

Vol. 25

Nr. 2

2019

TERTIUM COMPARATIONIS

Journal für International und Interkulturell
Vergleichende Erziehungswissenschaft

Knut Schwippert (Ed.)

Ulrike Deppe

Transnationales Kapital? Zur biografischen Bedeutung
schulischer Auslandsaufenthalte im Rückblick ehemaliger
Internatsschülerinnen und -schüler

Pujun Chen, Matthias Pilz, Bettina Greimel-Fuhrmann
und Herwig Rumpold

Wirtschaftswissen von Jugendlichen in China und Österreich
im Vergleich. Einstellungen, Selbsteinschätzungen und Kenntnisse
im bilateralen Kontext

Eleftherios Klerides

Problematising the location of comparative numbered data in
national policy-making in education: The securitization of
school timetables in Cyprus

WAXMANN

Knut Schwippert, Daniel Kasper,
Olaf Köller, Nele McElvany,
Christoph Selter, Mirjam Steffensky,
Heike Wendt (Hrsg.)

TIMSS 2019
Mathematische und natur-
wissenschaftliche Kompetenzen
von Grundschulkindern
in Deutschland im
internationalen Vergleich

2020, 366 Seiten, br., 39,90 €,
ISBN 978-3-8309-4319-8
E-Book: Open Access
doi.org/10.31244/9783830993193



Knut Schwippert
Daniel Kasper
Olaf Köller
Nele McElvany
Christoph Selter
Mirjam Steffensky
Heike Wendt
(Hrsg.)

TIMSS 2019

**Mathematische und
naturwissenschaftliche
Kompetenzen von
Grundschulkindern
in Deutschland
im internationalen
Vergleich**

WAXMANN

Mit Beiträgen von

Christin Beese, Johanna Brandt,
Anna-Lena Girelli, Frank Goldhammer,
Karin Guill, Aiso Heinze, Armin Jentsch,
Donieta Jusufi, Daniel Kasper,
Olaf Köller, Maria Krieg, Ulf Kröhne,
Oliver Lüdtke, Nele McElvany,
Sonja Nonte, Alexander Robitzsch,
Luise A. Scholz, Katrin Schul-Heidorf,
Knut Schwippert, Christoph Selter,
Justine Stang, Mirjam Steffensky,
Ricarda Steinmayr, Tobias C. Stubbe,
Daniel Walter, Heike Wendt

Mit der *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) werden alle vier Jahre die Kompetenzstände von Viertklässlerinnen und Viertklässlern in den Domänen Mathematik und Naturwissenschaften erfasst. Mit diesem nationalen Berichtsband werden international vergleichende aber auch national vertiefende Analysen zu verschiedenen Aspekten der Schule durchgeführt. Neben der Dokumentation der Kompetenzstände und deren Veränderung im Trend werden Fragen zur Gestaltung des Unterrichts, zum Nachhilfeunterricht, zu den Übergängen am Ende der Grundschulzeit und zu Geschlechterunterschieden nachgegangen. Auch die Bedeutung von Unterschieden zwischen Schülerinnen und Schülern aus unterschiedlichen sozialen Lagen und aus Familien mit unterschiedlichen Migrationserfahrungen wird in diesem Band beschrieben. Schließlich wird differenziert untersucht, inwiefern sich die Schülerschaft in Deutschland seit der ersten Beteiligung in 2007 verändert hat.

WAXMANN

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Tertium Comparationis
Journal für International und Interkulturell
Vergleichende Erziehungswissenschaft
Jahrgang 25, Heft 2 (2019)

Herausgeber

Knut Schwippert, Universität Hamburg, Koordinator
Inci Dirim, Universität Wien

Sabine Hornberg, Technische Universität Dortmund
Hans-Georg Kotthoff, Pädagogische Hochschule Freiburg

Drorit Lengyel, Universität Hamburg
Anatoli Rakhkochkine, Universität Erlangen-Nürnberg

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

in Kooperation mit der Sektion für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) vertreten durch die Vorsitzenden: Claudia Machold (Bergische Universität Wuppertal), Verena Holz (Leuphana Universität Lüneburg) und Sabine Hornberg (Technische Universität Dortmund).

Verantwortlicher Herausgeber Heft 2, Jahrgang 25: Knut Schwippert, Universität Hamburg

Tertium Comparationis veröffentlicht Beiträge zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Internationalen Bildungsforschung und Interkulturellen Erziehung. Ausgehend von deutschen und europäischen Erfahrungen soll der weltweite Prozess der Internationalisierung, des kulturellen Austausches und der wechselseitige Einfluss auf Bildungssysteme thematisiert werden. Alle eingesandten Beiträge werden einem double-blind Peer-Review unterzogen.

Wissenschaftlicher Beirat

Wilfried Bos, Technische Universität Dortmund

Dominique Groux, Université de Versailles

Jürgen Henze, Humboldt-Universität zu Berlin

Sarah Howie, University of Pretoria

Botho von Kopp, DIPF Frankfurt

Marianne Krüger-Potratz, Berlin

Miguel A. Pereyra, University of Granada

Gita Steiner-Khamsi, Columbia University

Mirosław Szymanski, Universität Warschau

Masashi Urabe, Hiroshima City University

Dietmar Waterkamp, Technische Universität Dresden

Ke Yü, Shanghai Normal University

Tertium Comparationis erscheint halbjährlich als Print- und Onlineversion. Die Abstracts sind gebührenfrei abrufbar unter <http://www.waxmann.com/tc>.

Das Jahresabonnement der Onlineversion beträgt 20,00 €, der Printversion 39,00 € (zzgl. Versandkosten). Eine Online-Einzelausgabe kostet 13,00 €, eine Print-Einzelausgabe 22,00 €. Mitgliedern der Kommission für Vergleichende Erziehungswissenschaft werden für ein Jahresabonnement print 22,00 € berechnet.

Bestellungen können per E-Mail an tc@waxmann.com, per Fax an 0251-2650426 oder per Post an den Waxmann Verlag GmbH, Steinfurter Straße 555, 48159 Münster oder an Waxmann Publishing Co., P.O.Box 1318, New York, NY 10028, U.S.A. gerichtet werden.



© Waxmann Verlag GmbH, Münster/New York 2019

Alle Rechte vorbehalten

ISSN 0947-9732 / E-ISSN 1434-1697

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Abbildung: Die Erscheinung der Rose im Kolben des Alchimisten, aus Abbé de Vallemont, *Curiositez de la nature et de l'art*, Brüssel, 1715

Tertium Comparationis
Journal für International und Interkulturell
Vergleichende Erziehungswissenschaft
Vol. 25, No. 2 (2019)

Editors

Knut Schwippert, Universität Hamburg, Coordinator
Inci Dirim, Universität Wien

Sabine Hornberg, Technische Universität Dortmund
Hans-Georg Kotthoff, Pädagogische Hochschule Freiburg
Drorit Lengyel, Universität Hamburg

Anatoli Rakhkochkine, Universität Erlangen-Nürnberg
Isabell van Ackeren, Universität Duisburg-Essen

Peter J. Weber, Hochschule Fresenius

in cooperation with the Division International and Intercultural Comparative Educational Research of the German Association of Educational Research (DGfE) represented by their presidents: Claudia Machold (Bergische Universität Wuppertal), Verena Holz (Leuphana Universität Lüneburg) and Sabine Hornberg (Technische Universität Dortmund).

Chief Editor Vol. 25, No. 2: Knut Schwippert, Universität Hamburg

Tertium Comparationis wants to make a contribution to the fields of comparative education, international educational relations and intercultural education. The journal wants to look at the world wide process of internalization, cultural exchange and mutual influence in education from the viewpoint of experiences and challenges in Germany and Europe. All submitted contributions will be subjected to a double-blind peer review process.

Editorial Advisory Board

Wilfried Bos, Technische Universität Dortmund

Dominique Groux, Université de Versailles

Jürgen Henze, Humboldt-Universität zu Berlin

Sarah Howie, University of Pretoria

Botho von Kopp, DIPF Frankfurt

Marianne Krüger-Potratz, Berlin

Miguel A. Pereyra, University of Granada

Gita Steiner-Khamsi, Columbia University

Mirosław Szymanski, Universität Warschau

Masashi Urabe, Hiroshima City University

Dietmar Waterkamp, Technische Universität Dresden

Ke Yü, Shanghai Normal University

Tertium Comparationis is published two times a year in print as well as online. Abstracts can be obtained free of charge from: <http://www.waxmann.com/tc>.

Subscriptions of the online version are 20,00 €/year. Subscriptions of the paper version are 39,00 €/year (plus shipping). Single copies of the electronic version: 13,00 €. Single copies of the print version: 22,00 €.

Orders for subscriptions should be sent by e-mail to tc@waxmann.com, per fax to 0049-251-2650426 or by post to Waxmann Verlag GmbH, Steinfurter Straße 555, 48159 Münster, or to Waxmann Publishing Co., P.O. Box 1318, New York, NY 10028, U.S.A.



© Waxmann Verlag GmbH, Münster/New York 2019

All Rights Reserved

ISSN 0947-9732 / E-ISSN 1434-1697

Cover Design: Pleßmann Design, Ascheberg

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

Tertium Comparationis
25, 2 (2019)

Inhalt

Knut Schwippert

Editorial93

Ulrike Deppe

Transnationales Kapital? Zur biografischen Bedeutung
schulischer Auslandsaufenthalte im Rückblick ehemaliger
Internatsschülerinnen und -schüler95

Pujun Chen, Matthias Pilz, Bettina Greimel-Fuhrmann und Herwig Rumpold

Wirtschaftswissen von Jugendlichen in China und Österreich im Vergleich.
Einstellungen, Selbsteinschätzungen und Kenntnisse im bilateralen Kontext.....120

Eleftherios Klerides

Problematizing the location of comparative numbered data in national
policy-making in education: The securitization of school timetables in Cyprus ...150

Autorinnen und Autoren168

Rezensionen169

Hinweise für Autoren

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

Instructions for authors

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

Betreuung der Rubrik Rezensionen:

Prof. Dr. Julia Gerick, TU Braunschweig, Institut für Erziehungswissenschaft, Bienroder Weg 97, 38106 Braunschweig, j.gerick@tu-braunschweig.de

Dr. Jenny Lenkeit, Universität Potsdam, Strukturbereich Bildungswissenschaften, Karl-Liebknecht-Str. 24–25, 14476 Potsdam, jenny.lenkeit@uni-potsdam.de

Editorial

„Vielfalt in der Gesellschaft ist ein Mehrwert“ – das ist schnell gesagt. Dabei werden diejenigen, die solche Aussage tätigen immer spezielle Rahmenbedingungen, Fragestellungen oder persönliche Vorlieben und Vorstellungen haben und damit auch zu ganz unterschiedlichen Interpretationen kommen. Vielfalt ist so pauschal ausgedrückt nicht immer vom Vorteil – denken wir nur an gesellschaftliche Konventionen, die uns den Umgang miteinander verständlicher machen und (im besten Fall) auch rücksichtsvoller miteinander umgehen lassen. Solche Konventionen können dann aber auch eine Hürde bei der Partizipation an gesellschaftlichen Aktivitäten darstellen. Hierbei denke ich nicht nur an die uns so selbstverständlichen Regeln im Straßenverkehr (StVO). Dabei wird erwartet, in Deutschland rechts zu fahren, in Ortschaften angemessen langsam zu fahren und ganz allgemein an der Konvention „Wer am Verkehr teilnimmt, hat sich so zu verhalten, dass kein Anderer geschädigt, gefährdet oder mehr, als nach den Umständen unvermeidbar, behindert oder belästigt wird“ (StVO §1(2)) zu orientieren. Es gibt aber auch weniger offensichtliche Konventionen, die einer Partizipation fast unsichtbar entgegenstehen. Solche Grenzen erfahren bzw. nehmen Personen, die bereits länger in einem System sind, nicht mehr oder nur schwer wahr. Dennoch können sie erhebliche Probleme aufwerfen, wenn von außen Zugang erfolgen soll. Wenn man an die Entwicklung einer Gesellschaft denkt, stellt sich die Frage der Integration oder Vermeidung neuer Konventionen. Was tut der Gesellschaft gut, was ist für eine nachhaltige, demokratische und partizipative Teilhabe an einer Gesellschaft notwendig?

Als jemand, der inzwischen seit einigen Jahrzehnten in der Internationalen und Interkulturellen Vergleichenden Erziehungswissenschaft tätig ist, bin ich immer wieder aufs Neue überrascht und erfreut, welche Perspektivenerweiterungen unsere Disziplin eröffnet. Der ständige Blick nicht nur über den nationalen Bildungs-Tellerrand hinaus, sondern insbesondere auch die Inspirationen aus Berichten, Untersuchungen und Analysen anderer als deutscher Bildungssysteme lässt immer wieder neue Ideen für den Blick auf das eigene Bildungssystem entstehen. So können aus Unkenntnis schließlich die Wahrnehmung von blinden Flecken und dann auch neue Erkenntnisse entstehen.

Das vorliegende Heft der *Tertium Comparationis* ist ein gutes Beispiel dafür, wie vielperspektivisch nationale und internationale Perspektiven auf Bildungssysteme aussehen können und mit welchem vielfältigen Methodenrepertoire gearbeitet werden kann.

Ulrike Deppe führt uns mit ihrem Beitrag „Transnationales Kapital? Zur biografischen Bedeutung schulischer Auslandsaufenthalte im Rückblick ehemaliger

Internatsschülerinnen und -schüler‘ vor Augen, welche Wirkungen, aber auch Nebenwirkungen ein Auslandsaufenthalt für die eigene Bildungsbiografie und interkulturelle Kompetenzen aufweisen kann; abhängig davon, woher jemand kommt und wie der Aufenthalt gestaltet und genutzt wurde.

Die Autorengruppe *Chen, Pilz, Greimel-Fuhrmann und Rumpold* setzen sich in ihrem Beitrag ‚Wirtschaftswissen von Jugendlichen in China und Österreich im Vergleich. Einstellungen, Selbsteinschätzungen und Kenntnisse im bilateralen Kontext‘ mit Möglichkeiten und Grenzen der internationalen Übersetzung von Erhebungsinstrumenten anhand einer Pilotstudie auseinander. Konkret geht es um die Übersetzung und Adaption eines österreichischen Inventars zu Selbsteinschätzungen, Interessen und Einstellungen zum und über Wirtschaftswissen ins Chinesische. Der Beitrag sensibilisiert in diesem Zusammenhang besonders für die Frage der kulturbedingter Messvarianz und möglichen, sich hieraus ergebenden Interpretationsspielräumen.

Eleftherios Klerides lenkt unseren Blick auf Zypern, indem er einen Beitrag mit dem Titel ‚Problematizing the location of comparative numbered data in national policy-making in education: The securitization of school timetables in Cyprus‘ verfasst hat. Hierin geht es um die Nutzung und (differente) Interpretation von empirischen Befunden im Rahmen der Steuerung des Bildungssystems unter dem Schlagwort ‚evidence-based policy-making‘. Hierin liefert Klerides einen sowohl anschaulichen als auch vertiefenden Beitrag zu Wirkungen und Nebenwirkungen der Nutzung (empirischer) Daten für Entwicklungsentscheidungen im Bildungssystem.

Die Herausgeber der *Tertium Comparationis* sind den Autorinnen und Autoren zu Dank verpflichtet, da sie mit ihren ganz unterschiedlich fokussierten Beiträgen wieder zeigen konnten, „Vielfalt ist ein Mehrwert“!

Knut Schwippert
(Geschäftsführender Herausgeber)
Universität Hamburg



Transnationales Kapital? Zur biografischen Bedeutung schulischer Auslandsaufenthalte im Rückblick ehemaliger Internatsschülerinnen und -schüler

Ulrike Deppe

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Abstract

The fact that high numbers of boarding school students participate in foreign mobility in the form of exchanges, school visits to foreign boarding schools, internships and semesters abroad up to the point of studying and working abroad is not surprising against the background of their often middle to high and sometimes very high social background. On the basis of a qualitative analysis of the sample of approximately 30-year-old graduates of both state and private German boarding schools, the contribution ties in with the idea of supplementing theoretical approaches to transnational capital with the use of biographical-analytical methods in order to understand the construction process of transnational capital and habitus. The article delves into the question of the biographical meanings of school stays abroad for the reproduction of social inequality, the accumulation of transnational capital for the alumni, and how the alumni understand their experiences within their life history. The results reveal that the experience of schooling abroad may differ significantly from the strategic meaning of acquired transnational capital. Overall, the results show that transnational capital is not automatically acquired through stays abroad and that its use depends on the class-specific strategies of habitus and on the further life course.

1. Einleitung¹

Auslandsaufenthalte und schulische Austauschprogramme werden in der sozialwissenschaftlichen Forschung verstärkt in der Frage nach dem Erwerb von transnationalem (Human-)Kapital in Form von Fremdsprachenkenntnissen oder interkulturellen Kompetenzen sowie der Frage nach den sozialen Distinktionsgewinnen aufgrund der hohen Kosten in Bezug auf den Bildungserwerb untersucht (Schippling & Keßler, 2021). Dass Schüler*innen exklusiver Internatsschulen verstärkt an der

Auslandsmobilität in Form von Austausch, Schulbesuchen in ausländischen Internatsschulen, Auslandspraktika- und -semester bis zum Studium und Arbeit im Ausland partizipieren, verwundert dementsprechend vor dem Hintergrund ihrer oft mittleren bis hohen und zuweilen sehr hohen sozialen Herkunft nicht. Hinzu kommt, dass insbesondere die privaten Internatsschulen selbst zum sogenannten Premiumsegment (Gerhards, Hans & Carlson, 2016, S. 179) der kostenpflichtigen Beratungs- und Vermittlungsangebote von Auslandsaufenthalten, die sich in diesem Feld privatwirtschaftlich etabliert haben, gehören und ihre Klientel diese ebenfalls nutzen.

Der Beitrag knüpft an die Idee an, kapitaltheoretische Ansätze bezüglich transnationalen Kapitals um biografieanalytische Untersuchungen zu ergänzen, um die Genese inkorporierten transnationalen Kapitals und die Eigenschaften desselben zu untersuchen (Keßler, Kotzyba & Schipling, 2018, S. 240). Der Beitrag vertieft die Frage, welche biografischen Bedeutungen den schulischen Auslandsaufenthalten für die Reproduktion sozialer Ungleichheit und der Akkumulation transnationalen Kapitals für die Ehemaligen zukommen und wie die Ehemaligen ihre Erfahrungen lebensgeschichtlich deuten. Auf diese Weise werden zusätzliche Perspektiven auf die Untersuchung der Identitäts- und Habitusformationen unter den Bedingungen privilegierter Bildung und Mobilität entwickelt.

Im Folgenden werden die theoretischen Bezüge zu transnationalem Kapital und der Biografieanalyse (2), der Forschungsstand zu Auslandsaustauschen und -aufenthalten (von Schüler*innen) (3) sowie die Daten und Methoden der Studie vorgestellt (4.1). Anschließend werden verschiedene *Varianten der biografischen Bedeutung schulischer Auslandsaufenthalte* ehemaliger Internatsschüler*innen herausgearbeitet. Schließlich folgt eine Diskussion und kritische Einordnung der Ergebnisse im Hinblick auf die Genese und Inkorporierung transnationalen Kapitals (5 und 6).

2. Transnationales Kapital und Biografieanalyse

Mit der Rede von transnationalem Kapital bezieht sich eine Vielzahl von Arbeiten auf die von Bourdieu (1983) konzipierten Kapitalsorten und erweitert den Ansatz, indem sie transnationales Kapital als eine eigene neue Kapitalsorte oder als Unterform verstehen (Koh, 2017; Keßler et al., 2018; Resnik, 2018; Weenink, 2014) oder ein neues Konzept entwerfen (wie Gerhards et al., 2016; Hinrichsen & Paz Matute, 2018, S. 192; Keßler et al., 2018, S. 231 ff.).

Resnik (2018) spricht dabei von internationalem Kapital und erweitert in ihrer Definition den Begriff des kulturellen Kapitals nach Bourdieu in seinen Ausdifferenzierungen:

[It] includes both dispositions of openness to people and cultures different than one's own as well as the competencies required to enact such openness with ease. International capital

as a specific type of cultural capital (Bourdieu, 2011; 1986) appears in three states: institutionalized (international certificates), objectified (such as travels abroad) and embodied cultural capital (openness to others and different cultures, easiness in speaking English). (S. 773)

Ähnlich wie Resnik definieren auch Gerhards et al. (2016) transnationales Kapital auf einer Kompetenz- und Zertifikatsebene, wie das Erlernen der Fremdsprache durch Immersion sowie die Kompetenz, sich in fremden sozialen und kulturellen Kontexten zu bewegen, sowie international anerkannte Abschlüsse. Dabei ist zwischen inter- und transnational zu unterscheiden, wobei international die Beziehungen zwischen Staaten bezeichnet und mit transnational über interstaatliche oder bilaterale Vereinbarungen hinausgehende Beziehungen zwischen Menschen, Gruppen und Organisationen gemeint sein können (Adick, 2008; Mau & Mewes, 2008; Ong, 1999; Pries, 2010). Insofern wird im Weiteren von transnationalem Kapital gesprochen.

Zudem muss mit Bourdieu ein Verständnis von Kapital in Rechnung gestellt werden, dass nicht nur substanzial (im Sinne von feststehenden und festzustellenden Kompetenzen, Eigenschaften, Zertifikaten, Gütern etc.), sondern auch relational (also immer in Beziehung zum jeweiligen Feld) zu denken ist (z.B. Koh, 2017; Keßler et al., 2018). In der Bourdieu'schen Konzeption geht es um die ungleiche Verteilung von Kapital innerhalb eines jedweden Feldes und den jeweiligen Habitus. Relational ist transnationales Kapital dann durch einen unterschiedlichen Habitus zu bestimmen, nämlich inwiefern diese die „Fähigkeit zur Aneignung von Profiten und zur Durchsetzung von Spielregeln“ (Bourdieu, 1983, S. 188) aufweisen. Als spezifisch ‚transnational‘ kann Kapital also nur eine Wirksamkeit entfalten, wenn es nicht allen zugänglich ist (Kompetenzen, Wissen, Zertifikate) und zugleich Anerkennung in dem jeweiligen Feld bzw. den sozialen Arenen findet (ebd., S. 196), in denen es ausgespielt wird.

Mit Keßler et al. (2018, S. 234) kann transnationales Kapital „als durch Prozesse der Grenzüberschreitung determiniertes Kapital“ verstanden werden, das in den unterschiedlichen Manifestationsformen, wie kulturellem, sozialem und symbolischem Kapital erscheinen kann und durch ökonomisches Kapital determiniert wird (ebd.; auch Gerhards et al. 2016, S. 10 f.).

Bislang gibt es nur wenige Erkenntnisse zur Genese dieses transnationalen Kapitals und zu den individuellen wie gesellschaftlichen Erträgen (Hinrichsen & Paz Matute, 2018, S. 192). Dennoch herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass Auslandsaufenthalte für die Aneignung transnationalen Kapitals günstig seien (vgl. ebd.). Biografieanalytische Methodologien haben sich bisher als fruchtbar erwiesen, um subjektive Deutungen, implizites Wissen sowie Gemeinsamkeiten der Sozialisationsgeschichte von Individuen und Gruppen zu erfassen (z.B. Dausien & Hanses, 2017). In diesem Verständnis wird die durch den oder die Biografieträger*in erzählte

Biografie als „subjektive Aneignung des Lebenslaufs durch die Individuen und seine (Re)Konstruktion subjektiv stimmige, sinnvolle und kontinuierliche Lebensgeschichte“ verstanden (Walther & Stauber, 2013, S. 27). Die Biografie kann von dem/der Biografieträger*in zu unterschiedlichen Zeitpunkten verschieden konstituiert werden und lässt sich damit als fragil, fluide, hochgradig konstruiert sowie interaktiv hergestellt charakterisieren. Dennoch weist sie grundlegende Strukturen und Ereignisverstrickungen auf, sodass sie als Dokument sozialstruktureller, soziokultureller Handlungsbedingungen, Ausgangspositionen sowie Ergebnis sozialisatorischer Interaktionen gelesen werden kann (Schütze, 2016; Franz & Griese, 2010).

Um die Biografie als ein solches Dokument analysieren zu können, ist eine möglichst freie Entfaltung einer autobiografisch-narrativen Stegreiferzählung zentrale Voraussetzung, wie sie Schütze (2016) entwickelt hat. Mit der autobiografischen Stegreiferzählung soll sich in der Interviewsituation eine Dynamik entfalten, die den Erzählenden zwingt, der Darstellung eine Gesamtgestalt zu geben, sich als historisches Ich zu positionieren, wichtige andere Personen oder Gegenstände zu thematisieren, Ereignisse und Abläufe in eine sinnvolle, konsistente Reihenfolge zu bringen und soziale Situationen, Lebenswelten, Milieus etc. zu schildern (Franz & Griese, 2010, S. 282). Vor diesem Hintergrund sollen Sachverhalte detailliert und Hintergründe offenbart werden, die auf Relevanzsetzungen und -strukturen der Befragten schließen und Erfahrungen sowie implizites Wissen der Befragten rekonstruierbar werden lassen (Schütze, 2016).

Das Potenzial biografieanalytischer Studien liegt nicht nur darin, die Genese inkorporierten transnationalen Kapitals nachzuvollziehen, sondern den damit verbundenen Habitus in Form von Orientierungen, Haltungen und Dispositionen und damit „die biografische Relevanz transnationaler Zusammenhänge und eigentheoretische Bezugnahmen auf in diesem Zusammenhang erworbene[n] Kompetenzen [über argumentative Erzählanteile, U.D.] zu erschließen“ (Keßler et al., 2018, S. 234). Darüber hinaus lassen sich jedoch nicht nur strukturelle Bedingungen der Entstehung transnationalen Kapitals im Laufe der Lebensgeschichte rekonstruieren, sondern auch die Nutzung von Handlungsspielräumen, die auf diesen aufrufen.

3. Stand der Forschung

Seit den 2000er-Jahren ist in Form von bilingualen Klassen und Schulen sowohl im Primar- als auch im gymnasialen Bereich sowohl eine stärkere Betonung des Fremdsprachenprofils als auch der Ausbau von Kontakt- und Austauschprogrammen zu verzeichnen (Zymek, 2016; Deppe, 2020), die zunehmend in ihrer Quantität und Qualität erforscht werden. So wird insbesondere im gymnasialen Segment eine steigende Internationalisierung festgestellt (Helsper et al., 2016, S. 706; Zymek, 2016).

Inzwischen haben fast alle Gymnasien in Deutschland mindestens eine Partnerschule in einem anderen Land und führen Schüleraustausche durch (Zymek, 2016). Zunehmend werden mehrsprachige Curricula und Abschlüsse an Gymnasien angeboten (Deppe, Lüdemann & Kastner, 2017). Diese Entwicklungen werden auf der schulischen Ebene zunehmend untersucht (Helsper et al., 2016; Kotzyba, Dreier, Niemann & Helsper, 2018; Hornberg & Bos, 2013; Hinrichsen & Paz Matute, 2018).

Generell ist das Format von Auslandsaufenthalten und Schüleraustauschen bzw. -begegnungen nicht neu (vgl. Krogull, 2018, S. 23–26; Krüger-Potratz, 2017). Diese werden seit den ersten Austauschen 1948 in Deutschland außerhalb von Schulen und schulischen Partnerschaften von heute ca. 100 Vereinen, Institutionen und Unternehmen organisiert (Thiemann, 2019, S. 17). Der Austausch dauert in der Regel von 3 Monaten bis zu einem Jahr und ist abhängig von den Kosten für die Austauschorganisationen. Der größte Anteil der Schüler*innen verbleibt mit durchschnittlich ca. 74 Prozent für ein Jahr im Gastland (ebd., S. 20 (eigene Berechnung)) und in ein und derselben Gastfamilie (ebd., S. 15). Dabei betragen die Kosten für einen einjährigen Aufenthalt zwischen ca. 6.000 Euro (Polen) und ca. 15.000 Euro (Kanada) (ebd., S. 21).

Eine internationale und interkulturelle Austausch- und Begegnungsforschung entwickelte sich in Deutschland seit den 1950er-Jahren, in denen interkulturelles Lernen und Einstellungsveränderungen von vornehmlich Jugendlichen und jungen Menschen durch fremdkulturelle Erfahrungen im Mittelpunkt stehen (vgl. Krogull, 2018, S. 32 f.). Diese ist durch statistische Erhebungen und Einstellungsbefragungen gekennzeichnet. Austausch- und Begegnungsreisen können dabei zu einem interkulturellen Verständnis, zur Entwicklung der eigenen Persönlichkeit in Bezug auf Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl und Problemlösekompetenz beitragen (ebd., S. 32 f.). Nichtsdestotrotz können Begegnungen und Austausche nicht automatisch Vorurteile abbauen oder gegenseitiges Verständnis fördern (ebd., S. 32; Wulf et al., 2018). Zugleich können Jugendliche und junge Erwachsene durch die Aufenthalte und Austausche transnationale Beziehungen oder Erfahrungsräume etablieren, was in neueren ethnografisch und rekonstruktiv angelegten Studien herausgearbeitet wurde (Krogull, 2018; Mangold, 2013; Wrulich, 2013; Wulf et al., 2018). Hingegen gibt es bislang nur wenige Studien, die die nachschulische biografische Bedeutung von Auslandsaufenthalten und -austauschen sowie die ungleichheitsverstärkende Wirkung auf Bildungskarrieren untersuchen. So existieren für den deutschsprachigen Raum zwar einige (Langzeit-)Studien zur schulischen und studentischen Auslandsmobilität und im Bereich der Ausbildung (Bachner & Zeitschel, 2008; Lörz & Krawietz, 2011; Parey & Waldinger, 2011; Weichbrodt, 2014), aber in ihren biografischen und milieuspezifischen Dimensionen wurden schulische Auslandsaufenthalte bislang nur ansatzweise untersucht (Gerhards et al., 2016; Koh, 2017; Wernet, 2020). Wie auch

anhand von Auslandsstudienaufenthalten belegt (Bachner & Zeuschel, 2008; Lörz & Krawietz, 2011; Parey & Waldinger, 2011), erwerben die Schüler*innen dabei nicht nur kulturelles Kapital, das ihnen für den Arbeitsmarkt ein distinktives Merkmal verleiht, sondern es wächst auch die Wahrscheinlichkeit, dass sie später im Ausland studieren oder arbeiten werden (Gerhards et al., 2016; Weichbrodt, 2014).

Gerhards und Kolleg*innen (2016) identifizieren in ihrer Studie zum einen die gymnasiale Schulform als zentralen Filter für einen schulischen Auslandsaufenthalt (s. auch Thiemann, 2019, S. 6) und zum anderen die Kapitalausstattung des Elternhauses, die Affinität und Offenheit der Eltern gegenüber Auslandsaufenthalten, das kulturelle Kapital und Engagement des Kindes und die Gelegenheitsstruktur (Gerhards et al., 2016). Dabei können Konflikte innerhalb der familialen Eltern-Kind-Beziehungen ein „Anlass sein, eine schulische ‚Auszeit‘ für Jugendliche in der schwierigen Phase der Pubertät zu erwägen“ (Gerhards et al., 2016, S. 57). Dies wird auch exemplarisch in Wernets (2020) Beitrag herausgearbeitet, wo im Fallbeispiel die innerfamiliäre Beziehungsdynamik zwischen einer Mutter und ihrem Sohn zwar auf dem Selbstverständnis eines „polyglotten Lebensstils“ (ebd., S. 280) fußt, aber die Rekonstruktionen zeigen, dass die Entscheidung selbst in familiendynamische und beziehungslogische Spannungen eingelassen ist (ebd., S. 282). Wernets weiterführende Überlegungen zum gesellschaftlichen Sinn des Schüleraustauschs zufolge handelt es sich dabei für Familien, insbesondere aus der Mittelschicht, um eine Handlungsoption, die hohe soziale Distinktionsgewinne verspricht, die aber im Gesamt der sozialen Positionierung nur einen Bonuswert besitzt, insofern sich alle damit zusammenhängenden Kulturerfahrungen auch auf anderem Wege bzw. zu einem späteren Zeitpunkt herstellen lassen (ebd., S. 283 f.).

Auch die Arbeiten von Keßler und Kolleg*innen machen deutlich, dass insbesondere der Erwerb transnationalen Kapitals – im Sinne (mehr-)sprachlicher und interkultureller Kompetenzen, international anschlussfähiger Curricula und Abschlusszertifikate – nicht ausschließlich im Ausland, sondern auch in transnationalen Bildungsorganisationen mit einer multinationalen Schülerschaft wie in International Schools stattfinden kann (Hornberg 2018; Keßler & Krüger, 2018; Kotzyba et al., 2018; Keßler & Schippling, 2019; Keßler, 2020; Weenink, 2014). Zudem arbeiten die Autor*innen heraus, dass es sich biografisch betrachtet nicht um vordergründige oder strategische soziale Distinktionsprozesse handelt (ähnlich auch Wernet, 2020), sondern sich im Kontext von Biografie in einer Verwobenheit von transnationalem ‚Erleben‘ in Form von an mehreren Orten gleichzeitig oder in kurzen Abständen leben, physischer wie auch imaginierter, prospektiver Mobilität, der Bereitschaft sich in globalisierenden sozialen Arenen zu engagieren und zu bewegen sowie zugleich auch in der selbstverständlichen Wahl international anschlussfähiger Curricula und

Abschlusszertifikate manifestieren kann (Keßler et al., 2018, S. 238 f.; Keßler & Schippling, 2019; Keßler, 2020).

Während für „Oberschichten“ von einer „konventionalisierte[n] Unterbringung der Kinder in Internaten“ (Wernet, 2020, S. 282) ausgegangen wird, gebe es einen solchen „milieugeneralisierten Standard“ für Schüleraustausche nicht (ebd.). In der Internatsschulforschung zeichnet sich ab, dass gerade im Segment hochpreisiger privater Internatsschulen Schüler*innen aus dem Ausland sowie schulische Austausche und Aufenthalte über die Mitgliedschaft in globalen Austauschorganisationen häufig institutionalisiert sind und von den Schulen mitunter zur Profilierung einer Vorrangstellung und der Schule als Marke genutzt werden (Courtois, 2016; Deppe, 2020; Howard 2018; Kenway et al., 2017; Koh, 2017). Wie sich die biografischen Dimensionen des Besuchs jener exklusiven Bildungseinrichtungen – auch in Bezug auf transnationales Kapital – entfalten, ist bislang sehr selten untersucht (Berg, 2015; Koh, 2017; Deppe, 2021). Insofern stellen sich folgende Fragen: Wie wurden schulische Auslandsaufenthalte von ehemaligen Internatsschüler*innen erlebt und wie werden sie rückblickend gedeutet? Welchen Stellenwert haben sie im weiteren Verlauf der Biografie?

4. Auslandserfahrungen ehemaliger Internatsschüler*innen im Rahmen des Schulbesuchs

4.1 Sample und Datengrundlage

Das hier zugrunde liegende empirische Material stammt aus der Studie ‚Biografische Verläufe und Berufskarrieren von Absolventinnen und Absolventen exklusiver Internatsschulen in Deutschland‘.² Die Internatsschulen der hier untersuchten Ehemaligen zeichnen sich insbesondere dadurch aus, dass sie auf der einen Seite im reformpädagogischen, hochpreisigen privaten Segment zu verorten sind und auf der anderen Seite zu den staatlichen Internatsschulen zur Förderung von Hochbegabten gehören, die ausführliche Eignungs- und Aufnahmeverfahren durchführen, aber nur eine geringe Pauschale für Unterkunft und Verpflegung beanspruchen. Als exklusiv werden Schulen definiert, die einen gymnasialen Bildungsgang führen, sich in privater wie in staatlicher Trägerschaft befinden können und durch Eignungstests, verpflichtende Gespräche, Auswahlverfahren und/oder ökonomische Zugangshürden ihre Plätze einer ausgewählten Klientel vorbehalten und sich damit einer freien Auswahl oder wohnortbezogenen Kriterien verschließen (Deppe & Kastner, 2014).

Die drei im Sample befindlichen privaten, reformpädagogischen exklusiven Internatsschulen gehören zu den insgesamt ca. zehn teuersten Internatsschulen in Deutschland. Dort fallen Gebühren von bis zu 46.000 Euro im Jahr an. Davon wurden zunächst zwei, später aufgrund der geringen Teilnahmebereitschaft der Ehe-

maligen eine dritte Schule angesprochen und untersucht. Die zwei ausgewählten staatlichen Internatsschulen zur Förderung von Hochbegabten gehören zu insgesamt vier staatlichen in vier Bundesländern befindlichen Schulen. Die Kostenpauschale, die für Unterkunft und Verpflegung erhoben wird, ist nur ein geringer Anteil der staatlich getragenen Kosten und beträgt in der Regel ca. 400 Euro.

Auslandsaufenthalte werden von zwei der privaten Internatsschulen über die Mitgliedschaft in einer transnationalen Internatsschulaustauschorganisation angeboten, d.h. im Rahmen der Mitgliedschaft können Schüler*innen einen Platz in einer Partnerinternatsschule weltweit vermittelt bekommen. Die Kosten für die Internatsunterbringung müssen sie selbst tragen. Darüber hinaus betreiben alle drei privaten Internatsschulen auch weitere Schulpartnerschaften, mit denen Austausche möglich sind. Eine weitere Variante ist die selbständige Organisation eines Schüleraustauschs über eine entsprechende Organisation, die individuell organisiert werden muss und auch von Ehemaligen staatlicher Internatsschulen genutzt wurde. Eine dritte Variante ist der direkte Besuch einer ausländischen Internatsschule, der durch privatwirtschaftliche Beratungsfirmen oder auch über Stipendien von Stiftungen vermittelt werden oder durch Kenntnis einer solchen Schule und einer Bewerbung dort selbst organisiert werden kann. Die staatlichen Schulen betreiben ebenfalls Schulpartnerschaften mit einzelnen Schulen. Die Austausche dorthin sind jedoch vorrangig wochen- und klassen- bzw. kursweise organisiert. Längerfristige Austauschprogramme sind nicht auf der Schulebene institutionalisiert.

Empirische Grundlage der weiteren Ausführungen bildet ein Sample von 31 autobiografisch-narrativen Interviews ($N = 31$), von denen 29³ ungefähr gleichverteilt auf die ausgewählten internatsschulischen Typen von zwei staatlichen und drei privaten Internatsschulen sowie nach Geschlecht mit ca. 30-jährigen Ehemaligen geführt wurden (s. Tabelle 1).

Die Rekonstruktionen der aufgenommenen und transkribierten Interviews erfolgen mit der Prozessstrukturanalyse nach Schütze (2016) und der Dokumentarischen Methode in ihrer Elaboration für Interviews (Nohl, 2017). Das Forschungsprojekt untersucht, wie die Biografien und Berufskarrieren ehemaliger Internatsschüler*innen verlaufen, wie sie rückblickend ihre Internatszeit deuten und wie sie sich später im sozialen Raum positionieren. Das heißt, die hier auszugsweise vorgestellten Fälle wurden im Zuge der Projektarbeit ausführlichen Rekonstruktionen mit der Prozessstrukturanalyse und einer komparativen Analyse mit der Dokumentarischen Methode unterzogen.

Tabelle 1: Übersicht über die auf die Schulen verteilten, erhobenen Interviews und im Beitrag zitierte Ehemalige

Internatsschule (Pseudonym)	Beschreibung	Anzahl der Teilnehmer*innen und zitierte Ehemalige (Pseudonyme)
Schule 1	Private, reformpädagogische, koedukative Internatsschule ab der 5. Klasse	N = 5 Konstantin Wolff
Schule 2	Private, reformpädagogische, koedukative Internatsschule ab der 1. Klasse	N = 1 –
Schule 3	Staatliche, koedukative Inter- natsschule für Hochbegabte ab der 9. Klasse	N = 8 Birgit Stein
Schule 4	Staatliche, koedukative Inter- natsschule für Hochbegabte ab der 7. Klasse	N = 8 Thomas Köhler
Schule 5	Private, reformpädagogische, koedukative Internatsschule ab der 5. Klasse	N = 7 Sebastian Münch Irene von Guttenberg Jennifer Wu

Es wurden insgesamt vier ausführliche Fallporträts erstellt, bei 14 weiteren wurden die Prozessstrukturen des Lebensablaufs bestimmt und insgesamt 29 Fälle der komparativen Analyse unterzogen. Am Sample der Ehemaligen fällt auf, dass sich ein Großteil der Interviewten während des Studiums zeitweise (N = 4) oder gänzlich zum Studium im Ausland (N = 8) aufhält; ein nicht geringer Anteil lebt gar im (meist europäischen) Ausland (N = 5). Insbesondere die Absolvent*innen der privaten Internatsschulen haben ein Schuljahr in einer ausländischen Partnerinternatsschule (N = 3) oder über andere Organisationen einen Schüleraustausch im Ausland (N = 3) verbracht oder auch mehrere Jahre ausländische, englischsprachige Internatsschulen besucht (N = 5). Insgesamt haben damit zehn Personen im Sample einen Teil ihrer Schulzeit im Ausland verbracht, acht von diesen zehn Personen besuchten eine private reformpädagogische Internatsschule (s. Tabelle 2).

Dass nur wenige der staatlichen Internatsschüler*innen einen Auslandsaufenthalt während der Schulzeit absolvieren, hängt vermutlich mit den akzellerierten Curricula zusammen, die in der Regel auch nach 12 Schuljahren zum Abitur führen (s. auch Ullrich & Strunck, 2008). Ein schulischer Auslandsaufenthalt über einen längeren Zeitraum von einem halben bis zu einem ganzen Jahr hat dann in der Regel die Wiederholung einer Klassenstufe zur Folge.

Tabelle 2: Übersicht der Auslandsaufenthalte während der Schulzeit, während des Studiums und im Ausland lebende Ehemalige im Sample

Interviews pro Internatsschule (Pseudonym)	Anzahl Aufenthalt während der Schulzeit	Anzahl Aufenthalt nach der Schulzeit, während des Studiums oder als Studium	Anzahl im Ausland lebend
Schule 1 (privat) N = 5	N = 2	N = 4	N = 1
Schule 2 (privat) N = 1	N = 1	N = 1	–
Schule 3 (staatlich) N = 8	N = 2	N = 4	N = 2
Schule 4 (staatlich) N = 8	N = 1	N = 3	N = 2
Schule 5 (privat) N = 7	N = 4	N = 5	N = 1

Der zentrale Anlass, eine weiterführende Analyse im Kontext sozialer Ungleichheit und transnationaler Mobilität im Sample der Ehemaligen vorzunehmen, ergab sich aus den Fallanalysen, in denen sich zeigte, dass Auslandsaufenthalte für die Ehemaligen mit spezifischen Erfahrungen verbunden sind. Um die im Sample nicht systematisch erhobenen Erfahrungen mit Auslandsaufenthalten eingrenzen und an die vorliegende Forschung zu transnationalen Jugendbiografien und der biografischen Bedeutung schulischer Auslandsaufenthalte anbinden zu können, werden im Folgenden Erfahrungen mit schulischen Auslandsaufenthalten zur komparativen Analyse herangezogen. Dazu gehören Absolvent*innen, a) die vor dem Besuch einer Internatsschule in Deutschland ein Jahr oder mehrere Jahre ein englischsprachiges Internat besucht haben, b) Ehemalige, die im Rahmen des Kooperationsangebots ihrer Internatsschulen in Deutschland eine ausländische Partnerinternatsschule besucht haben und c) Absolvent*innen, die sich Auslandsaufenthalte über Organisationen selbst organisiert haben. Ehemalige mit selbstorganisierten Auslandsschulaufenthalten bilden hier eine Kontrastgruppe, da sie nicht – wie in den anderen Fällen – im Ausland eine Internatsschule besucht haben. Zugleich handelt es sich bei ihnen aber dennoch um ehemalige Internatsschüler*innen. Die kontrastierende lebensgeschichtliche Bedeutung des schulischen Auslandsaufenthalts in einer Gastfamilie statt in einer Internatsschule verspricht deshalb Erkenntnisse zum Stellenwert der Organisationsform des Aufenthalts im Vergleich zu den anderen Gruppen.

4.2 Biografische Bedeutung von schulischen Auslandsaufenthalten

Den Auswertungen zufolge lassen sich drei Fallgruppen zur biografischen Bedeutung von und dem lebensgeschichtlichen Umgang mit Auslandserfahrungen zu Typen verdichten. Um die Zusammenhänge zwischen der lebensgeschichtlichen Bedeutung des Auslandsaufenthalts und der nachträglichen subjektiven Deutung zu plausibilisieren, werden neben der typisierten Abstraktion Auszüge aus den transkri-

bierten und anonymisierten Interviews⁴ vorgestellt. Die Typenbildung erfolgte dabei über die Bestimmung der Prozessstrukturen dieser erzählten Lebensphase(n) des Auslandsaufenthalts. Da sie Teil der Lebensgeschichte dieser Ehemaligen sind und die Prozessstrukturen des Lebensablaufs im Mittelpunkt der Rekonstruktionen des Projekts stehen, sind die Auswertungen diesbezüglich immanenter Bestandteil der Untersuchungen. Zunächst erfolgte die ausschließlich auf die lebensgeschichtliche Bedeutung der Auslandsaufenthalte fokussierte Untersuchung anhand des Teilsamples, und die komparative Analyse der subjektiv, retrospektiven Deutungen und des impliziten Wissens sind anschließend erfolgt.

4.2.1 Negative Ereignisverstrickungen im Rahmen der Aufenthalte: Abblendungsmechanismen und kommunikative Betonung transnationalen Kapitals

Eine erste Fallgruppe von ehemaligen Schüler*innen, die ausschließlich private Internatsschulen im In- und Ausland besucht haben, weist vorrangig negative Ereignisverstrickungen auf. In der Fallgruppe fällt insbesondere auf, dass im Erzählen Abblendungsmechanismen, affirmative Bezugnahmen und die kommunikative Betonung transnationalen Kapitals dominieren. Zu den Ehemaligen gehören jene, die dem normativen Angebot ihrer Internatsschule gefolgt sind, eine Partnerinternatsschule zu besuchen und jene, die sich im ersten Schritt in eine Auslandsinternatsschule begeben, aber auch eine Person, die sich im Rahmen ihres elften Schuljahres einen Auslandsaufenthalt selbst organisiert hat.

Ein besonderer Fall ist Sebastian Münch, ein ehemaliger Stipendiat einer privaten Internatsschule, der mit der Bewerbung in den Bildungsgang des International Baccalaureates ab der 10. Klasse aufgenommen wird und die 9. Klasse überspringt. Auf Anraten des Schulleiters wird der Eintritt in die Internatsschule mit einem mehrwöchigen Auslandsaufenthalt verknüpft, sodass Herr Münch kurz nach dem Schuljahresbeginn einen weiteren Wechsel des schulischen Umfelds erfährt und im Alter von 14 Jahren für mehrere Monate ein ausländisches Internat besucht.

hatte das große Glück dass äh, [Internatsschule 5] mich dann-, oder auch wieder [Ludwig Wittekind] mich angerufen hat und gesagt hat, hey? //Im: hm-hm// ähm (.) du bist ja jetzt noch einigermaßen jung, hattest noch nicht so viele Jahre Englischunterricht, ähm wir haben überlegt ob das nicht Sinn machen würde, dass du in nen Austausch gehst? (Herr Münch, Z. 75–85)

In der biografischen Stegreiferzählung rahmt Herr Münch die Anweisung des Schulleiters als glückliche Fügung und Privileg sowie als unhinterfragte institutionelle Entscheidung eines nicht weiter detaillierten Gremiums, nach dessen Beschluss der Schulleiter auf Herrn Münch zugeht. In der extraordinären Rahmung als „das große Glück“ (Z. 75–76) erhält die machtvolle Geste der Fremdplatzierung eine positive

Konnotation, in der jegliche Problematisierungen fehlen. Ausgeblendet wird beispielsweise das Ankommen in einem ungewohnten Umfeld, das dauerhafte Zusammenleben mit anderen Jugendlichen oder auch die Bedeutung einer langfristigen Trennung von der Familie, stattdessen steht die eigene Spontaneität im Hinblick auf Mobilität im Vordergrund sowie die Dankbarkeit für die persönliche Förderung. Auch handelt es sich in der Begründung „hattest noch nicht so viele Jahre Englischunterricht“ um eine defizitbezogene Diagnose, die Herr Münch mit dem Auslandsaufenthalt ohne Alternative umgehend kompensieren muss, um mit einem Stipendium der Schule die Klasse überspringen und in den Bildungsgang des International Baccalaureates in der Internatsschule 5 eintreten zu können.

In den an die Stegreiferzählung anschließenden Nachfragen ist es trotz des metakommunikativen Hinweises „äh war sehr interessant war, können wir gerne auch im näheren Detail drüber reden, über diese Erfahrung im Vergleich zu [Internatsschule 5]?“ (Z. 86–87) im Kontext von Detaillierungszwängen für Herrn Münch nicht möglich, eine zusammenhängende Erzählung zum Auslandsaufenthalt zu generieren. In Folge der Ankündigung, dort wären „unglaubliche Dinge“ (Z. 1834) geschehen, reiht Herr Münch ohne erkennbare zeitliche Abfolge kleine Detailerzählungen und Episoden aus dieser Zeit aneinander, die im Modus einer dramatischen Steigerung und Sensation dargestellt werden. Durch die Art und Weise der Darstellung und die Brisanz des Erlebten (beschriebene Erfahrungen von Übergriffen und Gewaltregime) wird nun auch deutlich, dass die Auslagerung des Erzählstroms nicht nur Kondensierungszwängen folgt, sondern auch, dass der Erzählstrom im Sinne einer Selbst- und Gesprächskontrolle künstlich unterbrochen wird.

Die offensichtlich schwierigen Erfahrungen werden ausgeblendet und als außergewöhnliche Erfahrung bzw. als Erfahrungsvorsprung im Kontext transnationaler Erfahrungen und Wissen über das Gastland gedeutet. Dieser Erfahrungsvorsprung dokumentiert sich dann in Wissen im Umgang mit Gefahren, wie im folgenden Zitat:

dann wollt ich einmal, in ne Seitenstraße abbiegen? bei hellem Tageslicht, da sagte mein Freund dann so; in diese Straße da gehn wir nich? (.) und ich hab in [anglophones Land 6] gelernt, äh wie man äh, (.) Räuber? oder Diebe erkennt? und wie die sich verhalten, (2) weil äh du machst einmal die falsche Biege und du wirst komplett ausgeraubt und; im schlimmsten Fall wirst du gekidnappt. (Herr Münch, Z. 1959–1964)

Eingebettet in die biografische Deutung einer Lerngeschichte dokumentiert sich in jeder Detaillierung des Auslandsaufenthalts die ständige Präsenz und Bearbeitung möglicher Gefahren für Leib und Leben und damit seines inkorporierten transnationalen Kapitals, das allerdings nur im Modus der Sensationsgeschichte Anerkennung zu generieren scheint. Das eigentliche Ziel, sein Englisch zu verbessern, ist im Rahmen dieses Aufenthalts und seiner dramatischen Ereignisse völlig in den Hintergrund gerückt. Während andere Personen dieser Gruppe noch von Kontakten berichten, die

sie noch halten oder zumindest reaktivieren könnten, bleiben für Herrn Münch aus dieser biografischen Phase lediglich ausgeblendete bzw. überformte Erfahrungen zurück, die einen immensen Bruch mit seinen Normalitätsvorstellungen darstellen.

Die verschleiende Funktion des negativ konnotierten Begriffs ‚klassisch‘ fällt auch in anderen Interviews im Kontext von Erfahrungen in englischsprachigen Internatsschulen auf (z.B. Herr Münch). So führt auch Irene von Guttenberg, die in der 7. Klasse an eine englischsprachige Internatsschule für Mädchen wechselt, diesen Begriff in Abgrenzung zum im positiven Horizont stehenden Begriff ‚liberal‘ ein. Dieser wird im Kontext ihrer deutschen Internatsschule, an der sie schließlich ihre Schulzeit abschließt, und im eigenen Elternhaus gebraucht, und dient zugleich als Chiffre für ein striktes System von Internatsregeln:

aber quasi Schule war, anderthalb Stunden ungefähr von [Metropole 1], wirklich eben in nem alten Schloss? ähm und ähm, Betten ha- warn auch son bisschen wie im Gefängnis?
☺(2)☺ // Iw: ☺ // also es war schon sehr-, eben. so sehr=sehr=sehr klassisch? aber irgendwie hat es immer so-, (.) hatte das auch son großen Reiz. (Frau von Guttenberg, Z. 230–234)

Auch hier dominieren die positive kommunikative Evaluation und in diesem Fall die mehrere Jahre dauernden Erfahrungen an mehreren ausländischen Internatsschulen, insbesondere, wie in anderen Fällen, mit Betonung der multinationalen Schülerschaft, von denen jedoch keine tiefgehenden Beziehungen berichtet werden, sondern insgesamt „ganz, (.) vieln verschiedenen bunten Menschen im Endeffekt“ (Z. 229).

Während in der direkten Thematisierung der Zeit in den ausländischen Internatsschulen also die positive Rahmung der sichtbar schwierigen Erfahrungen und damit der Unterwerfungsbereitschaft dominiert, wird an weiteren Entscheidungspunkten im späteren Lebensablauf die generalisierte Ablehnung des Lebens in diesem Land („mein [europ. Land 1]-Trauma“, Z. 59) erst auch in den Handlungsorientierungen deutlich. Dies gilt auch für Herrn Wolff, der sich mehrfach in Kindheit, Schule und Studium im Ausland aufgehalten hat, aber in den handlungsleitenden Orientierungen auf den als Heimat empfundenen Lebensort innerhalb Deutschlands fokussiert ist: „weil=ich äh ja immer im Ausland auch war und jetz ma=in [Metropole 4] sein wollte,“ (Z. 1166–1167). Kontakte im Ausland stellen ein Potenzial und ein äußerlich bleibendes Zeichen dar: „wo ich- in meim Lebn irgnwann (.) hinfahrn kann um sie zu besuchn wenn ich die Zeit finde (Herr Wolff, Z. 733). Dagegen wird die eigene Positionierung als transnational erfahren in der Interaktion mit den Interviewenden deutlich, wie z.B. als Herr Wolff eine internatsschulische Praxis erläutert:

was auch immer das kennst du ja aus=m Fernseh oder=irgendwas //Iw: ☺ // aus solchen Dokumentationen oder was auch immer nich, (Herr Wolff, Z. 713–714)

Durch die Unterstellung, die Interviewpartnerin könne diese Erfahrungen nur vermittelt durch Medien und Berichte kennen, findet eine Positionierung des weltgewandten Experten und sozial-kultureller Überlegenheit statt.

4.2.2 Ausländische Internatsschulen als Flucht- und Rückzugsorte

Die zweite Fallgruppe deutet ihre Auslandsinternatsschulaufenthalte als Flucht- und zeitweiligen Rückzugsort von einer problematisch erlebten schulischen Peerumwelt. Für die zweite Fallgruppe lässt sich implizites Wissen um habituell passende Räume der Peer- und Bildungskontexte herausarbeiten. So erfahren die Ehemaligen, dass sie die Rahmenbedingungen und auch die institutionell vorstrukturierten und arrangierten Peerbezüge und -aktivitäten sowie die intensive schulische Betreuung auch in Bezug auf außerschulische Aktivitäten und die Ausstattung zu schätzen wissen und suchen sich im Anschluss an das Auslandsjahr eine Internatsschule in Deutschland. Hierbei dient also die Erfahrung des Internatsauslandsjahres als biografische Ressource, die Rahmenbedingungen nach der Rückkehr nach Deutschland selbst zu ändern. Bei dem Auslandsaufenthalt handelt es sich also um eine Verselbständigungs- und Stabilisierungserfahrung.

Im Fall eines ehemaligen Schülers einer staatlichen Internatsschule, Thomas Köhler, führen anhaltende Schwierigkeiten mit Gleichaltrigen aufgrund seiner Leistungsorientierung und seiner entsprechenden Schulleistungen zu einer familialen Suche nach schulischen Alternativen.

und meine Eltern hattn da so zu angeregt zu sogn wär da vielleicht auch was für mich gewesen °sach=ich so joa kann=mer schon ma guckn° un dann bin ich tatsächlich in (.) so=zu=sagn nach der neuntn Klasse ein Jahr nach-, für=n ganzes Jahr in die Internatsschule nach äh [europäisches Land 1] nach [Stadt] also in die Nähe von [Stadt] °so dahintn so irgnwas genau (Herr Köhler, Z. 69–73)

Im Beispiel von Jennifer Wu, die im Anschluss eine private Internatsschule in Deutschland besucht hat, führen der Leistungsdruck der Eltern und Schwierigkeiten mit dem schulischen Peerumfeld zu einer selbstinitiierten Bewerbung für ein Stipendium an einer US-amerikanischen Internatsschule. Während sich Herr Köhler passiv von den Ideen der Eltern leiten lässt und sich für das ‚Projekt‘ Auslandsjahr in einer Internatsschule öffnet, da er keine eigenen Handlungspläne entwickelt hat, findet Frau Wu durch ihre vertiefende Beschäftigung mit englischsprachiger Literatur und Kultur einen Zugang zu einem Auslandsaufenthalt und damit eine Möglichkeit, die vage Vorstellung „woanders hinzugehn“ (Frau Wu, Z. 83) umzusetzen.

Die biografischen Erfahrungen in den Auslandsinternatsschulen stehen bei beiden in einem positiven Horizont. Frau Wu resümiert, „und da muss ich sagen? war das-, ich glaube das war so (.) der Anfang von dem was ich so als meine Jugend-, (.) also das hat mir so-, so gefallen.“ (Z. 103–104). Ebenso evaluiert Herr Köhler die Phase

umfassend positiv: „das hat mir extrem gut gefallen,“ (Z. 74), sodass beide gemeinsam mit den Eltern für die Rückkehr den Eintritt in eine deutsche Internatsschule planen. Dabei wird deutlich, dass es nicht nur die Unterstützung ihrer schulischen Interessen und Leistungsorientierungen sind, die sie in den Internatsschulen schätzen, sondern eben auch die dort nicht vorhandenen Ausgrenzungserfahrungen, an Stelle derer die Kooperation und das Zusammenleben mit Gleichaltrigen erfahren werden. Dass es sich dort weniger um enge Freundschaften handelt, wird in der Funktionalität der Beschreibungen deutlich:

und so hatte man eigentlich immer, äh auch Freunde ne? automatisch. (.) und äh, man hat sich immer nen Zimmer geteilt, also es gab Zweier oder Dreierzimmer? das heißt, man musste irgendwie auch auf engstem Raume klar komm; mit äh, mit seim Zimmernachbarn. (Frau Wu, Z. 210–214).

Mit den Erfahrungen geht auch der Erwerb eines habituellen Wissens einher, dass es geeignete Bildungseinrichtungen und Räume gibt, in denen die bisher in der Peer-gemeinschaft marginalisierten aufgehoben sind und sich entfalten können. Zugleich folgen die Ehemaligen den elterlichen Vorstellungen ihres schulischen Erfolgs, erhalten aber mit dem Internatsbesuch die Möglichkeit, sich in einiger Entfernung zu ihren Eltern zu entwickeln und bisher nicht gekannte jugendliche Verselbständigungsschritte gehen zu können. Damit beinhalten die Auslandserfahrungen die Ermöglichungserfahrung, die familialen Aufträge mit dem Bedürfnis nach jugendlicher Verselbständigung auszubalancieren, was nur in dem einem bestimmten Klientel zugänglichen und in umfassend pädagogisch gerahmten Internatsschulen erstmals realisiert werden kann.

4.2.3 Auslandsaufenthalte als individueller Möglichkeitsraum für Bildungs- und Wandlungsprozesse

In der dritten Fallgruppe fällt insbesondere die lebensgeschichtliche Bedeutung der Auslandsaufenthalte als Individuationschance für die Interviewten ins Gewicht. Auch in dieser Fallgruppe wird der Auslandsaufenthalt insgesamt positiv evaluiert, aber die Erfahrungen sind immanenter Bestandteil der biografischen Stegreiferzählung und durch Erzählungen innerhalb der Stegreiferzählung gekennzeichnet, worin sich ebenfalls die Art und Weise ihrer lebensgeschichtlichen Relevanz dokumentiert.

Diese Fälle erleben keinen Aufenthalt in einer ausländischen Internatsschule, sondern über das Prinzip Gastelternschaft. Dabei ist den Fällen gemeinsam, dass sie eine sehr positive Beziehung zu den Gasteltern bzw. der Gastfamilie entwickeln, die ihnen zudem Freiräume gewährt, sodass die Interviewten sich mit der Unterstützung der Gastfamilie frei im Gastland für eigene Unternehmungen bewegen können. Diese

freundliche Aufnahme durch die Gastfamilien steht bei den Fällen im positiven Horizont zu ihrer eigenen Familiensituation und Internatssituation.

Ein zentraler Fall ist die ehemalige Schülerin einer staatlichen Internatsschule, Birgit Stein. So ist auch Frau Stein im Gastland, wie die Fälle in der ersten Fallgruppe, mit stark normierenden, autoritären Schulformen und Bildungserwartungen während des Auslandsaufenthaltes konfrontiert. Deutlich wird, dass die Art und Weise, in der in der Schule Wissen vermittelt wird, für Frau Stein im negativen Horizont steht. Eigenständiges Denken und Diskutieren, die für sie im positiven Horizont stehen, werden in von ihr erlebten Situationen unterdrückt und geahndet.

Frau Stein reflektiert ihre Situation, gerät aber zunächst durch den Modus der Erfüllung von Erwartungen und Normen in eine Krisensituation:

und nach drei Monaten dachte ich Scheiße was mach ich hier; und ähm (.) mir is klar geworden ok, (.) du kannst jetzt hier ähm allen zeigen dass du alles das was du in Deutschland kannst (.) auch (.) in der Fremdsprache leisten kannst und ähm ganz tolle Klausurn schreibst und so weiter (.) und dann hab ich mir die Frage gestellt will ich das (.) un=dann dachst ich so nee du hast jetz eigentlich n Jahr geschenkt bekommen (.) (Frau Stein, Z. 482–487)

Frau Stein folgt in diesen drei Monaten den institutionellen Vorgaben und sieht sich in ein Dilemma manövriert. Aufgrund ihrer Reflexion, was sie sich von dem Auslandsaufenthalt eigentlich erwartet hat und worin ihre Unzufriedenheit gründet, entscheidet sie sich, den Schulbesuch zu beenden.

ja und dann bin ich zu meinen Gasteltern gegangen hab gesagt hier (.) ähm (.) ich wünsche mir einen Mathelehrer, (.) äh oder eine Mathelehrerin, (.) und ähm (.) ansonsten würd ich gerne das College jetzt beenden (.) (Frau Stein, Z. 489–492)

Sie kann die Gasteltern davon überzeugen, dass ihre Entscheidung richtig ist und stellt sich einen eigenen „Bildungsplan“ (Z. 500) auf, der vorsieht, dass sie sich mit der Geschichte des Landes auseinandersetzt, aber auch weiter mit üblichem Unterrichtsstoff beschäftigt und Reisen unternimmt. Der Auslandsaufenthalt dient für Birgit Stein als Bildungsmoratorium, in welchem sie frei ist von Erwartungen, aber auch von der Schule. Dabei kann Frau Stein die (im Gegensatz zu Internatsschulen im Ausland) vorhandenen Spielräume nutzen und ihre Bildungsorientierungen umsetzen. Die sich darin dokumentierenden habituellen Orientierungen gehen über die institutionellen Erwartungen hinaus.

Dieser Prozess der Verselbständigung erreicht seinen Höhepunkt, als Frau Stein sich entschließt, für zehn Tage in ein Schweigekloster einzutreten und sich in eine Grenzerfahrung hineinbegibt. In dieser Zeit ist sie extrem auf sich zurückgeworfen und von allen Ablenkungen abgeschnitten. Im Zuge dessen durchläuft Frau Stein einen Prozess der Selbstfindung und Loslösung von ihrem Elternhaus:

und äh was mir dann halt ähm (.) b- b- vielleicht auch ausgelöst dadurch ähm (.) bin ich dann ähm (.) so (.) im eigenen Nachdenken über meine Biografie, (.) hab ich dann

angefangen mich zu lösen also sowohl von (.) äh (.) von meinen Eltern (.) ähm (.) ich hab (.) wahnsinnig böse Briefe an meine Mutter geschrieben (.) die mir im Nachhinein (.) total leid tun aber (.) ähm das (.) also (.) hat sowas Prinzipielles ausgelöst (Frau Stein, Z. 549–555).

Während im Falle von Frau Stein die Selbstreflexionen so weit gehen, dass sie ihre Lebenssituation, ihr bisheriges Leben und ihre Beziehungen (auch Freundschaften) grundlegend überdenkt und neue Handlungsentwürfe entwickelt, sind die sprunghaften Entwicklungen der Selbst- und Weltbezüge bei den anderen Fällen nicht ganz so deutlich ausgeprägt. Dennoch sind für die gesamte Fallgruppe zum einen die positiven Beziehungen zur Gastfamilie zentral, die die Rahmenbedingungen für die selbstgewählten Erfahrungen bieten und zum anderen die deutliche Zuwendung zu Erfahrungspotenzialen, die sich im Gastland bieten. Die biografische Bedeutung erstreckt sich über zwei Dimensionen: zum einen die eigenständige Aneignung fremder Lebenswelten und Sachverhalte und zum anderen die Aufnahme neuer, positiver Beziehungen.

5. Kontrastierung

Im Durchgang fallen zunächst einmal die unterschiedlichen organisatorischen Rahmen der schulischen Auslandsaufenthalte auf. So handelt es sich bei der Gruppe mit dominant negativen Ereignisverstrickungen fast ausschließlich um Aufenthalte, die schulisch verordnet bzw. vorgegeben oder durch die Eltern initiiert wurden, während es sich in der zweiten und dritten Fallgruppe vorwiegend um selbstinitiierte Auslandsaufenthalte handelt. Damit gehen vorangegangene Erwägungen und Auseinandersetzungen einher, die die jungen Menschen bereits vor dem Auslandsaufenthalt vornehmen mussten. In den Fällen der ersten Gruppe fanden bewusste Auseinandersetzungen im Sinne einer selbstinitiierten Planung und Umsetzung des eigenen Wunsches kaum statt, zudem meist noch in einem jüngeren Alter als jene, die typischerweise im 11. Schuljahr ins Ausland gehen. Dementsprechend wenig waren sie auf die Erfahrungen in der aufnehmenden Organisation des Gastlandes vorbereitet. Dies kann sicherlich auch in selbst organisierten Austausch und Gastfamilien vorkommen, allerdings scheinen die Individuierungs- und Verselbständigungspotenziale in selbstgewählten und -initiierten Auslandsaufhalten deutlich größer zu sein. Im Vergleich mit den in die biografischen Darstellungen eingebetteten Erfahrungen derjenigen mit Bildungs- und Wandlungsprozessen fällt auf, dass sich die Kenntnisse und Erfahrungen der Gruppe mit negativen Ereignisverstrickungen häufig auf den institutionellen Rahmen der aufnehmenden Organisation beschränken. Dort kommen die Austauschschüler*innen ebenfalls stärker in Kontakt mit gleich- oder andersnationalen Mitschüler*innen aus ähnlich privilegierten Verhältnissen, aber kaum mit der soziokulturellen Umgebung des Gastlandes außerhalb der vor-

gegebenen Organisationen. Dementsprechend holzschnittartig werden auch Erfahrungen mit andersnationalen Mitschüler*innen und deren Eigenschaften referiert. Während der Forschungsstand vorrangig selbstinitiierte Auslandsaufenthalte und -austausche von Schüler*innen (Gerhards et al., 2016; Thiemann, 2019; Weichbrodt, 2014; Wernet, 2020; Wrulich, 2013) oder schulisch organisierte Austausche von wenigen Wochen sowie Freiwilligendienste (Mangold, 2013; Krogull, 2018; Wulf et al., 2018) im Blick hat, scheinen mit der Gruppe mit negativen Ereignisverstrickungen Varianten und Eigenschaften auf, die bislang nicht untersucht worden sind. So wird an der Gruppe deutlich, dass sich die Erfahrungen weniger auf das Gastland beziehen, als vielmehr auf die gastgebende Organisation und die dort ebenfalls aus anderen Herkunftsländern, aber einer ähnlichen sozialen Stellung angehörenden Mitschüler*innen. Damit sind auch die Kompetenzen zu differenzieren, denn sie beziehen sich nicht darauf, wie in den anderen beiden Gruppen, sich in fremden sozialen *und* kulturellen Kontexten zu bewegen, sondern letztlich sich innerhalb einer fremden, aber strukturell ähnlichen Erziehungsorganisation unter sozial Gleichen zurecht zu finden (vgl. auch Angod & Gaztambide-Fernández, 2019). Dies fällt umso mehr ins Gewicht, als es sich um Auslandsaufenthalte an Internatsschulen, sei es im Austausch oder auch als direkte Wahl für die weitere Schullaufbahn, um die teuerste und scheinbar privilegierteste Variante von Auslandsaufenthalten handelt.

Für die Gruppe, für die Auslandsinternate als Flucht- und Rückzugsorte fungieren, fällt im Vergleich auf, dass es für diese Ehemaligen die Differenzenerfahrungen sind, die sie in den Auslandsaufenthalten machen, durch die sie ihre Haltungen gegenüber ihren früheren problematischen Peererfahrungen verändern und sie nach ähnlichen Rahmenbedingungen im schulischen Bereich nach ihrer Rückkehr in Deutschland suchen lassen. Sie machen die zentrale Erfahrung, dass sie selbst durch die Wahl der (für sie habituell passenden) Kontexte und Rahmenbedingungen auch ihre eigene Position und soziale Einbindung positiv beeinflussen können, aber auch, dass eine Außenseiterposition keine zwangsläufige oder festgeschriebene sein muss.

Für die dritte Fallgruppe wird damit im Durchgang deutlich, dass hier nicht die soziale Einbindung im Vordergrund steht, sondern der individuelle Autonomiegewinn, das Entwickeln eigener Handlungspläne und die Umsetzung dieser. Die Spielregeln des Bildungssystems des Gastlandes werden so umfassend verstanden und das erworbene kulturelle Wissen zur eigenen Entfaltung von Handlungsplänen genutzt, um auch andere weitergehende Bildungsmöglichkeiten des Gastlandes, die über den Schulbesuch hinausgehen, zu erschließen. Die Folge ist nicht nur ein intensives Kennenlernen und Auseinandersetzen mit der lokalen Kultur, sondern auch die Bearbeitung adoleszenzkrisentypischer Konflikte (wie die Ablösung von den Eltern) (s. auch Wernet, 2020). Damit geht diese Fallgruppe über die üblicherweise in der Literatur

(Gerhards et al., 2016; Resnik, 2018) genannten Kompetenzen wie das Erlernen der Fremdsprache, sich in fremden sozialen und kulturellen Kontexten bewegen zu können sowie international anerkannte Abschlüsse weit hinaus, sondern entspricht eher bildungstheoretischen Annahmen transformativer Bildungsprozesse (z.B. Koller, 1999). Zugleich stehen nicht die außer- oder ungewöhnlichen Phänomene im Gastland im Mittelpunkt, sondern die eigene Auseinandersetzung mit diesen.

Insgesamt wird deutlich, dass es bei der Darstellung eines Auslandsaufenthalts nicht möglich zu sein scheint, negative Erfahrungen in diesem Zusammenhang als solche in der Biografie zu verbuchen. Dies hängt auch mit der privilegierenden Funktion des Auslandsaufenthalts und der ungleichheitsverstärkenden Wirkung in Bildungskarrieren zusammen. Denn wie in der Gruppe mit negativen Ereignisverstrickungen deutlich wird, sind es die Sprachenkenntnisse und extraordinary Anekdoten oder Merkmale des Gastlandes, über die sich Superiorität herstellen lässt.

6. Fazit und Ausblick

Insgesamt zeigt die Untersuchung, dass schulische Auslandsaufenthalte gerade nicht geradlinig zu einem transnationalen Habitus, transnationalem Kapital, mehr Mobilität usw. führen müssen, sondern dies abhängig von den organisatorischen Rahmenbedingungen (s. auch Krogull, 2018) und den Erfahrungen der Schüler*innen während der Zeit im Ausland ist sowie, dass das transnationale Kapital sich dann in den weniger oder nicht mobilen weiteren Lebensverläufen nur in Form zertifizierter und objektiver Dimensionen zeigt und ausgespielt wird. Inwiefern transnationales Kapital zum Einsatz kommt, kann erst anhand nachfolgender biografischer Phasen und rückbezüglicher Deutungen rekonstruiert werden – also inwiefern sich an die schulische Auslandsphase weitere Auslandsaufenthalte anschließen, aber auch wie sich die Ehemaligen auf diese Phasen beziehen und diese deuten.

Die Fallanalysen und -vergleiche zeigen die zentrale Bedeutung der Erfahrungen im lebensgeschichtlichen wie auch milieubezogenen Kontext. Während Reisen und Auslandsaufenthalte von den Ehemaligen der Fallgruppe 2 und 3 durchaus als Privilegierung verstanden werden, die es ihnen erlaubt, Differenzenerfahrungen zu machen und damit auch zu Neujustierungen ihrer Schullaufbahn, aber auch im Selbst- und Weltverhältnis führen, sind die Auslandsaufenthalte in der ersten Fallgruppe mit negativen Ereignisverstrickungen zum einen selbstverständlich – es steht außer Frage, dass diese stattfinden, vielmehr wird das Wo und das Wie verhandelt –, zum anderen aber fremdbestimmt und beinhalten eher identitätsbedrohliche Potenziale. Durch die Unterordnung unter die spezifischen Bedingungen im Auslandsaufenthalt und die kommunikative Betonung der privilegierenden transnationalen Mobilität gelingt es

den Ehemaligen allerdings, die eigene privilegierte Stellung zu behaupten und zugleich sich der eigenen Identität zu versichern.

Die Prozesse setzen sich in den Fällen in der Lebensgeschichte fort, sodass sie auch nach der Schule weiterhin transnational mobil sind, zugleich aber die habituellen Orientierungen sich nicht auf ein transnationales Beziehungsnetzwerk stützen, sondern auf ein für sie zentrales Geflecht am aktuellen Lebensort gerichtet sind. Anhand der Fallgruppe 1 wird aber auch deutlich, dass die sozialisatorischen Erfahrungen in den Auslandsinternaten ganz wesentlich *nicht* mit individuellem Autonomiegewinn und Selbsterfahrung verbunden sind, sondern im Gegenteil die Einsozialisation innerhalb eines bestimmten Milieus im In- wie Ausland mit den verobjektivierten, kultivierten ‚Zeugnissen‘, aber auch der disziplinierenden Zurichtung in den Bildungsorganisationen, die transnationalen Umgang mit sozial Gleichen vermittelt. Die so in die Auslandserschulbesuche hineinmanövrierten Ehemaligen nehmen aus den Erfahrungen die privilegierenden Aspekte auf und transzendieren diese durch ihre Unterordnung.

Auch für die Fälle aus den anderen beiden Fallgruppen hat transnationale Mobilität keine Verstetigung im Sinne von dauerhaften und regelmäßigen Austauschbeziehungen zur Folge, auch wenn einige von ihnen durchaus Auslandsstudiensemester einlegen. Insofern lässt sich für die Bestimmung transnationalen Kapitals schlussfolgern, dass dieses zentral an eine Praxis des Ausspielens in einem nationalen Kontext gebunden ist und keineswegs zu transnationalem Habitus führen muss. Der Auslandsaufenthalt als biografische Erfahrung kann dabei sehr wohl zu Veränderungen der Selbst- und Weltbezüge führen und damit in den Habitus eingelagert sein.

Schulische Auslandsaufenthalte führen aber nicht *per se* zu mehr transnationaler Mobilität. Insbesondere in den biografischen Darlegungen der Fallgruppe mit negativen Ereignisverstrickungen wird transnationales Kapital als symbolisches Kapital in der Behauptung des eigenen privilegierten Lebensstils und der Distinktion wirksam. Zudem sind insbesondere in dieser Fallgruppe die Argumentationen als Textsorte dominant, die nicht nur ein ausgesprochen hohes reflexiv verfügbares, kommunikatives Wissen (s. Carlson, Kahle & Klinge, 2017; Koh, 2017) über die (national-)gesellschaftliche Bedeutsamkeit von Auslandserfahrungen dokumentieren, sondern wie in den Falldarstellungen gezeigt, insbesondere auch von negativen Ereignisverstrickungen und Ablendungsmechanismen in der Identitätsentwicklung zeugen. Insofern scheint transnationales Kapital insbesondere in seiner Form objektiver Zeugnisse und Zertifikate für Absolvent*innen exklusiver Bildungseinrichtungen (s. auch Keßler & Krüger, 2018) und seiner Signalwirkung von internationaler Anschlussfähigkeit und einer privilegierten Bildung für höhere Milieus bedeutsam zu sein (Hartmann, 2008; Mau & Mewes, 2008).

Somit wird auch die strategische Bedeutung transnationalen Kapitals durch Auslandsaufenthalte offenkundig: die zentrale Umwandlungsaktion von inkorporiertem wie auch objektiviertem transnationalem Kapital in das symbolische Kapital, also das Prestige, was sich in den Lebensläufen und beruflichen Karrieren im Heimatland damit gewinnen lässt. Darüber lassen sich dann weitere Kapitalzugewinne im Bereich des kulturellen (z.B. in der Bildungskarriere), des sozialen (z.B. in Form von Zugehörigkeiten), aber auch des ökonomischen Kapitals (z.B. in Form beruflicher Karrieren und Vorteile) akkumulieren. Dies wird in Abgrenzung von den anderen beiden Fallgruppen insbesondere deutlich, da dort die Auslandsaufenthalte vordergründig in der Bearbeitung von individuellen Problemlagen und Autonomiegewinnen habituell verankert sind und die Ehemaligen im weiteren Lebenslauf sich nicht erneut im Ausland aufhalten. Anders also als bisherige Studien zu Schüler*innen exklusiver (Internats-)Schulen (Keßler & Krüger, 2018; Keßler et al., 2018; Keßler & Schippling, 2019; Keßler, 2020; Koh, 2017) zeigen die Ergebnisse, dass trotz internationaler Mobilität und der Aneignung transnationalen Kapitals nicht zwangsläufig transnationaler Habitus und Identitäten ausgebildet werden.

Abschließend lässt sich feststellen, dass Formen transnationalen Kapitals nur in Verbindung mit dem Habitus rekonstruiert werden können und dass sich die lebensgeschichtliche Bedeutung von Auslandsaufenthalten nicht mit den herangetragenen Dimensionen eines substantziellen transnationalen Kapitalbegriffs überschneiden muss. Diese Befunde können damit erstens zur weiteren Differenzierung der Bedeutung von Auslandsaufenthalten für die Reproduktion sozialer Ungleichheit einerseits beitragen, und zweitens dem Diskurs, der von zwangsläufig positiven Erfahrungen und Effekte von Auslandsaufenthalten ausgeht, widersprüchliche empirische Ergebnisse entgegensetzen. Drittens leisten die Ergebnisse für die Diskussion um die Privilegierung durch Internatsschulen einen Beitrag, indem gezeigt wird, wie die Organisationsform einer weitgehend geschlossenen Einrichtung im Ausland Krisenerfahrungen noch verschärfen oder dort besonders evozieren können, wenn es sich um fremdbestimmte Aufenthalte für die Jugendlichen handelt.

Anmerkungen

1. An dieser Stelle möchte ich mich für die hilfreichen Interpretationen und Anregungen der Kolleg*innen in der Forschungswerkstatt AG Dokumentarische Methode am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung sowie in den Kolloquien von Heinz-Hermann Krüger und Rolf-Torsten Kramer bedanken.
2. Das Forschungsprojekt wird unter meiner Leitung durchgeführt, von der Deutschen Forschungsgemeinschaft von 10/2017 bis 06/2021 mit einer Sachbeihilfe gefördert (Projektnummer 366762907) und von den Hilfskräften Arne Arend, Eleonore Freier, Franka Hans und Charlotte Schweder unterstützt.

3. Zwei weitere Interviews wurden mit Ehemaligen einer weiteren privaten, reformpädagogischen, ebenfalls hochpreisigen Internatsschule geführt, die sich selbst zur Teilnahme an der Studie gemeldet hatten. Diese wurden lediglich kontrastierend einbezogen, da hier keine Daten zur ehemaligen Schule vorliegen.
4. Die im Folgenden zur Plausibilisierung und Veranschaulichung herangezogenen Zitate der Informant*innen sind vollständig anonymisierte Transkriptauszüge. Dabei wurden alle Orte und Namen anonymisiert sowie weiterführende Zusammenhänge im Interesse der Interviewten verforendet.

Literatur

- Adick, C. (2008). Transnationale Bildungsorganisationen in transnationalen Bildungsräumen: Begriffsdefinitionen und Vorschlag für eine Typologie. *Tertium Comparationis*, 14(2), 168–197.
- Angod, L. & Gaztambide-Fernández, R. (2019). Endless land, endless opportunity. The coloniality of elite boarding school landscapes. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(2), 227–241.
- Bachner, D.J. & Zeutschel, U. (2008). *Students of four decades. Participants' reflections on the meaning and impact of an international homestay experience*. Münster: Waxmann.
- Berg, M.L. (2015). 'La Lenin is my passport': Schooling, mobility and belonging in socialist Cuba and its diaspora. Identities. *Global Studies in Culture and Power*, 22(3), 303–317.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Göttingen: Schwartz.
- Carlson, S., Kahle, L. & Klinge, D. (2017). Wenn Narrationen nicht zustande kommen ... Wie hochreflexive Berufsfelder dazu beitragen, dass argumentativ-evaluative Darstellungsweisen im narrativen Interview dominant werden. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 18(2), 239–262.
- Courtois, A. (2016). Internationalising practices and representations of the 'other' in second-level elite schools in Ireland. *Globalisation, Societies and Education*, 14(4), 560–576.
- Dausien, B., & Hanses, A. (2017). ‚Biografisches Wissen‘ – Erinnerung an ein uneingelöstes Forschungsprogramm. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 18(2), 173–190.
- Deppe, U. (2020). Privilegierte Internationalisierung exklusiver Internatsschulen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(3), 633–652.
- Deppe, U. (2021). Biografische Verläufe von Absolvent*innen exklusiver Internatsschulen in Deutschland: Zwischen Selbstverwirklichung und familialem Auftrag. *Zeitschrift für Pädagogik*, 67(3).
- Deppe, U., Lüdemann, J. & Kastner, H. (2017). Processes of internationalisation, stratification and elite formation in the German education system. A general view. In C. Maxwell, U. Deppe, H.-H. Krüger & W. Helsper (Eds.), *Elite education and internationalisation. From the early years to higher education* (pp. 309–330). Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Deppe, U. & Kastner, H. (2014). Exklusive Bildungseinrichtungen in Deutschland. Entwicklungstendenzen und Identifizierungshürden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, (Sonderheft 3), 263–283. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0532-3>
- Franz, J. & Griese, B. (2010). Dokumentarische Methode und Narrationsstrukturanalyse – ein Vergleich. In B. Griese (Hrsg.), *Subjekt – Identität – Person?* (S. 271–316). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gerhards, J., Hans, S. & Carlson, S. (2016). *Klassenlage und transnationales Humankapital. Wie Eltern der mittleren und oberen Klassen ihre Kinder auf die Globalisierung vorbereiten*. Wiesbaden: Springer VS.

- Hartmann, M. (2008). Transnationale Klassenbildung? In P.A. Berger & A. Weiß (Hrsg.), *Transnationalisierung sozialer Ungleichheit* (S. 241–258). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W., Krüger, H.-H., Dreier, L., Keßler, C.I., Kreuz, S. & Niemann, M. (2016). International orientierte höhere Schulen in Deutschland. Zwei Varianten von Internationalität im Wechselspiel von Institution und Schülerbiografie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19(4), 705–725.
- Hinrichsen, M. & Paz Matute, P. (2018). ‚Den Horizont erweitern?‘. Schulische Internationalisierung und die Konstruktion (trans-)nationaler Bildungsräume. *Tertium Comparationis*, 24(2), 190–205.
- Hornberg, S. (2018). Transnationale Bildungsräume am Beispiel von IB World Schools. In E. Glaser, H.-C. Koller, W. Thole & S. Krumme (Hrsg.), *Räume für Bildung – Räume der Bildung* (S. 226–233). Leverkusen: Barbara Budrich.
- Hornberg, S. & Bos, W. (2013). Der internationale Schüleraustausch im Horizont der Internationalisierung von Erziehung und Bildung. In S. Hornberg, C. Richter & C. Rotter (Hrsg.), *Erziehung und Bildung in der Weltgesellschaft* (S. 209–222). Münster: Waxmann.
- Howard, A. (2018). Making it political: Working towards transformation in the study of internationalisation of elite education. In C. Maxwell, U. Deppe, H.-H. Krüger & W. Helsper (Eds.), *Elite education and internationalization. From the early years to higher education* (pp. 331–345). Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Kenway, J., Fahey, J., Epstein, D., Koh, A., McCarthy, C. & Rizvi, F. (2017). *Class choreographies: Elite schools and globalization*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Keßler, C.I. (2020). ‚ich will dann meine Zukunft irgendwie so kreieren‘. (Narrative) Arbeit am eigenen Selbst von Schülerinnen und Schülern in transnationalen Bildungsräumen. In U. Deppe (Hrsg.), *Die Arbeit am Selbst. Theorie und Empirie zu Bildungsaufstiegen und exklusiven Karrieren* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 74, S. 187–207). Wiesbaden: Springer VS.
- Keßler, C.I., Kotzyba, K. & Schippling, A. (2018). Biografieanalyse und transnationales Kapital. Theoretische und methodologische Reflexionen. *Tertium Comparationis*, 24(2), 226–243.
- Keßler, C.I. & Krüger, H.-H. (2018). Being international. Institutional claims and student perspectives at an exclusive international school. In C. Maxwell, U. Deppe, H.-H. Krüger & W. Helsper (Eds.), *Elite education and internationalization. From the early years to higher education* (pp. 209–228). Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Keßler, C.I. & Schippling, A. (2019). ‚Sie lehren uns wirklich Bürger in der Welt zu werden‘. Bildungsverläufe und Internationalitätswürfe junger Erwachsener einer IB World School. In H.-H. Krüger, K. Hüfner, C.I. Keßler, S. Kreuz, P. Leinhos & D. Winter (Hrsg.), *Exklusive Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihre Peers am Übergang in Hochschule und Beruf* (S. 141–158). Wiesbaden: Springer VS.
- Koh, A. (2017). Youth mobilities in elite schools: Elite circuit, reflexive youth biographies and their mobility blips. *Applied Mobilities*, 3(2), 184–197.
- Koller, H.-C. (1999). *Bildung und Widerstreit*. München: Fink.
- Kotzyba, K., Dreier, L., Niemann, M. & Helsper, W. (2018). Processes of internationalization in Germany's secondary education system. A case study on internationality. In C. Maxwell, U. Deppe, H.-H. Krüger & W. Helsper (Eds.), *Elite education and internationalization. From the early years to higher education* (pp. 191–208). Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Krogull, S. (2018). *Weltgesellschaft verstehen*. Wiesbaden: Springer VS.

- Krüger-Potratz, M. (2017). Lernen in der Fremde und von Fremden. Bildungsmobilität zwischen Kavalierstour und Schüleraustausch. In W. Beutel, A. Kittlitz, E. Liebau, L.H. Seuwka & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Fremdheit* (S. 116–119). Seelze: Friedrich.
- Lörz, M. & Krawietz, M. (2011). Internationale Mobilität und soziale Selektivität. Ausmaß, Mechanismen und Entwicklung herkunftsspezifischer Unterschiede zwischen 1990 und 2005. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 63(2), 185–205.
- Mangold, K. (2013). *Inbetweenness: Jugend und transnationale Erfahrungen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Mau, S. & Mewes, J. (2008). Ungleiche Transnationalisierung? Zur gruppenspezifischen Einbindung in transnationale Interaktionen. In P.A. Berger & A. Weiß (Hrsg.), *Transnationalisierung sozialer Ungleichheit* (S. 259–282). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode* (5. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Ong, A. (1999). *Flexible citizenship: The cultural logics of transnationality*. Durham, NC: Duke University Press.
- Parey, M. & Waldinger, F. (2011). Studying abroad and the effect on international labour market mobility: Evidence from the introduction of ERASMUS. *Economic Journal*, 121(551), 194–222.
- Pries, L. (2010). *Transnationalisierung. Theorie und Empirie grenzüberschreitender Vergesellschaftung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Resnik, J. (2018). Shaping international capital through international education: The case of the French-Israeli school in Israel. *Journal of Curriculum Studies*, 50(6), 772–788.
- Schipping, A. & Keßler, C. (2021). Internationalisierung im deutschen Schulsystem. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_70-1
- Schütze, F. (2016). *Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Thiemann, I. (2019). *Weltweiser-Studie. Schüleraustausch High School Auslandsjahr*. Bonn: Der unabhängige Bildungsberatungsdienst & Verlag.
- Ullrich, H. & Strunck, S. (2008). Begabtenförderung und Elitenbildung an Gymnasien: Einführung in den Themenbereich. In H. Ullrich & S. Strunck (Hrsg.), *Begabtenförderung an Gymnasien. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven* (S. 9–35). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Walther, A. & Stauber, B. (2013). Übergänge im Lebenslauf. In W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge* (S. 23–43). Weinheim: Juventa.
- Weenink, D. (2014). Pupils' plans to study abroad: Social reproduction of transnational capital? In J. Gerhards, S. Hans & S. Carlson (Hrsg.), *Globalisierung, Bildung und grenzüberschreitende Mobilität* (S. 111–126). Wiesbaden: Springer VS.
- Weichbrodt, M. (2014). *Ein Leben lang mobil? Langfristige Schüleraustauschprogramme und die spätere Mobilität der Teilnehmer als Element gesellschaftlicher Transnationalisierung*. Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Wernet, A. (2020). Der Schüleraustausch als familiäre Selbstzumutung. In D. Funcke (Hrsg.), *Rekonstruktive Familienforschung* (S. 261–290). Wiesbaden: Springer VS.
- Wrulich, A. (2013). Transnationalisierung durch Schüleraustausch? Überlegungen zur Internationalen Jugendarbeit. In A. Herz & C. Olivier (Hrsg.), *Transmigration und Soziale Arbeit – ein öffnender Blick auf Alltagswelten* (S. 127–144). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Wulf, C., Brougère, G., Colin, L., Delory-Momberger, C., Kellermann, I. & Lichau, K. (2018). *Begegnung mit dem Anderen. Orte, Körper und Sinne im Schüleraustausch*. Münster: Waxmann.
- Zymek, B. (2016). Stichwort: Internationalisierungsprozesse und Elitebildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 19(4), 671–688.



Wirtschaftswissen von Jugendlichen in China und Österreich im Vergleich. Einstellungen, Selbsteinschätzungen und Kenntnisse im bilateralen Kontext

Pujun Chen¹, Matthias Pilz¹, Bettina Greimel-Fuhrmann² & Herwig Rumpold²

¹Universität zu Köln, ²Wirtschaftsuniversität Wien

Abstract

As more and more and increasingly complex economic decisions have to be made, economic education has gained in importance worldwide, especially for young people. However, so far there are hardly any extensive empirical studies on economic education in the compulsory school sector. Therefore, in a pilot study in a region of Eastern China, an instrument developed and surveyed in Austria for economic knowledge and other elements of economic education was culturally adapted for use in a feasibility study. The adaptation of the instruments to the conditions in China as well as the collected data will be presented and interpreted in the article. Furthermore, the results are compared with the Austrian findings and possible ways of improving economic education in the school context of both countries are considered.

1. Problemhintergrund und Forschungsstand

In einer wirtschaftlich globalisierten Gesellschaft mit zunehmender Anzahl und Komplexität von wirtschaftlichen Entscheidungen stehen Menschen weltweit vor großen Herausforderungen (vgl. OECD, 2014a). Umso wichtiger ist es insbesondere für die jüngere Generation, bei der Gestaltung des Wirtschaftslebens und der Berufsorientierung, wirtschaftliche Sachverhalte und Zusammenhänge zu verstehen und deren Auswirkungen auf das eigene Leben und das anderer nachvollziehen zu können (vgl. Sun, 2016).

Bereits 2005 wurde vom OECD-Rat empfohlen, Wirtschaftsbildung in das allgemeine Schulsystem einzuführen, um junge Menschen auf die oben angesprochenen Herausforderungen möglichst früh vorzubereiten (vgl. OECD, 2005), und zu-

nehmend orientieren sich Länder an diesen Empfehlungen (OECD, 2014b), dies aber auf unterschiedliche Weise und in verschiedenem Ausmaß (vgl. Izquierdo, Ferrera & Chaparro, 2016, zur Definition von Wirtschaftsbildung, ökonomischer Kompetenz etc. siehe detailliert unten). In China wurde beispielsweise die Region Shanghai zum Vorbild der Implementierung, und dies mittels entsprechender Pilotprogramme zur Wirtschaftsbildung im Grundschul- und Sekundarschulbereich (OECD, 2014b, 2017a; vgl. Izquierdo et al., 2016). Nach den Ergebnissen der PISA-Studie 2015 (Programme for International Student Assessment) in Bezug auf die Bewertung der wirtschaftlichen Kompetenz (OECD, 2017a) erreichten die 15-jährigen SchülerInnen aus den Regionen Peking-Shanghai-Jiangsu-Guangdong die höchste Punktzahl unter allen teilnehmenden Ländern (OECD, 2017b). Jedoch ergeben sich regional große Unterschiede und folglich werden mit Fokus auf ganz China im Vergleich mit anderen Industrieländern Defizite in der Wirtschaftsbildung konstatiert (vgl. Qian, 2001).

Aus einer Literaturanalyse geht hervor, dass sich die chinesische Forschung zur Wirtschaftsbildung an der Schule gegenwärtig hauptsächlich auf die Sekundarstufe II konzentriert, beispielweise in den Forschungsarbeiten zur Analyse des Status quo der Wirtschaftsbildung und Untersuchung der Einflussfaktoren der wirtschaftlichen Kompetenz der SchülerInnen (vgl. Shen, 2013; Zhou & Liu, 2017; He, 2018) sowie in den Diskussionen über die Verbesserungsmaßnahmen, zum Teil mit Bezug auf internationale Entwicklungen (vgl. Fan & Fu, 2004; Xu, 2005; Huang, 2008; Guo, 2011; Yin, Asano & Xu, 2014). Allerdings beschränkt sich der Untersuchungsfokus dabei primär auf die Makroebene des Bildungssystems oder auf einzelne Bildungsprogramme. Es existieren hingegen nur einige wenige Studien auf der Meso- und Mikroebene (zu den Ebenen vgl. z.B. Pilz, 2017). Hier wurden bisher beispielsweise Curriculumanalysen in ökonomischen und technischen Lerngebieten in der vorberuflichen Bildung Chinas durchgeführt. Diese Ergebnisse zeigen auf, dass lediglich rudimentäres Wirtschaftswissen im Curriculum ‚Arbeitslehre‘ im chinesischen Schulkontext in der Sekundarstufe I vermittelt wird (Li, 2013). In der Untersuchung zur Wirtschaftsbildung in der Sekundarstufe II von He (2018) wird festgestellt, dass die wirtschaftliche Kompetenz der SchülerInnen je nach Region der Schule variiert. Die Unterschiede in der wirtschaftlichen Entwicklung und der Qualität der Bildung in den verschiedenen Regionen haben Einfluss auf die wirtschaftlichen Kenntnisse der SchülerInnen (vgl. He, 2018).

Neben der PISA-Studie, die in den ausgewählten wirtschaftlich gut entwickelten Regionen in China durchgeführt wurde, wurden in China jedoch bisher noch keine umfangreicheren empirischen Untersuchungen in anderen Regionen bezüglich der Ergebnisse der Wirtschaftsbildung in der Sekundarstufe I vorgenommen. Daher ist weitergehend unbekannt, ob die Jugendlichen in anderen sich wirtschaftlich stark

entwickelnden Regionen Chinas auch ähnlich gute Leistung im Wirtschaftswissen zeigen.

Um dieses Forschungsdesiderat zu adressieren, wurde in der vorliegenden Studie das Wirtschaftswissen und das Verständnis für wirtschaftliche Zusammenhänge von chinesischen Jugendlichen am Ende der Sekundarstufe I in allgemeinbildenden Schulen in einer ausgewählten sich entwickelnden Region Ostchinas mithilfe eines bereits etablierten und empirisch getesteten Erhebungsinstruments getestet (Rumpold & Greimel-Fuhrmann, 2016). Folglich bezieht sich das Forschungsinteresse vor allem darauf, wie das Messinstrument in ein anderes Land sprachlich übersetzt sowie inhaltlich und kulturell adaptiert werden kann und wie die Befunde für eine Region in China ausfallen. Zudem ist ein Vergleich der chinesischen Ergebnisse mit denen aus Österreich von Interesse, wenngleich hier primär der Fokus auf China gelegt werden soll.

Nachfolgend soll daher ein kurzer Überblick zur Sekundarstufe I und Wirtschaftsbildung in beiden Ländern gegeben werden. Das Forschungsdesign sowie die eingesetzten Methoden werden nachfolgend ausführlich dargestellt, um insbesondere die interkulturellen Aspekte beim Einsatz eines bestehenden Messinstrumentariums in einem fremden Land aufzuzeigen. Anschließend werden die Befunde für beide Länder dargestellt und vergleichend gegenübergestellt. Eine komplexe Interpretation der Ergebnisse insbesondere im chinesischen Kontext sowie ein Ausblick schließen sich an.

2. Wirtschaftsbildung in China und Österreich mit besonderem Fokus auf die Sekundarstufe I

2.1 Verständnis von Wirtschaftsbildung, der wirtschaftlichen Kompetenz und des Wirtschaftswissens

Wie bereits eingangs skizziert, nehmen wirtschaftliche Sachverhalte und Zusammenhänge im Leben aller Menschen einen zentralen Stellenwert ein. Bereits Kinder und Jugendliche begegnen in ihrem Alltag vielen verschiedenen ökonomisch geprägten Lebenssituationen, seien es eigene Kaufentscheidungen oder jene der Eltern oder des Freundeskreises oder auch die Schul- und Ausbildungsentscheidung und die künftige Karriereplanung (vgl. DeGÖB, 2005; May, 2011). Wenn Bildung (auch) so verstanden wird, dass sie den Lernenden ermöglicht, Wissen und Fähigkeiten zu erwerben, mit denen sie die Welt verstehen und kritisch betrachten sowie Probleme erkennen und lösen können, dann bedeutet Wirtschaftsbildung die Befähigung, wirtschaftlich geprägte Lebenssituationen und die damit verbundenen Problemstellungen erkennen, verstehen und sie reflektiert und verantwortungsvoll bewältigen zu können (vgl. Greimel-Fuhrmann & Riess, 2020; Albers, 1988; DeGÖB, 2005).

Hinsichtlich der Wirtschaftsbildung können zwei Hauptverständnisse in China unterschieden werden. Eines der Verständnisse wird als *economic education* (Jing Ji Jiao Yu) bezeichnet. Dieses bezieht sich auf den Bereich ‚Wirtschaft‘ im Kontext des Lebensalltags. Durch die eingesetzten Unterrichtsmaterialien und -methoden sollen grundlegende wirtschaftliche Denkweisen vermittelt werden (vgl. Guo, 2011; Shen, 2013; Yin et al., 2014). Es handelt sich folglich nicht um Elemente der universitären Volks- und Betriebswirtschaftslehre, sondern um eine Grundbildung der wirtschaftlichen Erkenntnisse und Zusammenhänge (Liu, Lai & Pei, 2009). Der Kern dieser wirtschaftlichen Bildung besteht darin, wirtschaftliche Verhaltensweisen, wirtschaftliche Aktivitäten, wirtschaftliche Phänomene, den tatsächlichen Zustand des Wirtschaftssystems, seine Bedeutung sowie Ursachen, Folgen und Auswirkungen auf ein Individuum und die Gesellschaft zu vermitteln (vgl. Shen, 2013; Yin et al., 2014).

Ein anderes Verständnis der im chinesischen Kontext umgesetzten wirtschaftlichen Bildung (Cai Jing Su Yang Jiao Yu) kann als finanzielle Allgemeinbildung aufgefasst werden, die hauptsächlich das international gängige Konzept der *financial literacy* betrifft. Anfang 2018 hat das *China Financial Literacy Education Synergy Innovation Center* entsprechende *China Youth Financial Quality Standards* zu jeder Jahrgangsstufe veröffentlicht. In diesem nationalen Standardrahmen für die finanzielle Allgemeinbildung heißt es: „*financial literary* bezieht sich in einer problemorientierten Denkweise des Einzelnen auf die umfassenden Kompetenzen/Fähigkeiten, die die Verinnerlichung von ökonomischen Kenntnissen, die Beherrschung der Fähigkeit zur finanziellen Entscheidungsfindung, die unabhängige Lösung sozialer und wirtschaftlicher Probleme, die Verbesserung des persönlichen wirtschaftlichen Wohlbefindens sowie das aktive Übernehmen von sozialer und wirtschaftlicher Verantwortung enthalten“ (China Financial Literacy Education Synergy Innovation Center, 2017, S. 14 f., eigene Übersetzung). Diese Art der Definition der wirtschaftlichen Bildung wurde in einer Studie so interpretiert, dass der Lehrplan für die finanzielle Allgemeinbildung auf die Entwicklung der Selbsterkennungsfähigkeit, der Kommunikationsfähigkeit und der Organisationsfähigkeit sowie der finanziellen Geschäftsfähigkeiten von Schülern der Primar- und Sekundarstufe ausgerichtet sein soll (vgl. Zhu, 2018). Dabei zielt die finanzielle Allgemeinbildung im chinesischen Schulkontext darauf ab, den SchülerInnen zu ermöglichen, Geld als Instrument des Wirtschaftens zu verstehen, mit Wirtschaftsinformationen umzugehen sowie finanzielle Entscheidungen wie Finanzplanung, Vermögensaufbau und Kapitalverwendung rational und verantwortungsvoll zu treffen (vgl. Jin, 2017).

Die beiden landspezifischen Verständnisse der wirtschaftlichen Bildung und ihre Zielsetzung entsprechen im Wesentlichen dem Begriffsverständnis der Wirtschaftsbildung, das auf Albers zurückgeht (vgl. Greimel-Fuhrmann & Riess, 2020; Albers,

1988). Die Zielvorstellung dieses Verständnisses von Wirtschaftsbildung ist nach Albers (1987, 1995) das Leitbild der mündigen WirtschaftsbürgerInnen, wobei Mündigkeit durch die drei Kriterien ‚Tüchtigkeit‘, ‚Autonomie‘ und ‚Verantwortung‘ charakterisiert ist. Die Tüchtigkeit bezieht sich auf die Fähigkeit, wirtschaftlich geprägte Lebenssituationen zu erkennen, zu verstehen und analysieren zu können und sie auf dieser Basis zielgerichtet, sachgerecht und effizient bewältigen zu können. Die Autonomie ist dann gegeben, wenn die ökonomischen Entscheidungen bewusst und selbstbestimmt getroffen werden und dabei externe Zwänge und Abhängigkeiten kritisch reflektiert werden. Die Verantwortung zeigt sich darin, bei den ökonomischen Entscheidungen und Handlungen die Konsequenzen für andere und die gesamte Umwelt anzuerkennen und zu berücksichtigen (vgl. Albers, 1987). In diesem Sinn liegt dieser Studie das übergeordnete Verständnis der Wirtschaftsbildung von Albert zugrunde (vgl. dazu auch Greimel-Fuhrmann & Riess, 2020).

Wirtschaftsbildung geht mit der Entwicklung von Wirtschaftskompetenz einher, die – dem Kompetenzverständnis von Weinert (1999) entsprechend – jene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Einstellungen und Verhaltensbereitschaften umfasst, die es ermöglichen, wirtschaftlich geprägte Lebenssituationen zu analysieren, zu beurteilen und erfolgreich und verantwortungsvoll zu bewältigen (vgl. Bank & Retzmann, 2013; May, 2011). Dieses umfassende Verständnis von Wirtschaftskompetenz schließt sowohl kognitive Facetten wie Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten als auch affektive Facetten wie Interessen, Einstellungen oder Verhaltensbereitschaften mit ein (vgl. Rumpold, 2020; Greimel-Fuhrmann & Riess, 2020). Diesem weiten Verständnis der wirtschaftlichen Kompetenz wird hier gefolgt.

Das Wissen steht bei der Betrachtung der Kompetenz häufig im Mittelpunkt, weil Kompetenz ohne sachbezogenes Wissen undenkbar ist (ebd.). In dieser Studie lässt sich der Kern wirtschaftlichen Grundlagenwissens anhand von vier unterschiedlichen Abstraktionsebenen wirtschaftlichen Handelns näher spezifizieren. Diese Ebenen beziehen sich auf die Wirtschaftsfunktion, das Wirtschaftssystem, den Wirtschaftsprozess wie auch auf die konkreten Wirtschaftssituationen und strukturieren die Inhaltsbereiche des Wissens durch eine zunehmende Konkretisierung der eingenommenen Perspektive. Eine trennscharfe Unterscheidung der Inhaltsbereiche ist nicht möglich, weil sich in konkreten ökonomisch geprägten Situationen stets auch Zusammenhänge des Wirtschaftsprozesses, Rahmenbedingungen des Wirtschaftssystems sowie Kennzeichen der Wirtschaftsfunktion widerspiegeln (vgl. Rumpold, 2020; Greimel-Fuhrmann & Riess, 2020).

2.2 Sekundarstufe I in China und Österreich

In China wird die Sekundarstufe I (von der sechsten/siebten bis neunten Jahrgangsstufe) vom Staat einheitlich administriert und ist Teil der neunjährigen Schulpflicht.

Institutionell ist sie in der unteren Mittelschule verortet und dauert drei oder vier Jahre. Die Aufnahme in eine Mittelschule ist gemäß einer landesweit zwingenden Einschreibungspolitik vom Wohnsitz der SchülerInnen abhängig, statt von den Prüfungsergebnissen oder anderen Einflussgrößen der SchülerInnen (vgl. Yuan, 2014). Das bedeutet, dass alle GrundschulabsolventInnen die räumlich nächstgelegene untere Mittelschule besuchen müssen.

In der chinesischen unteren Mittelschule konzentriert sich der Lehrplan sowohl auf allgemeinbildende Curricula als auch auf weitere Fächer. Die allgemeinbildenden Fächer beinhalten moralische Erziehung, Chinesisch und Mathematik. Daneben umfassen die weiteren Fächer der Sekundarstufe I in der Regel Fremdsprachen, Naturwissenschaften (oder Physik, Chemie und Biologie), Kunst (oder Musik und bildende Kunst), Sport und Gesundheit, Geschichte und Sozialkunde (oder Geografie) sowie umfassende Praxistätigkeiten und schulspezifische Curricula (vgl. Ministry of Education, 2001; Seffert, 2003; Li, 2013).

Am Ende des letzten Schuljahres der Sekundarstufe I muss jeder/jede SchülerIn an einer Prüfung teilnehmen, die normalerweise von der lokalen Bildungsbehörde in jeder Region einheitlich organisiert wird. Auf Basis der Leistungen in der Prüfung bekommen die chinesischen SchülerInnen ihren Schulabschluss und haben die Schulpflicht beendet. Nach dem Abschluss können sich die SchülerInnen entscheiden, ob sie mit der Sekundarstufe II (zehnte bis zwölfte Jahrgangsstufe) fortfahren möchten. Die Zulassung zur Sekundarstufe II hängt von den Leistungen in der Prüfung der Sekundarstufe I ab (vgl. Ministry of Education, 2015). An dieser Übergangsschwelle entscheidet sich auch, ob die AbsolventenInnen entweder eine allgemeinbildende obere Mittelschule oder eine berufliche Schule besuchen dürfen. Viele chinesische SchülerInnen stehen im letzten Schuljahr der Sekundarstufe I unter großem Druck, da sie sich auf diese Prüfung vorbereiten müssen (vgl. Seffert, 2003; Yu, 2014).

Die allgemeine Schulpflicht in Österreich beträgt neun Jahre und beginnt im Alter von sechs Jahren mit dem Einstieg in die Primarstufe, die sich über vier Schulstufen der Volksschule erstreckt. In der anschließenden Sekundarstufe I, die ebenfalls vier Schulstufen umfasst, kann je nach schulischer Leistung die Unterstufe der Allgemeinbildenden Höheren Schule (AHS) oder die Neue Mittelschule (NMS) besucht werden (vgl. Gramlinger, 2005). Die Schulpflicht endet im Alter von 14 Jahren bzw. mit der neunten Schulstufe zu Beginn der Sekundarstufe II, die mit bis zu fünf weiteren Schulstufen neben der Oberstufe der AHS auch weiterführende berufsbildende Ausbildungsmöglichkeiten eröffnet. So kann etwa eine Berufsbildende Höhere Schule (BHS) besucht werden, die wie auch die AHS mit der Reife- und Diplomprüfung abschließt und die uneingeschränkte Studienberechtigung verleiht. Mit den Handelsakademien (HAK) und den Höheren Lehranstalten für wirtschaftliche

Berufe (HLW) besteht hier ein Angebot an kaufmännisch orientierten Schultypen. Die Berufsbildende Mittlere Schule (BMS) sowie das duale System aus Lehre und Berufsschule stellen Alternativen ohne Abschluss mit Reife- und Diplomprüfung dar, vermitteln dafür jedoch eine Berufsausbildung (vgl. Cedefop, 2006; OECD, 2010; BMBWF, 2020).

2.3 Status quo der Wirtschaftsbildung in China und Österreich

Offiziell existiert bisher in China noch kein eigenständiges Curriculum in der Sekundarstufe I, das spezifisch der wirtschaftlichen Bildung gewidmet wird (Li & Pilz, 2011). Hauptsächlich spiegelt sich die chinesische Wirtschaftsbildung in den Schulen in den moralischen und politischen Curricula der zehnten Schulstufe in der Sekundarstufe II wider (vgl. Yin et al., 2014). Die Hauptinhalte umfassen die Warenwirtschaft, das sozialistische Wirtschaftssystem und die sozialistische Marktwirtschaft, Unternehmen und Betriebe, Industrie und Arbeit, Finanzen und Steuern, Bankwesen und Sparen, Verbraucherschutz sowie die internationale Wirtschaft und den chinesischen Außenhandel (vgl. Xu, 2005; Yin et al., 2014). Gemäß den vom Bildungsministerium im Jahr 2017 veröffentlichten ‚ideologischen und politischen Lehrplanstandards für die allgemeinbildende obere Mittelschule‘, gibt es vier Pflichtfächer im Lehrplan, nämlich ‚Sozialismus mit chinesischen Merkmalen‘, ‚Wirtschaft und Gesellschaft‘, ‚Politik und Rechtssystem‘ sowie ‚Philosophie und Kultur‘ (Ministry of Education, 2017). Das Pflichtfach ‚Wirtschaft und Gesellschaft‘ soll nach diesen Vorgaben in der Regel im ersten Halbjahr der Sekundarstufe II angeboten werden. Die grundlegenden Inhalte dieses Schulfachs sind in zwei Teile gegliedert: Der erste Teil befasst sich mit den Inhalten des Wirtschaftssystems, der Marktwirtschaft und dem Marktmechanismus sowie der Beziehung zwischen Regierung und Markt im Wirtschaftskreislauf. Die Schwerpunkte des zweiten Teils umfassen Inhalte zum Thema ‚wirtschaftliche Entwicklungen und soziale Fortschritte‘. Außer den Pflichtfächern stehen noch vielfältige Nebenfächer mit ökonomischen Lerninhalten zur Auswahl. Zum Beispiel beinhaltet das Curriculum für das Nebenfach ‚Internationale Politik und Wirtschaft‘ Themen wie Globalisierung der Wirtschaft, Kooperation und Wettbewerb in der internationalen Wirtschaft sowie Außenhandel und internationale Finanzkrisen (ebd.).

In Österreich obliegt die Gestaltung der Lehrpläne der verschiedenen Schultypen dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Die Wirtschaftsbildung ist im allgemeinbildenden Schulwesen dabei curricular nur eingeschränkt etabliert. In der AHS sowie der NMS sind Wirtschaftsinhalte dem Verbundfach Geografie und Wirtschaftskunde zugeordnet. Der Lehrplan für die Sekundarstufe I sieht hier neben zwei geografischen Schwerpunkten den wirtschaftlichen Schwerpunkt ‚Markt und Wirtschaftskreisläufe‘ vor. Im Zentrum stehen dabei ‚das

Wechselspiel zwischen Produktion und Konsum bzw. Angebot und Nachfrage sowie ihr Zusammenwirken für die Preisbildung“ (BMBWF, 2019). Seit 2015 besteht zudem ein Grundsatzterlass zum allgemeinen Unterrichtsprinzip der Wirtschafts- und Verbraucherbildung, das zur erfolgreichen Bewältigung wirtschaftlicher Alltagssituationen und zu einer aktiven und reflektierten Teilnahme am Wirtschaftsleben befähigen soll. Wie bei allen Unterrichtsprinzipien soll dieses Richtziel fächerübergreifend erreicht werden, wobei im allgemeinbildenden Schulwesen das Fach Geografie und Wirtschaftskunde als Trägerfach hervorgehoben wird (vgl. BMBF, 2015).

Für Österreich wurde in der jüngeren Vergangenheit festgestellt, dass im Bereich der Sekundarstufe I kaum Untersuchungen zum Stand der wirtschaftlichen Kompetenz von Jugendlichen vorliegen (vgl. Rumpold, 2018, 2020). Einzig zur curricularen Ausgestaltung von wirtschaftlichen Themen im Unterricht wurde in der Vergangenheit in Österreich geforscht (vgl. Schwarz, 2012; Berger et al., 2012; Pilz, Berger & Canning, 2014). Aus diesem Grund entwickelte Rumpold (2018, 2020) das Erhebungsinstrument zum Wirtschaftswissen und weiteren Elementen von Wirtschaftsbildung in der Sekundarstufe I in Österreich, das für die hier vorgestellte Forschungsarbeit in China in adaptierter Form zum Einsatz kam.

3. Untersuchungsdesign und Methode

Um das Wirtschaftswissen und das Verständnis der chinesischen Schülerschaft für wirtschaftliche Zusammenhänge zu erheben, wurde eine empirische Machbarkeitsstudie in Anlehnung an das bereits in Österreich entwickelte Erhebungsinstrument und seine Messgegenstände (Rumpold & Greimel-Fuhrmann, 2016) geplant und durchgeführt. Nachfolgend werden die Operationalisierung der Forschungsfragen sowie die kulturelle Adaption des Messinstruments sowie dessen Implementation skizziert.

3.1 Forschungsfragen

In dieser Studie wurden die nachstehenden Forschungsfragen definiert, die in Einklang mit dem Forschungsfokus des österreichischen Instrumentariums stehen:

- Wie schätzen die SchülerInnen selbst ihre Kenntnisse über die Wirtschaft ein?
- Wie bewerten die SchülerInnen ihr Interesse an wirtschaftlichen Themenbereichen?
- Wie beurteilen die SchülerInnen verschiedene Aussagen und Auffassungen über die Wirtschaft?
- Welche Kenntnisse besitzen die SchülerInnen über wirtschaftliche Sachverhalte und Zusammenhänge?

Die Selbsteinschätzungen der SchülerInnen über ihr erfasstes Wirtschaftswissen ist das erste Erkenntnisinteresse dieser Forschung. Ein weiteres Erkenntnisinteresse betrifft die Fragen, wie sich Wirtschaftsaspekte auf die SchülerInnen und ihren Alltag auswirken und wie gerne sie sich mit diesem Thema auseinandersetzen. Diese Fragen fokussieren folglich das Interesse der SchülerInnen an Wirtschaftsthemen. Die dritte Forschungsfrage befasst sich mit der Einstellung der SchülerInnen zum Thema Wirtschaft und zum Wirtschaftssystem, in dem sie leben. Die letzte Forschungsfrage betrifft Aufgaben zum Verstehen von verschiedenen wirtschaftlichen Sachverhalten und Zusammenhängen (Rumpold & Greimel-Fuhrmann, 2016). Diese umfassten sowohl die Funktion des Wirtschaftens sowie das Wirtschaftssystem als auch die Wirtschaftsakteure, ihre Austauschbeziehungen und konkrete ökonomisch relevante Lebenssituationen. Die Identifizierung der Inhalte der wirtschaftlichen Wissensaufgaben wurde in den Forschungsarbeiten des österreichischen Teams explizit erläutert (Rumpold, 2020), daher wurde dieser Aspekt für die chinesische Studie inhaltlich nicht nochmals neu konzipiert. Neben der Wissensstandserhebung sind die Möglichkeiten der vergleichenden Erfassung der Selbsteinschätzung, des Interesses und die Einstellung der Zielgruppe, von zentralem Interesse, damit so die unterschiedlichen Facetten der Wirtschaftskompetenz international vergleichend erfasst werden können und sich in der Konsequenz die Wirtschaftskompetenz der Zielgruppen gegenüberstellen und einordnen lässt (Rumpold & Greimel-Fuhrmann, 2016).

3.2 Erhebungsinstrument und seine interkulturelle Adaption

Das Erhebungsinstrument in der österreichischen Vorlage besteht aus einem Fragebogen in Papierform (Rumpold & Greimel-Fuhrmann, 2016). Die Bearbeitungsdauer ist auf maximal 45 Minuten ausgelegt (ebd.). Der Fragebogen ist in fünf Teile gegliedert. Die ersten drei Teile bestehen jeweils aus acht Fragestellungen, um die Selbsteinschätzung, die Interessen sowie die Einstellungen der SchülerInnen zum Wirtschaftswissen zu erfassen. Als Antwortformat stehen eine fünfstufige Likert-Skala von ‚trifft nicht zu‘ bis ‚trifft sehr zu‘ zur Verfügung. Der anschließende Teil enthält 24 Testaufgaben zu wirtschaftlichen Sachverhalten und Zusammenhängen und zielt auf die Erfassung des Wirtschaftswissens der SchülerInnen. Die Wissensaufgaben sind geschlossene Aufgaben und werden im Multiple-Choice-Format mit je vier Antwortalternativen gestellt, von denen eine oder mehrere Antworten richtig sein können. Der letzte Teil des Fragebogens betrifft die Angaben zur Person einschließlich Geschlecht, Alter, Region, Sprache und zum elterlichen Bildungsabschluss (ebd.). Nach einem eingehenden Pretest zur Validierung der Testaufgaben wurde das Erhebungsinstrument österreichweit zur Messung des Wirtschaftswissens von insgesamt 1.258 SchülerInnen der achten Schulstufe am Ende der Sekundarstufe I eingesetzt (vgl. ausführlich Rumpold, 2018).

Alle Testitems wurden auch in China zur Anwendung gebracht. Eine nochmalige statistische Prüfung wurde dabei vor dem Hintergrund des Forschungsfokus sowie der begrenzten Forschungsressourcen nicht vorgenommen. Alle Items wurden in Anlehnung an die Richtlinien für interkulturelle Erhebungen (Survey Research Center, 2010) vom Deutschen ins Chinesische mittels des TRAPD-Modells (*Translation, Review, Adjudication, Pretesting and Documentation*) übersetzt. Die Übersetzung des Quellfragebogens wurde zu Beginn von einem jeweils über wirtschaftliche und pädagogische Kenntnisse verfügenden Zwei-Mitglieder-Team mit der Technik der Parallelübersetzung ausgeführt. Beide Teammitglieder erstellten zunächst unabhängig einen ersten Übersetzungsentwurf und verglichen sowie verfeinerten diesen anschließend, um subjektive Interpretationen und die kulturelle Vielfalt zu überprüfen sowie die Qualität zu verbessern (Haas, 2009). Der daraus abgeleitete gemeinsame Übersetzungsentwurf wurde von einer unabhängigen bilingualen Expertin überprüft und eine endgültige Version für den Pretest abgestimmt. Diese Version des übersetzten Fragebogens wurde an drei chinesischen Schülern getestet. Basierend auf den Ergebnissen des Pretests wurde das Instrumentarium ein weiteres Mal mit lokalen LehrerInnen und der bilingualen Expertin überprüft und im Team überarbeitet, um die Validität des Instruments im chinesischen Kontext sicherzustellen. Bis zur Fertigstellung der endgültigen Version wurden die Übersetzungsarbeiten und Anpassungen des Erhebungsinstruments dokumentiert.

Gemäß den Richtlinien in der *PISA 2018 Translation and Adaption Guideline* (OECD, 2016) liegen die Modifikationen dieses Fragebogens bei der interkulturellen Adaptation hauptsächlich in den folgenden Aspekten:

Kein präzises Synonym eines Fachbegriffs

Wenn ein Begriff nicht seine volle Bedeutung, inklusive seiner Konnotationen, in einer anderen Sprache vermitteln kann, soll der/die Übersetzer/in den Teil in der Zielsprache komplett beschreiben oder umschreiben, der nicht vollständig vermittelt werden kann. Aber in der Formulierung der Zielsprache soll keine neue Bedeutung eingebracht werden, die es in der Originalsprache nicht gibt (vgl. Haas, 2009). Ein Beispiel dafür ist das deutsche Wort ‚Wirtschaften‘. Im Original heißt es: „Ich kann erklären, warum wir wirtschaften“. In diesem Kontext wird das Wort ‚Wirtschaften‘ als ein (substantiviertes) Verb genutzt und als rationaler Umgang mit knappen wirtschaftlichen Gütern aufgefasst. Allerdings existiert kein einzelnes Wort im Chinesischen, das in Verbform ein genaues Synonym darstellt. Daher wurde das Wort ‚Wirtschaften‘ mit der Bedeutung „in einem bestimmten wirtschaftlichen Bereich die zur Verfügung stehenden Mittel möglichst rationell verwenden“ bei der Übersetzung ins Chinesische umgeschrieben.

Kulturspezifische Gewohnheiten in der Ausdrucksweise

Die kulturspezifischen Gewohnheiten sind auch bei der Formulierung der Zielsprache beachtenswert (vgl. Braun, 2014). Ein Beispiel ist die Formulierung des Geschlechts in Bezug auf die kulturspezifische Gewohnheit der Ausdrucksweise. Während solche Substantive auf Deutsch häufig in der maskulinen und femininen Form getrennt genutzt werden, formuliert man diese Wörter außer dem Pronomen auf Chinesisch immer geschlechtsneutral, wenn sie nicht vom Adjektiv oder Attribut mit einem maskulinen und femininen Hinweis bestimmt werden.

Die erwähnten Namen in den Wissensaufgaben wie Julia, Herbert und Peter wurden auch aus diesem Grund in chinesische Namen umbenannt, um den Text an die kulturellen spezifischen Gewohnheiten anzupassen. In gleicher Weise wurden die Namen der Schulformen bei der Erfassung des Bildungsabschlusses der Eltern auf den chinesischen Kontext hin angepasst.

Unterschiedliche Abstufung verbalisierter Maßeinheiten in den Skalen

Das Antwortformat der Aufgaben in den ersten drei Teilen der österreichischen Vorlage ist in Rating-Form mit einer Zustimmungsskala gestaltet. Diese Zustimmungsskala wurde in fünf Stufen unterteilt, nämlich ‚trifft nicht zu‘, ‚trifft kaum zu‘, ‚trifft etwas zu‘, ‚trifft eher zu‘ und ‚trifft sehr zu‘. In einem Vortest zeigte sich, dass die direkte wörtliche Übersetzung der Skaleneinheiten bei den chinesischen Probanden zu Missverständnissen führte. Somit wurden die Adverbien ‚nicht‘, ‚kaum‘, ‚etwa‘, ‚eher‘, ‚sehr‘ sowie das Verb ‚zutreffen‘ mit einer im chinesischen Sprachgebrauch üblichen, aber dennoch im Verhältnis zur österreichischen Vorlage gleichwertigen chinesischen Ausprägungsskala übersetzt.

Unangemessene Beispiele im chinesischen Kontext

Diverse Wissensaufgaben wurden mit einer Lebenssituation oder mit einem praktischen Beispiel unterlegt, damit die TestteilnehmerInnen die Themen der Aufgaben zielgerichtet verstehen und beantworten können (vgl. Greimel-Fuhrmann, Kronberger & Rumpold, 2016). Allerdings passen manche Beispiele oder Lebenssituationen im Test nicht in den chinesischen Kontext. Zum Beispiel wohnen chinesische Jugendliche größtenteils bei ihren Eltern. Folglich ziehen sie daher sehr wahrscheinlich eine im Original angeführte Antwortalternative – ‚Miete für seine Wohnung‘ nicht in Betracht, was großen Einfluss auf das Ergebnis der Messung ausüben kann. Daher wurde diese Antwort zu ‚Gebühren für Mobiltelefone‘ abgeändert, denn Handygebühren haben einen ähnlichen Charakter wie Wohnungsmieten und beides zählt zu den monatlichen Fixkosten einer Person.

Ein anderes Beispiel einer Aufgabe, in der es um Ski als Produkt geht. Im österreichischen Kontext spielen die Skihersteller eine bestimmte Rolle im Außenhandel, allerdings sind sie im chinesischen Kontext in Bezug auf den Außenhandel nicht so repräsentativ. In diesem Fall ist der international aktive Handyhersteller Huawei den chinesischen SchülerInnen viel lebensnäher. Anstatt Skihersteller wurden daher Handyhersteller als Beispiel für den Außenhandel verwendet.

3.3 Datenerhebung und Datenauswertung

In Anlehnung an das österreichische Setting wurden in China SchülerInnen in der neunten Schulstufe in einer allgemeinbildenden Schule befragt, um das übersetzte und angepasste Instrument zu überprüfen. Der Grund dieser Stichprobenauswahl lag darin, dass die SchülerInnen in der neunten Schulstufe Personen sind, die schon vielfältig am Wirtschaftsleben beteiligt sind und bereits über ein gewisses Maß an entsprechendem Wissen verfügen dürften. Zudem schließt diese Schülerschaft kurzfristig die neunjährige Schulpflicht ab und steht vor dem Übergang in die Sekundarstufe II, in dessen Kontext sie sich bezüglich der schulischen bzw. beruflichen Zukunft entscheiden müssen.

Allerdings wurde unter Berücksichtigung der großen Diversität in ganzem China zunächst nur eine Region in China ausgewählt, die Ähnlichkeiten mit Österreich in Hauptaspekten wie zum Beispiel Wirtschaft, Bildungsinfrastruktur und Bildungsstand hat, damit die Untersuchungsergebnisse möglichst vor dem Hintergrund ähnlicher Kontextbedingungen verglichen werden können.

Um dies zu erreichen, wurde zunächst ein wirtschaftlich gut entwickelter Landesteil in China ausgewählt. Die ausgewählte Shandong Provinz in der Bohai-Region entspricht dieser Maßgabe (GTAI, 2017). Neben dem Wirtschaftsfaktor wird das Förderprogramm zur *Financial Literacy* in der Shandong Provinz intensiv genutzt und es werden seit einiger Zeit in Zusammenarbeit mit *China Financial Literacy Education Synergy Innovation Center* schulische Pilotprogramme durchgeführt. Das Untersuchungsgebiet in China wurde für diese Studie zudem ausgewählt, um die in der PISA-Studie vertretenen Regionen nicht nochmals zu inkludieren.

In Anbetracht der Zugänglichkeit zu Schulen wurde die Stichprobenauswahl auf drei öffentliche allgemeinbildende Mittelschulen in der Shandong Provinz eingegrenzt, die sich in der Stadt befinden. Um möglichst durchschnittliche Befunde bezüglich der Kompetenz und des Wissensstands der befragten SchülerInnen annehmen zu können, arbeiten die ausgewählten Mittelschulen unter ähnlichen institutionellen Bedingungen und stehen weder an der Spitze noch am Ende des staatlichen Schulrankings.

Insgesamt nahmen 335 SchülerInnen aus diesen drei verschiedenen allgemeinbildenden Mittelschulen an der Umfrage teil. Die Befragung fand während der Unter-

rechtszeit statt, daher betrug die Rücklaufquote 100 Prozent. Fragebögen mit weniger als 75 Prozent Vollständigkeitsgrad oder Mängel hinsichtlich der Datenauswertung wurden ausgesondert. Demnach wurden 316 der zurückgegebenen Fragebögen als gültig betrachtet. Die gültigen Fragebögen wurden zufällig nummeriert, und die elektronische Dateneingabe wurde mit der Software SPSS 25.0 durchgeführt. Der gesamte Cronbachs-Alpha-Koeffizient des Fragebogens betrug 0,856, was darauf hinweist, dass die Fragebögen eine gute Zuverlässigkeit aufweisen.

In den ersten drei Teilen wurden die fünfstufige Antwortskala von ‚trifft nicht zu‘ bis ‚trifft sehr zu‘ anhand von Wertelabels mit einem bestimmten Zahlenwert von 1 bis 5 kodiert. Bezüglich des vierten Teils des Fragebogens wurden alle Antwortalternativen als Variable in SPSS eingetragen. Jede korrekt beurteilte Antwortalternative beziehungsweise jedes Ankreuzen einer richtigen sowie Nicht-Ankreuzen einer falschen Alternative wurde mit Wertelabel 1 kodiert. Umgekehrt wurde jede falsch angekreuzte Antwort bzw. jede nicht angekreuzte richtige Antwort mit Wertelabel 0 kodiert. Die erreichte Punktzahl einer Frage wurde durch Aufsummieren aller kodierten Zahlenwerte und anschließender Division durch die Antwortmöglichkeiten (in diesem Fall vier) ermittelt. Das bedeutet, dass jede korrekt beurteilte Antwortalternative mit 0,25 Punkten bewertet wurde. Dieses Verfahren ergab maximal 1 Punkt je Frage sowie 24 erreichbare Punkte im gesamten Test. Wurde eine Frage gar nicht beantwortet, so wurde die gesamte Frage mit allen zugehörigen Antwortalternativen mit dem Zahlenwert -99 kodiert und mit 0 Punkten versehen. Anschließend wurden die erreichten Punktzahlen hinsichtlich einer vereinfachten Interpretation zu prozentualen Lösungsraten umgerechnet. Diese Methode kann die aussagekräftigsten Ergebnisse liefern, weil jede richtige Teillösung auch mit einem Punkt gewertet wird. Alle hier folgenden Tabellen und Abbildungen der weiterführenden Analyse, z.B. Mittelwerte, Varianzanalysen, Gruppenvergleiche und Korrelationsanalyse, wurden durch die Softwares SPSS 25.0 und Excel erzeugt und weiterbearbeitet.

Bei den deskriptiven Ergebnissen sind als Referenzwerte auch jene der österreichischen SchülerInnen angeführt, was bereits erste vergleichende Analysen ermöglicht. Die Angaben zu der österreichischen Stichprobe finden sich an anderer Stelle (Rumpold, 2020).

4. Ausgewählte Ergebnisse und Interpretation der Befunde

Innerhalb der in China gewonnenen Stichprobe von 316 Befragten beträgt der Anteil der männlichen Befragten 46,2 Prozent und der der weiblichen 53,8 Prozent. Davon sind 94,3 Prozent der Befragten 15 Jahre alt, was der geplanten Zielgruppe der Untersuchung entspricht. Die wenigen 14-jährigen (oder 16-jährigen) chinesischen

SchülerInnen haben sich vermutlich früher (oder später) in der Schule eingeschrieben. Die Charakteristik der Stichprobe in Österreich ist ähnlich wie in China, nämlich eine Verteilung von 44,1 Prozent männliche und 55,9 Prozent weibliche der insgesamt 1.258 befragten österreichischen SchülerInnen. Die befragten österreichischen SchülerInnen befanden sich auf einem vergleichbaren Bildungsniveau wie die chinesischen Befragten, waren aber altersmäßig etwas jünger (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Stichprobencharakteristik der Studie

Merkmal		China		Österreich		
		Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	
<i>Alter</i>	< 14 Jahre			228	18,2%	
	14 Jahre	13	4,1%	877	70,3%	
	15 Jahre	298	94,3%	126	10,1%	
	> 15 Jahre	5	1,6%	16	1,3%	
<i>Geschlecht</i>	Männlich	146	46,2%	551	44,1%	
	Weiblich	170	53,8%	699	55,9%	
<i>Schultype</i>	Allgemeinbildende Mittelschule _(CN) / AHS _(AT)	316	100%	783	62,3%	
	Private Mittelschule _(CN) / NMS _(AT)	–	–	473	37,7%	
<i>Gesprochene Sprache (zu Hause)</i>	Mandarin _(CN) / Deutsch _(AT)	241	76,3%	1033	82,7%	
	Chinesischer Dialekt	66	20,9%	–	–	
	Andere Sprache	1	0,3%	216	17,3%	
<i>Höchster Bildungsabschluss der Eltern</i>	Vater	Mittelschule _(CN) /Pflichtschule _(AT)	36	11,4%	91	8,7%
		Berufsschule	54	17,1%	379	36,3%
		Gymnasium _(CN) /Matura _(AT)	106	33,5%	251	24,0%
		Studium	111	35,1%	323	30,9%
Mutter	Mittelschule _(CN) /Pflichtschule _(AT)	52	16,5%	112	10,6%	
	Berufsschule	75	23,7%	344	32,5%	
	Gymnasium _(CN) /Matura _(AT)	101	32,0%	283	26,7%	
	Studium	79	25,0%	321	30,3%	

AT = Österreich, CN = China.

In Tabelle 2 werden die Auswertungsergebnisse der Selbsteinschätzung zum Wirtschaftswissen dargestellt. Insgesamt haben die chinesischen befragten SchülerInnen ihren wirtschaftlichen Wissensstand mit einem Durchschnittswert von 3,34 eingeschätzt. Unter den Angaben hat die zu wirtschaftlichen Alltagssituationen (Angabe Nr. 8) den höchsten Mittelwert mit 3,68. Mit anderen Worten, viele der chinesischen Befragten glaubten laut ihrer Selbsteinschätzung, dass sie die wirtschaftlichen Situationen in ihrem täglichen Leben verhältnismäßig gut lösen können. Im Vergleich zur Erhebung in Österreich zeigt sich bei den chinesischen SchülerInnen in Summe eine geringfügig höhere Selbsteinschätzung des eigenen Wirtschaftswissens. Deutlich besser fällt die Selbsteinschätzung dabei hinsichtlich der Bewältigung

wirtschaftlicher Alltagssituationen (Angabe Nr. 8) sowie der Aussage zum Staat im Wirtschaftssystem (Angabe Nr. 6) aus. Insgesamt zeigt sich das Erhebungsinstrument für die Befragungen in den beiden Stichproben als geeignet.

Tabelle 2: Deskriptive Statistik zur Selbsteinschätzung

Angaben zur Selbsteinschätzung zum Wirtschaftswissen* Ich kann ...	Mittelwert China	Mittelwert Österreich
1. erklären, warum wir wirtschaften.	3,30	3,06
2. beschreiben, welche Teilbereiche die Wirtschaft umfasst.	3,00	2,80
3. beschreiben, welche Funktionen Geld in der Wirtschaft erfüllt.	3,54	3,57
4. erklären, warum ich selbst ein Teil der Wirtschaft bin.	3,16	3,24
5. beschreiben, welche Rolle die Unternehmen in der Wirtschaft haben.	3,10	3,26
6. beschreiben, welche Aufgaben der Staat in der Wirtschaft erfüllt.	3,51	3,20
7. erklären, welchen Einfluss der internationale Handel auf die Wirtschaft hat.	3,41	3,30
8. die wirtschaftlichen Situationen in meinem Alltag sehr gut lösen.	3,68	3,24
Gesamt	3,34	3,21

* Skala der Angaben reicht von ‚trifft nicht zu‘ (1) bis ‚trifft sehr zu‘ (5).

In Bezug auf das Interesse an Wirtschaft (vgl. Tab. 3) liegt der Gesamtmittelwert des Interesses der chinesischen Gesamtstichprobe bei 2,89.

Tabelle 3: Deskriptive Statistik zum Interesse an Wirtschaft

Angaben zum Interesse an Wirtschaft*	Mittelwert China	Mittelwert Österreich
1. Wirtschaftliche Themen sind für mich wichtig.	3,15	2,87
2. Ich denke viel über die Wirtschaft nach.	3,01	2,43
3. Ich unterhalte mich oft mit anderen über wirtschaftliche Themen.	2,57	2,21
4. Wirtschaftliche Themen sind für mein tägliches Leben wichtig.	2,97	3,22
5. Ich informiere mich oft über Neuigkeiten aus der Wirtschaft.	2,76	2,50
6. Ich lerne gerne Neues über die Wirtschaft.	2,81	2,74
7. Wenn ich mich mit wirtschaftlichen Themen beschäftige, vergeht die Zeit.	2,69	2,15
8. Ich würde gerne mehr über Wirtschaft wissen.	3,16	3,01
Gesamt	2,89	2,64

* Skala der Angaben reicht von ‚trifft nicht zu‘ (1) bis ‚trifft sehr zu‘ (5).

Aus Tabelle 3 ist ersichtlich, dass die Durchschnittswerte der Angaben zu konkreten Verhaltensweisen (vgl. Angaben Nr. 3, 5, 6, 7) bei den chinesischen SchülerInnen unter dem Gesamtmittelwert von 2,89 liegen. Dagegen befinden sich die Mittelwerte der auf eine generelle Interessenbekundung hinweisenden Angaben (vgl. Angaben Nr. 1, 2, 4, 8) über dem Gesamtdurchschnitt. Daher lässt sich ableiten, dass auf der einen Seite die chinesischen Befragten Wirtschaftswissen wichtig finden und ihre Motivation hoch ist, neues Wissen zu erlernen. Allerdings ist auf der anderen Seite das Interesse der chinesischen Befragten an der tatsächlichen Beschäftigung und

Auseinandersetzung mit Wirtschaftsthemen nicht so hoch. Der Vergleich mit der Erhebung in Österreich lässt bei den chinesischen SchülerInnen ein insgesamt etwas höheres Interesse an Wirtschaft erkennen. Die einzelnen Aussagen weisen zumeist ähnliche Tendenzen auf, merkliche Unterschiede ergeben sich allerdings bei jenen zur gedanklichen Beschäftigung mit Wirtschaft (vgl. Angaben Nr. 2, 7). Dieser Befund erscheint vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler plausibel, sodass auch hier festgestellt werden kann, dass das übersetzte und angepasste Erhebungsinventar zur Beschreibung der Unterschiede geeignet erscheint.

In der Tabelle 4 werden die ausgewerteten Ergebnisse der acht Angaben zur Meinung der Befragten über verschiedene wirtschaftliche Auffassungen dargestellt.

Tabelle 4: Deskriptive Statistik zur Meinung über die Wirtschaft

Angaben zur Meinung über die Wirtschaft*	Mittelwert China	Mittelwert Österreich
1. In unserer Wirtschaft kann man gut leben.	3,54	3,95
2. Es ist gerecht, dass in unserer Wirtschaft manche mehr und manche weniger verdienen.	3,74	2,98
3. Es ist gerecht, dass sich in unserer Wirtschaft nicht jeder alles leisten kann.	3,97	2,78
4. Es ist gerecht, dass in unserer Wirtschaft die Menschen Steuern zahlen müssen.	4,28	3,81
5. Es ist gerecht, dass in unserer Wirtschaft die Reichen höhere Steuern zahlen müssen als die Armen.	4,22	4,08
6. Es ist gerecht, dass der Staat in unserer Wirtschaft mehr Unterstützung für die Armen leistet als für die Reichen.	4,16	4,30
7. Der internationale Handel ist gut für unsere Wirtschaft.	4,36	3,94
8. Im Vergleich zu anderen Ländern geht es unserer Wirtschaft gut.	4,08	4,23
Gesamt	4,04	3,76

* Skala der Angaben reicht von ‚trifft nicht zu‘ (1) bis ‚trifft sehr zu‘ (5).

Der Mittelwert in diesem Teil bei den chinesischen SchülerInnen liegt bei 4,04 und ist höher als der in den ersten zwei Teilen der Befragung. Dabei liegen die Mittelwerte der Aussagen (Angaben Nr. 1, 2, 3) über den Zustand des persönlichen Lebens und hinsichtlich der persönlichen Einnahmen und Ausgaben unter dem Gesamtdurchschnitt. Die erste Aussage „man kann in ihrem Wirtschaftssystem gut leben“ hat mit dem niedrigsten Mittelwert von 3,54 die geringste Zustimmung der chinesischen Befragten. Die restlichen fünf Aussagen erreichen eine höhere Zustimmung, die Aussage Nr. 7, dass „internationaler Handel gut und wichtig für China ist“, die höchste. Im Vergleich zur Erhebung in Österreich ergibt sich bei den chinesischen SchülerInnen eine in Summe etwas positivere Meinung zur Wirtschaft, die bei genauerer Betrachtung von zwei Aussagen herrührt. Während der allgemeine Lebensstandard schlechter eingeschätzt wurde, urteilten die chinesischen SchülerInnen

auffällig zustimmend über die Gerechtigkeit von Einkommens- und Wohlstandsunterschieden im Wirtschaftssystem (Angaben Nr. 2, 3).

Anhand von 24 Wissensaufgaben wurde der wirtschaftliche Wissensstand der befragten SchülerInnen untersucht. Die Auswertung ergibt ein durchschnittliches Ergebnis der chinesischen Gesamtstichprobe von 14,92 Punkten von maximal erreichbaren 24 Punkten. Die niedrigste Gesamtpunktzahl betrug 10 Punkte, die Höchstpunktzahl wurde von zwei Probanden mit 20,75 Punkten erreicht. Das Gesamtergebnis zeigt eine gute Entsprechung zu jenem der Erhebung in Österreich, bei der durchschnittlich 16,08 der 24 erreichbaren Punkte erzielt wurden (vgl. Tab. 5). Die befragten chinesischen SchülerInnen schnitten damit um etwas mehr als einen Punkt schlechter ab. Dieser erwartete Befund stützt die Annahme, dass das Instrument unterschiedliche Zielgruppen adäquat abbildet.

Tabelle 5: Deskriptive Statistik zum Wirtschaftswissen

Nr.	Aufgaben zum Wissen über die Wirtschaft*	Mittelwert China	Mittelwert Österreich
1	Ressourcen (Knappheit)	0,62	0,42
2	Wirtschaftskreislauf (Leistung der Wirtschaft)	0,76	0,85
3	Geldwert	0,61	0,54
4	Geldmenge	0,75	0,81
5	Inflation (Marktpreisbildung)	0,66	0,61
6	Zinssatz	0,60	0,58
7	Einflussfaktoren auf Wirtschaftswachstum	0,64	0,64
8	Auswirkungen von Wirtschaftswachstum	0,64	0,68
9	Alltägliche Wirtschaft (Leistungen der privaten Haushalte)	0,58	0,55
10	Nachfrage und Angebot (Markthandeln der privaten Haushalte)	0,74	0,84
11	Konsum der privaten Haushalte	0,49	0,76
12	Einkommen der privaten Haushalte	0,62	0,71
13	Leistungen der Unternehmen	0,52	0,61
14	Auswirkung des Marktwettbewerbs (Markthandeln der Unternehmen)	0,70	0,86
15	Ausgaben der Unternehmen (Investment)	0,65	0,64
16	Gewinn der Unternehmen	0,79	0,82
17	Leistungen des Staats	0,60	0,63
18	Staatliche Besteuerung (Markthandeln des Staats)	0,64	0,79
19	Maßnahmen zur Senkung von Arbeitslosigkeit	0,56	0,61
20	Einkommen des Staats (Staatsverschuldung)	0,48	0,55
21	Leistungen des Auslands (internationale Wirtschaft)	0,47	0,55
22	Importhandel	0,68	0,68
23	Exporthandel	0,63	0,69
24	Folgen von Währungsschwankungen	0,55	0,67
Gesamt		14,92	16,08

* Skala reicht von ‚keine richtige Auswahl der Antwort‘ (0) bis ‚völlige richtige Auswahl der Antwort‘ (1), siehe detaillierte Beschreibung der Berechnung im Text.

Die durchschnittlichen Punkte jeder Wissensaufgabe werden in Tabelle 5 gezeigt. In der Tabelle ist erkennbar, dass bei den chinesischen SchülerInnen die Mittelwerte der erreichten Punktzahl der Aufgaben über Austauschbeziehungen in der Marktwirtschaft (Aufgabe Nr. 2), Ursachen von Inflation (Aufgabe Nr. 4), Haushaltsnachfrage und Marktgleichgewicht (Aufgabe Nr. 10), Unternehmensangebot und Marktgleichgewicht (Aufgabe Nr. 14) sowie Gewinn der Unternehmen (Aufgabe Nr. 16) um mindestens 0,7 höher sind. Daraus lässt sich ableiten, dass die chinesischen SchülerInnen schon gute Kenntnisse über die Leistung der Wirtschaft, Geldmenge, Markthandeln der privaten Haushalte und der Unternehmen sowie Gewinn der Unternehmen besitzen. Denn diese Themen der Wissensfragen beziehen sich überwiegend auf das Alltagsleben der SchülerInnen oder stehen häufig im Blickpunkt des Interesses. Ein Vergleich mit der Erhebung in Österreich offenbart bei den meisten Wissensaufgaben ähnliche Mittelwerte der erreichten Punkte. Merkllich schlechtere Ergebnisse erzielten die chinesischen SchülerInnen jedoch bei den Aufgaben zum Marktmechanismus (Aufgaben Nr. 10, 14, 18), zu Konsum und Einkommen der privaten Haushalte (Aufgaben Nr. 11, 12) sowie zum Wechselkurs von Währungen (Aufgabe Nr. 24). Demgegenüber verfügen die chinesischen SchülerInnen über wesentlich bessere Kenntnisse zum wirtschaftlichen Konzept der Knappheit von Ressourcen und des Geldwerts (Aufgaben Nr. 1, 3).

Bei den chinesischen SchülerInnen sind die Mittelwerte der erreichten Punktzahl der Aufgaben Nr. 20 und 21 am niedrigsten. Daraus kann abgeleitet werden, dass die zwei Wissensaufgaben zum Thema der Staatsverschuldung und der Leistungen des Auslands relativ schwierig für die chinesischen Befragten zu beantworten waren. Bei einigen weiteren Aufgaben Nr. 9, 13, 17 und 21, die die Leistungen der verschiedenen Rollen in der Wirtschaft thematisieren, liegen die Mittelwerte der erreichten Punktzahl der chinesischen Befragten durchgängig unter 0,6. Vermutlich waren die Themen den chinesischen SchülerInnen in gewissem Maße fremd, weil sie kaum eine Rolle in ihrem Alltagsleben oder in ihren alltäglichen Gesprächsthemen spielen. Auch die österreichischen Ergebnisse weisen bei den gleichen Aufgaben (Nr. 9, 13, 17 und 21) einen ähnlichen Stand aus, die Mittelwerte der erreichten Punktzahl bei diesen Aufgaben sind verhältnismäßig niedriger als die bei anderen Aufgaben. Fragen, die sich in ihrem Alltagsleben widerspiegeln oder im Zusammenhang mit ihrem Alltagsleben stehen, konnten hingegen von den SchülerInnen in beiden Ländern mit besseren Ergebnissen beantwortet werden.

Neben der deskriptiven statistischen Untersuchung wurden auch die Zusammenhänge verschiedener Faktoren mit den Testergebnissen erforscht. Die Untersuchung des Gruppenvergleichs zwischen den Testergebnissen der chinesischen männlichen und weiblichen Befragten ergab, dass die Leistungen der Jungen ($M = 14,77$; $SD = 2,449$; $N = 146$) im Wissenstest unter den Leistungen der Mädchen lagen

($M = 15,05$; $SD = 2,13$; $N = 170$). Durch den T-Test bei unabhängigen Stichproben zeigte sich ebenfalls der signifikante Unterschied der Ergebnisse im Wissenstest zwischen den verschiedenen Geschlechtern der chinesischen Befragten ($t_{(314)} = 4,049$; $p = 0,045$). Bei den anderen drei Testteilen konnten jedoch keine statistischen signifikanten Unterschiede gefunden werden. Ein Einfluss der zu Hause gesprochenen Sprache auf das Wirtschaftswissen konnte gleichfalls nicht nachgewiesen werden. Die Untersuchung des Gruppenvergleichs zwischen den österreichischen Testergebnissen erbrachte das Gegenteil. Ein augenfälliger und statistisch hochsignifikanter Unterschied bezüglich der im häuslichen Umfeld am häufigsten gesprochenen Sprache kann aufgezeigt werden. Kein nennenswerter und auch kein statistisch signifikanter Unterschied war dagegen nach dem Geschlecht bei den österreichischen SchülerInnen festzustellen.

Weiterhin zeigte die einfaktorielle Varianzanalyse, dass es auch keinen statistischen signifikanten Unterschied der Testergebnisse der chinesischen Befragten im Fall der elterlichen Bildungsabschlüsse gab ($p\text{-Wert} > 0,050$). Das bedeutet, dass der elterliche Bildungsabschluss nicht als Haupteinflussfaktor für den wirtschaftlichen Wissensstand der SchülerInnen in der Testregion Chinas ausgemacht werden kann. Im Gegensatz dazu zeigte sich ein statistisch hochsignifikanter Effekt bei den elterlichen Bildungsabschlüssen der österreichischen SchülerInnen, $F_{\text{Mutter}}(3, 1056) = 21,32$, $p < 0,001$ und $F_{\text{Vater}}(3, 1040) = 24,82$, $p < 0,001$. Daraus lässt sich entnehmen, dass das Bildungsniveau der Eltern in Österreich einen deutlichen Einfluss auf das Wirtschaftswissen der SchülerInnen hat.

Tabelle 6: Österreichische Ergebnisse der Korrelationsanalyse zwischen den Variablen Einstellung, Interesse, Wissen und Selbsteinschätzung

Österreich (N = 1.257)		Wissen	Interesse	Einstellung
Selbsteinschätzung	Korrelation	0,343**	0,605**	0,334**
Einstellung	Korrelation	0,385**	0,256**	
Interesse	Korrelation	0,154**		

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Tabelle 7: Chinesische Ergebnisse der Korrelationsanalyse zwischen den Variablen Einstellung, Interesse, Wissen und Selbsteinschätzung

China (N = 310)		Wissen	Interesse	Einstellung
Selbsteinschätzung	Korrelation	0,045	0,521**	0,171**
Einstellung	Korrelation	0,161**	0,188**	
Interesse	Korrelation	-0,005		

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Die Ergebnisse des Wissenstests wurden zudem durch die Korrelationsanalyse mit den Ergebnissen des Selbsteinschätzungs-, Interessens- sowie Einstellungstests pro Land verglichen, um die Relevanz zueinander zu untersuchen. Die Ergebnisse werden in den Tabellen 6 und 7 dargestellt.

Auffallend ist in der Tabelle 6 die hochsignifikant starke positive Korrelation zwischen allen Variablen in Österreich, in der Tabelle 7 für China hingegen ist es eine signifikant starke positive Korrelation zwischen den Variablen Interesse und Selbsteinschätzung mit $r = 0,521$ und $p < 0,001$. Zwischen der Einstellung zur ökonomischen Aussage und der Selbsteinschätzung des ökonomischen Wissens ($r = 0,171$; $p = 0,003$) ergibt sich eine signifikant schwache positive Korrelation. Zugleich besteht auch eine signifikant schwache positive Korrelation sowohl zwischen den Variablen Einstellung und Interesse ($r = 0,188$; $p = 0,001$) als auch zwischen Einstellung und Wissen ($r = 0,161$; $p = 0,004$). Daraus lässt sich schlussfolgern, dass die Ergebnisse zur Selbsteinschätzung mit den Ergebnissen zum Interesse im starken positiven Zusammenhang stehen und zwischen der Variablen Einstellung und den anderen drei Variablen ein schwacher positiver Zusammenhang besteht. Darüber hinaus konnte kein Zusammenhang zwischen den Variablen Selbsteinschätzung und Wissen sowie zwischen Interesse und Wissen erkannt werden.

5. Diskussion der Befunde

Die Diskussion der Befunde erfordert eine Kontextuierung. Dabei soll der Hauptfokus, wie eingangs dargestellt, auf der Erfassung der wirtschaftlichen Bildung in China liegen.

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass im ökonomischen Wissenstest die durchschnittlich erreichte Gesamtpunktzahl der befragten chinesischen SchülerInnen um 1,16 Punkte niedriger als jene der österreichischen SchülerInnen (bei insgesamt 24 zu erreichenden Punkten) liegt. Eine der möglichen Ursachen dafür könnte in den verschiedenen Verankerungen der Wirtschaftsbildung in den Lehrplänen der Sekundarstufe I in den beiden Ländern liegen. Aufgrund der selektiven Auswahl der Schülerinnen und Schüler in China wäre in weitergehenden, jeweils für die Länder repräsentativen Studien zu untersuchen, ob dieser Befund tatsächlich für die Länder generalisierbar ist. Das angewendete Instrument hat sich für diesen Vergleich empirisch bewährt.

In Österreich ist ökonomische Bildung als Teil der Allgemeinbildung überwiegend als Pflichtgegenstand ‚Geographie und Wirtschaftskunde‘ (GW) in allen schulpflichtigen Stufen verankert (vgl. Fridrich, 2012; Gruber, Fuhrmann, Seyer-Weiß & Schmid, 2019). In dem Lehrplan machen die wirtschaftlichen, geografischen sowie vernetzenden Themenkreise jeweils etwa ein Drittel aus (vgl. Gruber et al., 2019). In

Bezug auf die wirtschaftlichen Themenbereiche in diesem Pflichtfach in der Sekundarstufe I werden sowohl die Urproduktion, die Gütererzeugung sowie der Dienstleistungsbereich als auch Einblicke in die Arbeitswelt und das Wirtschaften im privaten Haushalt sowie volkswirtschaftliche Zusammenhänge behandelt (vgl. BMBWF, 2000; Gruber et al., 2019). Die meisten Aufgaben des Wirtschaftswis-senstests beziehen sich auf ebendiese Aspekte.

Im Vergleich dazu wurden bisher in China noch keine eigenständigen ökonomischen Curricula in der ersten Sekundarstufe eingerichtet. Vielmehr wird das vorberufliche Fachwissen im Wirtschaftsbereich als Bestandteil im Curriculum integrativ in Bündelfächern vermittelt (vgl. Li, 2013). Beispielsweise gibt es in einer Lektion der Sozialkunde im dritten Jahrgang der Grundschule anfangs eine Einführung zum Thema ‚Entwicklung der wirtschaftlichen Situationen‘. Darüber hinaus werden in manchen Curricula zur staatsbürgerlichen Bildung des achten Jahrgangs (die zu einem Teil der Curricula der moralische Erziehung gehört) in der allgemeinen unteren Mittelschule einige wirtschaftliche Kenntnisse vermittelt, wie zum Beispiel: ‚Rechte und Pflichten der Bürger im Wirtschaftsleben‘ und ‚Rechte und Interessen der Verbraucher‘. Im Unterrichtsfach soziale Entwicklung werden den SchülerInnen der neunten Schulstufe die Inhalte zum Thema ‚das sozialistische gesellschaftliche Eigentum im chinesischen Wirtschaftssystem‘ beigebracht (vgl. Liu et al., 2009). Dies könnte als Hinweis darauf interpretiert werden, dass die befragten chinesischen SchülerInnen die im Wirtschaftswis-senstest enthaltenen Aufgaben etwas schlechter lösen konnten. Diesem wäre im Rahmen einer größer angelegten Vergleichsunter-suchung nachzugehen.

In der Sekundarstufe I sind die Inhalte der chinesischen Wirtschafts-bildung in der neunten Schulstufe nur auf einige wenige Bereiche einer vorberuflichen Bildung beschränkt (vgl. z.B. im internationalen Kontext Pilz et al., 2014; Pilz, Krisanthan, Michalik, Zenner & Li, 2016), und es ist keine Vernetzung zwischen den Themengebieten auszumachen. Weiterhin ist der chinesische Sachverhalt relevant, dass die betroffenen wirtschaftlichen Inhalte besonders von den zentralen Fächern und den Schwerpunkten der Aufnahmeprüfung zur oberen Mittelschule entkoppelt sind, sodass die Relevanz von Wirtschaftswis-sen aus Sicht von Lehrkräften und SchülerInnen im Schulkontext eher gering ausgeprägt ist (Li & Pilz, 2011). Aus dieser Studie ergibt sich dennoch, dass der Durchschnittswert der Testergebnisse der chinesischen SchülerInnen zum Wirtschaftswis-sen 14,92 Punkte beträgt. Diese Punktzahl liegt damit über 50 Prozent der Gesamtpunktzahl (24 Punkte), obgleich das Wirtschaftswis-sen in der Schule fragmentiert vermittelt wird. Daraus lässt sich konstatieren, dass die chinesischen SchülerInnen in der neunten Schulstufe in der ausgewählten Region Chinas zumindest ein gewisses grundlegendes Wissen oder bestimmte Vorkennt-nisse über verschiedene Wirtschaftsthemen besitzen. Da die formelle Einführung der

Wirtschaftsbildung jedoch erst in der oberen Mittelschule in der Sekundarstufe II beginnt, besteht das Problem, dass keine kontinuierliche Entwicklung der wirtschaftlichen Kompetenzen sowie kaum Interesse bei den Lernenden aufgebaut werden kann. Außer den wirtschaftlichen Lerninhalten in den Lehrplänen der Sekundarstufe I dokumentieren die chinesischen Befunde auch, dass die Lernenden öfter durch außerschulische Aktivitäten ihr Wirtschaftswissen erwerben. Der familiäre Hintergrund der SchülerInnen und die häusliche Erziehung spielen regelmäßig eine bedeutende Rolle bei der wirtschaftlichen Wissensakquisition (vgl. Zhu, Yang & Lu, 2015; Zhou & Liu, 2017). In dieser Studie zeigte sich hingegen, dass die elterlichen Bildungsabschlüsse keinen direkten Einfluss auf den wirtschaftlichen Wissensstand der befragten SchülerInnen haben. Ob der Grund für diesen Befund darin liegt, dass in der Testregion die chinesischen Eltern unabhängig von ihrem eigenen Bildungsstand die wichtige Bedeutung der Wirtschaftsbildung und damit aktive Unterstützung ihrer Kinder noch nicht erkannt haben, kann nur vermutet werden und wäre durch eine repräsentative Stichprobe abzusichern.

Im Vergleich erreichten die österreichischen SchülerInnen bessere Testergebnisse, nämlich im Durchschnitt 16,08 Punkte zum Wirtschaftswissen. Ein umfassender Vergleich mit den Befunden aus Österreich wird hier nicht angeführt, da dieser eine weitaus detailliertere Darstellung der dortigen Gegebenheiten und Ergebnisbegründungen und für die Länder repräsentativer Daten bedürfen würde (vgl. Rumpold, 2020).

Weiterhin geht aus den Ergebnissen dieser Studie hervor, dass das generelle Interesse der chinesischen SchülerInnen in der neunten Schulstufe an ökonomischem Wissen und ihre Selbsteinschätzung zwar ein wenig höher ist als das der österreichischen SchülerInnen, aber doch nicht sehr hoch ausgeprägt ist. Der Grund dafür könnte einerseits darin liegen, dass die aktuellen Lerninhalte zum Wirtschaftswissen die SchülerInnen nicht ausreichend motivieren. Denn im Schulkontext sind die betroffenen wirtschaftlichen Kenntnisse begrenzt und werden vielfach mit moralischen und politischen Curricula kombiniert, die aus der Perspektive der SchülerInnen nicht als Kernfach, so wie beispielsweise Mathematik und Fremdsprachen, betrachtet werden (vgl. Shi et al., 2018). Andererseits ist zu bedenken, dass die SchülerInnen in der neunten Schulstufe in China unter großem Druck bezüglich der Aufnahmeprüfung zur oberen Mittelschule stehen. In diesen Prüfungen spielt das Wirtschaftswissen keine Rolle, und für das Vertiefen des Wirtschaftswissens im Kontext außerschulischer Aktivitäten bleibt kaum Zeit (vgl. Wan, 2018), denn viele SchülerInnen besuchen in ihrer Freizeit zahlreiche Nachhilfekurse im Fach Mathematik oder Englisch (vgl. Seffert, 2003). Viele chinesische Eltern unterstützen ihre Kinder bei den Vorbereitungen für die Prüfungen und erwarten, dass ihre Kinder gute Noten in den Aufnahmeprüfungen erlangen, damit sie eine obere Mittelschule mit einem hohen

Ranking und später möglichst eine der angesehenen Universitäten besuchen können (vgl. Schulte, 2014; Wan, 2018).

Die Selbsteinschätzung und das Lerninteresse der österreichischen SchülerInnen an Wirtschaftsthemen befinden sich auf einem ähnlichen niedrigen Stand wie bei den chinesischen SchülerInnen. Doch in Österreich deuten Forschungsbefunde auf andere Ursachen als in China hin. So wurde postuliert, dass das Desinteresse von GW-LehrerInnen an Wirtschaftsthemen zum niedrigen Wirtschaftsinteresse ihrer SchülerInnen führen könnte (vgl. Fridrich, 2012). Die Motivation der Lehrkraft im Unterricht übe einen positiven Einfluss auf die Beliebtheit dieser Themen bei den Lernenden aus (ebd.). Auch ist nochmals darauf hinzuweisen, dass im Unterschied zu China die Wirtschaftskunde in der allgemeinbildenden Schule in Österreich bereits in ein relativ ausgereiftes Curriculum eingebettet ist, sodass hier die Fokussierung aktuell eher auf das Unterrichten der Lehrkräfte und die Weiterentwicklung des Curriculums ausgerichtet ist (vgl. Götz, 1995; Schwarz, 2012; Fridrich, 2010; Fridrich, 2014). Darüber hinaus zeigen die österreichischen Ergebnisse der Korrelationsanalyse, dass das Wirtschaftswissen, die Einstellungen und das Interesse der SchülerInnen bezüglich der Wirtschaft stark miteinander in Zusammenhang stehen (vgl. auch Greimel-Fuhrmann et al., 2016). Daraus lässt sich entnehmen, dass die jeweiligen Facetten der Entwicklung der Wirtschaftskompetenz nicht einzelnstehend betrachtet werden können, sondern immer die Wechselwirkungen zu berücksichtigen sind. Unterrichtsinnovationen für die Lernenden sollten in diesem Zusammenhang im GW-Unterricht implementiert werden, um ihre Motivation und Interessen zum Erlernen wirtschaftlichen Wissens zu steigern und zugleich auch ihre Urteilsfähigkeit hinsichtlich verschiedener wirtschaftlicher Themenbereiche zu stärken (vgl. Gruber et al., 2019). Beispielsweise könnte die Anwendung von Fallstudien oder Planspielen eine Maßnahme sein, um den wirtschaftlichen Unterricht interessanter und lebensnäher zu gestalten (Pilz & Krüger, 2013).

Die Untersuchung des Gruppenvergleichs in den österreichischen Testergebnissen ergab keine statistisch signifikanten geschlechtsbedingten Unterschiede. Vielmehr ergaben sich auffällige Unterschiede aufgrund des Bildungsniveaus der Eltern sowie der zu Hause angewendeten Sprachen. Daraus lässt sich entnehmen, dass sich die familiäre Herkunft der SchülerInnen offensichtlich auf ihre Wirtschaftskompetenz auswirkt. Dieser Befund für Österreich ist bedenkenswert, denn eine Kernbedeutung der Wirtschaftsbildung liegt darin, dass alle WirtschaftsbürgerInnen gleichberechtigt ohne Rücksicht auf ihre soziale Herkunft Zugang zum Wirtschaftsleben haben sollten und in diesem verantwortungsvoll agieren sollten (Gruber et al., 2019).

Im Vergleich dazu mangelt es in China an einer Strategie für eine grundlegende und systematische Entwicklung der Wirtschaftsbildung. Auch wird die praktische Umsetzung der curricularen Vorgaben in der Unterrichtswirklichkeit vielfach

angezweifelt. So wurde in Interviews mit betroffenen Lehrkräften durch Li (2013) festgestellt, dass diese ungenügende Unterstützung bei der Implementierung der relevanten Curricula erhielten und die Schulen wenig Wert auf die Umsetzung solcher Curricula legten, da die vermittelten Kenntnisse nicht direkt an die Abschlussprüfungen geknüpft waren. Auch andere Studien bemängeln die Umsetzung des Curriculums in der Praxis. Diese sei in verschiedenen Schulen und Regionen höchst unterschiedlich, insbesondere weil sie von den institutionellen Bedingungen in der jeweiligen Mittelschule und dem wirtschaftlichen Entwicklungsstand der Regionen abhängen (vgl. Shi et al., 2018; Wan, 2018; Zhu, 2018).

In der Testregion mit einem gut wirtschaftlichen Entwicklungsstand, erzielten die befragten chinesischen SchülerInnen eine durchaus beachtliche Leistung im Wirtschaftstest. Obwohl dieser Befund nicht den allgemeinen Zustand für ganz China repräsentieren kann, könnte er aber eine weitere Förderung der Wirtschaftsbildung in anderen Regionen Chinas anregen. Insbesondere lässt sich die landesweite Implementierung der Wirtschaftsbildung verbessern, dies betrifft insbesondere die Optimierung der infrastrukturellen Bedingungen der Schulen und die Ausbildung der Lehrkräfte auf diesem Gebiet sowie die Option, wirtschaftliche Thematiken in die Abschlussprüfungen aufzunehmen (Li & Pilz, 2011). Auch gilt es zu erproben, wie der Lebensweltbezug sowie die Alltagserfahrungen, die in dieser Studie maßgeblich zu den guten Testergebnissen beigetragen haben, verstärkt in die curriculare Ausgestaltung einbezogen werden könnten. Im chinesischen Schulkontext stellt sich zudem die Frage, ob ein eigenständiges Schulfach Ökonomie in der Allgemeinbildung entwickelt werden oder das ökonomische Wissen in ein anderes relevantes Curriculum integriert werden sollte. Hier können Erfahrungen aus anderen Industrieländern zu Rate gezogen werden, die eine relativ ausgereifte Wirtschaftsbildung in der Primärstufe und der Sekundarstufe entwickelt haben (vgl. z.B. Pilz, Berger & Canning, 2012).

Zum Beispiel gibt es vier Hauptformen der Wirtschaftsbildung an vielen amerikanischen Schulen: ein eigenständiges wirtschaftliches Fach, das von anderen Schulfächern getrennt ist; ein wirtschaftliches Curriculum, das in ein Schulfach integriert ist; ein wirtschaftliches Curriculum, das in mehrere Schulfächer integriert ist, sowie ein wirtschaftliches Curriculum, das in Schulfächer als Kerncurriculum integriert ist (vgl. Guo, 2011). In Großbritannien werden wirtschaftliche Lerninhalte in der Sekundarstufe hauptsächlich nur im Unterricht für ‚persönliche und soziale Gesundheit‘ behandelt. Daneben werden stärker informell strukturierte Aktivitäten zur Wirtschaftsbildung angeboten (vgl. Huang, 2008; Pilz et al., 2012).

Wie bereits oben skizziert, werden in China die wirtschaftlichen Lerninhalte in der Primär- und Sekundarstufe meistens mit den Lehrplänen von Sozialkunde kombiniert (vgl. Zhu et al., 2015). Durch die Komplexität und Multiperspektivität

(Verbraucher und Arbeitnehmer, Gesellschaft sowie Unternehmen) der Thematik kann eine solche Umsetzung durchaus fruchtbar sein. Die SchülerInnen werden in der Sekundarstufe nicht überfordert, umfangreiches Wirtschaftswissen in einem eigenständigen Schulfach zu lernen, sondern erlernen Wirtschaftswissen heuristisch im interdisziplinären Kontext.

Außer im Sozialkundeunterricht ließen sich wirtschaftliche Lerninhalte auch in das Mathematikcurriculum integrieren. Dies könnte beispielsweise durch die Gestaltung von alltäglichen wirtschaftlichen Lernsituationen erreicht werden. Dort könnten die SchülerInnen theoretische und pragmatische Kenntnisse in den beiden Bereichen Mathematik und Wirtschaft erwerben. Darüber hinaus ist die Kombination von Wirtschaftswissen mit Fremdsprachen auch realistisch und sinnvoll. Zum Beispiel kann ein Englischunterricht zu Themen der Wirtschaft organisiert werden. Dabei können die SchülerInnen auch den englischen Grundwortschatz über Wirtschaft erlernen.

Die Integration von wirtschaftlichen Themen in andere Fächer hat jedoch nicht nur einen lernförderlichen Hintergrund. Denn durch die Integration von Wirtschaftswissen in die zentralen Fächer wird dieser Bereich durch die Prüfungsrelevanz bei den Lehrkräften und auch den SchülerInnen aufgewertet. Dadurch wird insgesamt für das Bildungssystem, betrachtet quasi ‚automatisch‘, die Bedeutung wirtschaftlicher Kenntnisvermittlung in der chinesischen Sekundarschule erhöht.

6. Ausblick

Die in diesem Beitrag vorgestellte empirische Studie intendiert, das Wirtschaftswissen von Jugendlichen standardisiert zu messen. Dabei wurde ein Transfer eines bereits erprobten und empirisch geprüften Testinstrumentariums von einem Land in ein anderes vorgenommen. Insgesamt zeigt sich, dass dieser Transfer durchaus fruchtbar gelingen kann. Der Transfer muss jedoch mit umfassenden Anpassungsleistungen einhergehen, die hier vorgestellt wurden. Nur so lassen sich z.B. kulturbedingte Messfehler sowie daraus resultierende Interpretations- und Vergleichsfehler vermeiden.

Bei der Interpretation der hier vorgestellten Befunde sind dennoch einige Limitationen zu beachten. Als Pilotstudie ist die vorliegende Studie zu China z.B. nur auf eine sehr kleine Stichprobe in einer Region begrenzt. Für weiter reichende Erkenntnisse bedarf es daher weiterer Forschungsaktivitäten. Das Messinstrument selber könnte durch eine curriculare Analyse der Lehrpläne und Lehrmaterialien inhaltlich präziser adaptiert und verfeinert werden, damit das wirtschaftliche Wissensniveau von Jugendlichen prägnanter untersucht werden kann. Auch eine vertiefte Analyse der erhobenen Daten bietet sich an, insbesondere durch Messinvarianzanalysen sowie Analysen mit Mehrebenenmodellen und durch größere Stichproben.

Aus internationaler Sicht ist es zudem sinnvoll, in einer weiterführenden Forschung Ergebnisse aus dieser Studie mit Analyseergebnissen von in anderen Ländern erhobenen Daten zu vergleichen, die auf die gleiche Weise erhoben wurden. Dabei gilt es, die Verankerung sowie Gestaltung von Wirtschaftsbildung an den Schulen mitzuberücksichtigen und von Innovationen in der Wirtschaftsbildung anderer Länder zu lernen.

Literatur

- Albers, H.-J. (1987). *Allgemeine sozio-ökonomisch-technische Bildung. Zur Begründung ökonomischer und technischer Elemente in den Curricula allgemeinbildenden Unterrichts*. Köln: Böhlau.
- Albers, H.-J. (1988). Ökonomische Bildung und Allgemeinbildung. In Bundesfachgruppe für Ökonomische Bildung (Hrsg.), *Ökonomische Bildung – Aufgabe für die Zukunft* (S. 1–16). Bergisch Gladbach: Hobein.
- Albers, H.-J. (1995). Handlungsorientierung und ökonomische Bildung. In H.-J. Albers (Hrsg.), *Handlungsorientierung und ökonomische Bildung* (S. 1–22). Bergisch Gladbach: Hobein.
- Bank, V. & Retzmann, T. (2013). Fachkompetenz von Wirtschaftslehrerinnen und -lehrern. Untersuchungen zur Entwicklung eines bedarfsdiagnostischen Instruments. *Zeitschrift für ökonomische Bildung*, 1, 6–26. doi:10.7808/zfoeb.1.1.61
- Berger, S., Canning, R., Dolan, M., Kurek, S., Pilz, M. & Rachwal, T. (2012). Curriculum-making in pre-vocational education in the lower secondary school: A regional comparative analysis within Europe. *Journal of Curriculum Studies*, 44(5), 679–701.
- BMBWF. (2015). *Grundsatzentwurf zum Unterrichtsprinzip Wirtschafts- und Verbraucher/innenbildung*. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:94d18365-c0b2-4582-9d3f-7162cfd2f3e4/2015_15_de.pdf.
- BMBWF. (2000). Lehrplan des Unterrichtsgegenstands Geographie und Wirtschaftskunde für die Sekundarstufe I. In *Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen* (zuletzt geändert durch: BGBl. II Nr. 133/2000). Verfügbar unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/2000_133_2/2000_133_2.pdf
- BMBWF. (2019). *Lehrplan der Allgemeinbildenden Höheren Schule (AHS)*. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>
- BMBWF. (2020). *Das österreichische Schulsystem*. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem.html>
- Braun, M. (2014). Interkulturell vergleichende Umfragen. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 757–766). Wiesbaden: Springer VS.
- Cedefop. (2006). *Berufsbildung in Österreich. Kurzbeschreibung*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. Verfügbar unter: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/85716daf-e904-4f22-bd85-6eb48e37cc69/language-de/format-PDF>
- China Financial Literacy Education Synergy Innovation Center. (2017). 中国财经素养教育协同创新中心: 中国财经素养教育标准的研制: 思想及框架. 《大学(研究版)》2017年第2期: 13–17 [Development of Chinese financial literacy education standards: Thoughts and framework. *University Academic*].

- China Financial Literacy Education Synergy Innovation Center. (2018). 中国财经素养教育协同创新中心: 中国财经素养教育标准框架. 《大学(研究版)》2018年第1期: 9–35 [The Chinese national financial literacy education standard framework. *University Academic*].
- DeGÖB. (2005). Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemeinbildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss. In B.O. Weitz (Hrsg.), *Standards in der ökonomischen Bildung* (S. 3–16). Bergisch Gladbach: Hobein.
- Fan, L. & Fu, A. (2004). E范林芳,傅安洲: 德国中小学经济教育评述. 《外国中小学教育》2004年第5期:18–23 [Ein Rückblick auf die ökonomische Bildung in deutscher Grund- und Sekundarstufe. *Ausländische Grund- und weiterführende Bildung*].
- Fridrich, C. (2010). Alltagsvorstellungen von Schülern und Konzeptwechsel im GW-Unterricht – Begriff, Bedeutung, Forschungsschwerpunkte, Unterrichtsstrategien. *Mitteilungen der Österreichischen Geographischen Gesellschaft*, 152, 305–322.
- Fridrich, C. (2012). Wirtschaftswissen allein ist zu wenig! – oder: Plädoyer für eine lebensweltorientierte ökonomische Bildung im Unterrichtsgegenstand Geographie und Wirtschaftskunde in der Sekundarstufe I. *GW-Unterricht*, 125, 21–40.
- Fridrich, C. (2014). Schüler/innen- und Lebensweltorientierung einschließlich ökonomischer Kompetenzentwicklung im Unterrichtsgegenstand ‚Geographie und Wirtschaftskunde‘ an österreichischen Schulen. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia Geographica*, 6, 33–52.
- Götz, K. (1995). *Wirtschaftskunde – Bereich oder Bereicherung der Schulgeographie? Eine empirische Untersuchung über Stellenwert und Integration der Wirtschaftskunde im Rahmen des Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts an den österreichischen Allgemeinbildenden Höheren Schulen*. Wien: Österreichischer Wirtschaftsverlag.
- Gramlinger, F. (2005). Kompetenzerwerb im österreichischen beruflichen Bildungswesen am Beispiel der kaufmännischen Vollzeitschulen. In H. Ertl & P. Sloane (Hrsg.), *Kompetenzerwerb und Kompetenzbegriff in der Berufsbildung in internationaler Perspektive* (S. 82–101). Paderborn: Eusl.
- Greimel-Fuhrmann, B., Kronberger, R. & Rumpold, H. (2016). Befunde und Desiderata zur Wirtschaftsbildung österreichischer Mittelschüler/innen. *Wirtschaftspolitische Blätter*, 63(1), 249–263.
- Greimel-Fuhrmann, B. & Riess, J. (2020). ‚Die Wirtschaft, das sind wir‘ – und wie sehen das die Menschen? Befunde zur Wirtschaftsbildung in Österreich. In D. Loerwald (Hrsg.), *Ökonomische Erkenntnisse verständlich vermitteln. Herausforderungen für Wirtschaftswissenschaften und ökonomische Bildung* (S. 169–187). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Gruber, B., Fuhrmann, B., Seyer-Weiß, S. & Schmid, K. (2019). *Pilotinitiative Wirtschafts- und Finanzkompetenz. Eine Studie zur Erhebung des Status quo und Identifikation von potenziellen Handlungsfeldern*. Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft.
- GTAI. (Germany Trade & Invest). (2017). *Im Fokus – Chinas Regionalcluster – Wirtschaftsstrukturen im Wandel*. Verfügbar unter: <https://www.gtai.de/gtai-de/trade/wirtschaftsumfeld/im-fokus/china/chinas-regionalcluster-wirtschaftsstrukturen-im-wandel-46310>
- Guo, Q. (2011). 郭青青: 美国中小学经济教育研究. 华东师范大学出版社2011年 [The study of economic education of American primary and secondary schools. Shanghai, China: East China Normal University Press].
- Haas, H. (2009). Übersetzungsprobleme in der interkulturellen Befragung. *Interculture Journal*, 8(10), 61–78.

- He, F. (2018). The factors influencing economic literacy of high school students: The case of high school students in Southwestern China. *Journal of the Graduate School of Asian Pacific Studies*, 35, 115–130.
- Huang, L. (2008). 黄丽: 英国中小学经济素养教育初探. 《现代教育科学》2008年第03期: 37–39 [A primary investigation into the economic literacy education in British primary and secondary schools. *Modern Education Science*].
- Izquierdo, M.G., Ferrera, J.M.C., & Chaparro, F.M.P. (2016). The effect of financial literacy courses and their teachers on student achievement. In *XXIII Encuentro de Economía Pública* (pp. 66–90). Madrid: Servicio de Publicaciones.
- Jin, L. (2017). 金利: 中小学实施财经素养教育的现实诉求与路径探索. 《教学与管理》2017年第15期: 55–57 [The realistic appeal and path exploration of implementing financial literacy education in primary and middle schools. *Education and Management*].
- Li, J. (2013). *Pre-vocational education in Germany and China: A comparison of curricula and its implications*. Wiesbaden: Springer VS.
- Li, J. & Pilz, M. (2011). Vorberufliche Bildung in Deutschland und China – ein curricularer Vergleich. *Tertium Comparationis*, 17(2), 137–158.
- Liu, L., Lai, S. & Pei, X. (2009). Current situation of economic education & suggestions on its implementation in the primary and middle schools. *Theory and Practice of Education*, 29(7), 24–27.
- May, H. (2011). Ökonomische Bildung als Allgemeinbildung. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 59(12), 3–9.
- Ministry of Education (China). (2001). 教育部. 基础教育课程改革纲要 [Überblick über die Reform des nationalen Lehrplans für die schulpflichtige Bildung].
- Ministry of Education (China). (2015). 教育部. 中华人民共和国教育法 [Bildungsgesetz der Volksrepublik China].
- Ministry of Education (China). (2017). 教育部. 普通高中思想政治课程标准 [Ideologischer und politischer Lehrplanstandard für die allgemeinbildende obere Mittelschule].
- OECD. (2005). *Recommendation on principles and good practices for financial education*. Paris: OECD Publishing. Verfügbar unter: <http://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/35108560.pdf>
- OECD. (2010). *Learning for jobs: OECD reviews of vocational education and training – Austria*. Paris: OECD Publishing. Verfügbar unter: <http://www.oecd.org/education/45407970.pdf>
- OECD. (2014a). *Financial education for youth: The role of schools*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264174825-en>
- OECD. (2014b). *PISA 2012 results: Students and money (Volume VI): Financial literacy skills for the 21st century*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208094-en>
- OECD. (2016). *PISA 2018 translation and adaptation guidelines*. Verfügbar unter: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA-2018-TRANSLATION-AND-ADAPTATION-GUIDELINES.pdf>
- OECD. (2017a). *PISA 2015 results (Volume IV): Students' financial literacy*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264270282-en>
- OECD. (2017b). B-S-J-G (China) – Country note. In *PISA 2015 results (Volume IV): Students' financial literacy*. Paris: OECD Publishing. Verfügbar unter: <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2105-Financial-Literacy-Beijing-Shanghai-Jiangsu-Guangdong-China.pdf>

- Pilz, M. (2017). Typologien in der international-vergleichenden Berufsbildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(6), 761–782.
- Pilz, M., Berger, S. & Canning, R. (Hrsg.). (2012). *Fit for business – Pre-vocational education in European schools*. Wiesbaden: Springer VS.
- Pilz, M., Berger, S. & Canning, R. (2014). Pre-vocational education in seven European countries: A comparison of curricular embedding and implementation in schools. *European Journal of Educational Research*, 3(1), 25–41.
- Pilz, M., Krisanthan, B., Michalik, B., Zenner, L. & Li, J. (2016). Learning for life and/or work – The status quo of pre-vocational education in India, China, Germany and the USA. *Research in Comparative and International Education*, 11(2), 117–134.
- Pilz, M. & Krüger, J. (2013). *Vernetztes Denken und Entscheidungsfindung im Ökonomieunterricht – Eine Fallstudiensammlung*. Haan-Gruiten: Europa.
- Qian, H. (2001). 钱焕:国外中小学的经济教育及其对我国的启示.《外国中小学教育》2001年第2期: 46–48 [Economic education in foreign elementary and secondary schools and its enlightenment to China. *Foreign primary and secondary education*].
- Rumpold, H. (2018). Das ökonomische Wissen von Schüler/inne/n am Ende der Sekundarstufe I: Entwicklung und Erprobung eines Testinstruments für die 8. Schulstufe. In *bwp@ Österreich Spezial: Wirtschaftspädagogische Forschung und Impulse für die Wirtschaftsdidaktik – Beiträge zum 12. Österreichischen Wirtschaftspädagogikkongress*. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/wipaed-at1/rumpold_wipaed-at_2018.pdf
- Rumpold, H. (2020). *Ökonomisches Wissen in der Sekundarstufe I: Entwicklung eines Testinstruments für Schüler/innen der achten Schulstufe*. Wien: Facultas.
- Rumpold, H. & Greimel-Fuhrmann, B. (2016). Wirtschaftswissen in der Sekundarstufe I – Entwicklung eines Erhebungsinstruments für die Zielgruppe von Schüler/inne/n der achten Schulstufe. *Zeitschrift für ökonomische Bildung*, (5), 119–149. doi:10.7808/0506
- Schulte, B. (2014). Chinas Bildungssystem im Wandel: Elitenbildung, Ungleichheiten, Reformversuche. In D. Fischer, & C. Müller-Hofstede (Hrsg.), *Länderbericht China* (S. 499–541). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Schwarz, I. (2012). Perspectives for pupils and teachers in economic education: European and Austrian aspects of the Fifobi-project. In M. Pilz, S. Berger & R. Canning (Eds.), *Fit for business – Pre-vocational education in European schools* (pp. 145–175), Wiesbaden: Springer VS.
- Seffert, B. (2003). China auf dem Weg zur Wissensgesellschaft: Entwicklungen und Probleme im Pflichtschulbereich. *CHINA aktuell*, 32(5), 578–591.
- Shen, L. (2013). 沈丽. 基于《经济生活》教学的财商教育. 南京师范大学出版社2013年 [Financial intelligence quotient education based on the teaching of 'economic life'. Nanjing: Nanjing Normal University Press].
- Shi, X. et al. (2018). 中国教育科学研究院财经素养教育调研组:中国财经素养教育协同创新中心:中小学实施财经素养教育认知调查报告. 2018年第11期: 52–67 [A survey report on the implementation of financial literacy education in primary and secondary schools. *University Academic*].
- Sun, Q. (2016). 孙其素:浅谈青少年财经素养的培养.《财经界(学术版)》2016年第23期: 348 [Discussion about the development of teenagers' financial literacy. *Money China*].
- Survey Research Center. (2010). *Guidelines for best practice in cross-cultural surveys: VII. Adaptation of Survey Instruments & VIII. Translation* (3. ed., pp. 270–419). Ann Arbor: University of Michigan, Survey Research Center.

- Wan, F. (2018). 万飞: 初中财经素养教育的实践思考 – 以广东省东莞市松山湖实验中学为例. 《课程教学研究》2018年08期: 88–92 [Practical thinking on finance literacy education in junior middle school – Taking Songshan Lake experimental middle school in Dongguan City Guangdong province as an example. *Journal of Curriculum and Instruction*].
- Weinert, F.E. (1999). *Konzepte der Kompetenz*. Paris: OECD.
- Xu, L. (2005). 徐丽群: 俄罗斯中小学经济教育研究. 北京师范大学出版社2005年 [Research on economic education in Russian primary and secondary schools. Beijing: Capital Normal University Press].
- Yin, X., Asano, T. & Xu, L. (2014). 尹秀艳, 浅野忠克, 徐丽: 中日普通高中经济教育比较: 现状、内容及效果. 《全球教育展望》2014年第10期: 95–105 [The present state, content and effect of economic education: A comparison of regular education at senior high school between China and Japan. *Global Education*].
- Yu, K. (2014). Übergänge im Bildungssystem und Ausgänge des Bildungsprozesses: Eine Perspektive aus der Volksrepublik China. In A. Liegmann, I. Mammes & K. Racherbäumer (Hrsg.), *Facetten von Übergängen im Bildungssystem: Nationale und internationale Ergebnisse empirischer Forschung* (S. 221–235). Münster: Waxmann.
- Yuan, Z. (2014). China: Promoting equity as a basic education policy. In Y. Wang (Ed.), *Education policy reform trends in G20 members* (pp. 359–375). Berlin: Springer.
- Zhou, Y. & Liu, X. (2017). 周颖华, 刘学军: 中学生经济素养教育现状及文化归因分析. 《教育探索》2017年第05期: 46–48 [Eine Analyse des Status Quo der ökonomischen Allgemeinbildung von Mittelschülern und der kulturellen Zuschreibung. *Education Exploration*].
- Zhu, X., Yang, Y.D. & Lu, J. (2015). 朱小虎, 杨玉冬, 陆璟: 上海学生的财经素养表现及影响因素 – 基于PISA 2012的数据分析. 《比较教育研究》2015年第6期: 36–43 [Performance of Shanghai students' financial literacy and the influencing factors. *Comparative Education Review*].
- Zhu, Y. (2018). 朱毅: 中小学财经素养课程实践研究. 《基础教育论坛》2018年第10期: 18–20 [Practical research on financial literacy curriculum in primary and secondary schools. *Fundamental Education Forum*].



Problematizing the location of comparative numbered data in national policy-making in education: The securitization of school timetables in Cyprus

Eleftherios Klerides

University of Cyprus

Abstract

This paper seeks to offer a more nuanced understanding of national policy-making in education by problematizing a specific topos of the field of global education policy. It specifically argues that in an attempt to identify new forms of power in education and their effects, ‘the topos of governing by comparison and numbers’ overlooks the co-existence of permeological and immunological responses to international comparative numbered data in localities as well as the unintended effects of this uneasy co-existence on national policy and reform. To illustrate this argument, the paper explores the controversial timetables reform initiative in the Republic of Cyprus during the period 2014–15.

Introduction

The uses of comparative numbered data to describe education and inform education policy is not a new phenomenon (Lawn, 2013). Its origins are traced back to the rise of mass schooling where two distinctive phenomena – educational comparisons and the use of numbered data on schools – have begun to inspire each other and develop into a certain style of scientific reasoning in and about education (Pettersson, Popkewitz & Lindblad, 2016). Under current conditions of internationalization, this style of reasoning has gained prominence in and via ‘evidence-based policy-making’ (Slavin, 2002), to the point that comparative numbered data are said to be an influential political tool for managing and steering national systems of education from distance and via connotations of neutrality. This thinking, reflecting the rise of international organizations and supranational bodies as key players in policy and reform,

is captured in buzz-phrases such as ‘governance through comparison’ (e.g., Nóvoa, 2018; Martens & Niemann, 2010; Martens, 2007; Nóvoa & Yariv-Mashal, 2003) and ‘governing by numbers’ (e.g., Grek, 2019, 2009; Ball, 2017; Ozga, Dahler-Larsen, Segerholm & Simola, 2011).

The topos of governing by comparison and numbers stresses that there is a variety of reasons which makes comparative numbered data attractive to localities. Not only their adoption holds the promise of advancement and the minimization of reform risk, but it also signals adherence to international communities helping governments to secure external funding and expertise. Such forms of data are, moreover, attractive due to their capability to present education in apolitical, scientifically-neutral terms and by means of ‘de-politicization’ (Rose, 1991), ‘de-ideologization’ (Desrosières, 2013) and ‘scientization’ (Grek & Ozga, 2010), to justify contested reforms and defuse criticism. Some scholars go as far as to argue that in some local settings, comparisons and numbers are perceived as education per se (e.g., Pettersson, Lindblad & Popkewitz, 2019), while others that they have replaced national culture as the rationale for the reform of national education (e.g., Grek & Rinne, 2011).

The current paper seeks to problematize this main topos of the field of global education policy. It argues that in an attempt to identify new forms of power in education and their effects, the topos of governance by comparison and numbers overlooks not only the *immunity* of national contexts to comparative numbered data. More importantly, it silences the *co-existence* of immunologies with *permeabilities* and the *unintended effects* of this uneasy co-existence on policy and reform. Coined by Cowen (1997, 2009), the notions of ‘immunology’ and ‘permeology’ are employed in the field of comparative education to study the educational transfer of policies and practices across geopolitical, cultural and institutional settings (e.g., Klerides & Zembylas, 2017; Kariya & Rapple, 2015; Beech & Barrenechea, 2011). Adapted to a critical engagement with the global education policy literature, permeology refers to the openness of a context to the adoption of comparative numbered data, while immunology to the power of the context to reject such forms of ‘big data’.

School timetables reform in Cyprus: Permeologies and immunologies

In order to reach new complexities about how comparison and numbers are locally used and abused and why they are rejected, this paper explores the timetables reform initiative in Cyprus. In November 2014, Dr. Kadis, the Minister of Education and Culture of the right-wing Government of President Anastasiades, assuming that the challenges of timetables can be addressed via sound reasoning and the rigorous application of scientific knowledge, appointed a special advisory committee to review

them and recommend changes. This Committee consisted of two sub-committees: one for Primary Education and another for General Secondary Education. Our focus is the Committee of General Secondary Education and notably its reform proposal of a new Timetable for the Gymnasium and Grade A of the General Lyceum.¹ According to the press release of the Ministry of Education and Culture, the Committee for the Restructuring of the Timetable of Secondary Education comprised six members: a former Director of the Cyprus Pedagogical Institute; a Professor of Curriculum and Instruction from the University of Cyprus; the President of OELMEK, the Union of Secondary Education Teachers; a School Inspector of Mathematics; a Physicist-expert in timetable planning; and a Philologist seconded at the Office of the Minister (Ministry of Education and Culture, 2014). The Committee submitted their Final Proposal for a new Timetable of the Gymnasium and Grade A of the General Lyceum in March 2015 amidst protests by teachers from certain teaching specializations and their corresponding disciplinary sub-associations of OELMEK.

Comparative numbered data are adopted by the Committee in its Final Proposal and are taken from the European Union (EU) and the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). We argue here that EU and OECD data are deployed in two broad ways that confirm the global policy literature. First, they are utilized in response to a widely-spread belief that there was an urgent need to improve the Timetable and made it more efficient. This belief emerged out of the intersection of local and international research. Prior to the appointment of the Committee, local scholarship had pointed to: first, the uneven organization of timetables attributed to the intersection of teacher union interests, clientelism and the unsystematic character of policy-making; second, the issue of the ‘overloaded curriculum’ according to which ‘teachers race to cover content’ and ‘pupils suffer from overload’; and, third, the declining levels of Greek language competency (e.g., Koutselini, 2012a, 2010; Ministry of Education and Culture, 2012, 2004; OELMEK, 2012a; Pashiardis, 2004). This belief was reinforced by the devaluation of the Cyprus School Leaving Certificate abroad and the poor results of Cyprus in TIMSS and PISA, and, was legitimized on the basis of the country’s high public expenditure on education. Before the economic crisis of 2012–16, Cyprus was proportionally the first country in the EU in terms of public expenditure on education, at 7.8% of GDP compared to the average 5.2% (Klerides & Philippou, 2015). We argue that these problems made the Committee’s proposal permeable to comparative numbered data. In their quest for solutions, its members adopted EU and OECD data as a valid, reliable and relevant basis upon which to base their advice and aspirations to modernize the Timetable, projecting that its modernization would have been achieved by aligning it with EU and OECD norms.

Second, we argue that the Committee also adopted EU and OECD comparative numbered data as a neutral device through which it could have justified and validated its controversial proposal for the reduction of the teaching time devoted to certain curriculum subjects. This proposal was driven not only by instrumental, scientific rationality, which projected a need to rationalize and scientize policy-making, strike a balance between subjects, achieve equality amongst specializations and unburden pupils from excessive workload. A general shrinking of time in the Timetable was also dictated by economic crisis (2012–16) and international pressures on government to curb spending in education (e.g., IMF, 2013; World Bank, 2014). The Committee knew that this proposal would have been opposed by the affected specializations of teachers and their sub-associations of OELMEK not simply because teaching time reductions would have downgraded the status of their (specialization) subjects in schooling. Fears of job losses and changes in the employment status of many teachers and members of OELMEK were of greater importance. OELMEK and its constitutive associations are a main stakeholder and pressure group in Cyprus education, which according to Bouzakis (2012), possess the power “to resist and prevent any reform that may cause a redistribution of power in the governance of education” (p. 74). Teacher unionism shapes the second layer of the openness of the Committee’s proposal to comparison and numbers. In a quest for the legitimacy and validation of their proposal to reduce the time allocated to certain subjects, the members of the Committee found in EU and OECD data a supposedly neutral basis on which they could have based their hopes to appease the anticipated reaction and imminent criticism of the affected specializations of teachers.

In relation to other subjects, however, the adoption of EU and OECD data is either avoided or when such data are presented, their utilization is ignored, calling into question the global policy literature. This selective adoption of comparative numbered data, we finally argue, is a sign of the immunological power of the ‘endangered’ Greek Orthodox identity of Cyprus. While during colonial times this identity was depicted to be in danger by the British Administration of Cyprus (1878–1959), the threat has shifted to Turkification and Islamization since the Turkish invasion and occupation of the north part of the island in 1974 (Persianis, 2010). In more recent times, globalization and cosmopolitanism have been added to the list of real or imaginary threats to the Greek Orthodox identity (Klerides, 2019). From the angle of these threats and fears, the survival of the Hellenism of Cyprus dictates, both diachronically and synchronically, the safeguarding of the Greek-centered, Orthodoxy-based curriculum of schools. The Greco-Orthodox curriculum has been formed and prevailed since the late 19th and early 20th century (Klerides, 2009) and is mainly clustered around the teaching of language, religion and history (Koutselini, 1997; Frangoudaki & Dragona, 1997). In the timetable reform proposal of the Committee,

threats to and fears of the survival of the Greek Orthodox identity materialize as a securitization of the Timetable, which is constituted by the rejection of EU and OECD data, if they are depicted to mandate reductions to the time allocated to these curriculum subjects. Crucial for the securitization of the Timetable was the appointment of four philologists in the Committee, highlighting the Minister's policy preference for a hellenocentric reform proposal. Philologists and their associations, together with the Church of Cyprus and the political right, have been main agents of the Greekness of Cyprus (Klerides, 2019; Persianis, 2010; Mavratsas, 1998; Sofianos, 1986; Loizos, 1974). Apart from Danae Georgiadou, the Philologist seconded at the Office of the Minister, Nicos Orphanides, the former Director of the Cyprus Pedagogical Institute, Mary Koutselini, the Professor of Curriculum and Instruction at the University of Cyprus, and Dimitris Taliadoros, the President of OELMEK, shared the same disciplinary identity: They are all Classical Philologists trained in Greece. Prior to their appointment, these members were active in the public sphere expressing their concerns that the Greek language was in danger and their view that the effective acquisition of Modern Greek can only be achieved via a solid knowledge of Ancient Greek (Taliadoros, 2012, 2014; Koutselini, 2012b; Georgiadou, 2013).

The paper draws on three different sets of data to make a case for a more complex thinking about the location of comparative numbered data in national policy-making in education. First, it builds on documentary data drawn upon from a content analysis of the Committee's Final Proposal (Ministry of Education and Culture, 2015) and from other key reform texts preceding and announcing this Proposal. The aim of the analysis of the 43-pages text of the Final Proposal was to examine how and why comparative numbered data are adopted and rejected, while engagement with previous reform initiatives aimed at tracing the genealogy of a highly divisive reform. For a deeper understanding of the rationales behind the adoption and rejection of comparative numbered data by the Committee for the Restructuring of the Timetable of Secondary Education, semi-structured elite interviews with its six members were conducted in the second half of 2016. The paper builds on interview data from these key policy actors, too. Equally important for grasping the ways in which comparative numbered data are adopted and rejected, was a study of the actions and reactions of the teachers' specializations associations of OELMEK during the drafting and immediately after the publication of the Committee's Final Proposal. The paper draws finally on material collected from the print and digital press where these associations expressed their views and concerns about the suggested changes.

Internationalizing timetable, improving schooling

The analysis of the Final Proposal of the Committee for the Restructuring of the Timetable of Secondary Education confirms the use of comparative numbered data, which take the form of *averages*. The Proposal includes juxtapositions of the teaching time allocated to curriculum subjects in the then current and proposed new Timetable in Cyprus with the average time of instruction of the respective subjects in EU 21 and OECD nations. This tendency runs through the whole text of the Proposal, and as table 1 illustrates, its most typical manifestation is what Williamson (2016) calls ‘visualization’.

From the perspective of the Committee, the adoption of averages reflects EU membership and a need and desire to converge with European timetable standards. It is noted in the Proposal:

The Committee believes that our suggestions are corrective to the current Timetable and improve and make it more efficient. At the same time, they converge with what is currently valid in Europe and the relevant European indicators of respective subject-time allocation, projecting and highlighting the European orientation of our Education. (Ministry of Education and Culture, 2015, p. 8)

Their adoption also derives from the Committee’s desire for educational accession to the powerful community of OECD countries and this generates a need to align with OECD norms, too. The Committee mentions in its Proposal:

The proposed Timetable, in its new form and content, aligns with international trends as these are demonstrated by OECD averages and, compared to the one that is currently in use in our schools, corrects rigidities and exaggerations and/or deficits and omissions. (*ibid.*, p. 18)

The use of averages does not signal simply adherence to the EU and desire to be part of the OECD club of nations. It is also linked to the notion of efficiency confirming the global policy literature which stresses that the adoption of comparative statistics entails the promise of the improvement of the quality of schooling (e.g., Ozga, 2014; Grek & Ozga, 2010; Rizvi & Lingard, 2010). For the Committee, juxtaposition with EU 21 and OECD averages is meant the ‘detection’ of the ‘rigidities and exaggerations and/or deficits and omissions’ of the then current Timetable, while ‘convergence’ and ‘alignment’ with these averages means the ‘correction’ of these problems. This twofold role of comparison and numbers in diagnosing problems and prescribing solutions is illustrated by a Committee Member. During the interviews, member #1 explained how the Committee had used EU 21 and OECD averages to draft its proposals stressing that “through averages, those conclusions are drawn that are necessary to improve your educational system ... ehm, they help you identify its distortions and rigidities”.

Table 1: Timetable for Gymnasium (A, B & C) and Grade A of Lyceum (common core subjects)

	Current Timetable						Proposed Timetable						Totals %			
	Gymnasium			Lyceum			Gymnasium			Lyceum			Cyprus	OECD	EU 21	
	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C				
1. Modern Greek	5	5	5	4	4	4	13.0	5	5	5	5	5	14.7	14.7	12.7	12.8
2. Ancient Greek	3	3.5	3.5	3	3	3	8.9	4	4	4	4	3	11.0			
3. Mathematics	4	3	4	4	4	4	10.3	5	4	4	4	3	11.8	11.8	11.2	11.2
4. Physics	0	2	2	2	2	2	4.1	1	2	2	2	2	5.1			
5. Chemistry	0	1	1	1	1	1	2.1	0	1	1	1	1	2.2			
6. Biology	2	0	2	1	3.4	1	3.4	1	1	1	1	1	2.9			
7. Geography	1	2	0	0	2.1	1	2.1	1	1	0	0	0	1.5	11.8	11.4	12.0
8. History	3	2	2	2	3	3	6.8	2	3	3	3	2	7.4			
9. Civics Education	0	0	0.5	0	0.3	0	0.3	0	0	0	0	0	0.0			
10. English language	3	3	3.5	3	8.6	3	8.6	3	2	3	2	2	7.4			
11. French language	2	2	2	2	5.5	2	5.5	2	2	2	2	2	5.8	13.2	13.8	14.8
12. Computer Science	2	2	2	2	5.5	1	5.5	1	1	1	1	2	3.7	3.7	1.2	1.6
13. Arts	2	2	1	1	4.1	2	4.1	2	1	1	1	1	3.7			
14. Music	2	2	1	1	4.1	2	4.1	2	1	1	1	1	3.7	7.4	5.7	5.6
15. Physical Education	3	3.5	3	2	7.9	2	7.9	2	3	3	2	2	7.4	7.4	6.9	7.2
16. Religious Education	2	2	2	2	5.5	2	5.5	2	2	2	2	2	5.9	5.9	4.0	3.7
17. Design and Technology	1.5	1	1	1	3.8	1	3.8	1	1	1	1	1	2.9	2.9	2.2	2.1
18. Home Economics	1.5	1	1	1	0	2.4	2.4	1	1	1	1	0	2.2	2.2	1.2	1.5
19. Counselling and Career Guidance	0	0	0.5	0	0.3	0	0.3	0	0	0	0	0	0.0			
20. Economics	0	0	0	2	1.4	0	1.4	0	0	0	0	1	0.7			
	37	37	37	37	100.0	35	100.0	35	35	35	35	31	100.0			

In their attempt to ‘improve’ and make the Timetable ‘more efficient’, the Committee Members assume three lines of policy advice depending on how teaching time allocated to subjects in the then current Timetable measured against EU 21 and OECD averages: they recommend increase, decrease or keep intact subject-time allocations in the proposed new Timetable. From the perspective of this tripartite logic, the Committee suggests the “partial strengthening” of Mathematics from 10.3% to 11.8% with the aim of “tackling the general problem of degradation of Mathematics Education with respect to what applies widely to European countries today”. The subject time allocation in both EU 21 and OECD is 11.2% (Ministry of Education and Culture, 2015, p. 22). In relation to Natural Sciences, “there was no significant change” as the Committee deems that the Timetable is already aligned with the relevant averages. The subject time allocation accounts for 11.8% in the Timetable against 11.4%/12% in OECD and EU 21 respectively (ibid.). As for an instance of reduction, the Committee recommends a “small reduction” to Computer Science. It goes on to stress that “despite the [small] reduction, Computer Science still accounts for 3.7% ... against 1.2%/1.6% in [OECD and] Europe [respectively]” (ibid., p. 23).

Validating reductions, appeasing reactions

This specific scheme through which teaching time reductions are discursively framed in the Proposal highlights that the problems of the Timetable were known to the Committee *regardless of averages* and according to a member (#3), they derived from that “decisions were never made rationally or comprehensively. Quite the contrary, they were based on certain group interests and were fragmented”. Prescribing solutions had proven to be a ‘tough’ undertaking in the past, as was stressed by another member (#4) during the interviews: “the change of timetables had been an issue for many years and we all knew that. It had been long sought but, because it required tough decisions, it had been impeded and the necessary decisions were never made”. The Ministry first attempted to change school timetables in the period 2011–2012 (Ministry of Education and Culture, 2012), but OELMEK rejected the proposal on the grounds that it lacked “a scientific-rational analysis-review of the Timetable” and “a scientific validation of the proposed suggestions/changes” (OELMEK, 2012a). Under these circumstances, reference to the averages of EU 21 and OECD countries was deemed of necessity to scientifically-rationalize and strengthen the Committee’s reform-driven views. “For that reason,” as member #4 mentioned during the interviews, “we wanted to use as much evidence and data as possible to support our proposals”. Likewise, member #3 stressed that “under these circumstances, we had to be concerned about and use data from other European systems, because we are an EU member state, too”.

The Final Proposal reflects this consensus amongst the Committee Members implying, at the same time, the objectivity of the proposed changes. The Proposal stresses:

From the outset the Committee studied available scientific research and related reports and used evidence from older proposals and reviews of school timetables. Its final report aimed at justifying and validating its views in a scientific and valid manner, making references to data and evidence from educational research and the pedagogical sciences. (Ministry of Education and Culture, 2015, p. 8)

The Committee resorts to the allegedly neutral objectivity of averages to validate its proposals for the reduction of the time allocated to specific subjects and to attempt to appease reactions from the affected specializations of teachers: that is, proposals that would change the status of their subjects in schooling and their working conditions including a possibility of job losses. The Committee knew that these proposals would have caused “labor turmoil” and “difficulties in the re-employment of teachers”, as it mentions in its Final Proposal (ibid., p. 4). An overall shrinking of time in the new Timetable was taken for granted, partly as a result of “the economic crisis we are experiencing” (ibid., p. 8) and the austerity measures the Government agreed with the European Commission, the European Central Bank and the International Monetary Fund, following the collapse of the country’s banking system in 2012–2013. Such a shrinkage, states the Committee in its Proposal, “beyond its pedagogical dimension which is the balance of curriculum subjects and the unburdening of pupils from excessive workload, will also lead to the financial relief of the state” (ibid., p. 35). During the interviews, member #3 estimated that “going from the then existing 37-hour Timetable to the proposed 35-hour one, would have required, roughly speaking, 250 less teachers”.

Within a context of uncertainty, teachers from all specializations and their disciplinary sub-associations of OELMEK sought to highlight the relevance of their subjects during the drafting of the reform proposal. Their voice was expressed in the print and the digital press, as well as during the meetings of their representatives with the Committee, thus exerting ‘huge’ pressure on its members. Member #1 outlined the pressure and the overall circumstances that had resulted in the adoption of averages from EU 21 and OECD countries, as follows:

There was huge pressure exerted on us as well, which, I’d say, reached the point of absurdity because each specialization almost told us that all teaching hours should be allocated to their own subjects ... [But] the aim was not to satisfy these demands or to surrender to the pressures of specializations ... [Thus] under the burden of general pressures exerted and proposals submitted and views expressed by the specializations every day, we decided we had to pay attention to these averages.

In the Final Proposal, the attempt to justify and validate teaching time reductions with the help of averages is evident in relation to the subjects of Computer Science, Arts and Music Education, Physical Education, Design and Technology, and Home Economics, except the teaching of Foreign Languages. It manifests itself in playing down the reduction first and then juxtaposing the reduced subject-time allocation with the respective EU 21 and OECD averages, which are always lower even after the suggested reduction. By means of this discursive scheme, the Committee hopes to trivialize reductions conveying the message that the affected specializations of teachers should be satisfied with the proposals, because reductions ought to have been more significant. This discursive scheme also helps the Committee to disclaim the proposals projecting them as ‘inevitable’ and shifting responsibility to international norms. Here are a few examples from the text of the Final Proposal:

Arts and Music Education, despite the small reduction, still accounts for 7.4% ... against 5.7%/5.6% in [OECD and] Europe [respectively] Physical Education, despite the small reduction, still accounts for 7.4% ... against 6.9%/7.2% in [OECD and] Europe [respectively]. (Ministry of Education and Culture, 2015, p. 23)

In relation to Foreign Languages, the Committee avoids framing its time reduction suggestion via this scheme since not only EU 21 and OECD averages (14.8% and 13.8% respectively) were higher after the suggested reduction from 14.1% to 13.2% (see table 1), but they also prescribed contradictory action.

However, resorting to EU 21 and OECD averages neither appeases reactions nor defuses criticism from the affected specializations of teachers. On the contrary, the adoption of averages is challenged as biased, aiming at promoting the interests of specific specializations. A typical example of questioning averages is the reaction of the Design and Technology Teachers Association (2015):

We believe that it is no accident the unprecedented satisfaction of the demands of the teaching specializations represented in the Committee (Philologists, Mathematicians, Physicists). ... The omissions and biased references to data and evidence and the way these are presented imply that skillfully and deliberately the Committee tried to justify its own preferred choices.

Securitizing timetable, perpetuating identity

For the Committee, drafting the reform proposal could not have relied solely on EU 21 and OECD averages, but should have also considered and been adjusted to the cultural realities and historic peculiarities of Cyprus. “After we had studied these averages,” mentioned member #2 during the interviews, “we adjusted them to our education and its historical specificities”. What justifies and explains why “we selectively applied averages during the drafting of our proposals” (member #3) is the fear of losing the Greek Orthodox identity of Cyprus and desire to safeguard it via the medium of schooling. Member #1 outlined this rationale as follows:

It is necessary to experience as strongly as possible our *faith*, our *language* and our *history* [my emphasis] through schooling, in order to be able to continue our path in history, as our past mandates. This is a place that has been Greek for 3,500 years. Thus, whatever constitutes our effort to retain and preserve the historical identity of Cyprus, should be the foundation for the future.

Similar views were expressed by the majority of the Members of the Committee, highlighting, at the same time, that the averages of EU 21 and OECD nations ought to have been ignored in relation to the subjects of Religious Education, Language Education and History Education (if the averages mandate reductions to the time allocated to these subjects).

Religious Education

Despite that the time allocated to Religious Education is higher in Cyprus (5.5%) than the respective averages in EU 21 and OECD nations (3.7% and 4% respectively), the Committee keeps intact the subject-time allocation in the proposed new Timetable, thus ignoring European and international norms. The Committee justifies its decision in the following way:

The subject relates with the aim of retaining our historical identity, the peculiarity of our semi-occupied homeland, and at the same time, is enriched with elements of our religious-cultural heritage, as well as with themes of inter-religious and inter-cultural dialogue and understanding. (Ministry of Education and Culture, 2015, p. 23)

The rejection of averages is dictated by several factors according to this justification. In addition to the presumably general desire to preserve the historic identity of the island, the fear of the Turkification and Islamization of Cyprus, an implied desire not to displease the Orthodox Church, and the subject's relevance to the cultivation of cosmopolitan ideals, all are important reasons for ignoring EU 21 and OECD norms.

The teaching of Modern Greek

For the Committee, a main threat to the historic identity of Cyprus is the declining levels of literacy because, as member #6 explains, "induction to a language means induction to the culture which this language reflects". In light of this threat, the Committee recommends the strengthening of Modern Greek:

The problems in Greek language competency which pupils face and which have been repeatedly highlighted both through the results of external surveys and tests, and internally, by the evaluations of the Ministry, make it imperative to strengthen the teaching of Modern Greek. (Ministry of Education and Culture, 2015, p. 21)

After its strengthening by an extra teaching period, that is, from 13% to 14.7%, the time allocated to Modern Greek surpasses the respective EU 21 and OECD averages,

which are at 12.8% and 12.7% respectively. Yet a closer reading of the above justification reveals that there is indirect reference to comparative numbered data. The Committee evokes EU surveys and OECD's PISA tests where Cyprus has been recurrently ranked below average on literacy. These other forms of data contradict EU 21 and OECD subject-time allocation averages and are preferred because they help the Committee to validate their suggestion to strengthen Modern Greek.

The teaching of Ancient Greek

There is another contradiction in the Proposal. While cosmopolitanism is depicted as a desired outcome of Religious Education, it is feared in relation to Language Education and this justifies "a small reinforcement of the subject of Ancient Greek Language/Culture from 8.9% to 11%" (Ministry of Education and Culture, 2015, p. 22). The Committee outlines the logic behind "the partial strengthening of Ancient Greek" in the following way:

Language awareness builds cultural identity and the teaching of Ancient Greek, in constant reference to Modern Greek, strengthens the sense of belonging. All these are deemed necessary in an era of cosmopolitanism and globalization and in light of looming threats to the Hellenism of Cyprus. (ibid., p. 37)

The aim of increasing the hours of the subject "is, amongst others, to conform partly to the respective subject time allocation in Greece where the subject is taught 5 periods per week" (ibid., p. 22). This shift in the frame of comparison reflects the historical educational ties with Greece and a desire to maintain them in the future, permitting the Committee, at the same time, to further justify their proposal of increasing the teaching hours of the subject in the proposed new Timetable. For the Committee, this shift was also of practical necessity, because the teaching of Ancient Greek was absent from European curricula, as several members stressed during the interviews. In spite of this claim, a closer look at the Final Proposal reveals the opposite:

The presence of Ancient Greek continues to be constant throughout European Education Systems in Germany, Italy, Spain, France and the UK, where it has been upgraded recently. Ancient Greek is considered a subject that highly improves the pupil's cognitive infrastructure, as it is extremely demanding, as well as the school's learning achievements. The so-called humanistic gymnasia in Europe are schools of high standards. (ibid., pp. 37–38)

The shift back to an abstract juxtaposition with European systems, along with the move of cosmopolitanism as a threat, the need to converge with the standards of Greece, and the thesis of Ancient Greek as a demanding subject, all highlight the anxiety of the Committee about the decline of the subject in schools, as well as the controversial nature of its suggestion to strengthen it. A few days after the publication of the Final Proposal, the Computer Science Teachers Association (2015) contested

this suggestion in the following way: “It really sounds like a joke that in an effort to modernize schools, the teaching hours of Ancient Greek are increased and those of Computer Science are reduced!”

History Education

The Committee also keeps intact the time allocated to the teaching of history. Unlike Religious Education, there is no discussion attempting to justify this decision nor any reference to the respective EU 21 and OECD averages. This was discussed with the Committee during the interviews. Many of its members avoided explaining the reasons for overlooking the subject and this may relate to the public controversies of 2008–10 over history textbook revisions (Klerides, 2019). It may also relate to the difficulties the Committee must have faced in translating averages and adapting them to local realities. While Cyprus teaches history as a separate subject, EU 21 and OECD nations classify it as one of the subjects of Social Studies, along with geography and civics. Defining the average time allocated to History Education in EU 21 and OECD nations seems to have caused difficulties to the Committee, who may have responded by avoidance. Those who did respond to the issue of overlooking the subject, mentioned that Language Education was far more important than History Education for the survival of the Greek identity. Member #1 stressed that “retaining the historical identity is related not only to the subject of History, but more importantly, to the teaching of Modern and Ancient Greek”, while member #3 stressed that “we needed to increase the teaching hours of language because, to be honest, it is pointless to have a person with historical knowledge, but with no ability to express one’s thoughts”.

Conclusion

In light of the internationalization, validation and securitization of the Timetable, it is no more fruitful to continue *simplifying* national policy-making in education assuming that comparison and numbers are *either* subjects of international power and domination *or* objects of national manipulations, indifference and opposition (e.g., Grek, 2019, 2009; Ozga et al., 2011; Martens & Niemann, 2010; Martens, 2007). Instead of centrally locating comparison and numbers in policy-making, they should be seen as *simply one* of the many voices, styles of reasoning and affects in “the evolving global education order” (Carney & Klerides, 2020) that are inextricably interwoven to shape policy and reform. Assemblages of policy and reform are partly shaped not only by a diversity of permeological and immunological responses to comparative numbered data. More importantly and as a consequence of the co-existence of irreconcilable responses to such forms of data, they are also constituted by

ambivalence, paradoxes and confusion. Such features cast doubts if national policy and reform are governed by comparison and numbers, as the global education policy literature suggests.

The above analysis shows that the maneuvers and endeavors of the Committee to strike a balance between the various permeological and immunological voices, styles of reasoning and affects, are not always successful. The different voices, styles of reasoning and affects are not always effectively combined and vacillations between them explains and accounts for the ambivalence, paradoxes and confusion that characterize the timetable reform proposal. On the one hand, driven by desire, hope and seduction, the Committee sees comparison and numbers as a force of progress and salvation from historical and contemporary problems. On the other hand, they are feared and rejected, paradoxically depicted as both a threat and a prop to the security and survival of the historic identity of Cyprus. While comparison and numbers are treated as an unproblematic force of progress and salvation, they are simultaneously projected as problematic and fragmented dictating agendas that pull in opposing directions. The co-existence of all these inconsistent points of views generates ambivalence making it impossible to determine 'the' location of comparison and numbers in the timetable reform proposal.

The location of comparison and numbers in the proposal is further destabilized by fluctuations between scientific rationality, political ideology and disciplinary specialization. Guided by obligation, attraction and ambition, the Members of the Committee apply sound reasoning and valid evidence upon which they base their decisions and advice for progress and salvation. The product of rational robustness and scientific evidence is however characterized by paradoxes and discrepancies, which are partly shaped by the fragmented and contradictory character of comparison and numbers, as well as by the ideological and disciplinary identifications of (the) Members of the Committee. One moment they adopt comparison and numbers fulfilling science's promise for a neutral and sound proposal, the next moment they discard them undermining this promise and laying the groundwork for the rejection of the reform proposal.

As a result of the failure to bridge and cover over the discrepancies and inconsistencies deriving from the heteroglossia of the evolving global education order, the timetable reform proposal appears to move back and forth between the various voices, styles of reasoning and affects that enter its composition. Such a conception of policy-making in which comparison and numbers are *indeterminately* entangled with other voices, styles of reasoning and affects, could be a point of departure for re-writing the global education policy field (Carney, 2019). This may be an elusive task, but it is a task that promises to revitalize the field along new complexities.

Note

1. The Gymnasium is the lower secondary education school in Cyprus and is compulsory for 3 years (age 12 to 15). The General Lyceum makes up the final three (non-compulsory) years of secondary education. While Grade A of the Lyceum follows a common core curriculum with a few subject specialization electives, Grades B and C follow tailor-made timetables which are based on the selection of group course streams (specializations), specialization subjects and subjects of special interest. The Committee of Secondary Education submitted a separate set of proposals for the reform of the Timetables for Grades B and C of the Lyceum, which are excluded from this study because there is no reference to comparative numbered data in them.

References

- Ball, S. (Ed.). (2017). *Governing by numbers: Education, governance, and the tyranny of numbers*. Abingdon: Routledge.
- Beech, J. & Barrenechea, I. (2011). Pro-market educational governance: Is Argentina a black swan? *Critical Studies in Education*, 52(3), 279–293.
- Bouzakis, S. (2012). Education in Greece and Cyprus between ethnocentrism and Europeanism: An idiosyncratic-historical approach. In *Education in Cyprus from 1960 to 2010: Proceedings of the Scientific Conference*. Nicosia: Ministry of Education and Culture.
- Carney, S. (2019). Writing global education policy research. In M. Parreira do Amaral, G. Steiner-Khamsi & C. Thompson (Eds.), *Researching the global education industry: Commodification, the market and business involvement* (pp. 251–272). Cham: Palgrave Macmillan.
- Carney, S. & Klerides, E. (2020). Governance and the evolving global education order. *European Education*, 52(2), 81–86.
- Computer Science Teachers Association. (2015, 25th March). Eksygnxronismos xoris pliroforiki – Anekdoti, politiki skopimotita h prosopika simferonta? [Modernization without computer science – joke, politics or self-interests?]. *Paideia News*. Retrieved from <https://paideia-news.com/sykap-eksygnxronismos-xoris-pliroforiki-%E2%80%93-anekdoto,-politiki-skopimotita-i-prosopika-symferonta;16096b>
- Cowen, R. (1997). Late-modernity and the rules of chaos: An initial note on transitologies and rims. In R. Alexander, M. Osborn & D. Phillips (Eds.), *Learning from comparing: New developments in comparative education research* (pp. 73–88). Oxford: Symposium Books.
- Cowen, R. (2009). Then and now: Unit ideas and comparative education. In R. Cowen & A. Kazamias (Eds.), *International handbook of comparative education* (pp. 1277–1294). Dordrecht: Springer.
- Design and Technology Teachers Association. (2015, 27th March). O Sindesmos proeidopoiei me apergiaka metra [The Design and Technology Teachers Association warns over strike action]. *Paideia News*. Retrieved from <https://paideia-news.com/o-syndesmos-sxediasmoy-kaitexnologias-proeidopoiei-me-apergiaka-metra16119b>
- Desrosières, A. (2013). The history of statistics as a genre: Writing styles and social uses. *Bulletin de Methodologie Sociologique / Bulletin of Sociological Methodology*, 119, 8–23.
- Frangoudaki, A. & Dragona, T. (Eds.). (1997). *‘Ti einai h patriida mas?’ Ethnokentrismos stin ek-paideysi* [‘What is our country?’ Ethnocentrism in education]. Athens: Aleksandria.
- Georgiadou, D. (2013, 31st August). Epikindyno to neo analytiko programma sto mathima tis neollinikis glossas [The new Greek language curriculum is dangerous]. *Paideia News*.

- Retrieved from [https://paideia-news.com/epikindyno-to-neo-analytiko-programma-\(nap\)-sto-mathima-tis-neoellinikis-glossas9088b](https://paideia-news.com/epikindyno-to-neo-analytiko-programma-(nap)-sto-mathima-tis-neoellinikis-glossas9088b)
- Grek, S. (2009). Governing by numbers: The PISA 'effect' in Europe. *Journal of Education Policy*, 24(1), 23–37.
- Grek, S. (2019). The rise of transnational education governance and the persistent centrality of the nation. *International Journal for the Historiography of Education*, 2, 268–273.
- Grek, S. & Ozga, J. (2010). Re-inventing public education. *Public Policy & Administration*, 25(3), 271–288.
- Grek, S. & Rinne, R. (2011). Fabricating Europe: From culture to numbers. In J. Ozga, P. Dahler-Larsen, C. Segerholm & H. Simola (Eds.), *Fabricating quality in education: Data and governance in Europe* (pp. 19–31). Abingdon: Routledge.
- IMF (International Monetary Fund). (2013). *Report on Cyprus Education*. Washington D.C.: IMF.
- Kariya, T. & Rappleye, J. (2015). The twisted, unintended impacts of globalization on Japanese education. *Research in the Sociology of Education*, 17, 17–63.
- Klerides, E. (2009). National identities on the move: Examples from the historical worlds of Greater Britain and Hellenism. *Comparative Education*, 45(3), 435–452.
- Klerides, E. (2019). Cyprus. In L. Cajani, S. Lässig & M. Repoussi (Eds.), *The Palgrave handbook of conflict and history education in the post-Cold War era* (pp. 205–220). London: Palgrave Macmillan.
- Klerides, E. & Philippou, S. (2015). Cyprus: Exploring educational reform 2004–2014. In T. Corner (Ed.), *Education in the European Union: Post-2003 member states* (pp. 51–73). London: Bloomsbury.
- Klerides, E. & Zembylas, M. (2017). Identity as immunology: History teaching in two ethnonational borders of Europe. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(3), 416–433.
- Koutselini, M. (1997). *H ekpaideytiki politiki kai to mathima ton archaeon ellinikon stin Kypro* [Education policy and the subject of Ancient Greek in Cyprus]. Athens: Grigoris.
- Koutselini, M. (2010). Ekpaideutiki metarithmisi kai o rolos tou analitikou programmatis [Education reform and the curriculum]. *Comparative and International Educational Review*, 14, 95–112.
- Koutselini, M. (2012a). Ta nea analytika programmata: provlimata kai prooptikes [The new curricula: Problems and prospects]. In K. Olympiou & Y. Frangou (Eds.), *Proceedings of the 12th Conference of Cyprus Educational Association on 'The problems of public education'* (pp. 25–32). Nicosia: Cyprus Educational Association.
- Koutselini, M. (2012b). *Katavalletai prospatheia, h kypriaki dialektos na antiparatethei stin Elliniki glossa* [An effort is made to equate the Cypriot dialect with the Greek language], Speech delivered at a Conference of the Spiritual Renewal Association entitled 'The language given to me was Greek', May 5.
- Lawn, M. (Ed.). (2013). *The rise of data in education systems*. Oxford: Symposium.
- Loizos, P. (1974). The progress of Greek nationalism in Cyprus, 1878–1970. In J. Davis (Ed.), *Choice and change: Essays in honour of Lucy Mair*. London: The Athlone Press.
- Martens, K. (2007). How to become an influential actor – The 'comparative turn' in OECD education policy. In K. Martens, A. Rusconi & K. Lutz (Eds.), *Transformations of the state and global governance* (pp. 40–56). London: Routledge.

- Martens, K. & Niemann, D. (2010). *Governance by comparison: How ratings and rankings impact national policy-making in education* (TranState working papers, No. 139). Bremen: University of Bremen.
- Mavratsas, C. (1998). *Opseis tou ellinikou ethnikismou stin Kypro, 1974–1996* [Facets of Greek nationalism in Cyprus, 1974–1996]. Athens: Katarti.
- Ministry of Education and Culture. (2004). *Demokratiki kai anthropini paideia stin Euro-Kypriaki Politeia: Prooptikes anasigkrotisis kai eksigxronismou* [Democratic and human/humane education in the Euro-Cypriot polity: Prospects for reconstruction and modernization]. Nicosia: Ministry of Education and Culture.
- Ministry of Education and Culture. (2012). *Protasi gia tin Nea Domi kai to Neo Orologio Programma Spoudon gia tin Mesi Ekpaideusi* [Proposal for the New Structure and the New School Timetable for Secondary Education]. Nicosia: Ministry of Education and Culture.
- Ministry of Education and Culture. (2014, 1st December). Proti synedria tis Epitropis gia tin Anadiamorfosi tou Orologiou Programmatos Spoudon [First meeting of the Committee for the Restructuring of School Timetables], *Paideia News*. Retrieved from <https://paideia-news.com/proti-synedria-tis-epitropis-gia-tin-anadiamorfosi-toy-orologioy-programmatos-spyodon14780>
- Ministry of Education and Culture. (2015). *Teliki Protasi tis Epitropis Anadomisis/ Anadiamorphosis tou Orologiou Programmatos Spoudon ton Sxoleion Dimotikis kai Mesis Ekpaideusis* [Final Proposal of the Committee for the Restructuring of the School Timetables of Primary and Secondary Education Schools]. Nicosia: Ministry of Education and Culture.
- Nóvoa, A. (2018). Comparing Southern Europe: The difference, the public and the common. *Comparative Education*, 54(4), 548–561.
- Nóvoa, A. & Yariv-Mashal, T. (2003). Comparative research in education: A mode of governance or a historical journey? *Comparative Education*, 39(4), 423–438.
- OELMEK (Union of Secondary Education Teachers). (2012a). *Ekthesi tis Epistimonikis Simvouleutikis Epitropis gia to Orologio Programma kai h Domi tou Programmatos sto Gymnasio kai Lykeio* [Report of the Scientific Advisory Committee for the School Timetable and the Structure of the Timetable in the Gymnasium and the Lyceum]. Nicosia: OELMEK.
- OELMEK (Union of Secondary Education Teachers). (2012b). *Epistoli pros ton Ypourgo Paideias kai Politismou me thema: Protasi gia tin nea domi kai to neo Orologio Programma tis Mesis Ekpaideusis* [Letter to the Minister of Education and Culture with the topic: Proposal for the new structure and the new School Timetable for Secondary Education]. Retrieved from <https://www.oelmek.com.cy/announcement.php?id=20&lng=GR>
- Ozga, J. (2014). Knowledge, inspection and the work of governing, Sisyphus. *Journal of Education*, 2(1), 16–38.
- Ozga, J., Dahler-Larsen, P., Segerholm, Ch. & Simola, H. (Eds.). (2011). *Fabricating quality in education: Data and governance in Europe*. Abingdon: Routledge.
- Pashiardis, P. (2004). Democracy and leadership in the educational system of Cyprus. *Journal of Education Administration*, 42(6), 656–668.
- Persianis, P. (2010). *Ta politika tis ekpaideusis* [The politics of education]. Athens: Gutenberg.
- Pettersson, D., Lindblad, S. & Popkewitz, T. (2019). Education governance by numbers. In R. Langer & T. Brüsemeister (Eds.), *Handbuch Educational Governance Theorien* (pp. 691–710). Wiesbaden: Springer.

- Pettersson, D., Popkewitz, T. & Lindblad, S. (2016). On the use of educational numbers: Comparative constructions of hierarchies by means of large-scale assessments. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(1), 177–202.
- Rizvi, F. & Lingard, B. (2010). *Globalizing education policy*. Abingdon: Routledge.
- Rose, N. (1991). Governing by numbers: Figuring out democracy. *Accounting, Organizations & Society*, 16(7), 673–692.
- Slavin, R. (2002). Evidence-based policies: Transforming educational practice and research. *Educational Researcher*, 31(7), 15–21.
- Sofianos, C. (1986). H ekpaideutiki metarythmsi stin Kypro 1976–80: prospatheies – eksartiseis – antidraseis [Cyprus education reform 1976–80: Intentions – dependencies – reactions]. In A. Kazamias & M. Kassotakis (Eds.), *Oi ekpaideutikes metarythmiseis stin Ellada – prospatheies, adieksoda, prooptikes* (pp. 117–153). Rethymno: University of Crete.
- Taliadoros, D. (2012). *H didaskalia tis ellinikis glossas einai anapotelesmatiki. Aparadekti h katastasi* [The teaching of the Greek language is not efficient. The situation is unacceptable]. Speech delivered at a Conference of the Spiritual Renewal Association entitled ‘The language given to me was Greek’, May 5.
- Taliadoros, D. (2014, 30th March). Syrrikonontai epikindyna oi ores didaskalias ton Arxaion Ellinikon [The shrinking of teaching hours devoted to Ancient Greek is dangerous], *Paideia News*. Retrieved from <https://paideia-news.com/taliadoros-syrrikonontai-epikindyna-oi-ores-didaskalias-ton-arxaion-ellinikon11788b>
- Williamson, B. (2016). Digital education governance: Data visualization, predictive analytics, and ‘real-time’ policy instruments. *Journal of Education Policy*, 31(2), 123–141.
- World Bank. (2014). *Teacher policies in the Republic of Cyprus*. Washington D.C.: World Bank.

Autorinnen und Autoren

Pujun Chen, M.E., Universität zu Köln, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät, Institut für Berufs-, Wirtschafts- und Sozialpädagogik, Herbert-Lewin-Str. 2, 50931 Köln
E-Mail: pchen1@uni-koeln.de

Ulrike Deppe, Dr., Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für Schul- und Bildungsforschung, Franckeplatz 1, Haus 31, 06099 Halle
E-Mail: ulrike.deppe@zsb.uni-halle.de

Bettina Greimel-Fuhrmann, Prof. Dr., Wirtschaftsuniversität Wien, Department Management, Institut für Wirtschaftspädagogik, Welthandelsplatz 1, 1020 Wien, Österreich
E-Mail: bettina.fuhrmann@wu.ac.at

Eleftherios Klerides, Ph. D., Assistant Professor, University of Cyprus, Department of Education, P.O. Box 20537, 1678 Nicosia, Cyprus,
E-Mail: klerides.eleftherios@ucy.ac.cy

Matthias Pilz, Prof. Dr., Universität zu Köln, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät, Institut für Berufs-, Wirtschafts- und Sozialpädagogik, Herbert-Lewin-Str. 2, 50931 Köln
E-Mail: matthias.pilz@uni-koeln.de

Herwig Rumpold, Dr., Wirtschaftsuniversität Wien, Department Management, Institut für Wirtschaftspädagogik, Welthandelsplatz 1, 1020 Wien, Österreich
E-Mail: herwig.rumpold@wu.ac.at

Knut Schwippert, Prof. Dr., Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, EW 1 Allgemeine, Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft sowie Pädagogische Psychologie, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg
E-Mail: knut.schwippert@uni-hamburg.de

Rezensionen

Christina Hansen & Kathrin Eveline Plank (Hrsg.). (2019). *Vom Nachdenken zum Vordenken – Chinas Weg zu nachhaltiger Umweltbildung*. Münster: Waxmann, 142 S., 29,90 €

Der Sammelband ‚Vom Nachdenken zum Vordenken – Chinas Weg zu nachhaltiger Umweltbildung‘ wird von Christina Hansen und Kathrin Eveline Plank herausgegeben und umfasst 142 Seiten. Das Buch ist im Rahmen des bilateralen Forschungsprojekts ‚Umweltbildung im internationalen Kontext‘ (2015–2017) entstanden. Es gliedert sich in sieben Kapitel unterschiedlicher Autoren, die sich mit verschiedenen Aspekten der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) im deutschen Diskurs und mit der BNE in China beschäftigen.

Inhaltliche Angaben

Das Buch beginnt mit fünf Quizfragen zum globalen Entwicklungsstand der Welt, deren Lösungen am Ende des Buchs zur Selbstüberprüfung zu finden sind. Dies ist ein abwechslungsreicher Einstieg. Es folgt ein kurzer Abriss zu verschiedenen globalen Problemen, die die Dringlichkeit einer gesellschaftlichen Transformation aufzeigen und in der Frage kulminieren, wie eine nachhaltige Schule aussehen kann.

In den folgenden drei Kapiteln werden verschiedene Aspekte des europäischen BNE-Diskurses beleuchtet.

Christina Hansen führt in die Grundlagen der BNE ein, indem sie zunächst den früher gebräuchlichen Begriff der Umweltbildung und die Transformation zum Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) erklärt. Außerdem zeigt sie die Spannungsfelder zwischen den Dimensionen der nachhaltigen Entwicklung (Ökologie, Ökonomie, Soziales, Politik) auf und erläutert drei verschiedene Konzepte zur Relationierung der Dimensionen. Zudem skizziert die Autorin die Diskrepanz zwischen Umweltwissen/-einstellungen und Umwelthandeln und geht abschließend auf didaktische Dimensionen der BNE ein.

Es folgt ein Kapitel zur Umsetzung von BNE im deutschen Schulsystem durch einen Vergleich von Anspruch und Wirklichkeit. Es wird deutlich, dass eine Lücke zwischen dem Anspruch und der Implementierung besteht. Dies zeigt die Autorin auf administrativ-struktureller Ebene als auch auf der Ebene der methodisch-didaktischen Unterrichtsgestaltung. Dem etwas ernüchternden Status quo der Umsetzung setzt die Autorin einzelne gelungene, konkrete Beispiele einer BNE-orientierten Unterrichtsgestaltung entgegen.

Das dritte Kapitel widmet sich der BNE in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Es wird ausführlich der Paradigmenwechsel von der Umweltbildung zur BNE dargestellt. Zur Beantwortung der Frage, welche BNE-Kompetenzen Lehrkräfte benötigen,

werden von Kathrin Eveline Plank Anforderungen formuliert und etablierte Kompetenzmodelle wiedergegeben. Das Fehlen einer BNE orientierten Ausbildung im Studium wird von der Autorin bemängelt. Sie gibt wiederholt zu bedenken, dass zu einer besseren Umsetzung der BNE ein einheitliches Begriffs- und Konzeptverständnis notwendig ist.

Im vierten Kapitel wird China in den Fokus gestellt. Hier wird zunächst ein historischer Überblick gegeben, der zeigt, dass bereits um 500 v. Chr. erste Ideen einer nachhaltigen Entwicklung existierten. Danach wird erläutert, dass die Implementierung in nationalen Bildungsprogrammen seit einigen Jahren anläuft, bei der konkreten Umsetzung wird von den Autoren jedoch ein Entwicklungsbedarf identifiziert und u.a. mangelnde Beteiligung unterschiedlicher Schularten, fehlende Unterstützung aus den Fachdisziplinen oder nichtexistierende Angebote in der Lehrerbildung aufgeführt. Als Antwort auf diese Desiderate werden wünschenswerte Maßnahmen aufgezeigt.

In den beiden letzten Kapiteln wird auf das Forschungsprojekt Bezug genommen. Die Entwicklungsarbeit des Forschungsprojekts umfasst die Konzeption von Modulen aus dem Bereich BNE für den Einsatz an chinesischen Grundschulen auf der theoretischen Basis des Schalenmodells (vgl. S. 100) sowie die Schulung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Die

chinesischen Autoren gewähren Einblick in die konkrete Konzeption.

Das letzte Kapitel beschäftigt sich mit der Begleitforschung zum Forschungsprojekt. Grundsätzlich soll der Transfererfolg des Projekts beforscht werden. Die Zwischenergebnisse der Prozess- und Produktevaluation beziehen sich auf den Ist-Stand der beteiligten chinesischen Schulen vor dem Einsatz der Module. Der Aufbau des Kapitels gleicht einem wissenschaftlichen Artikel und mündet als vorläufiges Ergebnis in der Identifizierung von vier Dimensionen: Natur und Kultur als aufeinander bezogene Kräfte, Vorbildfunktion der Lehrkräfte, Schulische Rahmenbedingungen für BNE, Gesellschaftliche Rahmenbedingungen für BNE.

Das Buch endet mit einem Rückblick und Ausblick der beiden Herausgeberinnen, die selbstkritisch auf die „chinesische Deutung der Umweltbildung“ durch die „europäisch-westlich geprägte Brille“ (S. 138) hinweisen. Eine Grundlage für weitere Forschung ist jedoch gelegt und vor dem Hintergrund der globalen Perspektive wünschenswert.

Bewertung

Es ist hervorzuheben, dass sich das Forschungsprojekt in internationaler Auseinandersetzung dem Thema BNE widmet. Eine bilaterale und konkrete Annäherung an China in Bezug auf das Thema BNE ist unbedingt zu unterstützen, weil es – wie auch von den Her-

ausgeberinnen betont – eine wichtige Ergänzung zum deutschen Diskurs zur BNE darstellt. Es macht die eurozentrische Perspektive sichtbarer und ruft einen Austausch hervor, der notwendig ist, um die Bildungskonzeption BNE zu internationalisieren. Dass man sich dem Thema BNE in internationaler Auseinandersetzung nähert, stellt eine große Bereicherung dar. Allerdings ist eine internationale Auseinandersetzung herausfordernd. An mehreren Stellen in der Aufsatzsammlung werden diese Anforderungen deutlich, und es ist den Autoren zu Gute zu halten, dass sie sich diesen stellen, insbesondere vor dem Hintergrund einer recht kurzen Laufzeit des Forschungsprojekts.

Der Titel ‚Vom Nachdenken zum Vordenken – Chinas Weg zu nachhaltiger Umweltbildung‘ weckt Interesse und setzt einen inhaltlichen Fokus, der sich zum Teil innerhalb des Bands verliert. Eine thematische Fokussierung der Aufsätze auf diesen Schwerpunkt bzw. eine übergeordnete Fragenstellung bleibt aus. Es können drei thematische Blöcke identifiziert werden (Aspekte von BNE im westlichen Diskurs, BNE in China, das Forschungsprojekt), deren Beziehungen eher additiv sind. So beschäftigen sich zum Beispiel die ersten drei Aufsätze mit verschiedenen Aspekten der BNE im europäischen Diskurs, allerdings wird wenig bis gar kein Bezug zu China hergestellt. Das ist misslich, weil der Leser auf Erkenntnisse zu China wartet. Ähnlich verhält

es sich mit dem Kapitel von Weidong und Yahzhen, das eine generelle Einführung zur BNE in China bietet, aber keinen Bezug zum Forschungsprojekt oder zu Deutschland aufweist. Diese Einschränkung zeigt sich auch auf der Ebene der Zielformulierung des Buchs. Diese ist eher weit und vage gehalten und führt dazu, dass eine übergeordnete Gemeinsamkeit der Beiträge abhanden kommt. Es wäre spannend gewesen, das umfangreich erscheinende Forschungsprojekt in das Zentrum des Sammelbands zu rücken und die Aufsätze darauf auszurichten.

Für den Leser, der sich eine generelle Orientierung zu Aspekten der BNE im deutschen Diskurs oder zu China und BNE wünscht, ist das Buch lesenswert. Es gibt einen Überblick über die Entwicklung des Begriffs der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und stellt die hohe Relevanz und Notwendigkeit der Implementierung in die Curricula von Bildungseinrichtungen heraus. Für Leser, die sich tiefere Einblicke in den Bezug von China zu BNE erhoffen, bleiben die Endergebnisse des Forschungsprojekts abzuwarten.

Dr. Nina Scholten und Mareike Schauß
Universität Hamburg

Imogen Feld (2018). *Parental involvement and social background in Canada and Germany. Limitations and possibilities of a comparative analysis of the Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)* (Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Bd. 23). Münster: Waxmann, 250 p., 34,90 €.

In German educational research, we hear about Canada at least every three years when the new results of the Program for International Student Assessment (PISA) are released, and researchers and the public alike debate the advantages and disadvantages of the German education system. In 2018, the recent PISA study revealed once more that Germany is not at the top in students' average competencies in reading, mathematics and science but continues to place itself among those countries with the highest correlations between students' test scores and their socioeconomic status and cultural background. Similar results have been found for fourth graders in the Progress of International Literacy Studies (PIRLS), which are administered every five years in over sixty education systems worldwide. Irrespective of whether those studies' designs allow for any conclusions about the quality and performance of the education system as a whole, journalists and researchers have become fascinated with Canada, a country with a multicultural and multi-

lingual society that must be doing something right. While Canadian students display high average scores in reading competency, the reading skills of fifteen-year-old students (the target population of PISA) in Canada are only weakly related to socioeconomic background. As the PIRLS show, the same goes for Canadian fourth graders. This recurring finding motivates Imogen Feld's study.

Picking up the common fascination with Canada's success in reducing educational inequality, Imogen Feld asks for the causes of this success from the perspective of comparative educational research, that is by comparing Germany and Canada beyond mere differences in their education systems.

Given the many similarities between the two countries such as a federal system of government, comparable levels of income inequality and high ethnic diversity, the striking discrepancy regarding educational inequality yields questions about its underlying mechanisms. As Imogen Feld observes, so far, this question has been mostly explored on the macrolevel, comparing both education systems, while microlevel differences have largely been overlooked. This is where her study finds its starting point. Feld is interested in what causes these educational disparities aside from differences between both education systems, thereby turning to mechanisms that are at work outside the school and in the family. To answer her research questions Feld

analyses both Canadian and German large-scale data from PIRLS 2011, thus focusing on educational inequality during the elementary school years. For Canada, the study includes an additional comparison between Ontario and Quebec to account for the multilingual character of the country.

The book is structured into eight chapters, of which the first three introduce the reader to the comparative framework of the study, lay out the theoretical background and review prior research on the effect that family factors have on student outcomes. The remainder of the book is taken up by the empirical study, in which Feld mainly uses structural equation modeling to test how different dimensions of cultural capital are related to children's reading skills, and to what degree their influence is mediated by parents' involvement at home and in school. What makes this comparison particularly interesting in terms of differences in school systems are the half-day elementary school in Germany as opposed to full-day schooling in Canada, and the fact that German primary education typically ends after fourth grade with its subsequent transition to secondary school.

In the first chapter, the author goes into great detail in her comparison of the Canadian and German education systems, which makes up about one quarter of the book. While this will certainly make the book interesting to people looking for an introduction to

both countries' education systems, the book also loses a bit of focus at this point. This is also due to an emphasis on differences in secondary schooling, while the reader does not learn as much about the peculiarities of primary education in both countries. Curricular differences and structural questions such as whether home-schooling is possible or not, touch topics beyond the scope of the study.

The second chapter is where Feld's study shines, bringing together two strands of theory that are usually part of different bodies of the literature in sociology and psychology of education. Feld outlines a robust theoretical framework that blends Bourdieusian concepts for the analysis of social stratification with a multidimensional model of parental involvement that is derived from educational psychology and builds on both North American and German research in education. Feld argues that parental involvement is an important aspect of parenting practices geared towards children's academic success and can be understood as a specific form of cultural practice that parents employ to transmit resources and status-related advantages to their children.

Parental involvement is conceptualized as a multidimensional construct incorporating a wide array of parental behaviours and practices, which include parental control and support with homework, engagement at school and interactions with teachers. It is a

strength of Feld's study that she merges theoretical considerations from both English-speaking scholarship and the German literature (e.g., Helmke, Wild), thereby transcending national debates and arriving at a more comprehensive theoretical model of parental involvement. In a similar vein, the literature review in chapter three summarizes both the German and the Canadian state of research on parental involvement, revealing that at least regarding parental involvement research in Canada is especially limited.

Moving on to the actual study and the results section, it is necessary to first acknowledge that the empirical findings are manifold, making it impossible to mention all important outcomes. I will therefore focus on a few aspects that I found particularly striking. In educational research, it happens very often that empirical findings from different countries and contexts are published and presented without much discussion about country specifics, comparability and generalizability, as if for example socioeconomic status meant the same everywhere in the Western world or interactions between teachers and students could be considered equivalent across national contexts. However, Feld's study shows clearly that such assumed optimism regarding different contributions to a single body of cross-national knowledge is probably often ignoring profound differences between the national contexts. As it turns out, not even a 'hard' varia-

ble such as parental education can be measured the same way across countries. The same goes for measuring the extent to which parents help their children with reading. This practice has slightly different meanings for parents in both countries.

Regarding the core question on educational inequality, Feld finds that overall reading skills in Germany are more strongly associated with family-related variables than in Canada. At the same time, the relationship between parental support and reading performance is similar in both countries: Parents tend to become more involved if their child's performance is declining. In other areas of involvement, however, there are interesting differences between Canada and Germany. For example, German parents with high cultural resources are less involved in their children's learning at home, and school-based involvement is stronger among Canadian parents with high cultural resources. Feld's explanations for these findings draw attention to how structural characteristics of the school system appear to trigger different behaviours in parents. In Germany, children transfer to secondary school after fourth grade. More privileged parents are traditionally more interested in their child moving on to a selective upper-track secondary school, which might be why they try to promote autonomy from early on in an effort of making their child more competitive. In the Canadian provinces, the school system

offers more opportunities to parents to get involved, e.g. on the school council, making it more appealing to privileged parents to use this channel to secure advantages for their child. Feld further explores different explanations by conducting extreme group analyses of low and high achieving children.

In summary, Imogen Feld has produced a thorough account of social disparities in parental involvement during the early years of schooling in Canada and Germany. The main contribution of Feld's study resides in the way she shows how parental involvement is not universally beneficial for children's success in school but related to their performance in complex ways, contingent on parents' social background, students' performance, historical and cultural characteristics of the surrounding society and the education system under scrutiny.

I properly recommend reading Feld's book to a diverse readership; the study is of interest to anyone concerned with how parents' educational practices contribute to the reproduction of educational inequality. Also, it will be an interesting read to scholars who are interested in Canadian studies about education and society. This is especially true for the inner-Canadian comparison between Quebec and Ontario, which extends the scope of this study beyond classical (international) comparative education and makes the book a valuable reference source for education researchers whose main focus is on edu-

cational inequality in Canada. The study adds to a long-standing discussion on differences between French-speaking and English-speaking Canada, showing that despite cultural differences and disparate education systems the two provinces do not differ significantly in regard to social background effects on parents' home-based involvement in their children's academic learning. This means that the theoretical model proposed by the author works equally well in Quebec and Ontario.

While the book's main audience will be scholars with a special interest in educational inequality and the role of parenting in children's school performance, the book may also function as a brief introduction to the Canadian and German education systems for students who are familiarizing themselves with how education systems are rooted in a specific historical and societal context.

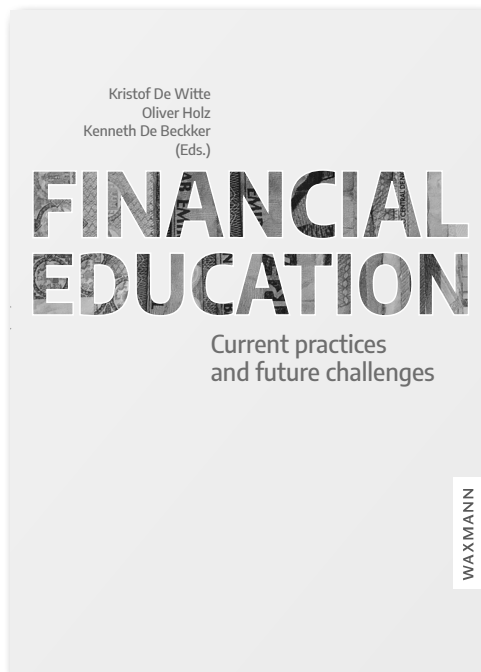
Dr. Frederick de Moll
Université du Luxembourg

Kristof De Witte, Oliver Holz,
Kenneth De Beckker (Eds.)

Financial education
Current practices and
future challenges

2020, 194 pages, pb., € 29,90,
ISBN 978-3-8309-4063-0

E-Book: € 26,99,
ISBN 978-3-8309-9063-5



With contributions by

Tommaso Agasisti, Aisa Amagir,
Marta Cannistrà, Kenneth De Beckker,
Kristof De Witte, Pavol Ďurana,
Oliver Holz, Jana Klieštikova,
Mária Kováčova, Karmo Kroos,
Kaire Pöder, Leonore Riitsalu

In a world where complexity of financial markets and products is growing, financial education becomes crucial. Although it is well accepted to introduce financial education, there is no consensus on the optimal way to implement financial education.

This book explores the current state and the future challenges of financial education in five European countries: Belgium, Estonia, Italy, Slovakia, and the Netherlands. It is a product of a strategic partnership with professionals from 14 partners, including universities, secondary schools and intermediary organisations dealing with financial literacy promotion. The EUFin project supported by this partnership aims to develop evidence-based didactical material for financial literacy education for tertiary and secondary education levels and exchange best-practices.

WAXMANN

www.waxmann.com
info@waxmann.com