DSE), die später in der Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH (InWEnt) aufging, die wiederum heute Teil der Deutschen Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) ist: Bildungsforschung sollte die Bildungshilfe untermauern, ermöglichen, ergänzen, Ideen liefern, internationale Vergleiche durchführen, natürlich ggfs. auch kritisieren.

Die DSE veranstaltete im April 1976 eine Konferenz: „Deutsche Bildungsforschung in Entwicklungsländern“, aus der die „Arbeitsgruppe Deutsche Erziehungswissenschaft und Internationale Bildungsförderung“ (ADEIB) hervorging, die zwei Jahre später den Grundstein legte für die institutionelle Konstituierung einer Dritte-Welt-Forschung in der deutschen Erziehungswissenschaft. 1978 teilte sich die VE in Deutschland, bzw. eine neue Kommission trat an ihre Seite: die Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt (BDW). Diese war im Wesentlichen aus den Mitgliedern der ADEIB hervorgegangen. Karl-Heinz Flehsig wurde zum Vorsitzenden gewählt, und Patrick Dias, Dietrich Goldschmidt, Volker Lenhart und Christoph Wulf bildeten den Arbeitsausschuss.⁴

Sichtbarkeit in der Erziehungswissenschaft in Deutschland erlangte das Fachgebiet erstmals durch ein epochales Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (1981) mit dem Titel „Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung“. In der Herausgeberschaft von Dietrich Goldschmidt unter Mitwirkung von Henning Melber war das Werk das Ergebnis jahrelanger Vorarbeit und bot die zu jener Zeit aktuellste Bestandsaufnahme zu Forschungen im Umkreis der BDW-Kommission. Der Untertitel lautet: Interdisziplinäre Studien über den Stand der Wissenschaft. Berichte, Besprechungen. Bibliographie.

Der Name der BDW-Kommission war Programm: Bildungsforschung mit der Dritten Welt sollte eine (selbst-)kritische Reflexion der als paternalistisch empfundenen Bildungshilfeperspektive, also die Überwindung einer Bildungsforschung für die Dritte Welt, signalisieren. Ihre Ziele waren Selbstreflexion, Kooperation, Austausch, egalitäre Kommunikation. Die in Lateinamerika entstandene Dependenz-Theorie war der damals populär gewordene theoretische Ansatz insbesondere als Kritik an US-amerikanischen Modernisierungstheorien. Im Verein mit Paulo Freires Befreiungspädagogik kam es zu einer neuen Perspektive: Befreiung funktioniert nicht für das, sondern nur mit dem Volk (Freire). Analog dazu implizierte Bildungsforschung im Kontext der Dekolonialisierung die Kritik an der Vorstellung von Bildung, Bildungsforschung und Bildungshilfe für die Armen und Unterdrückten, die mit dem Stigma von Bevormundung, Paternalismus, asymmetrische Kommunikation gekoppelt waren. In dieser Perspektive entstanden in den 1970er/1980er Jahren etliche Dissertationen zu Bildung in Dritte-Welt-Ländern – meist mit dem Impetus, zur Dekolonialisierung beizutragen.

Nach der Gründung der BDW Kommission wurden die gut gemeinten Vorsätze bzgl. Forschung mit der Dritten Welt sogleich umgesetzt. Vom 18.–28. Februar 1980 fand auf Mauritius eine Konferenz statt, an der 15 Mitglieder der Kommission und 20 Bildungsforscher aus Afrika teilnahmen, um gemeinsame Forschungsaktivitäten auszuloten. Die Tagung war von der DSE finanziell und administrativ getragen sowie von der ACO (African Curriculum Organisation) und der BDW Kommission inhaltlich gestaltet worden. Zuvor hatte schon eine kleinere afrikanisch-deutsche Vorkonferenz in Nairobi (Feb. 1979) getagt. Als es zu den Fragen der Umsetzung und vor allem Finanzierung der tollen Ideen für gemeinsame Forschungsprojekte kam, blieb das Meiste jedoch auf der Strecke.⁵ Eine weitere großangelegte internationale Konferenz, die Bildungsforscherinnen und Bildungsforscher aus der sog. Dritten Welt mit jenen in Deutschland in Kontakt bringen sollte, fand vom 28.03.–04.04.1993 in Berlin statt. Sie war unter der Ägide des damaligen (1999 verstorbenen) BDW-Vorsitzenden Wolfgang Karcher organisiert und wiederum durch die DSE finanziell unterstützt worden. Das Thema lautete: „Out-of-school Education, Work and Sustainability in the South – Experiences and Strategies“ und versammelte über 20 Personen aus Afrika, Asien und Lateinamerika sowie über 30 aus Deutschland und einigen europäischen Ländern. Ziel war der Erfahrungsaustausch über Projekte außerschulischer Bildung in der sog. Dritten Welt angesichts der damals kursierenden Diagnose, Bildung (in der sog. Dritten Welt) sei eher ein Entwicklungshindernis als ein Motor gesellschaftlicher Entwicklung, sie trüge eher zur Unterentwicklung statt zur Entwicklung bei.⁶ Die Veranstaltung hinterließ allerdings eine gewisse Ratlosigkeit. Zu vielfältig waren die Projekte, um durch Vergleiche wirklich ‚best practice‘ zu eruieren. Und zu ungeklärt und unterschiedlich waren die Relationen zwischen den formalen Schulsystemen und den non-formalen Bildungsangeboten. Vorwärtsschauend war indessen der Konferenzbezug auf „Sustainability“. Denn erst kurz vorher (1992)

hatte die Umweltkonferenz in Rio de Janeiro stattgefunden, die den Beginn des weltweiten Nachdenkens über nachhaltige Entwicklung bis hin zu den derzeit aktuellen Zielen der Agenda 2030 legte.

Jahrzentlang blieb die BDW-Kommission die akademische Heimat der Bildungsforschung mit der sog. Dritten Welt in Deutschland, bis die beiden Kommissionen (VE und BDW) im Jahre 2005 zur Kommission ‚Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft‘ (VIE) fusionierten. Ausschlaggebend für diese ‚Wiedervereinigung‘ waren ganz unterschiedlich geartete Gründe, über deren Relevanz spekuliert werden kann: subjektiv überholte Identifikation mit dem jeweils zugeordneten Länderspektrum, ohnehin existierende Doppelmitgliedschaften in beiden Kommissionen, weltgesellschaftliche Theoriediskussionen, Ausdifferenzierung in einer globalisierten ‚Einen Welt‘, neu gestaltete akademische Landschaften (z.B. Lehrstuhldenominationen), Attraktivität und Platzierung innerhalb der SIIVE und der DGfE, Vergleich mit Organisationen anderer Länder und anderes mehr. Seit über zehn Jahren gibt es also kein institutionelles Eigenleben der „Dritte-Welt-Forschung“ in der deutschen Erziehungswissenschaft mehr. Wie die seither angesetzten Tagungen der SIIVE und der VIE und die vielfachen Bemühungen um die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses deutlich machen, sind Forschungen zu den Ländern der sog. Dritten Welt nun ganz selbstverständlich präsent und fester Bestandteil der wissenschaftlichen Diskurse – eben: wie andere Länder auch.

Anmerkungen

- 1 Weitere Informationen finden sich in den Beiträgen der Autorin im Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft (hrsg. von Klaus-Peter Horn u.a., Klinkhardt/UTB, Bad Heilbrunn 2012, 3 Bde) zu den Stichworten: Bildungshilfe, Deutsche Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH, Dritte-Welt-Pädagogik, Entwicklungshilfe, Entwicklungspolitische Bildung, Vergleichende Erziehungswissenschaft.
- 2 Hier ist bewusst von der „Bundesrepublik Deutschland“ die Rede, weil eine retrospektive Betrachtung der Dritte-Welt-Forschung innerhalb der ‚Vergleichenden Pädagogik‘ in der DDR hier nicht geleistet werden kann.
- 3 Zur Dritte-Welt-Pädagogik im Sinne entwicklungspolitischer Bildung im Inland sei auf das einschlägige Werk von Scheunflug, A. & Seitz, K. (1995) (Hrsg.). *Die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung*, Frankfurt, 3 Bde. hingewiesen.
- 4 Flechsig, K.-H. (1981). Die „Kommission ‚Bildungsforschung mit der Dritten Welt‘“. In D. Goldschmidt unter Mitwirkung von H. Melber. (Hrsg.), *Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung*. (Zeitschrift für Pädagogik, 16. Beiheft), (S. 289–191). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- 5 Goldschmidt, D. & Lenhart, V. (1981). Bildungsforschung in Zusammenarbeit mit afrikanischen Erziehungswissenschaftlern. In D. Goldschmidt unter Mitwirkung von H. Melber. (Hrsg.), *Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung*. (Zeitschrift für Pädagogik, 16. Beiheft), (S. 291–297). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- 6 Vgl. den Trend setzenden Aufsatz von Theodor Hanf u.a., (1975) der zunächst in einer englischen Version [Education – An Obstacle to Development? Some Remarks about the Political Functions of Education in Asia and Africa. *Comparative Education Review*, 19, 68–87] und dann auf Deutsch erschien [Erziehung – ein Entwicklungshindernis? Überlegungen zur politischen Funktion der formalen Erziehung in Asien und Afrika. *Zeitschrift für Pädagogik*, 23(1977), 9ff].

Christel Adick

christel.adick@rub.de

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft /
Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

Neues aus der Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

Nachrichten aus dem Vorstand

Amtierende Vorsitzende der *Kommission International Vergleichende Erziehungswissenschaft* (IVE) ist seit März 2017 Sabine Hornberg, Technische Universität Dortmund. Neue ingoing Vorsitzende ist Imke von Bargen, Universität Paderborn; neuer Kassenwart ist Christian Brüggemann.

Amtierende Vorsitzende der *Kommission Interkulturelle Bildung* (KIB) ist seit Februar 2017 Claudia Machold, Universität Wuppertal.

Erste Vorsitzende der *Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE) ist seit dem März 2017 Verena Holz (Leuphana Universität Lüneburg). Zweiter Vorsitzender ist Marco Rieckmann (Universität Vechta).

Tagungsankündigung

SAVE THE DATE – VIE-Winter School

für den wissenschaftlichen Nachwuchs 2017

Unter dem Titel *Den Vergleich deuten – Methodologische Grundfragen in der internationalen und vergleichenden* veranstaltet die *Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft* der SIIVE in Zusammenarbeit mit der *Servicestelle International Cooperation in Education* (ice) am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung vom 30.11. bis zum 01.12.2017 in Frankfurt am Main die diesjährige VIE-Winter School für den wissenschaftlichen Nachwuchs. Das *Call-for-Papers* wird in Kürze auf der Internetpräsenz der Sektion veröffentlicht; weitere Informationen erteilt gerne Dr. Sieglinde Jörnitz (DIPF) unter jornitz@dipf.de.

Tagungsbericht

BNE-VIE Tagung 2017 „Bildung und Erziehung im Kontext globaler Transformationen“ in Bayreuth

Globale Veränderungen stellen Gesellschaften derzeit vor große Herausforderungen. Hierzu zählen Globalisierungs-, Internationalisierungs-, und Transnationalisierungsprozesse genauso wie Migration und Flucht. In der Erziehungswissenschaft werden diese gesellschaftlichen Herausforderungen und Dilemmata bereits seit längerem in den Teildisziplinen *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE) sowie *Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft* (VIE) aufgegriffen und bearbeitet. Für eine fokussierte und thematisch breite Bearbeitung dieses Themenkomplexes organisierten die beiden Kommissionen BNE und VIE in der *Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft* (SIIVE) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) eine gemeinsame Jahrestagung.

Vom 23.–24.03.2017 fand an der Universität Bayreuth die gemeinsam von der IVE (vertreten durch Marcelo Parreira do Amaral), der BNE (vertreten durch Marco Rieckmann) und

der Universität Bayreuth (vertreten durch Iris Clemens) organisierte Jahrestagung von VIE und BNE zu dem Thema: Bildung und Erziehung im Kontext globaler Transformationen statt. Höhepunkte der Tagung waren nicht nur die beiden Keynote Vorträge von Prof. Dr. Arjen Wals (Wageningen University, Niederlande) *Disrupting the normalisation of unsustainability: rethinking sustainability education in times of global systemic dysfunction*, und Prof. Dr. Leon Tikly (University of Bristol, England) *Quality learning for all and sustainable development: A transformative agenda*, sondern auch eine Podiumsdiskussion über *Hochschulbildung und Wissenschaft in der Entwicklungszusammenarbeit* (siehe Bericht unten). Eine Führung im IWALEWA-Haus der Universität Bayreuth, in dem wechselnde Ausstellungen zeitgenössischer außereuropäischer Kunst, insbesondere zeitgenössischer Kunst aus Afrika und der afrikanischen Diaspora, stattfinden, rundete das Programm der Tagung ab. Zum besonderen Charakter der Tagung hat deren Anbindung an den Afrika-Forschungsschwerpunkt der Universität Bayreuth beigetragen, die Raum für interdisziplinären Austausch bot. Die äußerst erfolgreiche Tagung endete schließlich nach insgesamt neun Sessions und acht Panels am Freitag, den 24. März 2017 mit bleibenden Eindrücken und neuen Ideen.

Marvin Erfurth und Marcelo Parreira do Amaral,
Universität Münster

Bericht über Sektempfang: 40 Jahre

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP)

Im Jahr 1978 wurde die ZEP von Alfred K. Tremml im Kontext des ehemaligen Arbeitskreises Dritte Welt Reutlingen gegründet. Das Ziel war ein Periodikum als Plattform für theoretische Reflexionen und Praxisbeispiele zu Bildungsfragen im Spannungsfeld von Nord-Süd-Ungleichheiten zu etablieren.

Auf der diesjährigen BNE-VIE-Tagung haben die Schriftleitung, Frau Prof. Dr. Annette Scheunpflug und Redaktionsmitglieder gemeinsam mit den Vertreter/innen der SIIVE und den Tagungsteilnehmenden das nun bereits 40-jährige Bestehen der ZEP sowie die knapp 25 Jahre währende Kooperation der ZEP als Mitteilungsorgan der Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) bei einem Sektempfang gefeiert. Prof. Dr. Annette Scheunpflug hat zu diesem Anlass einen Toast auf die ZEP und die Kooperation mit der SIIVE ausgesprochen und die Tagungsteilnehmenden konnten sich bei Sekt und Salzgebäck ZEP-Exemplare der letzten 40 Jahre ansehen sowie zur freien Verfügung bereitgestellte Exemplare mitnehmen.



Abb. 1: Schriftleitung der ZEP: Annette Scheunpflug und langjähriges Redaktionsmitglied: Gregor Lang-Wojtasik; © Martin Affolderbach

Die Themen der ZEP haben sich in den vierzig Jahren ihres Bestehens leider noch nicht abgeschafft. Auch heute noch sind Fragen von Bildung im Kontext von Internationalität und Globalisierung virulent. Deshalb werden wir sie weiter bearbeiten! Wir wünschen der ZEP noch so viele Jahre, wie das Thema aktuell bleibt und eine breite Leserschaft.

Eine öffentliche Feier wird Samstag, 14.10.2017 gemeinsam mit dem Entwicklungspolitischen Informationszentrum in Reutlingen voraussichtlich in deren Räumlichkeiten stattfinden. Wir laden sie herzlich zu diesen Feierlichkeiten ein und freuen uns auf ihr Kommen! Informationen zur Anmeldung erhalten sie bei sigrid.schell-straub@epiz.de und sabine.lang@uni-bamberg.de.

Annette Scheunpflug und Sabine Lang
Universität Bamberg

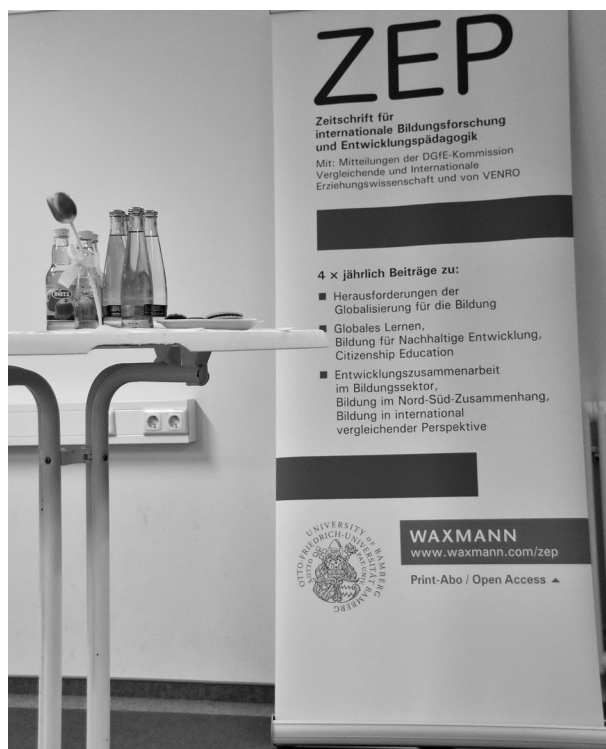


Abb. 2: ZEP Roll-up; © Martin Affolderbach

Bericht über die Podiumsdiskussion – Hochschulbildung und Wissenschaft in der Entwicklungszusammenarbeit

An der Podiumsdiskussion im Rahmen o.g. Tagung waren Repräsentantinnen und Repräsentanten von staatlichen Förderorganisationen und von langfristigen Kooperationsprojekten, die an Instituten für Erziehungswissenschaft/Pädagogik in Deutschland angesiedelt sind, vertreten.

Die Podiumsdiskussion stand unter dem Titel *Hochschulbildung und Wissenschaft in der Entwicklungszusammenarbeit*; sie war von Christel Adick vorbereitet worden und wurde auf der Tagung von ihr moderiert. Ob ihrer Expertise eingeladen und vertreten waren Christoph Hansert, Deutscher Akademischer Austauschdienst DAAD, Abteilung Strategie – Entwicklungszusammenarbeit; Ulrike Wiegmann, Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH, Beraterin für den Hochschulbereich im Sektorvorhaben Bildung; Annette Scheunpflug, Masterstudiengang „Educational Quality in Developing Countries“ an der Universität Bamberg und Karsten Speck, East and South African-German Centre of Excellence for Educational Research Methodologies and Management – CERM-ESA, an der Universität Oldenburg.

Gegenstand der Podiumsdiskussion war die zu beobachtende Hinwendung der Entwicklungszusammenarbeit im Bildungsbereich zum Sektor Hochschule und Wissenschaft. Aktuell setzt die Agenda 2030 für Nachhaltige Entwicklung den politischen Rahmen auch in der Bildungszusammenarbeit. Hochschulbildung und Wissenschaft kommen in diesem Kontext erstmals seit Jahrzehnten eine explizite Rolle zu, nachdem lange Zeit Fragen der Grundbildung im Zentrum standen. Auf dem Podium sollten daher neuere Entwicklungen auf der politisch-administrativen Ebene sowie insbesondere praktische Erfahrungen mit verschiedenen Formaten der Kooperation zwischen Erziehungswissenschaft an hiesigen Universitäten und wissenschaftlicher Aus- und Weiterbildung in Ländern der Entwicklungskooperation vorgestellt und hinsichtlich ihres Potenzials und eventuellen Modellcharakters diskutiert werden.

Wie im einleitenden Statement der Moderatorin hervorgehoben wurde, intendierte das Podium auch die Wiederaufnahme einer kritischen Gesprächskultur zwischen der SIIVE und Akteuren der Entwicklungszusammenarbeit. In ihrem kurzen Rückblick erinnerte Christel Adick daran, dass Bildungsentwicklungen in der sog. Dritten Welt seit den 1960er Jahren – wenngleich in wechselnder Intensität und Intentionalität – zum Gegenstand des sich in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg neu formierenden Fachgebiets Vergleichende Erziehungswissenschaft (VE) gehörten. So veranstaltete z.B. die damalige Deutsche Stiftung für Entwicklung (DSE), eine Vorläuferinstitution der heutigen GIZ, im April 1976 die Konferenz: „Deutsche Bildungsforschung in Entwicklungsländern“, aus der die „Arbeitsgruppe Deutsche Erziehungswissenschaft und Internationale Bildungsförderung“ (ADEIB) hervorging. Diese wiederum war entscheidend mitverantwortlich dafür, dass sich die VE in Deutschland 1978 teilte, indem sich die Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt (BDW) gründete, die bis 2005 Bestand hatte, als beide wieder zusammen geführt wurden in die heutige Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft (VIE)-Kommission.



Abb. 1: Leiterin und Expert/innen der Podiumsdiskussion von links nach rechts: Christel Adick, Christoph Hansert, Ulrike Wiegelmann, Karsten Speck und Annette Scheunpflug; Quelle: © Marcelo Parreira do Amaral.

Seither sei es nur noch eher selten und unregelmäßig zu einem Meinungsaustausch zwischen Institutionen und Akteuren der Praxis und Politik dieses Handlungsfeldes und Forschenden und Lehrenden an Hochschulen gekommen – was jedoch durch diese Podiumsdiskussion wieder belebt werden sollte.

Die Repräsentantinnen und Repräsentanten stellten in einer ersten Runde ihre Organisationen bzw. Projekte vor und bezogen dann in der zweiten Runde Stellung zur Frage, welche Gründe es derzeit für das Interesse an *Hochschulbildung und Wissenschaft* in der Entwicklungszusammenarbeit gibt und welche Ziele sich in ihren jeweiligen Organisationen bzw. Projekten verbinden. Da die Agenda 2030 die kommende Entwicklungszusammenarbeit entscheidend mit prägen wird, sei es bedeutsam, so wurde gesagt, welches Potenzial, aber auch welche Grenzen es gibt, dass sich Hochschulen aktiv daran beteiligen. In der dritten Diskussionsrunde wurde der Blick auf unterschiedliche Erwartungen verschiedener Akteure (universitäre, ministerielle, durchführende Organisation) in/aus Deutschland und in/aus dem Gastland gerichtet, die in der Bildungsk Kooperation im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit aufeinander treffen. Die Expertinnen und Experten berichteten hier über konkrete Erfahrungen und Herausforderungen und gaben Anregungen im Sinne von *best practice* weiter. Alle verwiesen in diesem Zusammenhang auf ihre ‚offizielle‘ Berichterstattung auf ihren jeweiligen Webseiten mit teils dort auch verfügbaren Newslettern und Berichten. Für das Publikum der Podiumsdiskussion boten die vorgestellten Hochschulprojekte auch einige Einblicke in manche alltägliche (z.B. Visa-Beschaffung, Finanzmittelverwaltung) wie auch eher

außergewöhnliche Erfahrungen (z.B. politische und administrative Sensibilitäten), die sich ansonsten eher auf der der Öffentlichkeit meist verborgenen ‚Hinterbühne‘ ihrer Entwicklungskooperationen abspielen.

Die Podiumsdiskussion stieß auf breites Interesse bei einem augenscheinlich auch sehr engagierten Publikum. Die Diskussionen gingen in der Pause und in kleineren Kreisen weiter. Es wurde mehrfach unterstrichen, dass die Kontakte zwischen den Praxis-, Politik- und Wissenschaftsfeldern im Bereich der Entwicklungszusammenarbeit wieder verstärkt werden sollten. Dies sei nicht zuletzt auch im Interesse der Arbeitsperspektiven der SIIVE, weil es sich dabei um ein Handlungsfeld handelt, in dem Absolvierende international und interkulturell ausgerichteter erziehungswissenschaftlicher Studienangebote potenziell ein durchaus attraktives Berufsfeld finden. Vonseiten des DAAD und der GIZ wurde auf ein Expertengespräch von BMZ, AvH, DAAD, GIZ und KfW zu Hochschulen und Agenda 2030 in Berlin hingewiesen, das kurz vor der Bayreuther Tagung stattgefunden hatte [<http://www.higher-education-2030agenda.de/de/schedule.html>]. In diesem Zusammenhang wurde ebenfalls der Wunsch nach einem vermehrten Interesse in der Erziehungswissenschaft an Fragen der Bildungs- und Wissenschaftskooperation laut. Ob allerdings die in diesem Zusammenhang vorgebrachte Vision, entsprechend denominierte Professuren einzurichten, Aussicht auf Erfolg hat, sei dahin gestellt.

Christel Adick

Bildung in Krisen und Konflikten – Aktionen der Globalen Bildungskampagne

In den letzten fünf Jahren sind weltweit mindestens 15 neue Konflikte ausgebrochen. Dazu zählen Langzeitkonflikte in Syrien, Irak, Südsudan, Jemen und Burundi. In Krisen- und Konfliktgebieten bleibt Bildung oft auf der Strecke. Laut der Studie „Bildung darf nicht warten“ der Globalen Bildungskampagne (GBK) ist es für 75 Millionen Kinder und Jugendliche weltweit nicht möglich, eine Schule zu besuchen, weil sie in Krisen- oder Konfliktgebieten leben. Gerade Mädchen, Kinder auf der Flucht und Kinder mit Behinderungen sind in dieser Hinsicht mehrfach benachteiligt.

Die GBK, ein Bündnis aus Nichtregierungsorganisationen und Bildungsgewerkschaften, setzt sich im Rahmen des nachhaltigen Entwicklungsziels Nr. 4 („Inklusive, gerechte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten des lebenslangen Lernens für alle fördern“) für das Recht auf gute und inklusive Bildung ein. Die deutsche Koalition der GBK umfasst zurzeit die Organisationen Christoffel-Blindenmission (cbm), Don Bosco Mission, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Kindernothilfe, Oxfam Deutschland, Plan Deutschland, Save the Children Deutschland, das Deutsche Komitee für UNICEF, Welthungerhilfe, World University Service und World Vision.

GBK Sprecher Jan-Thilo Klimisch stellt dar, warum der Einsatz für Bildung so wichtig ist: „Gerade in Krisengebieten ist Bildung von unschätzbarem Wert. Sie hilft bei der Verarbeitung traumatischer Erlebnisse, ermöglicht gesellschaftliche Teilhabe und damit bessere Perspektiven für die Zukunft. Bildung darf nicht warten“. Die aktuelle Studie analysiert das Engagement der Bundesregierung im Bereich Bildung im Kontext von Krisen und Konflikten und nimmt dabei insbesondere Maßnahmen der humanitären Hilfe, der Übergangshilfe sowie den Übergang zur Entwicklungszusammenarbeit in den Blick. Die Ergebnisse zeigen, dass Bildung vor allem in der humanitären Hilfe und der Übergangshilfe bislang eine untergeordnete Rolle einnimmt und insbesondere Grundbildungsmaßnahmen unterrepräsentiert sind. Zwar messen die Betroffenen selbst Bildung eine hohe Priorität bei und auch bei Akteuren der humanitären Hilfe findet langsam ein Umdenken statt, so dass die Bedeutung von Bildung in Krisen und Konflikten zunehmend erkannt wird. Dennoch besteht eine jährliche Finanzierungslücke von insgesamt rund 8,5 Milliarden US-Dollar, um allen Kindern in Krisengebieten Zugang zu Bildung zu ermöglichen. Deshalb empfiehlt die GBK der Bundesregierung, acht statt der bisher rund zwei Prozent der bundesdeutschen Mittel für humanitäre Hilfe gezielt für Bildung zu verwenden und sich an einem neuen Hilfsfonds für Bildung in Krisen und Konflikten zu beteiligen.

Um öffentliche Aufmerksamkeit für das Thema Bildung zu erzeugen, ruft die GBK jährlich zur Weltklasse!-Akti-



Abb. 1: Logo der Weltklasse!-Aktion 2017; Quelle: Globale Bildungskampagne

on auf, die sich vor allem an Schüler/-innen und Lehrkräfte richtet. Die diesjährige Aktion steht unter dem Motto „Weltklasse! Bildung darf nicht warten“ und beschäftigt sich mit Bildung in Krisen und Konflikten. Sie wurde am 25. April mit einer zentralen Veranstaltung eröffnet und läuft bis zu den Sommerferien. Ziel ist es, auf die bestehenden Missstände im Bildungsbereich aufmerksam zu machen und Politiker/-innen zum Handeln aufzufordern. Wie in den vergangenen Jahren beteiligen sich auch in diesem Jahr zahlreiche Schüler/-innen und Lehrer/-innen an der Aktion und setzen sich dafür ein, dass Bildung in Krisen- und Konfliktgebieten einen höheren Stellenwert bekommt. Die Auseinandersetzung mit dem Thema erfolgt beispielsweise im Rahmen von schulischen Projekttagen, durch das Verfassen von Berichten oder Briefen an Politiker/-innen sowie durch die Veranstaltung von Diskussionsrunden. Gerade in Hinblick auf die Bundestagswahl ist es wichtig, Politiker/-innen an ihr Versprechen zu erinnern, die globalen Nachhaltigkeitsziele bis 2030 umzusetzen. Schulen, die an der Weltklasse!-Aktion teilnehmen, können sich zusätzlich für das Weltklasse!-Siegel bewerben, das Projekte im Rahmen der Aktion auszeichnet. Zur Durchführung der Aktion im Unterricht stellt die GBK umfangreiches thematisches Aktionsmaterial zur Verfügung, welches Ideen und Anregungen für Möglichkeiten des Engagements sowie Unterrichtsmaterialien enthält. Die Broschüre sowie die oben genannte Studie sind kostenfrei als PDF auf der Webseite der GBK unter www.bildungskampagne.org verfügbar.

Zaira Cesian und Andrea Peters

World University Service – Deutsches Komitee e. V.,
Informationsstelle Bildungsauftrag Nord-Süd
infostelle3@wusgermany.de
www.informationsstelle-nord-sued.de

Rezensionen

Nachtrag Jahrbücher-Sammelrezension der ZEP 1/2017: UNDP (Hg): Human Development Report 2016: Human Development for Everyone, 273 S., New York, zum downloaden. Überblick in deutscher Sprache von DGVN, Berlin 2017, 36 S.

Der UNDP Bericht (HDR 2016) nimmt eine Sonderstellung unter den Jahrbüchern ein, weil er sich nicht wie andere damit begnügt, die neuesten Entwicklungen der Wirtschaft, Politik der Länder und internationalen Organisationen in Daten zu erfassen, sondern den Anspruch erhebt, neue Wege zu zeigen, wie die weltweite Entwicklung mit neuen Kriterien gemessen werden kann. So entstand z.B. der HDI (Human Development Index). Das UNDP scheut sich auch nicht, neue Ziele für die Zukunft zu formulieren. Das ist auch das Thema des neuen Jahrbuches.

Dieser Bericht nimmt Menschen in den Blick, die zurückgelassen und benachteiligt sind. Er erhebt den normativen Anspruch, ausgehend von den Zahlen, Ziele und Wege für eine inklusive Entwicklung zu formulieren, *Leaving No One Behind*.

Quantitative Daten erzählen uns nur eine Teilwahrheit. Der Anteil der Frauen unter den Arbeitern in Südasien hat erheblich zugenommen, und damit auch deren Einkommen, aber nicht deren Recht auf Mitsprachen bei Entscheidungen innerhalb der Familie. Dieses steigt erst mit zunehmender Bildung der Frauen (S. 58). Wenn mehr Geld dafür investiert wird, hat dies auch einen multidimensionalen Effekt. Wenn alle Mädchen einen Sekundarschulabschluss erreichen, geht u.a. die Sterblichkeitsrate der Kinder unter fünf Jahren auf die Hälfte zurück.

Wie immer illustriert der Bericht seine Thesen mit erfolgreichen Beispielen und untermauert ihn mit aktuellen Zahlen aus verschiedenen Ländern und Bereichen. Im Bereich der Frauenpartizipation hat Ruanda z.B. den höchsten Anteil im Parlament (S. 119). Mit wenig Geld wird in Nicaragua Dienstleistung hoher Qualität für schwangere Frauen angeboten, im Tschad Schulbildung, in Burkina Faso (Wasser und sanitäre Anlagen, kostenlose Schulspeisung (school meals) in Botswana, Kap Verde, Elfenbeinküste, Ghana, Kenia, Mali, Namibia und Südafrika (S. 109).

Nur wenn es gelingt, Modelle zu entwickeln, die zeigen, dass bisher benachteiligte, zurückgelassene Menschen (Frauen, alte Menschen, Menschen mit Migrationshintergrund und/oder Behinderung) ein Teil dieser inklusiven Entwicklung sind, ihnen Entscheidungsfreiheit und Partizipation ermöglicht und damit Wertschätzung entgegengebracht wird, dann sind wir auf dem besten Weg, die Ziele der von der UN definierten SDGs (Sustainable Development Goals) bis 2030 zu erreichen. *Eine konsequente Umsetzung der Agenda 2030 erfordert auch einen Wandel im internationalen System*, schreibt Angela Merkel in einem Sonderbeitrag. Deutschland ist bereit, eine aktive Rolle zu übernehmen (S. 167). Es gibt wie immer mehrere Sonderbeiträge, u.a. von Melinda Gates (zum besseren Verständnis von Armut, S. 57).

Ein gut lesbares, Mut machendes, zukunftsweisendes und programmatisches Jahrbuch.

Asit Datta

Ogasawara, Michio (2015). *Pädagogik in Japan und in Deutschland. Historische Beziehungen und aktuelle Probleme*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, 222 S., 29€.

In dem Sammelband „Pädagogik in Japan und in Deutschland“ wird aus historischer Perspektive über den Forschungsaustausch hinsichtlich Erziehungs- und Bildungsfragen zwischen Deutschland und Japan berichtet.

Im Zuge der sogenannten Meiji-Restauration aus dem Jahr 1868 wurde in Japan intensiv daran gearbeitet westliche, moderne Wissenschaft und Technologie einzuführen. Dabei hat Deutschland, (bzw. damals Preußen) neben anderen westlichen Staaten, eine große Rolle gespielt. Noch heute ist ersichtlich, dass in Deutschland gängige Theorien und Methodologie(n) der Erziehungs- und Bildungswissenschaft sowie der Lehrerbildung in Japan rezipiert wurden/werden, was auf die enge politische Verbindung zwischen Deutschland und Japan zurückgeführt wird. Diese Rezeption deutscher Theorietradition in Japan, wird in diesem Sammelband von dem großen, geisteswissenschaftlichen, japanischen Pädagogen Michio Ogasawara aufgearbeitet. In dem Sammelband, der in drei thematische Schwerpunkte eingeteilt ist, werden einige Herausforderungen der Erziehung und Bildung in Japan komparatistisch reflektiert.

Im ersten Teil mit dem Titel „Pädagogisches Denken und Handeln in Deutschland und die Rezeption in Japan“ wird vor allem die Aufnahme der geisteswissenschaftlichen Pädagogik in Japan beschrieben. Zum einen gab es einen regen Dozierenden- und Studierendenaustausch zwischen Japan und Deutschland. Beispielsweise wurden an die erste japanische Universität in Tokio ausländische und insbesondere Deutsche Dozierende eingeladen und zugleich studierten japanische Studierende, so sie im Ausland studierten, vorwiegend an deutschen Universitäten. Zum anderen wurden viele pädagogische Theorien und Konzepte dieser Zeit ins Japanische übersetzt.

Vor dem Hintergrund des personellen und ideellen Austauschs wurden die Pädagogik sowie die Lehrerbildung in Japan in starker Anlehnung an in Deutschland gängige Theorien und Konzepten konstituiert. Die Rezeption ausländischer und insbesondere deutscher pädagogischer Theorien begann in Japan interessanter Weise mit der Didaktik Herbarts. Jedoch konnte sich, insbesondere aufgrund langer Japanaufenthalte von Spranger und Bollnow, die geisteswissenschaftliche Pädagogik und die hermeneutische Methode in Japan etablieren. Gleichwohl auch ein starker Einfluss der Theorie Deweys aus den USA zu verzeichnen ist. Es wird weiterhin der Aufnahmeprozess und die Bedeutung von Spranger und Litt für die Entwicklung der japanischen Pädagogik analysiert und den Thementeil abschließend wird das Denken und Handeln des japanischen Bildungsphilosophen Arata Osada im Vergleich zu Theodor Litt reflektiert.

Im zweiten Teil, der mit „Fröbel-Forschung in Japan“ betitelt ist, wird beschrieben, wie die Theorie und die Konzepte Fröbels in Japan aufgenommen und diskutiert wurden. Zu-

nächst wird ein Überblick über Forschungsebenen, Methoden und Materialien der Fröbelforschung in Japan gegeben und dann die Pädagogik Fröbels in Japan dokumentiert. Anschließend wird der chronologische Verlauf der Rezeption Fröbels in Japan kritisch diskutiert. Als Defizit japanischer Fröbelforschung wird angesehen, dass sich einige Forschungsarbeiten allein durch eine Zusammenstellung von Fakten auszeichnen und nicht durch eine wissenschaftlich-analytische Forschungshaltung.

Im dritten Teil wird der „aktuelle(r) Stand und Probleme der Erziehung in Japan“ berichtet. Es werden zwei Themenkomplexe fokussiert und Vergleiche mit Deutschland eingeflochten. Der erste Themenkomplex bezieht sich auf aktuelle Diskussionen die unter den Stichworten „Kinderbild“ sowie „Yutori-Erziehung (Erziehung des geistigen Freiraums)“ geführt werden. Es wird ein Überblick über vier verschiedene Wahrnehmungen von Kindheit gegeben und anschließend werden die beiden gegenläufigen bildungspolitischen Reformprozesse, die „Yutori-Erziehung“ und Gegenreform der „nachhaltigen Leistungsforderung“ zusammengefasst. Im zweiten Themenschwerpunkt wird die aktuelle Bildungspolitik, die sich durch die Verstärkung der staatlichen Kontrolle auszeichnet, vor dem Hintergrund der Kaiser- und Kriegszeiten reflektiert und umfasst den Bericht einiger Ergebnisse des Projekts „Pädagogik im Militarismus und im Nationalsozialismus: Japan und Deutschland im Vergleich“.

Der Sammelband ist überwiegend eine Zusammenstellung von Vorträgen Ogasawaras, die dieser bereits in Deutschland gehalten hat und dokumentiert in diesem Sinne seine persönliche Forschungsgeschichte in und mit Deutschland. Die Vorträge zeichnen sich durch eine sorgfältige und genaue Vorstellung und Deskription historischer, theoretischer oder bildungspolitischer Bezugspunkte zu Pädagogik in Japan und Deutschland (eine ca. 120-jährige Tradition) aus. Eine sorgfältige Beschreibung der Phänomene der Erziehungswirklichkeit stellt die Grundlage weiterer wissenschaftlicher Diskussion dar. In diesem Sinne eröffnet dieser Sammelband weiterführende Forschungsanregungen zwischen Deutschland und Japan.

Leider scheint die bisherige Forschungstradition zu pädagogischen, vor allem geisteswissenschaftlichen Theorien aus Deutschland in Japan brüchig zu werden; da zum einen japanische Studierende vorwiegend allein Englisch als Fremdsprache lernen und zum andern empirische Forschung im Gegensatz zu geisteswissenschaftlichen Methoden immer prominenter werden. Daher ist es umso erfreulicher, dass es diesen Sammelband gibt, der die bisherige Forschungstradition zwischen Deutschland und Japan lebendig hält und gegebenenfalls zu aktivem Forschungsaustausch motiviert und inspiriert.

Masashi Urabe

Thompson, Cooper (2016). Deutsche Sprache, meine Sprache? Wie ich die Deutschen kennenlernte. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, 200 S., 19,90€.

Cooper Thompson lebt seit 2003 in Nürnberg. Der Autor beschreibt und analysiert in seinem Buch den Prozess seines Ankommens in Deutschland, in welchem Sprachlernen, die ei-

gene Neuorientierung sowie die Suche nach soziokulturellem Verstehen und Anschluss eng miteinander verwoben sind. Thompson durchmisst mehr als ein Jahrzehnt seines Lebens in Deutschland, wobei er den Zusammenhang von Sprache und Identität aus einer individuellen Binnenperspektive ins Zentrum rückt. Der Autor ist zum Zeitpunkt seiner Ankunft in Deutschland, das er kaum kannte, über 50 Jahre alt. In mehrfacher Hinsicht kann er als „privilegierter Einwanderer“ gelten: Er kommt aus den USA und damit aus einem wirtschaftlich und kulturell privilegierten Land. Seine Herkunft wird keinesfalls automatisch mit Vorstellungen von Einwanderung, Immigration, Integration und allen damit angesprochenen gesellschaftlichen Herausforderungen und Normproblemen verbunden. Thompson ist als Lehrer, Coach und Berater beruflich und auch durch seine professionelle Vorgeschichte unabhängig von arbeitsmarktbezogenen Integrationsstrategien. Er heiratet in eine deutsche Familie und ist dadurch vom Anbeginn seiner (Sprach-)Einwanderung in das hiesige Land und seine kulturellen Verhältnisse eingebunden. Schließlich bringt der Autor Expertise aus Coach-Prozessen im Zusammenhang von Diversity und Antirassismusarbeit mit, vor allem hat er vielfältige Zugänge zur Selbsterfahrung und -reflexion. Dass Cooper Thompson von seinem Deutschlernen dennoch in erster Linie als schmerzhaft, oft entmutigende und verunsichernde Erfahrung erzählt und berichtet, sollte umso hellhöriger machen, denn es ist davon auszugehen, dass seine Erfahrungen von vielen geteilt werden.

Das Buch ist chronologisch aufgebaut, von ersten Sprachkursen bis zur öffentlichen Rede vor dem Stadtrat, zentriert auf Lernen von Sprache. Diese Chronologie ist für Thompson ein Ordnungsprinzip, um immer wieder neue Facetten von Themen herausarbeiten zu können, die sich durch das gesamte Buch ziehen. Sein Ausgangspunkt und eine Auswahl dieser Themen werden im Folgenden präsentiert.

Kommunikation ist seine Lebensweise, er hält Sprache und Sprechenkönnen für unverzichtbar. Kommunikation bedeutet für ihn zweierlei, Sich-Ausdrücken zu können und gehört zu werden. An diesem Verständnis von Sprache als Mittel zur wichtigeren Kommunikation setzt seine Kritik an den in Deutschland vorgefundenen kulturellen Verständnissen und strukturellen Gegebenheiten an. Sprache- resp. Deutschlernen wird in seinen Augen zu eindimensional als ein technischer Prozess verstanden, der um den Wortschatz, um Syntax und Grammatik kreist. Die Zielvorgaben sind bestimmte Kompetenzlevel, die die Sprachlerner kategorisieren, in denen aber ihre Expressionsbedürfnisse, Kommunikationsbedarfe, ihr Selbstvertrauen und ihre Gefühle nicht aufgehoben sind. Vor allem der zweite Aspekt seines Kommunikationsverständnisses, das Gehörtwerden, lässt sich sprachlich-technisch schon gar nicht konzeptionieren: Bedeutsam sind vielmehr Respekt, Fehlerfreundlichkeit, Anerkennung, Lob und Offenheit, also Dimensionen personaler Beziehungen, auf die alle Beteiligten einwirken. Sprache und Sprechenlernen ist deutlich mehr als eine kognitive Wissensaneignung, der Autor erlebt und beschreibt vielmehr einen Prozess, der zutiefst mit dem Selbstentwurf und seinen teils auch notwendigen Veränderungen verwoben ist.

Für die Wahl seiner Themen setzt sich Thompson u.a. mit Allgemeinaussagen auseinander, die ihm häufig begegnen

und die er mit seiner eigenen Wahrnehmung konfrontiert. Eine ist der Vorwurf der Segregation, der wiederholt in Verbindung mit Forderungen, dass Einwanderer die deutsche Sprache lernen müssten und sich teilweise anpassen müssten, erhoben wird. Diesen Forderungen stimmt der Autor zu, den Vorwurf der Segregation beschreibt er dagegen als Nichtankennung. Verkannt wird, dass eine neue Sprache zu lernen ein kognitiv, emotional und schließlich auch körperlich anstrengender Prozess sei, der den Lernenden regelmäßig an die Grenzen seiner Belastbarkeit bringe. Aber nicht nur dieser Anstrengung, sondern auch der Bereitschaft, sich ihr auszusetzen, wird kaum Respekt gezollt. Rückzug oder auch die von ihm selten angesteuerte Möglichkeiten in der Muttersprache zu kommunizieren, also die Praktiken, die mit dem Vorwurf der Segregation verbunden sind, bieten dagegen die Chance, sich selber zu vergewissern, die Motivation fürs Lernen aufrecht zu erhalten und schließlich Reflexionsschleifen einzuziehen. Auch ein Spracherlernender braucht die Gefühle von Vertrautheit und Geborgenheit, die insbesondere dann in Abrede gestellt werden, wenn an binationale oder Einwandererfamilien der Anspruch gerichtet wird, ihre Familiensprache aufzugeben.

Ein weiteres Thema des Autors ist die kulturelle Einbettung von Sprache, ihre Rahmung durch Gepflogenheiten, Bestimmung durch Umgangsweisen sowie ihre situative Einbettung: Für ihn als Amerikaner benennt er Punkte wie die Frage, wen er in welchen Situationen duzen darf – den Zahnarzt, die Markfrau? Zunächst geht es darum, die Regeln kennenzulernen, dann denkt er darüber nach, inwieweit hier Regeln und seine eigenen Bedürfnisse auseinanderklaffen: Er hat beispielsweise mehr Vertrauen zu einem Zahnarzt, den er duzt. Eine solche Kluft öffnet sich auch dann, wenn noch in erfahrungsbasierten Männergruppen eher thematische Referate als eigene Erfahrungen „referiert“ werden und seine Äußerungen zu eigenen Gefühlslagen verstörend wirken.

Erkennbar dem zweiten essentiellen Anteil von Kommunikation, dem des Gehörtwerdens, gehört eine weitere und wiederholte Erfahrung an: Auch in prinzipiell aufgeschlossenen Kreisen wird eher über Einwanderer als mit ihnen gesprochen. Bringt er aber eigene Wahrnehmungen ein, etwa Befremdungssituationen oder erlebte Unfreundlichkeit, wird diesen mit Ablehnung begegnet, etwa in der Formulierung, dass sie nicht „der Wahrheit“ entsprächen. Diese Zurückweisung ist für den Autor ein Zeichen mangelnden Respekts ihm gegenüber, denn wie könne eine deutschsprachige Integrationsexpertin seine Wahrnehmung und sein Erleben als falsch bezeichnen? Dagegen stellt er den Anspruch, dass ihm zugehört werde.

Als verstörend beschreibt der Autor die Erwartungshaltung, Deutsch „wie ein Muttersprachler“ zu lernen. Offensichtlich ist, dass Nicht-Muttersprachler nicht Muttersprachler werden können, diese schlichte Logik wird aber zumeist durch den Fokus auf Defizite ausgeblendet. Das führt dazu, dass soziale Machtverhältnisse zementiert werden. In diesem Zusammenhang problematisiert der Autor zu recht, dass auch die Muttersprachler ein weit gespanntes Spektrum sprachlicher Kompetenz besäßen, teils sozialgruppen- oder anlassbezogen, teils aber auch in den verschiedenen Sparten (Hörverstehen, Leseverständnis, Sprechen, Schreiben) unterschiedlich gelagert: Diese Anwendungs- und Bedarfsvielfalt von Sprache

muss auch für Einwanderer und Neusprachler berücksichtigt und eingeräumt werden – nicht jeder braucht in jeder Situation in gleichem Maß gleiche Kompetenzen, zumal diese für ihn erheblich von der sozial-emotionalen Rahmung abhängen: Das freie Sprechen fällt in einem Klima der Wertschätzung und Anerkennung und angesichts der Bereitschaft, ihm zuzuhören, leichter. Auch kann er Gesprächen und Äußerungen je nach Tageszeit unterschiedlich gut folgen und ist sein Verständnis auch davon abhängig, wie eingebunden und in seiner Andersheit er respektiert sei: So sind die Familientreffen mit der oberpfälzischen Verwandtschaft für ihn in höchstem Maße entspannt, weil er „einfach dabei“ sein kann und ein breites Spektrum an Gefühlen zum Ausdruck kommt, das sich auch nicht-sprachlich vermittelt. Da ist es ohne Belang, ob er jemals nennenswertes Sprachvermögen im Idiom des örtlichen Dialektes entwickeln kann. Noch eindrucksvoller, weil nicht familiär vorgeprägt, ist sein gemeinsames Handwerken mit fränkischen Zimmerleuten. Auch dieses funktioniert ohne Eintauchen in den Dialekt, und Hochdeutsch, eine Fremdsprache für alle Beteiligten, ist allenfalls ein technisches Hilfsmittel, auf das sie gelegentlich als Gleichgestellte zurückgreifen.

Weitere Themen beziehen sich stärker auf Selbstwahrnehmungen, etwa wie leidvoll er sich der Einsicht annähert, dass Sprache- und Kommunikationlernen ein lebenslanger Prozess sei. Es ist ein äußerst unbefriedigendes Lebensgefühl, die eigenen Gedanken sprachlich nicht angemessen und für die eigenen Ansprüche nicht hinreichend komplex in die Kommunikation einfließen lassen zu können – und in dieser Hinsicht nur wenig Fortschritte zu verspüren. Es ist zudem irritierend, wenn scheinbar alltägliche Situationen, jedenfalls solche, die in der Muttersprache ohne einen Gedanken an die passende Formulierung bewältigt werden können, zum Angstprojekt werden. Hier wird die mehrdimensionale Anstrengung des Spracherlernens ein weiteres Mal entfaltet, denn der Diagnose, diesen Situationen instinktiv eher aus dem Weg zu gehen, folgt die bewusste Entscheidung, sie mit Kraftanstrengungen dennoch aufzusuchen. Es ist der Gang zum Markt, der solchermaßen zum ausfüllenden Tagesunternehmen werden kann. Sein Wille zur Kommunikation ist aber stärker als die Angst vor peinlichen Situationen, oder solchen, in denen die eigenen Grenzen eng gezurrt scheinen.

Das Buch ist eine facettenreiche Anleitung, über den Umgang mit Sprache (auch den eigenen), über ihre Register, übers Spracherlernen und Mehrsprachigkeit in ihren soziokulturellen Verflechtungen nachzudenken. Thompsons gibt vor allem deswegen zu denken, weil die von ihm beschriebenen leidvollen Wahrnehmungen und Effekte sich addieren und wechselseitig verstärken, wenn das Sprachenlernen nicht nur freiwillig geschieht, sondern essentiell für den Lebenserwerb und erzwungen für die formale Integration in die Gesellschaft wird. Dies gilt für den größten Teil der Einwanderer – Respekt und Anerkennung für ihre Anstrengung und Bereitschaft könnte den schmerzvollen Prozess durchaus erleichtern.

Susanne Timm

Diehl, Claudia, Hunkler, Christian & Kristen, Cornelia (Hrsg.) (2016). *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsweg. Mechanismen, Befunde, Debatten*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 680 S., 59,99€.

Der von Claudia Diehl, Konstanz, Cornelia Kristen, Bamberg, und Christian Hunkler, München, herausgegebene Band „Ethnische Ungleichheiten im Bildungsweg“ bietet einen wissenschaftlich fundierten Beitrag zu einer Thematik, die neben den Diskussionen um die schulischen Leistungsstandards (s. PISA-Studien) eine zentrale Rolle in der öffentlichen Diskussion dieser Jahre um Zuwanderung und Integration spielt. Wie sind in einer von Zuwanderung geprägten Gesellschaft die Unterschiede in der Herkunft der jeweiligen Menschen zu bewerten? Spielen in einer Gesellschaft, in der die Bildungserfolge ein wesentliches Element von sozialer Integration darstellen, die ethnischen und kulturellen Prägungen eine maßgebliche Rolle für den Bildungserfolg?

In diesem Band sind – mit der Unterstützung der Stiftung Mercator – auf über 670 Seiten Beiträge von rund dreißig Autorinnen und Autoren zusammengestellt. Nach einem ersten einführenden Teil, der lediglich zwei Artikel umfasst, finden sich in einem zweiten Teil sieben Beiträge unter dem Thema „Mechanismen der Entstehung und Reproduktion ethnischer Bildungsungleichheiten: Ziele, Ressourcen und Opportunitäten“. Der dritte Teil umfasst unter der Überschrift „Ethnische Bildungsungleichheiten in Deutschland: Die Etappen des Bildungssystems“ weitere sechs Beiträge, die Ungleichheiten im Vorschulbereich, der Grundschule, den Primar- und Sekundarstufen, dem Zugang zur beruflichen Bildung und dem Hochschulbereich untersuchen. Alle Artikel bieten zu Beginn jeweils eine inhaltliche Zusammenfassung und schließen mit ausführlichen Referenz- und Literaturlisten, die auch zahlreiche englischsprachige Veröffentlichungen einschließen. Etliche Beiträge bieten statistische oder tabellarische Übersichten.

Obwohl die HerausgeberInnen recht zutreffend die Zielgruppen des Bandes mit „BildungsforscherInnen, MigrationsforscherInnen und Interessierte aus der praktischen Bildungsarbeit“ angeben, da sicherlich der große Umfang eines solchen Werkes kaum für eine populäre Verbreitung geeignet sein dürfte, sind die Ergebnisse jedoch gerade auch für Integrations- und Bildungspolitik, für schulleitendes Handeln, für die Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen sowie eine breitere Öffentlichkeit von Interesse, da einige wesentliche Erkenntnisse herausgearbeitet werden, die über den Kreis wissenschaftlicher Diskurse hinaus politische und gesellschaftliche Relevanz haben.

Eine erste Einsicht ist die, dass Migranten keine homogene Gruppe darstellen und eine Bildungsbenachteiligung aufgrund der ethnischen Herkunft keineswegs so eindeutig ist wie oft angenommen oder unterstellt wird. Dies findet in der zweiten Feststellung eine recht plausible Erklärung, nämlich der Erkenntnis, dass soziale Faktoren wie Familienbindung oder die Prägung des jeweiligen Milieus einen stärkeren Einfluss haben als die ethnische Zugehörigkeit. Da die Sprach- und Kommunikationskompetenzen eine zentrale Rolle im Bildungssystem spielen, kann hier eine nachteilige Ausgangslage für manche Migranten bestehen. Doch ist bei einigen von ih-

nen auch eine höhere Bildungsmotivation zu beobachten, da man sich der Chancen eines möglichen sozialen Aufstiegs bewusst ist – ein Sachverhalt, der mit dem Begriff des „migrant optimism“ bezeichnet wird. Doch gibt es auch eine Reihe von Hindernissen, die durch Diskriminierungserfahrungen, fehlende Offenheit der Schulen für ethnische und kulturelle Pluralität, durch einen zu geringen Anteil von Migranten unter den Lehrkräften und durch mangelnde Kenntnisse unter den Migranten über die Strukturen des Bildungssystems Nachteile schaffen. In diesen Bereichen wird vornehmlich bildungspolitischer Handlungsbedarf gesehen.

Der Band bietet recht umfangreiche Daten und Auswertungen aus dem Feld empirischer Bildungsforschung, die beispielsweise durch die Nutzung der Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) eine solide wissenschaftliche Basis darstellen, und bildet mit deren Präsentation und den Schlussfolgerungen eine Brücke in den Bereich der öffentlichen Diskussion und der Bildungspolitik. Obwohl manche Zusammenhänge sehr detailliert zu betrachten sind und manche vorschnellen Urteile sich nicht bestätigt finden, lassen sich dennoch einige wichtige Erkenntnisse und Schlussfolgerungen aus den Untersuchungen ziehen. Dazu gehört beispielsweise der Nachweis, dass die Wahrnehmung von vorschulischen Angeboten eine positive Wirkung gerade für Migrantenkinder und -jugendliche hat und dass sich frühe Ungleichheiten nachteilig auf die gesamte spätere Bildungsbiographie auswirken. Dies ist besonders wichtig, da sich gerade mangelnde sprachliche Kompetenzen als die Faktoren erweisen, die Ungleichheiten im Hinblick auf ethnische Minderheiten erklärbar machen.

Doch bleibt von der Lektüre dieses umfangreichen Bandes als wesentlicher Gewinn für die Lesenden die grundsätzliche Erkenntnis, dass zur Erklärung von nachteiligen Konstellationen im Hinblick auf Migranten und deren Kindern im Bildungssystem die sozialen Faktoren eine deutlich wichtigere Rolle spielen als die kulturellen oder ethnischen Faktoren. Die migrationsspezifischen Einflüsse sind nachweislich in der Gesamtschau weniger bedeutend.

Dieses Ergebnis erscheint durchaus plausibel und nachvollziehbar und kann dazu beitragen, die bildungspolitische Diskussion zu versachlichen und diese von Vorurteilen und falschen Zuschreibungen zu befreien. Es verbietet auf jeden Fall, Migranten aufgrund ihres anderen kulturellen Hintergrundes mangelndes Bildungsinteresse zu unterstellen. Vielmehr werden mit den sozialen Faktoren solche in den Blickpunkt gerückt, die sich durch entsprechendes politisches Handeln zu einem guten Anteil beeinflussen und verändern lassen.

Schade, dass mit dem Titel des Buches „Ethnische Ungleichheiten im Bildungsweg“ der Eindruck entsteht, als würden ethnische Unterschiede für Ungleichheiten maßgeblich sein und durch dieses umfangreiche Werk dargestellt und belegt, was ja wie dargestellt nicht der Fall ist. Dadurch nimmt sich der Band selbst etwas die öffentliche Wirkung, die man ihm aufgrund seines Inhalts wünschen würde.

Martin Affolderbach

Ottacher, Friedbert & Vogel, Thomas (2015). *Entwicklungszusammenarbeit im Umbruch*. Frankfurt: Brandes&Apsel, 179 S., 17,90 €.

Beide Autoren verfügen über umfangreiche praktische Erfahrung in der Entwicklungszusammenarbeit (EZA). Vor diesem Hintergrund blicken sie auf Theorien und Praktiken von 65 Jahren EZA zurück und würdigen ihre Erfolge, reflektieren aber auch vergangene Fehlwege. Sie tabuisieren keines der gängigen kritischen Themen (wie etwa Korruption oder das ungleiche Geber-Empfänger-Verhältnis). Sie ziehen ein insgesamt positives Resümee, weil die EZA-Branche sich als lernfähig erwies. Sie geben Hinweise, wie sie das weiter bleiben kann und muss. Für Ottacher und Vogel ist die EZA ein Garten, der durchaus gedeiht, aber des regelmäßigen Jätens und Bewässerns bedarf. Er soll unternehmerisch geführt werden, denn die freie Marktwirtschaft würde Kräfte für Innovation und eigenständige Entwicklung freisetzen. Die Autoren sehen die EZA eingebettet in eine Gesamtentwicklungspolitik, die weit über den unmittelbaren Projektbereich hinausgeht. Deshalb überrascht das eher entpolitisierende Ende des Buches. Es würde letztlich am Einzelnen liegen, die Welt über den Einkaufskorb und sein/ihr Stimmverhalten zu ändern. Ob so die erforderlichen strukturellen Veränderungen, die Ottacher und Vogel ansprechen, ausreichend erreicht werden können, darf zumindest in Frage gestellt werden.

Das Buch ist in einer sehr verständlichen Sprache abgefasst und bietet damit eine geeignete Einführung für alle, die sich den komplexen Sachverhalten in der EZA annähern möchten. Es ist aber auch eine gute Argumentationshilfe für jene, die in der EZA tätig sind und immer wieder mit Meinungen gegen sie konfrontiert sind.

Wie schnelllebig auch die Zeiten für die EZA sind, sieht man daran, dass das 2015 verfasste Buch die Sustainable Development Goals (SDGs) nur kurz erwähnt und auf das Thema Migration gar nicht eingeht. Der Bedeutung von Bildungsarbeit (vor Ort oder im Inland) wird nur wenig Raum gegeben.

Helmuth Hartmeyer

Pan, Efrat (2016). *Gamepil learns English/lernt Englisch*. Berlin: Lichtig-Verlag, 20 S., 14,90€.

Mit dem Kinderbuch sollen Heranwachsende im Kindergarten- und Grundschulalter spielerisch an eine zweisprachige Perspektive auf ihre Lebenswelt eingeladen werden. Es geht um die Überwindung möglicher Vorbehalte und Ängste, sich in neuen Situationen orientieren zu können.

Der Elefant Gamepil wächst in München auf und bemüht sich von Beginn an um einen unbeschwerten Blick auf das Leben. Er ist lustig, kreativ und willensstark, liebt das Singen und Tanzen. Als klar wird, dass er nach Kapstadt umzieht, ziehen Sorgenwolken auf, weil er kein Englisch kann. Er berät sich mit seiner Freundin, der Alligatorin, über mögliche Strategien, wie er damit umgehen kann. Letztlich macht sie ihm Mut, auf das Unbekannte zuzugehen und auf sich zu vertrauen. Bei der Ankunft in Südafrika trifft Gamepil auf sehr verschiedene Tiere, die – im Gegensatz zu ihm – bereits Englisch sprechen können. Er beschließt, ebenfalls diese Sprache zu lernen. Die anderen werden schließlich auf ihn aufmerksam, weil er so beeindruckend tanzen kann. Die Gruppe, zu der ihn der Vogelstrauß führt, besteht aus Tieren unterschiedlicher Nationalitäten. Im gemeinsamen Tanzen und Singen wird Gamepil erneut zum Mutmacher für andere und zum Motivator eines konstruktiven Umgangs mit Vielfalt.

Die leichte Sprache und die kindgerechten Bilder machen Freude, das language-switching mit Kindern und jung gebliebenen Erwachsenen zu entdecken. Bei dem gewählten Bezug zu Südafrika hätte ich erwartet, dass auch die Sprachenvielfalt der Rainbow-Nation eine Bedeutung hat und damit die völkerverbindende Bedeutung des Englischen zum Ausdruck kommt. Die Autorin ist aus Israel nach Deutschland gekommen und hat Deutsch als Drittsprache gelernt. Sie hat nach eigenem Bekunden ihr gewohntes Leben und Umfeld verlassen. Ist sie möglicherweise auch ein bisschen Gamepil?

Language-Switching in anschlussfähigen Weltsprachen stellt eine Grundkompetenz in der zunehmend globalisierten Weltgesellschaft dar, in der immer mehr lokale Sprachen verdrängt werden. Gleichzeitig wird durch Welt-Sprachkompetenz eine Grundlage für Verständigung mit dem Fremden und Perspektivenwechsel zum Umgang mit Konflikten geschaffen. Das Kinderbuch macht Mut, dass Kreativität, Spaß am Leben und Flexibilität im Tun den Willen zu Lösungen unterstützt. Dabei ist es sehr reizvoll, vom Englischen ins Deutsche zu wechseln und umgekehrt. Da die Autorin aus einer der konfliktreichsten Regionen der Welt kommt – würde Gamepil auch hebräisch-arabisch funktionieren?

Gregor Lang-Wojtasik

Medien

(red.) Datenblatt Entwicklungspolitik: Das Welthaus Bielefeld gibt zweimal jährlich eine übersichtlichen Zusammenfassung von Statistiken, bezogen auf die nachhaltigen Entwicklungsziele der Vereinten Nationen, heraus. Statistische Daten ermöglichen zwar kein ethisches Urteil, aber mit Hilfe dieser können empirisch fundierte Überlegungen veranlasst werden. Außerdem sollen aus Schulbüchern veraltete Daten ergänzt und aktualisiert werden. Um den Unterricht noch besser ausgestalten zu können, können neben dem Datenblatt verschiedene didaktische Materialien zu den SDGs (Sustainable Development Goals) unter www.lernplattform-nachhaltige-entwicklungsziele.de bestellt werden. Die jeweils neuste Fassung des Datenblatts kann als Newsletter abonniert werden, senden Sie bitte dazu eine E-Mail an Georg.Kraemer@welthaus.de.

(red.) Ausstellungsmaterial für Schulen, Bibliotheken und öffentliche Einrichtungen: In Zusammenarbeit mit Food Right Now bietet die Welthungerhilfe eine Wanderausstellung bestehend aus 13 Roll-ups an. Die Ausstellung ist aus einer Reise junger Wettbewerbsgewinner/-innen des Film- und Fotowettbewerbs der Initiative Food Right Now nach Uganda entstanden. Bei der Ausstellungsgestaltung kann individuell entschieden werden, auf welche Themen, wie z.B. „Was ist ein gutes Leben“, in besonderem Maß das Augenmerk gerichtet sein soll. Didaktische Begleitmaterialien stehen den Nutzenden zur Verfügung. Mehr Informationen gibt es unter „Mitmachen“ und „Aktive Schule“ auf der Website www.welthungerhilfe.de.

Veranstaltungen

(red.) Camp for [future]: Vom 18.–29.08.2017 findet im Rheinischen Braunkohlerevier das Camp for [future] statt, das gemeinsam vom Eine Welt Netz NRW und dem BUNDjugend NRW ausgerichtet wird. In vielfältigen theoretischen und praktischen Workshops, Podiumsdiskussionen und Exkursionen können sich die Teilnehmenden über Zukunftsthemen wie Klimaschutz, Feminismus, Migration oder Wirtschaft informieren und praktische Skills für einen nachhaltigeren Lebensstil lernen. Teilnehmen können Jugendliche ab 16 Jahren. Der Tag kostet ca. 8€ nach Selbsteinschätzung. Weitere Infos unter: <https://www.bundjugend-nrw.de/termin/campforfuture/>

(red.) Fachtagung zum Orientierungsrahmen Globale Entwicklung: Vom 04.09.2017–05.09.2017 wird die Fachtagung zur Umsetzung und Weiterentwicklung des Orientierungsrahmens Globale Entwicklung von Engagement Global im Auftrag der KMK und des BMZ durchgeführt. Die Tagung findet im Commundo Tagungshotel in Bad Honnef statt. In acht Workshops soll diskutiert und erarbeitet werden, wie aktuelle gesellschaftliche Entwicklungsthemen in der Weiterentwicklung des Orientierungsrahmens Globale Entwicklung berücksichtigt werden können. Weiter Informationen finden sie unter: <https://www.engagement-global.de/veranstaltung-detail/achte-kmk-bmz-fachtagung.html>

Sonstiges

(red.) Hilfe für bedrohte Wissenschaftler: Leider vergisst man oft, was eine solch brisante politische Situation, wie in der Türkei für die Akademiker/-innen, Forscher/-innen und Wissenschaftler/-innen bedeutet. Das Menschenrecht „Meinungsfreiheit“ wird in vielen Ländern außer Acht gelassen; Wissenschaftler/-innen werden gar gezwungen, ihre Arbeit aufzugeben oder auch sogar gefoltert. Hier versucht das SAR-Netzwerk (scholars at risk) entgegen zu wirken unter anderem durch temporärer Forschungs- und Lehraufträge an Gastuniversitäten für von Repressalien betroffene Wissenschaftler/-innen. Angesichts der derzeitigen Lage strebt SAR an, sein Netzwerk zu vergrößern und mehr Universitäten für sich zu gewinnen. Mehr Informationen dazu können Sie unter www.scholarsatrisk.org finden.

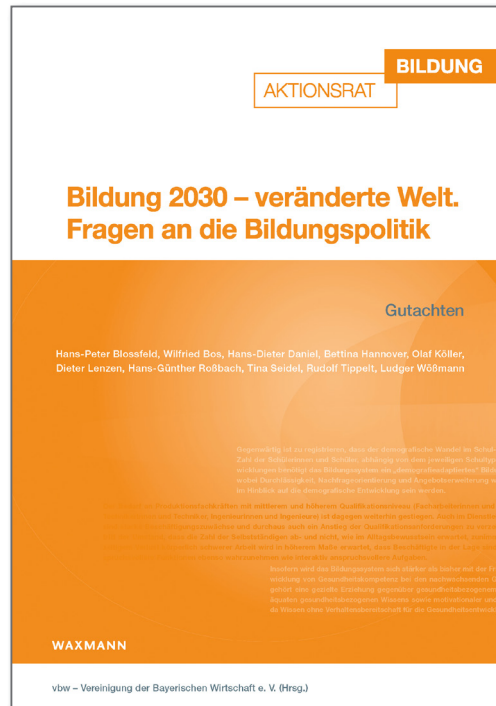
(red.) Studiengebühren für Nicht-EU-Bürger/-innen: Bürger/-innen aus Drittstaaten sollen ab dem Wintersemester 2017 per Gesetz in Baden-Württemberg an den Universitäten 1.500€ pro Semester zahlen. Schon jetzt sind die Einschreibungszahlen ausländischer Studenten um 43 % zurückgegangen, da diese sich nun eher nach Städten wie München, Aachen und Darmstadt umorientieren. Falls die Neueinschreibungen bis zum Wintersemester noch weiter abnehmen, so geht die Rechnung der Mehreinnahmen der Wirtschaftsministerin Bauer (die Grünen) nicht auf. Von vielen Studenten wird vor allem bemängelt, dass diese neuen Gebühren nicht sozialverträglich sind und eine Abkehr von internationaler Vernetzung darstellen.

UNSERE BUCHEMPFEHLUNG

vbw – Vereinigung der
Bayerischen Wirtschaft e.V.
(Hrsg.)

Bildung 2030 – veränderte Welt Fragen an die Bildungspolitik

2017, 232 Seiten, br., zweifarbig,
19,90 €, ISBN 978-3-8309-3654-1



Seit der Veröffentlichung der ersten Studie im Jahr 2007 leistet der Aktionsrat Bildung mit seinen Gutachten einen wichtigen Beitrag zur bildungspolitischen Diskussion und zu Reformprozessen innerhalb des deutschen Bildungssystems. Eine veränderte Welt, deren Herausforderungen vornehmlich aus dem raschen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, ökologischen und technologischen Wandel erwachsen, wird in der kommenden Dekade auch weitreichenden Einfluss auf die Rahmenbedingungen und Inhalte des Bildungssystems nehmen und entsprechende Anpassungen erfordern.

Im aktuellen Gutachten identifiziert der Aktionsrat Bildung zwölf bedeutende Wandlungs- und Entwicklungsprozesse in der deutschen Gesellschaft, die aus seiner Sicht für das Bildungssystem der Zukunft von zentraler Bedeutung sind. Die Beschreibung der Dynamik und Relevanz der einzelnen Bereiche für das Bildungssystem geht auf Kernfragen zu Curricula, Organisation, Struktur, Personal und Finanzen ein. Mit dem Gutachten hat sich der Aktionsrat Bildung das Ziel gesetzt, zu jedem Teilgebiet Leitfragen zu formulieren, von deren Beantwortung der Erfolg des deutschen Bildungswesens auch in Zukunft entscheidend abhängen wird.



WAXMANN