



International Dialogues on Education Past and Present

2016, Volume 3, Number 1

HASEBE-LUDT

True Relations: Discursive Imaginaries of Identity and Place in Canadian Curriculum and Pedagogy

GRAUMANN

Zur Internationalisierung von Schule und Hochschule

NGELOO ABAMUKONG & JOBST

The Social Capital Theory in the Light of a Centre-Periphery Comparison

WILLE

Interkulturelle Kompetenz als übergreifendes Ziel in der schulischen Bildung

MEIER / ÓHIDY

Book Reviews – Рецензии книг – Buchbesprechungen

www.ide-journal.org

Edited by Olaf Beuchling, Reinhard Golz & Erika Hasebe-Ludt

ISSN 2198-5944

International Dialogues on Education: Past and Present

Edited by

Olaf Beuchling, Reinhard Golz and Erika Hasebe-Ludt

© International Dialogues on Education: Past and Present

All rights reserved

ISSN 2198-5944

International Dialogues on Education: Past and Present
Volume 3, Number 1, 2016

<i>Erika Hasebe-Ludt</i>	
True Relations: Discursive Imaginaries of Identity and Place in Canadian Curriculum and Pedagogy	6-18
<i>Olga Graumann</i>	
Zur Internationalisierung von Schule und Hochschule	19-35
<i>Brendan Ngeloo Abamukong & Solvejg Jobst</i>	
The Social Capital Theory in the Light of a Centre-Periphery Comparison	36-51
<i>Katharina Wille</i>	
Interkulturelle Kompetenz als übergreifendes Ziel in der schulischen Bildung	52-69
<i>Markus D. Meier / Andrea Óhidy</i>	
Book Reviews – Рецензии книг – Buchbesprechungen	70-75

Erika Hasebe-Ludt (Canada)

True Relations: Discursive Imaginaries of Identity and Place in Canadian Curriculum and Pedagogy

Summary: *This paper discusses the notion of 'true relations' in the context of contemporary Canadian curriculum studies and pedagogy. It focuses on the themes of identity and place, and their connections to multiliteracies in a culturally diverse society, the article points to a need for reimagining educational dialogues with attention to the truths and untruths that have shaped educational discourses in past and present precarious times. Drawing on the concept of *métissage*, and work by Canadian and transnational scholars in curriculum and pedagogy, this paper provokes and invokes the ethical importance of relational and truth-telling qualities in education.*

Keywords: *Relational curriculum; multiliteracies; life writing; truth telling, Canadian *métissage**

Резюме (Эрика Хазебе-Лудт: Истинные отношения: Дискурсивные размышления об идентичности и локальности в исследовании канадских образовательных программ и педагогики): Данная статья рассматривает понятие 'истинные отношения' в контексте исследования канадских образовательных программ и педагогики. Она концентрируется на теме идентичности и локального места проживания в связи с разнообразной грамотностью в поликультурном обществе. В статье указывается на необходимость нового и измененного диалога в педагогике и образовании по вопросам истин и лживых утверждений, которые наложили свой отпечаток на педагогические дискуссии в прошлом и настоящем неопределенном времени. Ссылаясь на концепцию смешения и исследования канадских и транснациональных исследователей по проблемам образовательных программ и педагогики, данная статья делает акцент на этическом значении качества отношений и истины в области воспитания.

Ключевые слова: *реляционная образовательная программа; разнообразная грамотность; истина; канадское смешение*

Zusammenfassung (Erika Hasebe-Ludt: Wahre Beziehungen: Diskursive Überlegungen zu Identität und Lokalität in der kanadischen Curriculum-Forschung und Pädagogik.): Dieser Beitrag diskutiert den Begriff der 'wahren Beziehungen' im Kontext der gegenwärtigen kanadischen Curriculum- und Pädagogik-Forschung. Er konzentriert sich auf die Themen Identität und örtlicher Lebensraum in Verbindung mit multipler Literalität in einer kulturell diversen Gesellschaft. Im Beitrag wird verwiesen auf die Notwendigkeit neuer und umgestalteter Pädagogik- und Bildungsdialoge über Wahrheiten und Unwahrheiten, die erziehungswissenschaftliche Diskurse in vergangenen und aktuellen unsicheren Zeiten geprägt haben. Unter Bezugnahme auf das Konzept von *Métissage* und Untersuchungen kanadischer und transnationaler Forscher in Curriculum und Pädagogik, problematisiert und betont dieser Beitrag die ethische Bedeutung von Beziehungs- und Wahrheits-Qualitäten im Bereich der Erziehung.

Schlüsselwörter: *relationales Curriculum; multiple Literalität; Wahrheit; kanadische *Métissage**



And now I am drawn into the fold of a discursive imaginary that can entertain “both this and that,”
“neither this nor that”—a space of paradox, ambiguity and ambivalence.
—Ted T. Aoki, *Imaginaries of “East” and “West”: Slippery Curricular Signifiers in Education*

Unlike human nature, stories are something we can change.
—Naomi Klein: *This Changes Everything*

We are particularly inspired by the Blackfoot concept *aoksisowaato’p*, which refers to the ethical importance of visiting a place as an act of relational renewal that is life-giving and life-sustaining, both to the place and to ourselves.
—Narcisse Blood, Cynthia Chambers, Dwayne Donald, Erika Hasebe-Ludt, & Ramona Big Head:
Aoksisowaato’p: Place and Story as Organic Curriculum

A Conversation in Precarious Times

During a recent luncheon meeting with a colleague and friend, at a neighbourhood café on the east side of Vancouver, British Columbia, Canada, where we both live and have collaborated with teachers in local schools on life writing and literacy curriculum (Jordan & Hasebe-Ludt, 2012), our conversation turned to how the tensioned times we live in are affecting teachers and students, including ourselves and our own families, in each individual *Lebenswelt* or *life world* (van Manen, 2002). We spent time discussing recent world events—the Paris and Brussels attacks, the Syrian and global refugee crisis, the lack of progress toward gender equity worldwide, among other disturbing trends—and more local news close by: teachers struggling to maintain healthy and safe classroom conditions, pipelines threatening the health of vulnerable ecosystems, indigenous voices calling out against the abuse of aboriginal women and children and the abysmal living and schooling conditions in many of their communities. The words of the *Idle No More Movement* (www.idlenomore.ca) and the *Truth and Reconciliation Commission of Canada* (www.trc.ca) are in everyone’s ears and on everyone’s tongue, in and outside of academia, calling attention to the troubling ways in which vulnerable populations continue to be compromised by poverty, infringements on human rights, destruction of sacred lands, and exploitation of resources across the globe (Klein & Lewis, 2015). What is most disturbing are the ways humans themselves continue to contribute to these violations and to a state of *Weltentfremdung* (Arendt, 1958) or *world alienation*, to the deep disconnection from the ecosystems around us, to a sense of apathy and lack of agency for the common good. Japanese-Canadian environmental scientist and elder David Suzuki fears that the world we leave behind for the next generations is filled with a legacy of greed and catastrophes caused by humans. At age 80, in *Letters to My Grandchildren*, he writes that he finds it difficult “to imagine what the world will be during the rest of your lives” (Suzuki, 2015, p. 218), and he fears that, in the delicate and precarious space between hope and despair, this and previous generations have failed as environmental stewards of the Earth.

Talking with my colleague (Nané Jordan, personal communication, February 25, 2016), who had spent time in Paris just prior to the attacks, as part of her arts-based life-writing research in Canada and France (<http://redthreadprojects.blogspot.ca>), brought home to me the responsibility we have as educators to attend to these urgent social-justice and ecological issues. It reminded me how close to home these violent global currents affect us every day in the places we live and work: schools, neighbourhoods, and communities in local urban and rural ecologies. This conversation also once again illuminated both of our passions for writing and living more *artfully* and *heartfully* with others as true relations and respectful, loving neighbours (Chambers & Blood, 2010; Chambers, Hasebe-Ludt, Leggo, & Sinner, 2012; Hasebe-Ludt & Jordan, 2012).

Similarly, in the spring of 2015, many sessions at the 7th Biennial Provoking Curriculum Studies Conference in Vancouver, British Columbia, sponsored by the Canadian Association for Curriculum Studies (CACS), were infused with the presenters' passions about how of this field and related transdisciplinary areas need to be provoked to reflect and act on the urgent challenges and needs of our times. The provoking conference program (www.csse-scee.ca/cacs/news_item/2015_provoking_curriculum_studies_conference_program) was an inspiring collection of themes that represented the coming together of genealogies of elders in the field and new generations of scholarship emerging from this place. The call for proposals for the conference invited presenters to engage in conversations about the challenges of learning how to live well and wisely in the world. Acknowledging that curriculum studies are always plural and polyphonic, the co-chairs of the conference invited educators to provoke the field by attending to the multiple denotations of *provoke*: to stimulate, arouse, elicit, induce, excite, kindle, generate, instigate, goad, prick, sting, prod, infuriate, madden, ruffle, stir, and inflame. Inspired by William E. Doll's question in his article "Complexity and the Culture of Curriculum": "I ask of those I am privileged to teach, 'Can you see another way to do/read/interpret what we have just done?'" (Doll, 2012, p. 27), this gathering encouraged creative, interactive, and imaginative performances and invited submissions for presentations and subsequent publications that engaged with the long tradition of provoking and invoking and evoking curriculum studies, embracing William F. Pinar's invitation in *The Character of Curriculum Studies*: "Perhaps we can allow ourselves to go into temporary exile, to undergo estrangement from what is familiar and everyday and enter a third space, neither home nor abroad, but in-between, a liminal or third space ..." (Pinar, 2011, p. 76; for the full text see: www.csse-scee.ca/cacs/news_item/call_for_proposals_provoking_curriculum_studies).

Along these lines, in an international context, under the theme of Mobilizing Canadian Curriculum Research as Counterpointed Breakthroughs, several Canadian curriculum scholars presented a paper entitled "Métissage/Memory Work/Denkbild/Trespass: The Worldliness of Canadian Curriculum in Between Indigenous and Trans/National Wisdom Traditions" in an invited symposium at the American Educational Research Association (AERA) in April 2015 in Chicago (Hasebe-Ludt, Nellis, Ng-A-Fook, & Strong-Wilson, 2015). This session explored recent scholarship in Canadian curriculum studies by weaving together salient strands of historical and contemporary Canadian curriculum theorizing and praxis. Building on William F. Pinar's (2008) notions of *currere* as a "complicated conversation" in the context of a cosmopolitan education, the presenters discussed their own and other Canadian curriculum scholars' research—among them Ted T. Aoki, Cynthia M. Chambers, David G. Smith, and David W. Jardine—in the areas of literacy and life-writing inquiry, arts-based research, and ecological thinking. They highlighted the different epistemological traditions which have informed this theorizing and research, set against the background of current Canadian and transnational educational contexts.

Truth Telling in a Dissonant World

At this time of a worldwide crisis in education and increasing social, cultural, linguistic, and economic inequalities, a call “to get us a heart of wisdom” (Chambers, et al., 2012), to evoke a different kind of academic and daily life through a “methodology of the heart” (Pelias, 2004) seems more urgent than ever. In the educational and curricular topography of Canada, the report of the Truth and Reconciliation Commission (TRC) of Canada (2015) points to this urgency to engage in conversations and actions about social justice and more equitable participation of diverse discourse communities, among the different players and participants in different parts of this country and all over the world. In Ottawa, the nation’s capital, where the TRC’s closing ceremonies were held in May/June 2015 on unceded Algonquin land, tensions continue to be unresolved surrounding Aboriginal land claims. In one among many critical cases, a prime real-estate condominium development is pitched to go forward on sacred Anishinabe land (Butler, Ng-A-Fook, Vaudrin-Charette, & McFadden, 2015).

Another event sponsored by the Government of Canada and the University of Manitoba’s National Centre for Truth and Reconciliation, entitled *Imagine a Canada: Celebrating Youth—Visions for Reconciliation* (see the detailed description of this initiative in: <http://umanitoba.ca/nctr/>), honoured the young recipients of a national arts and essay contest on this theme. One Grade 6 student wrote: “Imagine if there were no on and off reserve differences” [twitter post, #ImagineaCanada]. At present, this new world is indeed hard to imagine in the face of continued poverty on reserves and discrimination against indigenous youth, women, and their families off reserves across the country, from the west coast Downtown Eastside of Vancouver, British Columbia (Blood, et al., 2012) to the northern rural town of La Loche, Saskatchewan (Canadian Broadcasting Corporation, 2016a). First Nations, Métis, and Inuit (FNMI) youth, in particular, are often unable to imagine a healthy and hopeful life in and outside of schools, resulting in an exorbitant rate of suicide (Canadian Broadcasting Corporation, 2016b). In the literacy definitions of mainstream curricula, the literacies of FNMI communities did not count (Balanoff & Chambers, 2005), their stories were not part of the canon of literature taught in schools (Wiltse, Johnston, & Yang, 2014), their own knowledge and expressions of multiliteracies was not given the attention it deserved to succeed academically (Cazden, Cope, Fairclough, Gee, et al., 1996; Pirbhai-Illich, 2011). In contrast,

[w]ithin the framework of multiliteracies pedagogy, broadly defined, educators expand the opportunities for children to express themselves—their intelligence, imagination, and linguistic and artistic talents. When this kind of expression is enabled, children come to see themselves as intelligent, imaginative, and talented. (Cummins, 2009, pp. 243–244)

How did we get here, to this human crisis of sweeping proportions and educational challenges of local and global dimensions? What are the human qualities and values that need to reside in our curricular and pedagogical theories and literacy practices that will make it possible for us to live together well in schools and societies? How might schools be places where “wisdom sits in places” (Basso, as cited in Smith, 2014, p. 58)? As teachers and researchers, how can we engage in truthful dialogues with our colleagues and students, our own familial and ancestral genealogies, and the cultural and linguistic knowledge traditions of others with whom we share the common ground of this planet? What is the significance of truth telling and the meaning of true relations in these contexts?

True Relations for Restoring the World

Canadian curriculum theorist David G. Smith (2006) has articulated the hermeneutic task surrounding these questions as wisdom seeking in “a time of great untruth.” In her paper “A Topography for Canadian Curriculum Theory” Cynthia Chambers identified four unique challenges facing Canadian curriculum theorists. The first challenge is to name where we are and how it looks and feels to be in this place. The second challenge is to “hear the languages and the stories of the landscape, imagination, and vast otherness that is Canada” (Chambers, 1999, p. 9). The third challenge is to seek out or create tools that allow us to write and interpret who we are, what we know, and where we want to go. Finally, we must “find a place to begin the difficult work of reaching into and across the territories of difference” (p. 12). As Canadians, Chambers pondered, “we may not recognize our own literature, land, and history, our uniqueness—our own curriculum and its theory—even when we are living in the midst of it” (p. 4). Chambers wrote about these challenges almost two decades ago, but they are more current than ever in today’s educational landscape, at a time when as curriculum scholars we are called to participate in evermore complicated conversations through which we may become more “worldly” both collectively and individually, passionately and publicly (Pinar, 2009, 2011). Given “the horror of human history” (Pinar, 2009), in a world filled with increasing fear, hostility, and violence, it seems more urgent than ever for us to understand as much as is humanly possible about the species and places we inhabit locally and globally, to “find the common ground necessary to survive” (Chambers, 2008), to “reclaim the commons for the common good” (Menzies, 2014), to “get us a heart of wisdom” (Chambers, et al., 2012) with which we may live peacefully and empathetically in relation with one another.

My own *Denkbilder* (Benjamin, 1986; Richter, 2007)—my thoughts, images, and imagination about my own and others’ identities here and elsewhere—have been deeply shaped by my original *Bildung*, my enculturation on Western European soil, with all its philosophical, political, literary, and educational topography. When considering the curricular question: “What knowledge is most worth?” I cannot escape those epistemological and cultural roots in a German genealogy of people and places, and the destruction of my parents and grandparents’ livelihood in the wake of two world wars. During World War II, both my parents’ families were evacuated from their homes on the French-German border to other parts of Germany, right into the target zone of the Allied bombing attacks. When asking another quintessential question, Northrop Frye’s: “Where is here?” about Canada’s political and literary identity (Chambers, 2006), I am conscious of my coming *here* from *elsewhere*, from the south-western part of Germany and the former West Berlin, to study the language and literacy of this northern place. I am mindful of my affiliations and affections *here* through marriage to a Canadian-Japanese *sansei* (third-generation) whose parents’ and grandparents’ generations endured the hardships of World War II *here*, as declared “enemy aliens” of Canada (Adachi, 1976). Many of the *issei* (first-generation) and *nissei* (second-generation) immigrants had migrated to Canada to escape the harsh political and economic situation in Japan. Many of the ones who settled in British Columbia, as did my husband’s family on both his mother’s and his father’s side. They came from the Hiroshima prefecture (Ayukawa, 2008). Like many transmigrant “subjects” with a Canadian passport, I live a *métissage* between resonances and relationships on different continents and conflicting national narratives. My daughter Charlotte, a middle-school teacher *here*, once wrote in an essay for a high-school social-studies class:

When people ask me: “What are you?” I like to describe myself as “a mixture of the antagonists of World War II.” My mother is German and my father of Japanese ancestry. Sometimes it takes people a few minutes to think about this. (Hasebe, as cited in Hasebe-Ludt, Chambers, & Leggo, 2009, p. 226)

This métissage of memory and migration has woven its fibres into my pedagogy, literacy, and curriculum work as a visceral type of cosmopolitan education (Nava, 2007) that seeks to resist the new grand narratives of destruction of our times and act publicly, passionately, and empathetically, seeking common ground across those territories of difference. What I think and feel and how I act and write about what matters; how I “run my course,” my *currere*, through my curricular *Denkbilder*; what I teach my students about curriculum and literacy in these “liquid times” in the “glocalized” classrooms (Bauman, 1998, 2006) we come together: these are the narratives and artefacts that make up the *topos* and *humus*, the “*terroir* that we are” (Hurren & Hasebe-Ludt, 2011), the heart of wisdom on the old and the new antagonists’ soil.

Dwayne Donald, a Canadian curriculum scholar of Métis ancestry, has articulated this centuries-old crisis *here* as one of failed relationships between Aboriginal peoples and Canadian settlers (Donald, 2012). My own memory work and life writing has been informed by one of the true relations I have been fortunate to form over the past two decades while living here in Canada. Ted T. Aoki, eminent Canadian curriculum scholar of Japanese ancestry, embodied the qualities I strive to live by in my teaching and daily life. His humility, generosity, and attention to others by way of being attuned to a conversational, dialogical presence with another has been inspiring not only to me but to generations of teachers and curriculum scholars across the world (Hurren & Hasebe-Ludt, 2014; Pinar & Irwin, 2005). One of Aoki’s many significant contributions is that “the call of teaching” (Aoki & Shamsher, 1993) cannot be separated from the “lived curriculum” that teachers enact in their classrooms every day. In this sense, curriculum and pedagogy are in themselves “true relations” that shape the world of education as humanizing elements in the *topos* and *humus* of this complex field where teachers and students do the important work of identity formation. This hermeneutic dwelling is opposed to the instrumentalist and technologically driven trends that once again threaten to take over education (Smith, 2014; Taubmann, 2009).

With my ancestral roots deeply buried in the contested soil of the Saarland region of central Europe, growing up in a post-war Germany struggling with its contested identity as a nation, and in a region divided by an artificial and often-contested border, my notions of what constitutes “home” reside indeed in an Aokian “space of paradox, ambiguity and ambivalence” (Aoki, 1991/2005, p. 317). And in view of the multiple migration journeys of my Japanese-Canadian and my German families, I have often wondered, along with Canadian-Japanese poet Roy Miki, “are geographic/rifts compost/in family trees?” (Miki, 2001, p. 56). In my teaching and researching on Canadian soil, I am mindful of the words of aboriginal storyteller Thomas King, who wrote that “the truth about stories is that that’s all we are” (King, 2003, p. 2). I try to attend to J. Edward Chamberlin’s question from the title of his book entitled *If This Is Your Land, Where Are Your Stories?* (Chamberlin, 2004) by working with orally told and published narratives from this place in conjunction with eliciting the untold stories that reside with the culturally diverse students in my classroom (Hasebe-Ludt, 2012). In Laguna storyteller Leslie Marmon Silko’s words, “You don’t have anything if you don’t have the stories” (Silko, as cited in King, 2008, p. 14).

Imagining a Different Story

In a conversational circle, as part of a session entitled “A Métissage Made of Stories: Life Writing and the Topos of Curriculum” at the 5th Triennial International Association for the Advancement of Curriculum Studies Conference (Chambers, Donald, Hasebe-Ludt, Jordan, et al., 2015), the presenters collectively and individually lingered with the questions that preoccupied them in their academic and daily lives. They created a *métissage* of stories, along with members of the audience, to reflect on the ways in which their work in different Canadian and international locations underscored the integral role of narrative in the formation of a relational, organic curriculum between people and land, and between people and spirit (Blood, et al., 2012). Exploring *métissage* as a curricular experience steeped in local contexts with cosmopolitan and transnational implications (Chambers, et al., 2012; Ng-A-Fook, 2014), they emphasized the ways in which personal storytelling engenders reflection and empathy. Through this multi-textured discourse, they emulated and embodied the character of *métissage* through the interweaving of their voices, offering participants (both panelists and audience members) an opportunity to step beyond conventional boundaries of disciplinary territories to linger in the space between them.

The concept of *métissage* comes from the Latin word *mixtus* meaning “mixed,” and Greek *metis*, a person of mixed parentage. *Metis* was the wife of Zeus, a figure of skill and craft, wisdom and intelligence, gifted with powers of transformation (Chambers & Hasebe-Ludt, 2008, p. 141). Through its properties of mixing and blurring texts and identities while keeping individual fibres or voices alive, *métissage* thus carries the ability to transform and also to oppose false and one-dimensional concepts of logic and clarity. It constitutes a strategy for precarious times, particularly in colonial contexts (Glissant, 2007; Lionnet, 1989). It is a pedagogical stance for living and teaching in this time of untruth (Smith, 2006), a call for action to disrupt the educational and political status quo in “a time of terror” (Borradori, 2003). This is the kind of curricular topos which acknowledges the idea of a cosmopolitan education (Appiah, 2006; Pinar, 2009; Todd, 2009) that is infused with diverse strands of focused, individual research in local environments, all contributing to the vibrant texture of the *métissage*.

By braiding and mixing strands of the “lived curriculum” in which teachers and students dwell every day with the fibres of the mandated “curriculum-as-plan” (Aoki, 1996/2005), their stories become vibrant expressions of *métissage* at work. This kind of research provides opportunities to open outward from the local to the global through the practice of reflecting deeply on one’s experience. Life writing and *métissage*, as arts-based approaches with integrative methods such as creative nonfiction, narratives, poetry, visual arts, and mixed media (Butler-Kisber, 2010; Irwin & O’Donoghue, 2012; Knowles & Cole, 2008; Richardson & St. Pierre, 2005), can contribute to critically advancing discourses that improve practices in different areas of education, including teacher education. This kind of inquiry brings a powerful dimension to traditional qualitative research in that it engages the arts as a means to enhance the experiences of learning and teaching, and in the process, redefines understandings of educational inquiry as arts-based or arts-informed (Knowles & Cole, 2008). By using authentic methods that examine both artistic practices and material objects, educators can confront the impoverished conditions surrounding human knowledge and human relationships, and the inhuman practices prevalent in our world. The material culture we are immersed in both constrains and empowers us to live and work well with each other and to improve learning conditions and life in schools and society. By engaging educators from diverse backgrounds with life writing as empathetic inquiry (Chambers, et al., 2012), we may be able to better understand and imagine what kind of critical and creative literacies and literatures are necessary in these

conflicted cosmopolitan time (Pahl & Rowsell, 2011; Seidel & Jardine, 2014). As the American writer and poet Ronald Pelias reminds us in his latest account on research and reflection on a long life lived in the academy, *If the Truth Be Told* (2016):

The literary, as writers and readers have long recognized, has the power to reveal insights into human nature that come to us as recognizable and sometimes as previously unacknowledged truths. These methods also trust the imaginative, in the possibility that individuals can deeply delve into their own and others' life experiences. In this sense, I might best characterize these methods as imaginative inquiry. They ask for empathy, immersion and embodiment. (p. xiv)

Through evocative, integrative methods and aesthetically vibrant resources, we may be able to assess how artful practices such as *métissage* and life writing inspire relational ways of thinking about education and curriculum, extending existing research in new directions that incorporate place and identity as significant tropes. This includes the kind of emotional literacy at work in the classroom portrayed in the award-winning Japanese documentary *Children Full of Life* (Kaetsu, 2003), where the teacher uses life writing in the form of "notebook letters" with his Grade 4 students to teach them that "empathy is the greatest thing," to encourage them to "let people live in your heart."

In a different yet related landscape, Canadian social-justice activist Heather Menzies, in her memoir and manifesto entitled *Reclaiming the Commons for the Common Good* (2014), narrates her journey to the Highlands of Scotland, the ancestral grounds of generations of her family that had been unfamiliar territory for her all her life. Through her powerful walking and life-writing work, she came to connect with the land, build a relationship with it and with the people who lived there, and in this process "welcome [her] ancestors back" (Menzies, 2014, p. 11) into her life. This kind of memory work is heart-full pedagogical and curricular work and needs to be more firmly integrated into our educational institutions at all levels, from early-childhood classrooms to post-secondary ones.

In yet another time and place, the German philosopher Hans-Georg Gadamer wrote that the purpose of hermeneutic inquiry into any topic is to "keep [it] open for the future" (Gadamer, 1989/2004, p. 340). Similarly, the purpose of *métissage* as a curricular praxis is to weave strands of our lifeworlds into a *textured topos* that is opening the world to a new kind of *rapprochement* between contested discourses of identities, epistemologies, and wisdom traditions, a *rapprochement* that restores and repairs relationships between alienated cultural and linguistic subjectivities. The contemporary cosmopolitan narratives coming out of Canada advocate for a more inclusive and empathetic braiding of our human spirit into a more-than-human world. As I walk the *topos* of Canadian curriculum and teach the textured artifactual literacies and curricula of this land, I am reminded that this *wayfinding* work (Chambers, 2008; Davis, 2009) always involves the attention to particular place studies and their application to the universal values and ideas that guide our lives, while simultaneously seeking and mobilizing knowledge across disciplines and fields. This work demands of us that we remember the ancient wisdoms that still matter in the contemporary world (Davis, 2009), that we see and hear each storied *métissage* strand and weave our own mixed inter/national narratives from our specific geographic locations of difference into the text (Borradori, 2003). Hermeneutic work lingers in the breathing space "where something hits us and wakes us up out of our melancholia over the wearying sameness of things. It is where our living can become spacious and open and full of *possibility* again" (Jardine, 2014, p. 3). It is a call to transform together the common curricular topography we belong to.

Returning to the opening conversation with my friend and colleague Nané in the Calabria café on Commercial Drive, I linger in the power of truthful stories, the ones that I have known and the ones yet to be told from this place and its kindred spirits near and far. I am left with a passionate conviction that it is our obligation as educators to “inspirit the curriculum” (Aoki 1990/2005) with the visceral stories that reside in the “microterritories of the local” (Borradori, 2003)—the schools, classrooms, cafés, churches, and homes we live in—and to change those stories that need to be changed to make the curricular topography more inclusive and more representative of all its inhabitants. The philosopher Hannah Arendt reminds me that “it is the multiplicity of particularities that makes critical understanding possible” (Arendt, as cited in Disch, 1996, p. 160). The German-American poet and teacher Georgia Heard, reflecting on a lifelong engagement with writing, asserts:

Writing is made of voices. Our single voices may seem to be lost in the bitter wind. But if we listen hard enough we can hear hundreds of other voices trying to sing like us. Like threads weaving a cloth. Like the constellation patterns we draw to connect stars. Voices who have never dared to sing before. (Heard, 1995, p. xi)

It is time to listen and to tell a different, more truthful story, to enact it through a métissage of multiple literacies across places and genealogies. This kind of *restoried* curriculum may make it possible for all the kindred spirits that live on this common ground, from Canada to Germany, from one continent to another, to find the courage to let others live in their hearts, and to act more empathetically and ethically, as true relations. It is time to wake up to the truth about stories from your home and mine.

References

- Adachi, Ken (1976): *The Enemy That Never Was: A History of the Japanese Canadians*. Toronto: McClelland & Stewart.
- Aoki, Ted T. (1990/2005): Inspiring the Curriculum. In: Pinar, William F. & Irwin, Rita L. (Eds.): *Curriculum in a New Key: The Collected Works of Ted T. Aoki*. New York: Routledge, pp. 357-365.
- Aoki, Ted T. (1991/2005): Five Curriculum Memos and a Note for the Next Half-Century. In: Pinar, William F. & Irwin, Rita L. (Eds.): *Curriculum in a New key: The Collected Works of Ted T. Aoki*. New York: Routledge, pp. 241-261.
- Aoki, Ted T. & Shamsheer, Mohammed (Eds.) (1993): *The Call of Teaching*. Vancouver: British Columbia Teachers' Federation.
- Appiah, Kwame (2006): *Cosmopolitanism: Ethics in a World of Strangers*. New York: W. W. Norton.
- Arendt, Hannah (1958): *The Human Condition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ayukawa, Michiko M. (2008): *Hiroshima Immigrants in Canada 1891-1941*. Vancouver: UBC Press.
- Bauman, Zygmunt (1998): *Globalization: The Human Consequences*. New York: Columbia University Press.
- Bauman, Zygmunt (2006): *Liquid Times: Living in an Age of Uncertainty*. Cambridge: Polity Press.
- Benjamin, Walter (1986): *Reflections: Essays, Aphorisms, Autobiographical Writings*. New York: Schocken Books.
- Blood, Narcisse; Chambers, Cynthia; Donald, Dwayne; Hasebe-Ludt, Erika & Big Head, Ramona (2012): *Aokisowaato'op: Place and story as organic curriculum*. In: Ng-A-Fook, Nicholas & Rottmann, Jennifer (Eds.): *Reconsidering Canadian Curriculum Studies: Provoking Historical, Present, and Future Perspectives*. New York: Palgrave Macmillan, pp. 47-82.

- Borradori, Giovanna (2003): *Philosophy in a Time of Terror: Dialogues With Jürgen Habermas and Jacques Derrida*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Butler, Jesse K.; Ng-A-Fook, Nicholas; Vaudrin-Charette, Julie & McFaden, Ferne (2015): Living Between Truth and Reconciliation: Responsibilities, Colonial Institutions, and Settler Scholars. In: *Transnational Curriculum Inquiry, Volume 12, Issue 2*. <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/tci/article/view/187629/185878> (retrieved: February 15, 2016).
- Butler-Kisber, Lynn (2010): *Qualitative Inquiry: Thematic, Narrative and Arts-Informed Perspectives*. London: Sage.
- Canadian Broadcasting Corporation (2016a, January 25): La Loche Tragedy Unfolded: A Saskatchewan Town in Crisis Following School Shooting. In: *CBC News, January 25, 2016*. <http://www.cbc.ca/news/canada/saskatoon/the-la-loche-tragedy-unfolded-1.3418527> (retrieved: February 28, 2016).
- Canadian Broadcasting Corporation (2016b): Cry for Help After Four Teens Take Their Own Lives on Manitoba First Nation. In: *CBC News, March 1, 2016*. <http://www.cbc.ca/news/canada/manitoba/pimicikamak-cross-lake-suicide-1.3477148> (retrieved: March 9, 2016).
- Cazden, Courtney; Cope, Bill; Fairclough, Norman; Gee, Jim; et al. [The New London Group] (1996): A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In: *Harvard Educational Review, Volume 66, Issue 1*, pp. 60-92.
- Chamberlin, J. Edward (2003): *If This Is Your Land, Where Are Your Stories? Finding Common Ground*. New York: Alfred A. Knopf.
- Chambers, Cynthia (1999): A Topography for Canadian Curriculum Theory. In: *Canadian Journal of Education, Volume 24, Issue 2*, pp. 137-150.
- Chambers, Cynthia (2003): "As Canadian As Possible Under the Circumstances": A View of Contemporary Curriculum discourses in Canada. In: Pinar, William (Ed.), *International Handbook of Curriculum Research*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, pp. 221-252.
- Chambers, Cynthia (2006): Where Do I Belong? Canadian Curriculum as Passport Home. In: *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies, Volume 2*. <http://www.uwstout.edu/soe/jaaacs/vol2/chambers.htm> (retrieved: February 15, 2016).
- Chambers, Cynthia (2008): Where Are We? Finding Common Ground in a Curriculum of Place. In: *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies, Volume 6, Issue 2*, pp. 113-128.
- Chambers, Cynthia (2012): We Are All Treaty People: The Contemporary Countenance of Canadian Curriculum Studies. In: Ng-A-Fook, Nicholas & Rottmann, Jennifer (Eds.): *Reconsidering Canadian Curriculum Studies: Provoking Historical, Present, and Future Perspectives*. New York: Palgrave Macmillan, pp. 23-38.
- Chambers, Cynthia & Balanoff, Helen (2005): Do My Literacies Count as Literacy? An Inquiry Into Innuinaqtun Literacies. In: *Literacies, Volume 6, Fall Issue*, pp. 18-20.
- Chambers, Cynthia & Blood, Narcisse (2010): *Love Thy Neighbour: Repatriating Precarious Blackfoot Sites*. Edmonton: Alberta Education. <http://www.learnalberta.ca/content/ssmc/html/lovelyneighbour.html> (retrieved: January 25, 2016).
- Chambers, Cynthia & Hasebe-Ludt, Erika; With Donald, Donald; Hurren, Wanda; Leggo, Carl & Oberg, Antoinette (2008): Métissage: A Research Praxis. In: Knowles, J. Gary & Cole, Ardra L. (Eds.): *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues*. Los Angeles: Sage, pp. 141-153.
- Chambers, Cynthia M.; Hasebe-Ludt, Erika; Leggo, Carl; & Sinner, Anita (Eds.) (2012): *A Heart of Wisdom: Life Writing as Empathetic Inquiry*. New York: Peter Lang.

- Cummins, Jim (2009): From Literacies to Multiliteracies: Designing Learning Environments for Knowledge Generation in Culturally and Linguistically Diverse Schools. In: Lupart, Judy L.; McKeough, Anne; Phillips, Linda; Porath, Marion; & Timmons, Vianne (Eds.): *The Challenges of Student Diversity in Canadian Schools*. Markham: Fitzhenry & Whiteside, pp. 223-251.
- Davis, Wade (2009): *The Wayfinders: Why Ancient Wisdom Matters in the Modern World*. Toronto: Anansi Press.
- Disch, Lisa J. (1996): *Hannah Arendt and the limits of philosophy*. Ithaca: Cornell University Press.
- Doll, William E. (2008): Complexity and the Culture of Curriculum. In: *Educational Philosophy and Theory, Volume 40, Issue 1*, pp. 190-212. DOI: 10.1111/j.1469-5812.2007.00404.x
- Donald, Dwayne (2012): Indigenous Métissage: A Decolonizing Research Sensibility. In: *International Journal of Qualitative Studies in Education, Volume 25, Issue 5*, pp. 533-555. DOI: 10.1080/09518398.2011.554449
- Gadamer, Hans-Georg (2004): *Truth and Method* (2nd rev. ed.) (Weinsheimer, Joel & Marshall, Donald G.; Trans.). London: Bloomsbury Academic. (Original work published 1975)
- Glissant, Édouard (2007): *Poetics of relation* (Wing, Betsy; Trans.). Ann Arbor: University of Michigan.
- Hasebe-Ludt, Erika; Chambers, Cynthia; & Leggo, Carl (2009): *Life Writing and Literary Métissage as an Ethos for Our Times*. New York: Peter Lang.
- Hasebe-Ludt, Erika (2012): (Not so) Simple Recipes: Life Writing in the Mixed Cosmos of Canadian Language Classrooms. In: James, Kedrick; Dobson, Teresa; & Leggo, Carl (Eds.): *English in Middle and Secondary Classrooms: Creative and Critical Advice From Canada's Teacher Educators* Toronto: Pearson Canada, pp. 52-57.
- Hasebe-Ludt, Erika & Jordan, Nané (Eds.) (2010): "May We Get Us a Heart of Wisdom": Life Writing Across Knowledge Traditions: Introduction to Special Issue on Life Writing. In: *Transnational Curriculum Inquiry, Volume 7, Issue 2*, pp. 1-4. <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/tci> (retrieved: January 28, 2016).
- Hasebe-Ludt, Erika; Nellis, Robert; Ng-A-Fook, Nicholas & Strong-Wilson, Teresa (2015): Mé-tissage/Memory Work/Denkbild/Trespass: The Worldliness of Canadian Curriculum in Between Indigenous and Trans/National Wisdom Traditions. Paper Presented at the Invitational Symposium "Mobilizing Canadian Curriculum Research as Counterpointed Breakthroughs" at the *American Educational Research Association Annual Meeting (AERA)*, Chicago, Illinois, April 19, 2015.
- Heard, Georgia (1995): *Writing Toward Home: Tales and Lessons to Find Your Way*. Portsmouth: Heinemann.
- Hurren, Wanda & Hasebe-Ludt, Erika (2011): Bringing Curriculum Down to Earth: The *Terroir* That We Are. In: *Journal of Curriculum Theorizing (JCT), Volume 27, Issue 2*, pp. 17-34. <http://journal.jctonline.org/index.php/jct/issue/view/13> (retrieved: February 5, 2016).
- Hurren, Wanda & Hasebe-Ludt, Erika (Eds.) (2014): *Contemplating Curriculum: Genealogies/Times/Places*. New York: Routledge.
- Jardine, David W. (2014): Guest Editorial: This Is Why We Read. This Is Why We Write. In: *Journal of Applied Hermeneutics, January Issue*, pp. 1-3.
- Irwin, Rita L. & O'Donoghue, Dónal (2012): Encountering Pedagogy Through Relational Art Practices. In: *International Journal of Art and Design Education, Volume 31, Issue 3*, pp. 221-236.
- Jordan, Nané & Hasebe-Ludt, Erika (2012): Dwelling in/on the Drive: Life Writing in a Mixed and Mixing Commons. In: *Journal of Curriculum Theorizing (JCT), Volume 28, Issue 1*, pp. 281-297. <http://journal.jctonline.org/index.php/jct/article/view/200> (retrieved: February 2, 2016).

- Kaetsu, Noburo (Dir.) (2003): *Children Full of Life* [Documentary Film]. NHK: Japan.
- Klein, Naomi (Writer) & Lewis, Avi (Dir.) (2015): *This Changes Everything* [Documentary Film]. Klein Lewis Productions: Canada.
- King, Thomas (2003): *The truth About Stories: A Native Narrative*. Toronto: Anansi Press.
- King, Thomas (2008): The Art of Indigenous Knowledge: A Million Porcupines Crying in the Dark. In: Knowles, J. Gary & Cole, Ardra L. (Eds.): *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues* Los Angeles: Sage, pp. 3-25.
- Knowles, J. Gary & Cole, Ardra L. (Eds.) (2008): *International Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues*. Los Angeles: Sage.
- Lionnet, Françoise (1989): *Autobiographical Voices: Race, Gender and Self-Portraiture*. Ithaca: Cornell University Press.
- McKerracher, Adrian; Hasebe-Ludt, Erika; Chambers, Cynthia M.; Donald, Dwayne; Jordan, Nané; & Strong-Wilson, Teresa (2015): A Métissage Made of Stories: Life Writing and the Topos of Curriculum. Panel Presentation at the 5th Biennial Conference of the International Association for the Advancement of Curriculum Studies, Ottawa, Ontario, May 27, 2016.
- Menzies, Heather (2014): *Reclaiming the Commons for the Common Good: A Memoir & Manifesto*. Gabriola Island: New Society Publishers.
- Miki, Roy (2001): *Surrender*. Toronto: The Mercury Press.
- Nava, Mica (2007): *Visceral Cosmopolitanism: Gender, Culture and the Normalization of Difference*. Oxford: Berg.
- NCTR@NCTR_UM (March 1, 2016): *An Important Reminder From Today's Ceremony*. [Twitter Post #ImagineaCanada]. <https://twitter.com/search?q=%23ImagineaCanada&src=typd> (retrieved: March 5, 2016).
- Ng-A-Fook, Nicholas (2014): Provoking the Very "Idea" of Canadian Curriculum Studies as Counterpointed Composition. In: *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies, Volume 12, Issue 1*, pp. 10-69. <http://jcacs.journals.yorku.ca/index.php/jcacs/article/view/37169> (retrieved: February 5, 2016).
- Pahl, Kate H. & Roswell, Jennifer (2011): Artifactual Critical Literacy: A New Perspective for Literacy Education. In: *Berkeley Review of Education, Volume 2, Issue 2*, pp. 159-221.
- Pelias, Ronald J. (2004): *A Methodology of the Heart: Evoking Academic and Daily Life*. Walnut Creek: AltaMira Press.
- Pelias, Ronald J. (2016): *If the Truth Be Told: Accounts in Literary Forms*. Rotterdam (The Netherlands): Sense Publishers.
- Pinar, William F. (2009): *The Worldliness of a Cosmopolitan Education: Passionate Lives in Public Service*. New York: Routledge.
- Pinar, William F. (2011): *The Character of Curriculum Studies: Bildung, Currere, and the Recurring Question of the Subject*. New York: Palgrave Macmillan.
- Pinar, William F. & Irwin, Rita L. (Eds.) (2005): *Curriculum in a New Key: The Collected Works of Ted T. Aoki*. New York: Routledge.
- Pirbhai-Illich, Fatima (2011): Aboriginal Students Engaging and Struggling With Critical Multiliteracies. In: *Journal of Adolescent & Adult Literacy, Volume 54, Issue 4*, pp. 257-266. DOI: 10.1598/JAAL.54.4.3
- Richardson, Laurel & St. Pierre, Elizabeth A. (2005): Writing: A method of inquiry. In: Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (Eds.): *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage, pp. 959-978.

- Richter, Gerhard (2007): *Thought-Images: Frankfurt School Writers' Reflections From Damaged Life*. Redwood City: Stanford University Press.
- Seidel, Jackie & Jardine, David W. (2014): *Ecological Pedagogy, Buddhist Pedagogy, Hermeneutic Pedagogy: Experiments in a Curriculum for Miracles*. New York: Peter Lang.
- Smith, David G. (2006): *Trying to Teach in a Season of Great Untruth: Globalization, Empire and the Crises of Pedagogy*. Rotterdam (The Netherlands): Sense Publishers.
- Smith, David G. (2014): Wisdom Responses to Globalization. In: Pinar, William F. (Ed.): *International Handbook of Curriculum Research* (2nd ed.). New York: Routledge, pp. 45-59.
- Suzuki, David (2015): *Letters to My Grandchildren*. Vancouver: Greystone Books.
- Taubman, Peter M. (2009): *Teaching by Numbers: Deconstructing the Discourse of Standards and Accountability in Education*. New York: Routledge.
- Todd, Sharon (2009): *Toward an Imperfect Education: Facing Humanity, Rethinking Cosmopolitanism*. Boulder: Paradigm.
- Truth and Reconciliation Commission of Canada (2015): *Honouring the Truth, Reconciling for the Future. Final Report of the Truth and Reconciliation Commission of Canada*. Toronto: James Lorimer.
- van Manen, Max (Ed.) (2002): *Writing in the Dark: Phenomenological Studies in Interpretive Inquiry*. London: The Althouse Press.
- Wiltse, Lynne; Johnston, Ingrid; & Yang, Kylie (2014): Engaging Students With Social Justice Through Teaching Aboriginal Canadian Literature. In: *Changing English, Volume 21, Issue 3*, pp. 264-277.

The author gratefully acknowledges support of this research by the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada (SSHRC) through the Standard Research Grants "Rewriting Literacy Curriculum in Canadian Cosmopolitan Schools" and "Portrayals of Teachers' Lives: Investigating Teacher Education Through Popular Culture and Digital Media as Arts Education."

About the Author

Prof. Dr. Erika Hasebe-Ludt: Full Professor, Faculty of Education, University of Lethbridge, Canada; Co-editor, online journal "International Dialogues on Education: Past and Present". Contact: erika.hasebe-ludt@uleth.ca



Olga Graumann (Deutschland)

Zur Internationalisierung von Schule und Hochschule

Zusammenfassung: Internationalisierung ist heute für Hochschulen und Schulen wichtiger denn je. Bis in das 20. Jahrhundert war der Wissenschaftsaustausch über die Landesgrenzen hinaus in der Regel der Initiative Einzelner überlassen. Heute wird Internationalisierung der Schule und Hochschule von Förderprogrammen getragen, die Mobilität und internationale Forschungstätigkeit finanziell absichern. Anhand konkreter Beispiele internationaler Netzwerkbildung wird gezeigt, wie Hochschule dem Anspruch an Internationalisierung gerecht werden kann. Heterogenität sollte auf allen Ebenen als Motor für Innovationen und Weiterentwicklung genutzt werden. Obgleich Schule seit Jahrzehnten mit Migrationsbewegungen konfrontiert wird, wird gesellschaftliche Vielfalt noch zu wenig als innovative Chance gesehen. Interkulturelle Bildung muss heute im Zentrum stehen. Die Internationalisierung von Hochschule und Schule steht zwischen globalen, nationalen und regionalen Herausforderungen. Internationalisierung an sich ist zunächst weder „gut“ noch „schlecht“, ob sie aber zum „Guten“ führt, zu mehr „Humanitas“ und zum Leitbild eines „Global Citizen“, liegt in der Hand der dafür Verantwortlichen an Hochschule und Schule.

Schlüsselwörter: Universität, Schule, Internationalisierung, Vielfalt, Mobilität, Interkulturelle Bildung, Netzwerkbildung

Резюме: Интернационализация является сегодня для высших школ и школ важнее, чем когда-либо. Вплоть до 20-го века научный обмен, выходящий за пределы стран, был, как правило, инициативой отдельных лиц. Сегодня интернационализация школы и высшей школы осуществляется программами поддержки, которые финансово гарантируют мобильность и международную научную деятельность. На основе конкретных примеров показывается международное сетевое образование, как школы могут ответить требованию интернационализации. Гетерогенность должна использоваться на всех уровнях как двигатель инноваций и развития. Хотя школа уже десятилетиями занимается миграционными движениями, но общественное разнообразие еще слишком мало рассматривается как инновационный шаг. Межкультурное образование должно находиться сегодня в центре. Интернационализация высшей школы и школы стоит между глобальными, национальными и региональными вызовами. Интернационализация не является «хорошей» или «плохой», ведет ли она к «хорошему», к большему «гуманизму» и к идеалу «гражданина мира», находится в руках тех, которые отвечают за вузы и школы.

Ключевые слова: университет, школа, интернационализация, многообразие, мобильность, межкультурное образование, сетевое образование

Summary (On the Internationalization of Schools and Universities): Internationalization is more important than ever for today's universities and schools. Up until into the 20th century, research exchanges beyond national boundaries were left to individual initiatives. Today the internationalization of schools and universities is carried out through funding programs which financially secure mobility and international research activities. Through concrete examples of international network creation, the article demonstrates how universities can fulfill the mandate of internationalization. Heterogeneity should drive innovation and development on all levels. Although schools have been faced with migration movements for decades, social diversity is still not recognized enough as a possibility for innovation. Nowadays, intercultural education must be central. The internationalization of schools and universities is situated between global, national and regional challenges. Internationalization per se is neither „good“ nor „bad“; however, whether it leads to „the good“, to more „humanitas“ and the ideal of the „global citizen“, rests in the hands of those who are responsible for internationalization at the respective school or university.

Keywords: University; school; internationalization; diversity; mobility; intercultural education; network creation

Weshalb ist in der heutigen Zeit Internationalisierung für Hochschule und Schule bedeutsam?

Hochschule

Internationalisierung ist heute für Hochschulen wichtiger denn je: „Internationalisierung ist die Antwort der Universitäten auf die Globalisierung. Oder anders gesagt: Die Universität der Zukunft wird international sein oder sie wird keine sein“, schreibt Dr. Christian Bode, ehemaliger Generalsekretär des DAAD (Borgwardt, 2012, S. 7).

Es ist zu fragen, weshalb das so ist. Ein Streiflicht auf die vergangenen Jahrhunderte zeigt, dass Internationalisierung an Universitäten nichts Neues ist. Schon seit dem Mittelalter gibt es internationale Kontakte zwischen Wissenschaftlern und Studienaufenthalte an ausländischen Universitäten. Doch bis zum 20. Jahrhundert war der Wissenschaftsaustausch über die Landesgrenzen hinaus der Initiative Einzelner überlassen. Heute ist Internationalisierung strategisch in den universitären Entwicklungsplänen und Zielvereinbarungen verankert und institutionalisiert. Das wurde insbesondere durch Förderprogramme ermöglicht, die Mobilität und internationale Forschungstätigkeit finanziell absichern. Die Bedeutung des Trends zu mehr internationalem Austausch kann auch daran gemessen werden, dass z.B. die Mittel für den European Research Council im nächsten EU-Rahmenprogramm um 77 Prozent aufgestockt werden (s. Bossfeld u.a. 2012, S. 111). Das mittlerweile 8. EU-Forschungsrahmenprogramm mit einer Laufzeit von 2014 bis 2020 verfügt über ein Gesamtbudget von ca. 70 Mrd. Euro und stellt damit das weltweit größte Förderprogramm seiner Art dar. Im selben Zeitraum sollen die Mittel für das neue ERASMUS-Programm um 85 Prozent bis 95 Prozent erhöht werden (vgl. Europäische Kommission 2011, S. 18). Man kann die Entwicklung der Internationalisierung der Hochschule seit Beginn des 20. Jahrhunderts unter 3 Gesichtspunkten betrachten:

- organisatorische und finanziell abgesicherte Umsetzungsmöglichkeiten,
- Notwendigkeit des Austausches wissenschaftlicher Erkenntnisse sowie gemeinsamer Forschungsarbeiten und
- Bedeutung von Internationalisierung für die Entwicklung der Persönlichkeit.

Zu den organisatorisch und finanziell abgesicherten Umsetzungsmöglichkeiten

Erst durch Gründungen von Förderinstitutionen wie insbesondere die Gründung des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) im Jahr 1925 öffneten sich die Türen zu einem wissenschaftlichen internationalen Austausch für alle Studierenden und Dozierenden, da eine Finanzierung bzw. Teilfinanzierung von Auslandsaufenthalten gewährleistet wurde.

Der politisch engere Zusammenschluss westeuropäischer Länder, der zur Gründung der Europäischen Union führte, machte nach dem zweiten Weltkrieg erstmals eine Förderung der Internationalisierung von Schule und Hochschule auf einer sehr breiten Basis möglich. Die erste Phase in der Entwicklung europäischer Forschungsförderung kann auf den Anfang der 1950er bis 1980er Jahre datiert werden. Das Programm ERASMUS wurde z.B. 1987 begründet.

Die politisch-programmatische Erklärung zu einer europaweiten Harmonisierung von Studiengängen – und insbesondere auch von Studienabschlüssen –, die 1999 von 29 europäischen Bildungsministern in Bologna unterzeichnet wurde (Stichwort Bologna-Prozess), machte den Weg frei für die gegenseitige Anerkennung von Studienleistungen und Abschlüssen, die im Ausland erworben wurden. Durch den Bologna-Prozess ist ein europäischer Hochschulraum entstanden.

Dies waren und sind entscheidende Voraussetzungen, Schule und Hochschule in die internationale Diskussion zu bringen.

Notwendigkeit des Austausches wissenschaftlicher Erkenntnisse und gemeinsame Forschungsarbeiten

Die Qualität des Bildungssystems eines Landes entscheidet heute mehr denn je über dessen Wettbewerbsfähigkeit und damit über dessen allgemeinen Wohlstand. In einem von der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft in Auftrag gegebenen Gutachten heißt es: „Unsere Unternehmen stehen im globalen Konkurrenzkampf. Dafür brauchen sie hervorragend qualifizierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Und sie brauchen Menschen, die in internationalen Zusammenhängen denken können. Darüber hinaus erleben wir derzeit einen Strukturwandel hin zu einer stärker wissensbasierten Wirtschaft. Die Nachfrage nach innovativen, kreativen Köpfen wird steigen. Nur wenn wir diese Menschen auch entsprechend ausbilden, werden wir auf den Märkten der Zukunft erfolgreich sein.“ (Blossfeld, Bos u.a., 2012, S. 7)

Als wesentlicher Baustein der Modernisierung der Hochschule gilt daher heute die Internationalisierung. In dem eben zitierten Gutachten wird angemahnt, dass Deutschland „eine Verpflichtung zur einwirkenden Teilhabe am globalen Bildungsgeschehen“ (ebd., 2012, S. 9) habe, und dass sie mit dazu beitragen müsse, Bildungsarmut in Entwicklungs- und Schwellenländern zu bekämpfen.

Man spricht heute von der Entwicklung eines „Welthochschulsystems“, wobei hier dem deutschen Hochschulsystem eine führende Rolle zugesprochen wird. Für mich ist allerdings ein Welthochschulsystem nur schwer vorstellbar, denn diese Idee geht weit über die internationalen Kontakte mit Nachbarstaaten hinaus, die derzeit von jeder Hochschule gepflegt werden. Man spricht heute jedoch nicht nur von einem Welthochschulsystem, sondern auch von der Entstehung eines „Weltwissenschaftssystems“, zu dem gemeinsame internationale Forschungen gehören wie u.a. die globale Erwärmung, die Verbreitung von Infektionskrankheiten, Vereinbarungen ethischer Art, Bewältigung von Krisen und Verhinderung von Kriegen usw. (vgl. Blossfeld, Bos u.a. 2012, S. 25). Ein „Weltwissenschaftssystem“ vernetzt und fördert den internationalen Wettbewerb unter den Hochschulen, aber auch unter nationalen Hochschullandschaften. Wollen die Hochschulen im Wettbewerb um die besten Köpfe bestehen, müssen sie sich der "Global Scientific Community" öffnen und ihre eigene Internationalisierung vorantreiben. Dabei darf es jedoch nicht nur um Forschung und Auslandsmobilität gehen, sondern auch darum, Curricula und Lehrmethoden an einem internationalen Level zu messen. Das von 1990 bis 2013 gelaufene Programm der EU namens TEMPUS z.B. unterstützte die Modernisierung und Reform des Hochschulwesens in Osteuropa und Russland, Zentralasien, auf dem Westlichen Balkan, in Nordafrika und im Nahen Osten. Ziel war die Umsetzung des Bologna-Prozesses – sprich Aufbau konsekutiver Studiengänge, Modularisierung der Curricula sowie Entwicklung innovativer Lehrmethoden.

Bedeutung von Internationalisierung für die Entwicklung der Persönlichkeit

Wissenschaft kann sich nur in dem Spannungsfeld „Individuum und Gesellschaft“ weiterentwickeln. Viele Universitäten legen daher neben den Zielen von Forschung und Lehre besonderen Wert auf das Element der Persönlichkeitsbildung, für welches Internationalität als Herausbildung eines „Weltbürgertums“ und einer „weltbürgerlichen Persönlichkeit“ eine besondere Rolle spielt. Das Bildungssystem wird in einem solchen Konzept als Schlüsselrolle für die Möglichkeit des Einzelnen gesehen, „die mit dem Globalisierungsprozess erforderlich gewordene Balance zwischen Risiken und Chancen für die Menschen herzustellen“ (Blossfeld, Bos u.a. 2012, S. 26).

Der internationale Austausch bleibt nicht ohne Einfluss auf den Einzelnen, auf die Corporate Identity, auf seine Beziehung zur eigenen Universität, seine Auffassung von Lernen bzw. Lehren. Studierende und Dozierende vertreten im Ausland ihre Heimatuniversität, sie stellen Vergleiche an, sehen Vieles kritisch, Vieles aber auch positiv. Der „Verfremdungseffekt“ lässt Vertrautes durch den Vergleich in einem anderen Licht erscheinen. Widersprüche werden sichtbar, vielleicht auch Illusionen von der einen oder anderen Seite zerstört. Die Studierenden und Lehrenden kommen an ihre Universität mit den neuen Eindrücken und Erkenntnissen zurück, was nicht ohne Einfluss auf die eigene Einrichtung bleibt. Es geht nicht darum, z.B. Aspekte des Lehrens- und Lernens aus dem Ausland unmittelbar zu übernehmen, sondern darum, dass die Konfrontation mit anderen Ideen, Gedanken, Vorstellungen und Auffassungen ihrerseits etwas Neues – im besten Fall eine neue Qualität – hervorbringt.

Man kann zusammenfassend feststellen, dass sich das klassische Verständnis von Internationalisierung im Sinne von internationalen Diskussionen über Lehre und Forschung (die sich in Deutschland häufig auf den anglo-amerikanischen Raum beschränkt), dahingehend erweitert, dass die globale Verpflichtung besteht, ein Welthochschulsystem entstehen zu lassen. Deutschland sollte hier eine mitsteuernde Funktion übernehmen, *„weil es darauf ankommen wird, die akademischen Werte des klassischen kontinentalen Hochschulsystems, das sehr stark durch das deutsche Universitätsverständnis geprägt war, gleichwertig neben den internationalen Wissensverwertungsinteressen zur Geltung zu bringen.“* (Blossfeld, Bos u.a., 2012, S. 29).

Schule

Hochschule und Schule sind insbesondere in Bezug auf Internationalisierung als unterschiedliche institutionelle Systeme zu betrachten. Ist Hochschule *per se* eher international ausgerichtet, so ist das System Schule eher national bestimmt. Adick spricht von einem „nationalstaatlichen Paradigma der Erziehungswissenschaft“ (2005, S. 244), da die Bildungssysteme eine wesentliche Rolle bei der Konstituierung der modernen Nationalstaaten spielten. „Nationalstaaten‘ sind das Projekt des Ineinanderfügens von 'Kulturen' mittels kultureller Homogenisierung, d.h. der Inklusion und / oder Exklusion von 'Fremden' und 'Fremdem' zu einer 'Nation' auf einem abgegrenzten physischen 'Raum', dem Staatsterritorium“, schreibt Adick (ebd., S. 244). Nationalstaatlich organisierte Bildungssysteme gewannen in der Neuzeit eine Monopolstellung innerhalb von Erziehung und Bildung. Auf dem staatlichen Territorium lebende ethnische Gruppen wurden ausgeblendet oder in ihrer Bedeutung reduziert und hatten daher auch in der sich neu konstituierenden Pädagogik als Wissenschaft zunächst keine oder nur eine geringe Bedeutung (ebd., S. 245). Heute gibt es dagegen zahlreiche Handbücher über die Bildungssysteme der Länder und international vergleichende Lernleistungsstudien (s. u.a. PISA). Sie verdeutlichen jedoch nach wie vor die Relevanz des nationalstaatlichen Paradigmas. Doch die Vielfalt ethnischer Gruppen im Bildungsbereich zu ignorieren, kann sich derzeit kein (Industrie-)Staat mehr leisten.

Trotz nationaler Orientierung von Schule hat sich in den letzten zweihundert Jahren ein neues Weltmodell durchgesetzt. Weltweit wurde die moderne Schule eine Einrichtung für die Organisation von „Massenlernprozessen“, so dass von der „Universalisierung der modernen Schule“ (vgl. Adick 1992) gesprochen werden kann. Insbesondere zwischen 1950-1970 ist ein enormer Anstieg der weltweiten Bildungsbeteiligung zu verzeichnen, bekannt unter dem Begriff „world educational revolution“ (vgl. Meyer; Ramirez u.a. 1977).

Die Stanforder Forschungsgruppe um John W. Meyer u.a. führte in den 1970er Jahren nach dem sogenannten „world polity Ansatz“ umfangreiche empirische Studien durch. Sie stellten fest: *„Alle Staaten weltweit weisen in der Organisationsstruktur ihrer Schulsysteme ähnliche Merkmale auf wie eine staatlich verantwortete Bildungsadministration, professionalisierte Lehrerbildung und ein nach*

Schultypen und Schulstufen ausdifferenziertes Bildungssystem, in dem staatlich autorisierte Schulberechtigungen in Form von schulischen Zertifikaten vergeben werden“ (Hornberg, 2010, S. 46). Nach den von Meyer/Kamens/Benavot (zit. n. Hornberg, 2010, S. 47 f) erhobenen Daten, haben alle Staaten weltweit seit 1945 im Elementarbereich eine Art „globales Kerncurriculum“. Im Sekundarbereich konnten in 100 Staaten im Zeitraum von 1920 bis 1990 vier Typen festgestellt werden: Classical Curricula (klassische humanistische Allgemeinbildung); Comprehensive Curricula (Bildung für alle Sozialschichten); Mathematics and science curricula“; „Arts, humanities, and modern language curricula“. Es ließ sich feststellen, dass in allen untersuchten Staaten der Anteil der klassischen Curricula deutlich abgenommen hat (1980 nur noch 9 %), während sich der Anteil der Comprehensive Curricula deutlich erhöhte.

Es gibt also trotz Nationalstaatlichkeit erstaunlich viele Gemeinsamkeiten in den Bildungssystemen, und nur weil die Systeme international vergleichbar geworden sind, machen Lernleistungsvergleichsstudien wie u.a. PISA überhaupt erst Sinn.

Schule kann nicht mehr nur national gedacht werden, das ist längst erwiesen. Auch in den Fachdidaktiken haben sich in den 1950er bis 1970er Jahren internationale Gremien gebildet, und es finden seit dieser Zeit internationale Tagungen statt. Z.B. wird in diesem Jahr in Hamburg die 13. Internationale Mathematikdidaktische Tagung ICME (International Conference of Mathematics Education) durchgeführt, an der Wissenschaftler/innen und Lehrkräfte aus über 100 verschiedenen Ländern teilnehmen. Beispiel für international agierende pädagogische Gesellschaften sind die International Academy for the Humanization of Education (IAHE), die Internationale Herbart Gesellschaft u.v.m.

Angesichts der Migrations- und Flüchtlingsbewegungen ist Schule heute in Deutschland bereits sehr viel internationaler, als es die für Schule Verantwortlichen und die Lehrkräfte oft wahrhaben wollen. Vielfalt an Schule ist damit kein Randthema mehr.

In einem Interview sagt die Wissenschaftlerin Yasemin Karakaşoğlu (Mitglied im Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration): „Auf allen Ebenen von Schule spiegelt sich die Vielfalt der Gesellschaft wider - in den Unterrichtsinhalten, in der Unterrichtsorganisation, in der Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen und auch in der Zusammensetzung des Personals. Alle finden sich in der Schule mit ihren biographischen Bezügen, mit ihren Ressourcen und Zukunftsvorstellungen wieder.“ (Karakaşoğlu, 2013)

Was ergibt sich aus dem bisher Gesagten nun konkret? Unter drei Aspekten werde ich Internationalisierung der Schule im Folgenden betrachten:

Der erste Aspekt bezieht sich auf *Pädagogik und Didaktik*: Es stellt sich die Frage, wie Vielfalt in der Schule gelebt wird? Obgleich Schule seit Jahrzehnten mit Migrationsbewegungen konfrontiert wird, setzen sich dringend erforderliche pädagogische und didaktische Maßnahmen zu langsam durch, wie u.a. die Akzeptanz von Bilingualität (insbesondere bezüglich der Einwanderungssprachen) und strategische Zielsetzungen, die die Heterogenität der Lernenden und die gesellschaftliche Vielfalt als innovative Chancen sehen. Der Blick für die gesellschaftliche Realität hat sich in den deutschen Schulen noch nicht ausreichend geöffnet.

Lehrkräfte (auch Lehrkräfte für die Primarstufe) brauchen heute Fremdsprachenkenntnisse, die nicht nur die in der Regel im Gymnasium erlernten Sprachen wie Englisch und Französisch umfassen. Selbstverständlich wird nicht erwartet, dass Lehrkräfte in einer Klasse alle Herkunftssprachen ihrer Schülerinnen und Schüler beherrschen. Es ist heute jedoch die Aufgabe jeder Lehrkraft, Sensibilität

für die Probleme der Schülerinnen und Schüler zu entwickeln, für die Deutsch Zweit- oder Drittsprache ist. Das Türkische kennt z.B. keinen Artikel und kein grammatisches Geschlecht. Lassen Kinder türkischer Abstammung also im Deutschen den Artikel weg, so wird eine Lehrkraft, die das weiß, mit Verständnis reagieren und dem Kind zunächst den Unterschied zwischen dem Deutschen und dem Türkischen erklären. Dazu muss sie nicht DaZ (Deutsch als Zweitsprache) studiert haben. Das Kind fühlt sich verstanden und seine Muttersprache wird wertgeschätzt. Ein wesentlicher Aspekt ist auch, dass eine Lehrkraft, die wenigstens einige Worte in der Erstsprache des Kindes sprechen kann, zu diesem einen sehr viel besseren persönlichen Bezug herstellen kann, als eine Lehrkraft, die sich der Muttersprache des Kindes – und damit einem wesentlichen Teil seiner Persönlichkeit – gegenüber ignorant verhält.

Der zweite Aspekt betrifft die *Mobilität von Lehrkräften und Schüler/innen*: Lehrkräfte in allen Schulformen brauchen interkulturelle Kompetenz, die sie nicht in einem Urlaub, sondern nur in längeren Studienaufenthalten oder theoretisch reflektierten Praktika im Ausland erwerben können. Es ist notwendig, das Bildungssystem des Landes aber auch den Alltag der Menschen, die kulturellen Werte und Kommunikationsstrukturen kennen zu lernen und diese Erkenntnisse im Vergleich mit den Gegebenheiten des eigenen Landes zu reflektieren. Lehrkräfte und Schüler/innen müssen andere Schulsysteme, Lehrmethoden und Wissensbereiche kennenlernen und „best practice“ übernehmen. Für Schüler/innen, die sich auf Arbeitsplätze im Ausland vorbereiten wollen und die dafür erforderliche interkulturelle Kompetenz erwerben wollen, ist ein Studienaufenthalt noch während der Schulzeit unerlässlich.

Der dritte Aspekt betrifft die *Anerkennung von Abschlüssen*, die im Ausland erworben werden: Schülerinnen und Schüler wie auch Studierende werden sehr viel eher einen Auslandsaufenthalt in Erwägung ziehen, wenn sie sicher sein können, dass die Abschlüsse, die sie dort erwerben, im Heimatland auch anerkannt werden, wenn sie also ihre Schulzeit dadurch nicht verlängern müssen. Die Notwendigkeit von Anerkennung von Abschlüssen gilt ebenso für die, die in unser Land kommen. Menschen, die in ein anderes Land einwandern (freiwillig oder zur notwendigen Verbesserung ihrer Lebenssituation), müssen die Chance erhalten, ihren erlernten Beruf auch im Lehramtsbereich im Einwanderungsland ausüben zu können. Ich möchte dies am Beispiel der so genannten Spätaussiedler veranschaulichen. Unter ihnen sind auch viele Absolventen von Lehramtsstudiengängen (meist Frauen), die in Russland zum Teil schon viele Jahre im Schuldienst waren. Diese Gruppe von Arbeitssuchenden hat große Schwierigkeiten, in den deutschen Schuldienst übernommen zu werden. Das liegt zum einen daran, dass sie häufig die deutsche Sprache nur unzureichend beherrschen und zum anderen, dass die russischen Abschlüsse von den deutschen Schulbehörden nicht anerkannt werden. Nicht selten sind ausgebildete Lehrer und Lehrerinnen gezwungen, in Jobs im Niedriglohnbereich (z.B. Putzstellen in Haushalten oder Betrieben) zu arbeiten.

Es ist zwar richtig, dass Lehrkräfte die deutsche Sprache perfekt beherrschen sollten. Angesichts der Notwendigkeit, mehr Lehrkräfte mit Migrationshintergrund in den Schulen zu beschäftigen, um ein besseres Verständnis für fremde Kulturen zu wecken und Vorbilder sowie Ansprechpersonen für deutsche und ausländische Schüler zu gewinnen, sollten Kultusministerien und Behörden flexibler mit der Anerkennung von Abschlüssen umgehen.

Wie kann Schule und Hochschule dem Anspruch an Internationalisierung gerecht werden? Was kann dadurch konkret bewirkt werden?

Im Folgenden werde ich auf der Basis meiner langjährigen Erfahrungen mit internationalen Kooperationen in Forschung und Lehre - insbesondere mit osteuropäischen Ländern - an konkreten Beispielen zeigen, wie Schule und Hochschule durch Internationalisierung gewinnen kann.

Dabei greife ich drei Aspekte heraus:

- Mobilität von Studierenden und Lehrenden
- Interkulturelle Bildung
- Internationalisierung von Curricula und Lehrmethoden

Mobilität von Studierenden und Lehrenden



Erziehungswissenschaft
international
Педагогика интернациональ



Deutsch-russischer
Doppelabschluss
Двойной русско-
немецкий диплом

Seit 2004 leite ich das Projekt „Deutsch-russischer Integrierter Studiengang mit Doppelabschluss in Erziehungswissenschaft“ mit der russischen Universität in Welikij Nowgorod. Es ist bislang das einzige Doppelabschlussprojekt zwischen einer deutschen und einer russischen Universität, das über eine so lange Zeit im Bereich Erziehungswissenschaft aktiv läuft. Es ist nicht leicht, in diesem Fachgebiet ein Doppelabschlussprogramm auf den Weg zu bringen, denn der „Nutzen“ eines Doppelabschlusses in einem geisteswissenschaftlichen Bereich ist nicht so offensichtlich wie im Bereich Technik oder Naturwissenschaften. Dazu kommt noch, dass es nach wie vor nicht einfach ist, deutsche Studierende dazu zu ermutigen, in ein osteuropäisches Land zu gehen. Der Trend für Auslandsstudien geht eindeutig in Richtung Westen. Der Westen ist vertraut, der Osten ist es eher nicht.

Einen Doppelabschluss gerade in Erziehungswissenschaft zu erwerben, macht Sinn, denn in der Erziehungswissenschaft ist Fremdheit und die Auseinandersetzung mit „dem Anderen“ ein grundlegendes Prinzip von Bildung und Lernen. Das Erleben von Fremdheit ist ein pädagogischer Themenbereich. Das Hinausschauen über die eigenen Grenzen ist innerhalb von Bildungsprozessen unverzichtbar, wenn Lernen als Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt verstanden wird. Im Umgang mit dem Fremden und Unbekannten selbst ein anderer zu werden, ist das Programm neuzeitlicher Bildungstheorie (Benner, 1990, S. 21). Ein neuzeitliches Bildungsverständnis muss international in den Studiengängen sowohl reproduziert als auch produziert werden.

Für die – aus deutscher Sicht – sehr jungen russischen Studentinnen und Studenten, die Deutsch nicht als Studienfach haben, ist es eine sehr große Herausforderung, sich in der fremden Stadt zurechtzufinden, den Inhalten der Seminare zu folgen und Prüfungen am Ende des Semesters abzulegen. Die russischen Studierenden erlebten nicht selten, dass die Seminare überfüllt waren, und dass sie nicht alle ausgewählten Seminare besuchen konnten. Auch Vorlesungen mit mehr als 500 Studierenden waren für sie fremd. Dagegen begrüßten die deutschen Studierenden an der Universität Nowgorod vor allem die kleinen und überschaubaren Seminare und die individuelle Betreuung durch die Dozenten.

Für mich war es besonders beeindruckend zu erleben, wie sich die russischen Studierenden im Laufe der Zeit entwickelten. Waren sie zu Beginn des Studiums schüchtern und trauten sie sich kaum ein Wort auf Deutsch zu sagen, so änderte sich das bei den Meisten im Laufe des Semesters. Das zweite Auslandssemester traten sie dann schon mit sehr viel mehr Selbstbewusstsein an.

Die Studienaufenthalte der russischen Studierenden bei uns und die der deutschen Studierenden in Nowgorod waren durchgängig erfolgreich. Immer wenn ich mich gefragt habe, ob sich der doch oft allzu große organisatorische Aufwand lohnt, dann haben mich die Studierenden überzeugt.



(Deutsche Studentinnen während ihres Auslandsstudiums an der Staatlichen Universität Nowgorod zu Besuch in St. Petersburg)

Es erfüllte mich mit tiefer Freude, als die russischen Studierenden in ihrer Abschlussprüfung in Nowgorod in deutscher Sprache ihre Abschlussarbeit verteidigten und ich sehen konnte, wie selbstsicher und weltoffen sie durch ihren Aufenthalt in einem ihnen zunächst fremden Land geworden sind. Oder wenn die deutschen Studierenden in Russland mit behinderten Menschen ein Märchen gestalteten und ich sehen konnte, wie sie sich in die Sprache und die Landestraktionen eingelebt haben.



Die deutsche Studentin Olga Feist schreibt über ihren Aufenthalt:

„Ganze 365 Tage durfte ich in Welikij Nowgorod leben, studieren und wachsen. Obwohl ich der russischen Sprache mächtig bin, war es nicht immer leicht, aber gerade das hat mich persönlich und fachlich sehr bereichert. (...) Während dieser Zeit habe ich an der Universität Nowgorod einen anderen Einblick in die Psychologie und Pädagogik erhalten. Ich durfte mich näher mit den Werken des Pädagogen Wygotski, dem Begründer der Neuropsychologie Lurija und anderen russischen WissenschaftlerInnen beschäftigen. Es ist meiner Meinung nach prekär, dass die Theorien und Arbeiten von russischen Denkern und Denkerinnen bislang kaum oder sehr wenig Beachtung in Hildesheim finden. Desto wichtiger war und ist es für mich, davon zu wissen und jenes Wissen auch weiter zu tragen. Ich habe viel mitnehmen können, was mich bis heute prägt. (...) Jeder der 365 Tage war eine Bereicherung für mich, die ich nicht missen möchte.“ (Graumann; Pewsner 2015, S. 142 ff)

Die russische Studentin Tatjana Schirina schreibt:

„Das Studium an einer deutschen Universität unterscheidet sich zweifellos vom Studium an einer russischen Universität: in den Seminaren finden freie Diskussionen statt, die Studenten

arbeiten nach individuellen, von ihnen zusammengestellten Studienplänen. Das System der Hochschulbildung ist mehr auf Individualisierung des Lernprozesses und vertieften Kenntniserwerb der ausgewählten Fächer gerichtet. Deswegen war es für uns interessant, neue Formen und Methoden zu erleben. Andererseits gibt es auch viel Ähnliches: Es werden genauso die Prüfungen am Ende jedes Semesters abgelegt. Während des Praktikums brachte ich den Kindern Russisch bei und half beim Unterrichten. Die deutschen Schüler waren sehr gutherzig, emotionell, es spielte für sie keine Rolle, wie gut mein Deutsch war. Für sie waren meine Freundlichkeit, Rücksicht, Aktivität sowie unsere gemeinsame schöpferische Tätigkeit wichtig.“ (ebd., S. 144 ff).

Ein wesentliches Element des Programms ist der Austausch von Dozenten. Viele der Veranstaltungen wurden im russisch-deutschen Team durchgeführt.



Über seine Erfahrungen schreibt der Erziehungswissenschaftler Volker Schubert, Universität Hildesheim:

„Thema des Seminars mit dem russischen Kollegen (Eugen Iwanow) war 'Erziehung im Kollektiv – die Pädagogik Makarenkos'. Ich hatte mich schon häufiger mit dem bedeutenden Pädagogen und Schriftsteller aus der Frühzeit der Sowjetunion befasst, dessen „Pädagogisches Poem“ zu den interessantesten und spannendsten literarischen Auseinandersetzungen mit pädagogischen Fragen gehört. Beide interessiert uns die Auseinandersetzung mit Makarenko sehr. Bei der gemeinsamen Arbeit an den Texten und den darin angesprochenen Sachfragen konnten sich unterschiedliche Sichtweisen in eine produktive Auseinandersetzung verwickeln: Die russische Innensicht (...), die neben zahlreichen hierzulande kaum bekannten Fakten auch auf praktische Beispiele aus früheren Versuchen verweisen konnte, Makarenkos Pädagogik umzusetzen, und die eigene, notwendigerweise eher theoretische Annäherung (...) mit oft ganz unterschiedlichen Sichtweisen, was für alle Beteiligten sehr interessant und bereichernd war (...). Einmal mehr wurde deutlich, dass Vielfalt und Aspektreichtum pädagogischen Denkens, aber auch gemeinsame Grundprobleme gerade in internationaler Perspektive besonders deutlich werden.“ (ebd., S. 103 ff).

Interessant ist auch die Erfahrung des Musikpädagogen Andreas Hoppe, Universität Hildesheim, die er in einem gemeinsamen Seminar mit russischen Dozentinnen und Studierenden machte:

„Folgendes wurde im Verlauf der von den Gästen gestalteten Sitzung klar: Die Ansätze, die im Hinblick auf eine Singkultur in Schulen verfolgt werden, sind sowohl in Nowgorod als auch in Hildesheim grundsätzlich ähnlich. Beide musikpädagogischen Lehrkörper sind der Auffassung,

dass das Singen eine mehrmals im Schulalltag praktizierte absolute Selbstverständlichkeit sein müsse, ja dass das Singen für den Zusammenhalt einer Klasse als Gemeinschaft, die ja sogar temporäre Ersatzfamilie ist, einen unverzichtbaren rituellen Rahmen darstellt. Die musikpädagogische Herangehensweise der russischen Gäste ist allerdings anders als bei uns. Die Neigung zum Singen bekam in Deutschland nach 1945 bekanntermaßen (...) einen erheblichen Dämpfer. Hier hat Russland mit langer Tradition und einer intensiv gepflegten Volksliedkultur einen etwas 'selbstverständlicheren' Ansatz und Zugang zum Singen. In Russland erscheint es auch nicht außergewöhnlich, wenn beispielsweise ein erwachsener Mensch ein Volkslied, ein Wiegenlied oder auch ein einfaches Kinderlied singt. Das ist normal. Wir Deutschen arbeiten noch immer daran, dass das Singen, egal welchen Liedguts, überhaupt wieder eine alltägliche Selbstverständlichkeit (zumindest in der Schule!) wird. (...) Unsere unterschiedlichen Schulformen und Schultraditionen mögen hier und da kleine oder auch größere Abweichungen im Methodenkanon mit sich bringen, und das russische System scheint mir auch, allerdings auf eine recht unverkrampfte Art und Weise, etwas 'autoritärer' zu sein, aber es gibt auch in den musikpädagogischen Betätigungsfeldern beider Länder mehr Gemeinsamkeiten als Trennendes.“ (ebd., S. 209ff.).

Die russischen Dozentinnen und Dozenten hoben insbesondere die Unterschiede zwischen der Lehr- und Lernweise hervor. Swetlana Goritschewa, Erziehungswissenschaftlerin an der Staatlichen Universität Nowgorod, schreibt beispielsweise:

„Deutsche Studierende zeichnen sich durch hohes Arbeitsvermögen, schöpferisches Denken und Neigung zur Diskussionsführung aus. (...) Bemerkenswert ist, dass die Masterstudenten der Universität Hildesheim nicht nur bei den Dozenten lernen, sondern auch selbst zur Quelle der schöpferischen Ideen und neuen Informationen für ihre Ausbilder werden. Bei der Behandlung des Themas 'Bedeutung der Netzwerkarbeit in der Region für die Qualität der Lehre' präsentierten die deutschen Studierenden viele neue Ansätze, die in Russland wenig bekannt oder gar unbekannt sind. Eine heftige Diskussion warf die Frage darüber auf, ob Bildung von Netzwerken ein Entwicklungsfaktor oder ein verstecktes Druckmittel für die Schulentwicklung ist. Aussagekräftige Argumentationen sowie Vergleiche von verschiedenen Sichtweisen auf die Frage ließen niemanden kalt.“ (ebd., S. 118 ff)

Als wesentlicher Lerneffekt durch Internationalisierung kann die Interkulturelle Bildung genannt werden, das zeigen auch die Zitate der Studentinnen und der Lehrenden. Sie ist eine Schlüsselqualifikation des 21. Jahrhunderts (vgl. Auernheimer, 2002) und eine Entwicklungsaufgabe, an der alle beteiligt sind.

„Interkulturelle Bildung und Erziehung bedeutet vorrangig nicht neue bzw. zusätzliche Inhalte und Methoden, sondern die kritische Überprüfung der bisherigen Inhalte und Methoden sowie die Überprüfung und Veränderung von Einstellungen, Denk- und Wahrnehmungsmustern, von Selbstverständlichkeiten, Gewohnheiten, professionellen Routinen usw. Diese sind daraufhin zu prüfen, ob sie den aktuellen gesellschaftlichen Verhältnissen angemessen sind, ob sie das Recht auf Bildung eines jeden Menschen unabhängig von seinem sprachlichen und kulturellen Hintergrund, seiner Staatsangehörigkeit oder ethnischen Zugehörigkeit behindern oder fördern, welche Vorstellungen sie über das Verhältnis von 'eigen' und 'fremd' vermitteln, ob sie ethnozentrische oder pluralistische Denkmuster stützen, und inwieweit sie eine reflexive Haltung befördern“ (Krüger-Potratz, 2005, S. 34f.).

Im Bereich der Hochschule ist die interkulturelle Arbeit eher noch nicht etabliert. Das internationale Potential von Studierenden an der Universität könnte für einen Ausbau und eine Stärkung

internationaler Beziehungen zu den Herkunftsländern der Familien von Studierenden mit Migrationshintergrund genutzt werden. „*Indem diese Perspektive der transnationalen Orientierungen gezielt in die Internationalisierungsstrategie der Universität einbezogen wird, wächst ihre Attraktivität für transnationale Karrieren anstrebende Studierende*“ schreibt Karakaşoğlu (2010). Die Studierenden mit Migrationshintergrund tragen ebenso zur kulturellen Vielfalt und mit ihren transnationalen Netzwerken auch zur Internationalisierung auf dem Campus bei wie die Bildungsausländer. Wird deren internationales Potential genutzt, so kann das zu einem kontinuierlichen wie auch temporären, nationale Grenzen überschreitenden Austausch führen, von dem man sich Horizonterweiterung, Innovation und gegenseitige intellektuelle Befruchtung erhofft.

„In einer sich durch Globalisierung und Wanderungsprozesse stetig verändernden Gesellschaft sind Universitäten als Orte der Reflexion und wissenschaftlichen Analyse gesellschaftlicher Transformationsprozesse durch verschiedenste Forschungsansätze in besonderer Weise dazu aufgefordert, nicht nur das kulturelle Selbstverständnis der Gesellschaft sondern auch das eigene, institutionell verankerte kulturelle Selbstverständnis kritisch zu hinterfragen“ (Karakaşoğlu, 2010).

Nach Krüger-Potratz werden heute drei politische und gesellschaftliche Entwicklungen genannt, die begründen, weshalb interkulturelle Bildung und Erziehung notwendig ist: die internationale Migration, die europäische Einigung und der Prozess der Globalisierung (2005, S. 15).

Internationalisierung von Curricula und Lehrmethoden

Einen besonders großen Raum nimmt die Internationalisierung durch drittmittelfinanzierte internationale EU-Projekte ein. Der Europäische Hochschulraum hat in den letzten Jahrzehnten zahlreiche internationalisierungsfördernde Programme hervorgebracht wie insbesondere das Programm TEMPUS. Diese Programmphase umfasst im Sinne des Three-Cycle-Systems auch ein Promotionsprogramm. Das Programm bietet zum einen eine Finanzierung, die erforderlich ist, um den wissenschaftlichen Austausch und die Mobilität von Studierenden und WissenschaftlerInnen zu ermöglichen und trägt zum anderen zur Verbesserung der Qualität der Hochschulbildung und zur Förderung des interkulturellen Verständnisses durch die Zusammenarbeit mit Drittstaaten bei.

In den EU-Projekten im Rahmen TEMPUS mit west- und osteuropäischen Universitäten, die ich seit fast zehn Jahren leite, werden insbesondere Curricula gemeinsam erarbeitet. Diese Projekte ermöglichten gemeinsame Tagungen und Workshops in unterschiedlichen Universitäten in den verschiedenen Ländern, gemeinsame wissenschaftliche Werke, Aufsätze und Lehrbücher, Lehren im Team mit unterschiedlichen Partnern, Austausch von Studierenden, Forschungsaufenthalte von Promovenden, Betreuung von Promotionsarbeiten im Team. Die größten Erfolge in den Projekten sind die Implementierung der im Projekt entwickelten Module und die Lizenzierung der entwickelten Studiengänge.

Die westeuropäischen Universitäten und ihre WissenschaftlerInnen verstanden sich im ersten Projekt als Berater und als diejenigen, die die „Humanisierung der Bildung“, d.h. die Demokratisierung nach Osteuropa trugen. Wir konnten nun jedoch die Erfahrung machen, dass es sich längst nicht mehr um ein einseitiges, sondern um ein gegenseitiges Geben und Nehmen handelt. Es sind nicht mehr die Berater der EU-Universitäten, die Innovationen anstoßen und Qualitätsmaßstäbe setzen, sondern es finden Diskurse auf Augenhöhe zwischen den deutschen und den WissenschaftlerInnen der Partneruniversitäten statt. Dies ist ein wichtiges Ergebnis internationaler Kooperation.

Die russische Wissenschaftlerin der Staatlichen Universität Nowgorod, Prof. Dr. Rosa Schereisina schreibt über ihre Erfahrungen in der Arbeit in den EU-Projekten mit der Universität Hildesheim:

„Für mich ist die Teilnahme an den internationalen Projekten (...) viel mehr, als einfach die Projekt- und Forschungstätigkeit, mehr als eine neue Weise der beruflichen Arbeit (...). Sie ist ein Teil meines Lebens, meines Herzens, ein untrennbarer Bestandteil von mir und des von mir geleiteten Lehrstuhls. Das ist meine professionelle Bildung und Entwicklung und die meiner Kolleginnen und Kollegen als Erziehungswissenschaftler, (...) das ist Seelenverwandtschaft fürs ganze Leben. Die Teilnahme an den Projekten 'Tempus III' und 'Tempus IV' ist nicht nur Erwerb neuer Kenntnisse im Bereich des Bildungsmanagements – der Kenntniserwerb ist nur ein Zehntel von dem, was uns die internationale Projektstätigkeit gab und gibt.

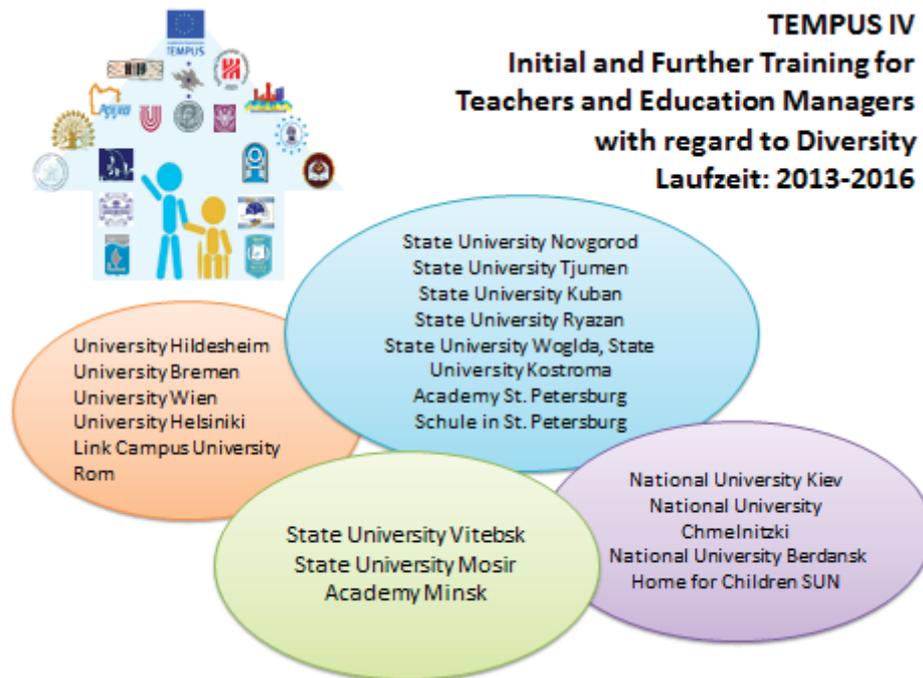
Und heute, den Blick zurück in das Jahr 2004, das Anfangsjahr der Kooperation werfend, dürfen wir behaupten, dass die Teilnahme an diesen Projekten uns, den Projektteilnehmern, ermöglicht hat, das neue Paradigma des lebenslangen Lernens von Führungskräften, ein innovatives Modell des Masterstudiums im 'Bildungsmanagement' in der unmittelbaren Verbindung mit den Prozessen der Aus- und Weiterbildung zu schaffen, sich mit neuen Ideen im Prozess der internationalen Interaktion im Netzwerk von achtzehn Universitäten zu bereichern. Die alten Begriffe 'Weiterbildung', 'Umschulung', 'gestufte Aus- und Weiterbildung' haben für uns jetzt einen neuen Sinn, der uns erlaubt, diese Prozesse auf neue Weise zu verstehen und das Bedürfnis nach Beherrschung von neuen Erkenntnisverfahren hervorruft.

Rückblickend auf die Ergebnisse von drei Projekten, die in der Kooperation mit der Universität Hildesheim (Deutschland) realisiert wurden, ist es notwendig, vor allem ihre positiven Auswirkungen auf die Entwicklung der Forschungs- und Projektkultur sowohl aller Dozenten des Lehrstuhls für die pädagogische Ausbildung und das Sozialmanagement, als auch der Meisterstudierenden des internationalen bilingualen Programms 'Bildungsmanagement' zu unterstreichen.

Das alles wurde möglich dank der charakteristischen Besonderheiten dieser Projekte wie: Offenheit, Interdisziplinarität, Integrativität, konsekutiver und vernetzter Charakter; die Dynamik der Projekte, die Entwicklung der Partnerbeziehungen, die produktive Interaktion der Projektteilnehmer; das optimale Verhältnis von Präsenz- und Nichtpräsenzphasen; die Realisierung des akademisch-wissenschaftlichen Potentials der Projekte durch die Einbeziehung der Projektteilnehmer in die Lehrtätigkeit und in die Lösung der innovativen Forschungsaufgaben“ (Graumann, Pewsner, 2015, S. 193f.).

Netzwerkbildung

Das derzeit noch laufende Projekt umfasst ein Konsortium von 20 Mitgliedern aus 4 EU-Ländern (Deutschland, Finnland, Österreich und Italien) sowie 3 Ländern Osteuropas (Russland, Ukraine und Weißrussland).



Es ist nicht leicht, ein so großes internationales Netzwerk zu schaffen und eine effektive Zusammenarbeit über viele Jahre zu gewährleisten. Im Folgenden werde ich einige wesentliche Aspekte ansprechen, die es uns ermöglicht haben, das Netzwerk ständig zu erweitern und nachhaltige Aktivitäten durchzuführen.

32

Eine wichtige Rolle bei der Netzwerkbildung spielte die Überlegung, inwieweit durch die Erweiterung des bisherigen Netzwerkes die „Stärke der schwachen Beziehungen“ die „Schwäche der starken Beziehungen“ (vgl. Granovetter, 1973) beeinflusst. Die starken Beziehungen, die bereits zwischen zwei Universitäten bestehen, können laut der Theorie von Granovetter, die intellektuellen und emotionalen Aktivitäten durch Stereotypen und alte Traditionen begrenzen und vielleicht sogar zu Stagnation führen. Neue, „schwache Beziehungen“ dagegen bringen neue Informationen, neue Ideen und Sichtweisen und erzeugen Dialoge zwischen unterschiedlichen Kulturen. Trotz der „Schwäche der starken Beziehungen“ bleibt durch die „starken Beziehungen“ ein Kern, von dem ausgehend das neue Netzwerk aufgebaut werden kann. Dieser starke Kern war in diesem Projekt die enge Beziehung zwischen der Universität Hildesheim und der Staatlichen Universität Nowgorod.

Bei der Wahl der Partner ist es notwendig, danach auszuwählen, was die jeweiligen Universitäten zur Erreichung der Projektziele beitragen können und ob und wie sie in ihrem Land die Projektergebnisse verbreiten sowie nachhaltig weitertragen können. Damit kann die *Best-Practice* dieser Universitäten zur Erreichung von Synergieeffekten sowie zur gegenseitigen Ergänzung in der Curriculumentwicklung und in der Lehre genutzt werden. Um die Kontakte zu vertiefen und persönliche Beziehungen zwischen den KollegInnen zu schaffen, sind persönliche Kontakte notwendig. Es ist nicht sinnvoll, die Kommunikation nur über digitale Medien zu pflegen, sondern erst der Face-to-Face-Kontakt schafft Vertrauen und die Basis für eine effektive Zusammenarbeit, die dann selbstverständlich auch über digitale Medien laufen kann. Wichtig ist auch, dass die Partner untereinander ihre Stärken zeigen können, und dass sie die gegenseitige Wertschätzung erfahren. Das erhöht die Motivation zur aktiven Zusammenarbeit.

Bei der Netzwerkbildung sollte man die politische Bedeutung der Zusammenführung von Universitäten nicht außer Acht lassen. Im Konsortium des oben genannten Projektes arbeiten in den osteuropäischen Partnerländern WissenschaftlerInnen zusammen, die auf eine gemeinsame sowjetische Bildungsgeschichte zurückblicken können. Das hat den Vorteil, dass die heute geltenden Standards und Regelungen vergleichbar und teilweise auch vereinbar sind. Nur so können gemeinsam Curricula entwickelt und neue Studienrichtungen wie in unserem Fall ein Masterstudiengang in Bildungsmanagement und ein Masterstudiengang in Diversity in den osteuropäischen Universitäten auf den Weg gebracht werden. Nur dann kann auch Nachhaltigkeit erreicht werden. Es macht wenig Sinn, mit Ländern in einem Konsortium im Bereich der Curriculumentwicklung zu arbeiten, dessen Standards und gesellschaftliche Vorstellungen so stark differieren, dass es zu keiner gemeinsamen Entwicklung kommen kann.

Risiken und Gefahren der Internationalisierung von Schule und Hochschule

Bisher wurde gezeigt, welch hohen Stellenwert Internationalisierung sowohl in der Hochschule als auch in der Schule hat. Im Folgenden sollen noch einige Aspekte der Gefahren und Risiken angesprochen werden.

Reduzierung der Mobilität: Derzeit ist ein *Abwärtstrend der Zahlen von Auslandsmobilität* zu verzeichnen, was angesichts meiner bisherigen Ausführungen verwunderlich ist. Ein Hauptgrund ist die Anrechenbarkeit der Studienleistungen aus dem Ausland. Der Bologna-Prozess hat entgegen seiner Zielsetzung die Möglichkeiten eines Auslandsaufenthaltes oder Studienplatzwechsels nicht erhöht, sondern eher verringert. Viele Schülerinnen und Schüler wollen ihre Schulzeit durch ein Schuljahr im Ausland nicht verlängern, Lehrende sehen wenig Möglichkeiten während des Schuljahres oder Semesters ins Ausland zu gehen. Es genügt nicht, internationalen Austausch auf Landesebene und EU-Ebene zu wollen, und zugleich die Bedingungen dafür nicht in ausreichendem Maße zu schaffen.

Nationalität versus Internationalität: Der Spagat zwischen Internationalisierung und Erhalt der nationalen Identität ist nicht immer einfach. „Nationale“ Probleme werden durch Internationalisierung nicht gelöst. Um die Nationalität im Blick zu behalten, wird heute in der international vergleichenden Hochschulforschung interessanter Weise der Begriff „glonacal“ (global, national and local) verwendet, damit wird betont, dass der globale, nationale und lokale Kontext immer gleichzeitig von Bedeutung ist (vgl. Marginson/Rhoades 2002 in Blossfeld, Bos 2012, S. 9).

Ausrichtung auf die Welt als Ganzes: Unter Punkt 1.1 wurden folgende Begriffe angesprochen:

- Welthochschulsystem
- Weltwissenschaftssystem
- Weltbürgertum
- Weltbürgerliche Persönlichkeit

Diese Begrifflichkeiten haben heute offensichtlich an Bedeutung gewonnen. Ich möchte an dieser Stelle darauf hinweisen, dass man sie doch kontrovers und kritisch diskutieren sollte unter dem Gesichtspunkt, wie viele Risiken die Forderungen, jeweils die Welt als Ganzes so stark in den Focus zu rücken, in sich bergen kann, und ob wir uns als Nation damit nicht – umgangssprachlich ausgedrückt – „übernehmen“.

Leitbild eines verantwortlichen Global Citizen: Zuletzt möchte ich noch auf einen sehr wichtigen Gedanken hinweisen und dazu Dr. Christian Bode, Generalsekretär des DAAD a.D, zitieren:

„Unsere meist sehr fachspezifisch und auf den heimischen Arbeitsmarkt zugeschnittenen Curricula werden den Anforderungen der fortschreitenden Globalisierung nicht wirklich gerecht. In einer immer enger zusammenrückenden Welt müssen wir uns auch die Frage stellen, welche geistigen und moralischen Orientierungen die künftigen Führungskräfte dieser Welt brauchen, um die Globalisierung friedlich, fair und ertragreich für alle zu gestalten. Daran fehlt es komplett und das wird auch nicht durch ein Fitnesstraining an Soft Skills abgedeckt. Die Zocker in Wall Street, London und Frankfurt, oftmals Topabsolventen der Top-Business Schools, waren alle bestens international trainiert und doch ohne jeden moralischen Kompass, kurz: Sie waren qualifiziert, aber nicht gebildet. Wir brauchen endlich auch eine Debatte über das Persönlichkeitsziel, das unsere Bildung und Hochschulbildung befördern soll. Nach meiner Auffassung muss es das Leitbild eines verantwortlichen Global Citizen sein.“ (zit. in: Borgwardt, 2012, S. 17)

Literatur

- Adick, C. (1992): *Die Universalisierung der modernen Schule: Eine theoretische Problemskizze zur Erklärung der weltweiten Verbreitung der modernen Schule in den letzten 200 Jahren mit Fallstudien aus Westafrika*. Paderborn [u.a.]: Schöningh.
- Adick, C. (2005): Transnationalisierung als Herausforderung für die International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. In: *Tertium Comparationis Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*. Vol. 11, No. 2, pp. 243–269. Münster und New York
- Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2002): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Opladen: Leske + Budrich.
- Benner, D. (1990): *Wilhelm von Humboldts Bildungsgeschichte. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform*. Weinheim: Juventa.
- Blossfeld, H.-P; Bos, W.; Daniel, H.- D.; Lenzen, D. u.a. (Hrsg.) (2012): *Internationalisierung der Hochschulen. Eine institutionelle Gesamtstrategie. Gutachten*. vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. Münster und New York: Waxmann.
- Borgwardt, A. (2012): *Internationalisierung der Hochschulen. Strategien und Perspektiven*. Schriftenreihe des Netzwerk Exzellenz an Deutschen Hochschulen. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Europäische Kommission (2011): *Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen – ERASMUS für alle: Das EU-Programm für allgemeine und berufliche Bildung, Jugend und Sport*. Brüssel.
- Gogolin, I.; Pries, L. (2014): Stichwort: Transmigration und Bildung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7 (1), S. 5-19.
- Granovetter, M. (1973): The Strength of Weak Ties. In: *American Journal of Sociology*, 78, pp. 1360–1380
- Graumann, O.; Pewsner, M. (Hrsg.): *Von Ideen zu Taten. Zehn Jahre Partnerschaft zwischen der Stiftung Universität Hildesheim und der Staatlichen Universität Nowgorod*. Hildesheim: Universitätsverlag.
- Hornberg, S. (2010): *Schule im Prozess der Internationalisierung von Bildung*. Münster und New York: Waxmann.
- Karakaşoğlu, Y. (2013): "In der Schule spiegelt sich die Vielfalt der Gesellschaft wider". Interview mit Prof. Dr. Jasemin Karakaşoğlu über interkulturelle Schulentwicklung. In:

<http://bildungsklick.de/a/87592/in-der-schule-spiegelt-sich-die-vielfalt-der-gesellschaft-wider/>

- Karakaşoğlu, Yasemin (2010): Konzeptionelle Überlegungen zur Einrichtung eines Konrektorats: Interkulturalität und Internationalität. In: http://www.as.uni-bremen.de/xxiii_108_1.pdf
- Krüger-Potratz, M. (2005): *Interkulturelle Bildung. Eine Einführung*. Münster: Waxmann.
- Lenzen, D. (2015): *Eine Hochschule der Welt: Plädoyer für ein Welthochschulsystem*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Meyer, J. W.; Ramirez, F.-O.; Rubinson, R.; Boli-Bennet, J. (1977): The World Educational Revolution. In: *Sociology of Education*, 50, 4, pp. 242-58.

Über die Autorin

Prof. Dr. Dr. h.c. Olga Graumann: Professorin für Erziehungswissenschaft, Beauftragte für internationale Projektarbeit und Kooperation Universität Hildesheim, Fachbereich I Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Präsidentin der International Academy for the Humanization of Education (<http://www.uni-hildesheim.de/iahe/index.php/en/>). Kontakt: jaugrau@uni-hildesheim.de



*Brendan Ngeloo Abamukong (Netherlands) &
Solvejg Jobst (Norway)*

The Social Capital Theory in the Light of a Centre-Periphery Comparison

Summary: *The article examines the relationship between the social capital concept and school dropout rates from a global and multi-level perspective. Are there universal aspects of social capital that can predict dropout probability for at-risk young adults? If not, how do the correlations vary and to what extent can the differences be associated with variations in macro level state mechanisms in the context of the contemporary world's social system? These questions are discussed empirically using a data set of 138 at-risk young adults in Cameroon and Germany. The results of the study show relatively higher correlations for Germany compared to Cameroon. The article concludes that context matters and aspects of macro-level state mechanisms and political institutions have important influences on the levels and patterns of micro-level social interactions in societies. This implies that areas with standardized macro-level democratic institutions will find it easier to develop generalized trust as well as to have higher levels of social capital formation. The need for the creation of a more equitable social and economic development policy which counteracts the inequality that is inherent in centre-periphery relations is therefore highly recommended.*

Keywords: *Social capital, multi-level comparison, methodological nationalism, new inequality, centre-periphery relations, dropouts.*

Резюме (Брендан Нгелоо Абамуког и Сольвейг Йобст: Теория социального капитала в свете сравнения центр — периферия): *Статья исследует связь между концепцией социального капитала и долей подростков, бросивших школу с позиции глобальной и многоуровневой перспектив. Есть ли универсальные аспекты социального капитала, которые могут предсказать вероятность «отсева» для подвергнувшихся опасности молодых людей? Если нет, то как варьируются корреляции и в какой степени различия могут быть соединены с вариациями и механизмами макроуровня в контексте современных социальных мировых систем? Эти вопросы рассматриваются эмпирически с использованием базы данных 138 «подростки группы риска» в Камеруне и Германии. Результаты исследования показывают относительно высокие корреляции для Германии по сравнению с Камеруном. Статья констатирует то, что контекстуальные вопросы и аспекты макроуровня, то есть государственные механизмы и политические учреждения, имеют важное влияние на социальные интеракции на уровне и образцы микроуровня в обществах. Это означает, что для сфер со стандартизированными демократическими учреждениями на макроуровне будет проще достигнуть всеобщего доверия и более высокого уровня развития социального капитала. Поэтому настоятельно рекомендуется создание более справедливой социальной и экономической политики развития, которая противодействует неравенству и является присущей отношениям «Центр-периферия».*

Ключевые слова: *социальный капитал, многоуровневое сравнение, методологический национализм, новое неравенство, «Центр-периферия», «отсев»*

Zusammenfassung (Die Sozialkapitaltheorie im Lichte eines Zentrum-Peripherie-Vergleichs): *Der Artikel untersucht die Beziehung zwischen dem Sozialkapitalkonzept und der Schulabbrecherate aus einer globalen und Multiebenen-Perspektive. Gibt es universelle Aspekte des sozialen Kapitals, welche die Dropout-Wahrscheinlichkeit für gefährdete junge Erwachsene vorhersagen können? Wenn nein, wie variieren die Korrelationen und in welchem Grad können die Unterschiede in Verbindung gebracht werden zu den Variationen und Mechanismen der Makroebene im Kontext der modernen Weltsozialsysteme? Diese Fragen werden unter Nutzung eines Datensatzes von 138 at-Risk-Jugendlichen in Kamerun und Deutschland empirisch erörtert. Die Ergebnisse der Studie zeigen relativ höhere Korrelationen für Deutschland im Vergleich*

zu Kamerun. Der Artikel stellt fest, dass Kontextfragen und Aspekte der Makroebene, also staatliche Mechanismen und politische Institutionen, einen wichtigen Einfluss auf soziale Interaktionen auf die Ebenen und Muster der Mikroebene in den Gesellschaften haben. Dies bedeutet, dass es Bereiche mit standardisierten demokratischen Institutionen auf der Makroebene einfacher haben werden, zu einem verallgemeinerten Vertrauen und einem höheren Level der Entwicklung des sozialen Kapitals zu gelangen. Die Schaffung einer gerechteren sozialen und wirtschaftlichen Entwicklungspolitik, die der Ungleichheit entgegenwirkt und Zentrum-Peripherie-Beziehungen inhärent ist, ist daher sehr zu empfehlen.

Schlüsselwörter: Sozialkapital, Multi-Level-Vergleich, methodologischer Nationalismus, neue Ungleichheit, Zentrum-Peripherie, Aussteiger (Dropouts)

Problem description

For some considerable time now, international organizations and national governments regard education as a key to societal and individual development – e.g. as a way to peace (German Commission for United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2013); as a medium for the formation of a supranational identity (Europa-Union Deutschland, 1995, p. 6) or as a lever of economic growth (European Parliament 2000, p. 3; Organization for Economic Co-operation and Development [OECD], 2010, p. 3). In this context, calls for greater social equality in and through education are voiced not only by nation-states, which in the light of their histories would be nothing new but also by a number of international organizations with economic interests, such as the OECD (2006), the World Bank (involvement in the UNESCO and the United Nations Children's Fund [UNICEF] Education for All Program) and the European Union (Bundesinstitut für Berufsbildung, 2013), that integrate egalitarian aspects into their policies.

Considered critically, these egalitarian pronouncements by economic actors contrast with the educational expansion of the past, which showed clearly that despite the expanding importance of education, social inequalities are not being radically reduced (Mau & Verwiebe, 2009, p. 163; Shavit, Yaish, & Bar-Haim, 2007). Moreover, a trend can be observed universally that schools in both medium and large cities have experienced a high number of dropouts over the past decades, so that it is sometimes referred to as a crisis (Lamb et al., 2011). The growing number of school dropouts indicates a decreasing legitimation of the institution of schooling as well as processes of social, political and economic disintegration. To be more specific, school dropout can produce an increasing group of society members who are in danger of not contributing to societal development and who also risk their career opportunities and thus might have less positive professional trajectories – in the worst case they start criminal ‘careers’. Increase in unemployment rates as well as dependence on the social welfare of the state are some of the effects, among others. In the context of the current world’s social system one begins to question how such youths tend to do in peripheral zones where almost no such social-welfare services exist for every inhabitant, as is the case in Cameroon and other developing countries. While cameras of the Cable Network News (CNN) will never capture a child dying from lack of education, every day children, especially in developing countries, die from AIDS, malnutrition and other conditions that might have been prevented had their mothers had a chance to complete a basic quality education.

The factors responsible for persistent social reproduction in education systems have been extensively debated at the theoretical level since the 1960s and 1970s, and today, irrespective of the specific context, we encounter a whole bundle of explanations for why social inequalities develop in education. Theories do not only take into account the rational decision-making behavior of individual actors (e.g. Boudon, 1974), but also see a connection between processes in education systems and society (Bernstein 1973, 1990; Bourdieu, 1974; Bourdieu & Passeron, 1971; Bowles & Gintis, 1976; Giroux & McLaren, 1989; Gramsci, 1971) and the cultural background of school students. However,

research on dropouts as well as (educational) research on inequality in general lacks multi-perspective analyses (e.g. concerning dropouts: Skrobaneck & Tillmann, 2015). The discussion is widely based on a perspective that does not consider the international dimension of inequality and thus reproduces “methodological nationalism” (e.g. Wallerstein, 1974; Kreckel 1990; Wimmer, 2003). It is this perspective of dominant theoretical thinking in the explanation of educational inequality that we would like to examine more closely in the following discussion. We will focus on the issue of school dropouts from a global and multi-level perspective by examining the social capital theory of at-risk youths. Are there universal aspects of social capital that can predict dropout probability for at-risk young adults? If no, how do the correlations vary and to what extent can the differences be associated with variations in macro-level state mechanisms in the context of the contemporary world’s social system? To begin, we will, following James Coleman, summarize the theory of social capital. This will result in the need to have a methodological approach that acknowledges the “global” structure of social inequality. In this sense, we refer to a multilevel comparative design with reference to Cameroon and Germany as two distinct examples within the modern world system (Wallerstein, 1974). The social capital theory is then empirically tested using a dataset of 138 school dropouts in two regions of the two countries. Finally, the findings are interpreted with regard to the questions and the ambiguities and opportunities to create an international understanding of social inequality within the political field of education.

Social capital theory and “methodological nationalism”

The social capital of a society is comprised of the institutions, the relationships, the attitudes and values that govern interactions among people and contributes to economic and social development (Grootaert & van Bastelaer, 2001). In this context, the scope of the social capital ranges from micro to macro levels. The micro level includes face-to-face interactions between and among individuals as well as features of horizontal relationships such as networks of individuals or households. A macro-level scrutiny of social capital on the other hand will include the social and political environment that shapes social structure and enables norms to develop. Included here are the most formalized institutional relationships and structures such as the rule of law, the political regime as well as civil and political liberty (Grootaert & van Bastelaer, 2001). These micro- and macro-level conceptualizations are complementary and their coexistence maximizes the influence of social capital on economic and social outcomes. While macro institutions do provide and enable an environment in which local associations can develop and flourish, local associations on the other hand tend to sustain regional and national institutions, adding a measure of stability to them (Grootaert & van Bastelaer, 2001).

But how is social capital related to education and more particularly the dropout issue? Although the term social capital originated as early as 1920, its initial theoretical development is mostly attributed to the sociologist James Coleman (Dika & Singh, 2002). He sees social capital to be inherent in the structures of relations between and among actors. He argues that social capital “is not a single action but a variety of different entities, with two elements in common: they all consist of some aspect of social structures and they facilitate certain actions of actors - whether persons or corporate actors - within the structure” (Coleman, 1988, p. 98). The social structure that enables people to act consists of three forms of social capital: trust/expectations, information channels and social norms (Coleman, 1988). Coleman linked these sociological reflections to schooling and carried out one of the first studies that combines the fields of social capital theory and dropout (Coleman, 2000, 1988). In this study, he identifies a correlation between levels of social capital possessed by a student and the tendency to drop out of school before completion of high school. Among his findings were the following: students living with one parent are more likely to drop out of school than those living with two parents; increase in number of siblings leads to lesser amount of contact between parent and child and the

likelihood that a child will drop out of school increases for each additional sibling; students with mothers who expect them to go to college are more likely to complete high school than those whose mothers have no such expectations; and finally moving from one geographical location to another correlates with the likelihood of dropping out of school due to less inter-generational closure in the act of moving. With these results he points to the fact that parental human capital can only be transmitted to the children when the family structure includes social capital. Against this background it is widely believed that if the amount of time spent together between children and parents is relatively limited, the time for quality interaction will obviously be inadequate and the human capital of the parents cannot be transmitted to their children (Coleman, 1988). Though very valuable, parental human capital can sometimes be less relevant to the outcomes for children if employed exclusively at work or elsewhere outside the home. This implies that if the human capital of parents is not complemented by social capital embodied in and outside family relationships, then it turns out to be less germane to children's educational growth. In effect, the social capital that leads to human capital for children will include both the physical presence of adults as well as the attention given by adults to children (Israel & Beaulieu, 2004).

After Coleman different authors have carried out studies using the concept of social capital in diverse settings; some adopted his variables and others expanded and included other factors in their analyses (Drewry, 2007). The celebration of community in Coleman's interpretation, for example, has caught the eyes of scholars in other disciplines, such as Robert Putnam. A political scientist, he sees the concept as an attribute of community, a property of cities or nations (Dika & Singh 2002). Putnam has made use of the concept in a much more positive light, especially in his work on Italy, which tends to frame social capital as a producer of civic engagement (Putnam, 1993). He also transports social capital from a resource possessed by individuals to an attribute of collectives, focusing on norms and trust as producers of social capital to the exclusion of networks. Within the educational field the concept is used to underline the importance of intense, closed and durable networks as fostering conditions for educational success (e.g. Coleman 1984). Notwithstanding, social capital's role as a universal category in educational achievement and dropout seems to be taken for granted. This therefore needs to be seen from a more critical perspective.

Centre-Periphery Concept

The term "methodological nationalism" refers to "the naturalization of the nation-state by the social science" (Wimmer & Glick-Schiller, 2003, p. 576). In this context, the social capital theory can be seen as a nation-blind theory of modern education. Studies often take national-bounded societies for granted and neglect transnational and global processes. In the following, the centre-periphery model is described as an alternative approach that tries to cope with challenges of naturalization of nation states. The concept is seen as a spatial metaphor which illustrates and attempts to explain the structural relationships between an advanced or metropolitan centre and a less developed periphery either within a particular country or more commonly as applied to the relationships between capitalist and developing societies (Marshall, 1998). In the field of sociology, the centre-periphery concept assumes that the world system of production and distribution is the unit of analysis and also supposes that underdevelopment is not a simple descriptive term that refers to a backward, traditional economy but rather a concept rooted in the general theory of imperialism (Wallerstein, 1974; Marshall, 1998). The theory assumes that there exists a central core of capitalist countries in which the economy is determined by market forces, with a high organic composition of capital and relatively higher wages. Peripheral countries on the other hand are assumed to be having a low organic composition of capital, with wage levels not meeting the cost of production.

This perspective goes back to Wallerstein (1974). His key argument lies in the point that due to slightly different starting points, the interests of various local groups must have converged in North-west Europe, leading to its development of strong state mechanisms. On the other hand, it diverged sharply in the peripheral areas, leading to the establishment of very weak states. According to Wallerstein, therefore an alternative model with which to cope with “methodological nationalism” and to engage in comparative analysis should be to consider the historical context. This is not different from his illustration of the world capitalist economy in which he attempts to demonstrate that to be historically specific is not to fail to be analytically universal. Based on Wallerstein, it can be argued that the economic structures of contemporary undeveloped countries do not have the forms which they should have supposed to take as traditional societies, especially after being in contact with developed societies for quite a while. That is to say developing countries, which were for example previous colonies, relatively should be in an earlier stage in the industrialization process ‘*ceteris paribus*’. However, emphasis has been on the point that such states joined the world economy as peripheral raw-material producing areas and not as states in transition processes. According to Wallerstein, therefore the strengthening of state machineries in core areas has been detrimental to state machineries in peripheral zones. Continuous economic expansion of the core has therefore led to further weakening of the political and hence economic position of the periphery. In this sense, it can be argued that any fruitful comparative analysis of wholes and parts of the whole should have as the basic unit of observation a concept of world systems that have structural parts and evolving stages (Wallerstein, 1974).

In the following, the centre-periphery concept is used as a heuristic device, suggesting that capitalist society is organized globally rather than nationally (Marshall, 1998). In this respect, the term peripheralization also came into being as an attempt to advance the understanding of intra-regional differences (Bernt & Colini, 2013; Simon, 2012). The interest in any discussion on peripheralization is therefore rooted politically in the observations of rising disparities between growing and shrinking regions. Research strategies using this concept therefore need to find an appropriate balance between micro- and macro-explanations in the course of studies in spatial inequalities. People-based micro-level perspectives should therefore be helpful in better understanding agency, especially when combined with structural explanations that make similarities at the macro-level clearer.

It is in this sense that the centre-periphery concept can be used to replace the older hegemonic concept of first world/third world dichotomy. If the characteristics of the “third world” result not from the fact that it has lacked the opportunity to develop like the first world but from the fact that it was developed but only as a dependent part, a periphery of the centre (Wallerstein, 1974; Simon, 2012), it gives us a more non-hegemonic view of social reality. More important, the concept underscores the relationship between the affluence of the centre and the poverty, underemployment and increasing marginalization of the masses of the periphery. This affluence and that poverty are two sides of the same coin. The continuing underdevelopment of the periphery, resulting from the draining of raw materials, human resources and profits is therefore a prerequisite for the continuing development and increasing affluence of the centre. As we have mentioned above, this centre/periphery model applies not only between groups of nations but within nations. Thus, each developed nation consists of a centre and a periphery. Power, wealth and employment are concentrated in the centre. By contrast, the periphery is dependent and underdeveloped with a distorted economic structure, which leads to high levels of total or seasonal unemployment (Frank, 1978). A similar pattern is found in the dependent nations of the periphery, for within each of these nations, wealth, power and job opportunities are concentrated in the big cities and a great gulf separates these from the impoverished back country which constitutes their periphery. And as wealth and manpower are drained out of the countryside towards cities, the gap grows progressively wider. This article therefore springs from

the above discussion, seeing the interest in the usage of the centre-periphery concept which was provoked by rising disparities between nation states and bases its focus in attempting an appropriate balance between micro- and macro-explanations in the study of spatial inequalities.

Comparative analysis of Cameroon and Germany: A centre-periphery perspective

The results presented in this article are based on findings derived from a survey which is composed of paradigms in scientific theories that see the world as a social entity, trying to relate the logic of individual social actions to the structures in the macro-society (Jobst, 2010). The uniqueness of the paper therefore lies in its attempt to comparatively exemplify the micro-and macro-levels and relationships of the social capital theory. While Coleman's social capital theory (cf. Coleman, 1988; Israel & Beaulieu, 2001 & 2004) aided in illustrating a framework for micro-level interpretation, the macro-level interaction theory of Bjornskov & Svendsen (2003) guided the interpretation and enabled us to look at the data in a deeper and broader way. Bjornskov & Svendsen (2003), in their attempt at measuring social capital at the national (macro) level, see the term as a unitary concept, particularly involving the role of public policy in building social relations. Macro-level systemic factors were therefore defined as conditions that make social interaction possible. These included level of corruption; degree of centralization/ decentralization as well as extend of freedom of speech; equality, trust and civil liberty in societies (Bjornskov & Svendsen, 2003). This framework allows for the examination of the extant forms of relationships between young people on the one hand and their parents, schools and communities on the other at the micro level and subsequently linking the resulting differences to the influence of macro-level systemic factors in the respective countries under survey.

The empirical base of this analysis lies on the micro- (individual) level relationships of youths to their societies. According to the "most different systems design" (Przeworski & Teune, 1970), first factors that are valid are eliminated, regardless of the systems within which observations are made. Analysis was therefore shifted to the influence of macro-level systemic factors only when the formulation of valid general statements was no longer possible. Macro-level factors were therefore not given any special position among the predictors of behavior included in the study and therefore played no major role in the initial explanation of the observed behavior.

Although Cameroon and Germany differ at least with respect to geographical locations in the context of the contemporary world's social systems, all respondents for this survey were drawn from a homogeneous population made up of youths from disadvantaged socio-economic backgrounds. The assumption here was the point that social capital will correlate positively with schooling decisions irrespective of the societies or systems in which the youths live. Depending on results from micro-level evaluation, variables with differences in the forms and strengths of relationships were evaluated with respect to the influence of macro-level systemic factors in the individual societies.

The most different systems design therefore aims at seeking maximum heterogeneity in a sample of systems based on the assumption that in spite of intersystem differences, the population surveyed will differ only in a limited number of variables or relationships (Przeworski & Teune, 1970). As described by this research design, therefore as soon as additional valid statements could no longer be formulated across the two systems, the level of analysis was shifted towards the influence of macro-level systemic factors. Descriptive background data about the structures and influences of macro-level systemic factors as well as the cultural and legal conditions in Cameroon and Germany were therefore only considered at the analytical and interpretative stages of the paper in cases where differences were identified (Przeworski & Teune, 1970).

Data and methods

The following analysis is based upon a questionnaire carried out with 138 school dropouts in Cameroon (69) and Germany (69). Though no consensus exists on how to define a school dropout (Pallas, 2002), a dropout is considered to be someone who leaves school before high-school completion. For the purpose of this comparative survey, dropping out of high school was associated with a drop in status to and provided cumulative data on dropout among young adults within a specified age range. The participants therefore included young adults in the age ranges between 17 and 25, with a few above 25 years but not older than 30. In choosing the regions for this study, an effort was made to select marginalized or peripheral regions in both countries [2 English-speaking provinces (for Cameroon) and Magdeburg (for Germany)]. This is in line with the point that youths in marginalized zones have proven to be more at-risk of deviant behaviors among which is the act of educational disengagement.

“Snow-ball sampling” was used in getting contact to the participants. This technique was chosen due to its advantage as an ascending methodology for locating and bringing into focus citizens at the ground level, who are needed to fill knowledge gaps on a variety of societal contexts. Through this technique, it was possible to access populations previously hidden in society and it also helped in finding participants who initiated chain referrals with some initial respondents, engaging them as unofficial research participants (Akinson & Flint, 2001).

The questionnaires were prepared during a nine-month guest-research stay at the German National Youth Institute (DJI) in the city of Halle. The questionnaire content included questions dealing with the educational paths of the youths, their present situation as well as aspects of their social ties with parents, schools and the communities in which they live during school years. Those factors must have influenced their decisions to quit school before high-school graduation.

Due to the large number and diverse nature of the variables selected from the social-capital theoretical framework (cf. Coleman 1988; Israel & Beaulieu, 2004), a pre-evaluation analysis was carried out via factor analysis (principal-component analysis) with the main aim of data reduction as well as the construction of latent independent factors or variables which could help to reduce or eliminate the problem of multi-collinearity for further analysis to be possible. In doing so, the instruments for data measurement (such as Chronbach’s alpha, Kaiser Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy as well as the Bartlett Test of Sphericity) were also validated and the level of generalizability and reliability of the findings estimated (Schöneck, 2005). The newly created latent and uncorrelated independent factors were now given values and used in the analysis for multiple linear regressions (forms of relationships) and multiple linear correlations (strengths of relationships) between the individual independent variables and the level of education attained by at-risk youths before disengaging in the schooling process, which was the dependent variable for the study (Schöneck, 2005). The findings were later on explained in relation to the main research questions and the focus research objectives of the paper.

Analyses and findings

To avoid multi-collinearity (Schöneck, 2005), all initial 27 research variables for this study were reduced to a smaller number (5) of newly derived latent and independent factors that were considered to be adequately summarizing the information in the original data set and could therefore be used for further analysis. This was followed by the usage of standardized scores of the newly created variables for multiple regression and correlation analysis. Factorial analysis therefore necessitated the revelation of patterns that could not be easily found in analyzing each original variable separately.

The 5 main factors retained for the final analysis were extracted with the help of the “Eigen values” and the “screeplot”. Principal Component Analysis (PCA) was chosen as it met the following conditions (Kinner & Gray, 1995; Schöneck & Voß, 2005):

- The Kaiser Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy as well as the Bartlett Test of sphericity were at least .06.
- All variables retained each had an extracted communality greater than 0.50.
- The anti-image correlations of all retained variables were at least 0.50.
- Components 1-5 were selected as the main components for the study as they each had an “Eigen value” of 1 or above.

Table 1 below shows the newly created independent components that were used for the actual evaluation, their individual “Eigen values”, percentage of variance they each could explain, their newly allocated names and lastly the initial variables that summed up to form each of these components:

Table 1: Newly created independent latent components and their allocated names

Components	Individual “Eigen-Values”	Variance Explained in %	Newly allocated Names	Initial variables included in the component
1	2.899	22.300	“Economic viability”	“Level of family income”; “financial standing of extended family”, “number of children sponsored by parents”
2	1.819	13.991	“Peer-peer Interaction”	“frequency of visits paid to friends during schooling years”; “frequency at which friends paid you visits during schooling years” and lastly, “worried about being robbed or mobbed in the street in this area
3	1.460	11.234	“Parent-teacher-cooperation”	“parents felt confident and trusted teachers when communicating”; “school was solely responsible for my educational upbringing” and lastly “information given by teachers to parents was often difficult for them to understand”
4	1.165	8.961	“Parent-child-closure”	“Frequency at which school issues were discussed with parents”; “parents were informed whenever youth went out”.
5	1.011	7.777	“Mother’s Education”	“Level of education attained by mother”
		Total = 64.262%		

Source: self-designed from survey results (see also: Skinner & Gray, 1995; Schöneck & Voß, 2005)

Multiple linear regression and correlation analyses (Schöneck, 2005) carried out with these 5 newly created latent and uncorrelated factors showed some differences as seen in the following results:

- Component 1 (economic viability) showed positive and significant correlations for all German youths under core-peripheral classification. However, rural/urban classification showed positive correlations only for rural youths in Cameroon.
- For Component 2 (peer-peer-interaction), positive results were noticed under core/ peripheral groupings only for the German sample. When further grouped by gender, positive correlations were derived for both German males and females. However urban/ rural groupings showed positive and significant correlations for Cameroonian youths who were schooled in rural areas.
- For Component 3 (parent-teacher-cooperation), core/ peripheral classification showed positive and significant correlations only for the German sample.
- For Component 4 (parent-child-closure), gender classification showed positive correlations for the Cameroonian male sample.
- For Component 5 (mother's academic level), positive and significant correlations were identified under gender groupings for male youths in Germany. However, rural-urban groupings showed positive correlations for rural youths in Cameroon.

With regard to the strengths of relationships, almost no differences were noticed with respect to the percentage of variance explained by all variables for Cameroonian male (27.5%) and female (22.2%) participants in terms of gender. However, when compared with their German counterparts, great differences were witnessed with German respondents showing male (37.5%) and female (51.2%) variance. When grouped by core/ peripheral groupings, multiple correlation findings showed more percentage of variance explained by all factors for the German sample (23.6%) compared to (18.8%) for their Cameroonian counterparts. In terms of urban /rural differences in strengths of relationships, minor differences were identified in the percentage of variances explained by all variables between German urban (32.9%) and rural youths (49.7%). However, their Cameroonian counterparts on the other hand showed great differences in the percentage of total variance explained with more values for rural youths (66.0%) with very low values for their urban friends (06.9%).

The above findings therefore show relatively better correlations for youths in the centre (Germany) compared to their counterparts in the periphery (Cameroon). The results show that economic viability will affect youths similarly in the centre irrespective of gender and location but will only have significant influence on the schooling effect of rural youths in the periphery. Both parent-teacher-cooperation and peer interaction only correlate positively with school decisions for youths in the centre (German). Parent-child-closure correlated positively only for the schooling outcome for Cameroonians males while mother's education is positively attached to female educational outcome. In terms of strengths of relationships, lesser strengths were registered for the Cameroonian sample compared to their German counterparts. Higher strengths were however noticed for rural youths in Cameroon when classified under location but such differences in terms of location were not noticed in the German sample. How influential is the role of macro-level factors on these findings?

Discussion: Micro-macro relationships of the social capital theory

The discussion that follows springs from the variations in the observed behaviors at the micro level and helps to relate the role of macro-level factors to the above identified differences. Reasoning with Wallerstein (1974), Cameroon and Germany composed of two edges of the continuum of the Modern

World Social system, with the former showing characteristic features of the centre and the latter exhibiting features of the periphery. Viewing the world as a social system in a macro-sociological perspective (Adick, 2008), therefore the negative correlations recorded in the Cameroonian sample can in one way or the other be linked to macro-level systemic weaknesses in the country and vice versa to the positive correlations evidenced from the German sample.

To begin from a historical perspective, Cameroon had once been a colony under the German colonial rule (precisely between 1884-1916) before it was handed over under the United Nation's Mandate to Britain and France after Germany's defeat during the First World War (FWW). Cameroon's movement from 3 challenging phases of colonial domination, confrontation with threats against nationalism and negotiations as well as confrontation with the effects of globalization and the structural adjustment policies (SAP) of the World Bank and other donor institutions has put the macro state (just like many other peripheral zones of the world) in an in-between position with regard to education and its outcome. In acknowledging the mismatch between the African model of schooling, beginning with early group care and education of children, and Western institutional models, Nsameng & Tchombe (2011) for example bring to light the idea that education curricula in Africa seldom take to explicating their grounded subject-matter concepts and theories with which the beneficiaries of education see their cultural world and their ways of thinking, while engaging with the world (Nsameng & Tchombe, 2011; African Development Bank, 2009). This goes hand in hand with a negative country-information report from the Bertelsmann Foundation (2012), which describes Cameroon as a country with a corrupt macro-state. This is partly due to the existence of sub-standard and inadequate administrative facilities which tend to hamper transparency and easy transmission of administrative facilities in the decentralization process in the country, among other issues. The result of such macro-level state characteristics has been a growing loss of independent fate in community institutions. Inhabitants have therefore become more subordinate in institutions that they cannot control. These factors are not different from what Wallerstein (1974) describes as characteristic features of a periphery in the context of a capitalist world economy.

Moreover, the Legatum Prosperity Index (2012) classifies Cameroon to be a country where the majority of its people have little trust in others but have strong religious support networks (only 13% of Cameroonians for example thought that others could be trusted). The country is also portrayed as having a low performance of volunteer activities or giving to charity. Meanwhile the majority of its citizens have a high level of informal social engagement. Most Cameroonians therefore draw on the social networks provided by religion for support as 7/10 of them have for example recently attended a place of religious worship. Germans on the other hand are seen to be highly involved in community activities and societal trust levels are better (32% of Germans for example seem to trust others and 49 % have donated to charity). This also indicates higher levels of access to familiar networks as 90 % of Germans feel they can rely on family and friends in times of need (Bertelsmann Foundation, 2012). Contrary to the situation in Cameroon, religious networks play a diminished role in Germany. In 2010, for example, only 1/3 of Germans had recently attended a place of religious worship. High community sensitization in most core countries can therefore indirectly give parents more encouragement to freely and positively discuss and work together with teachers and other educational stakeholders to the benefits of their children's schooling outcomes.

The point that children spend an increasing amount of time with their peers compared to their parents or other adults as they develop into adolescents is not debatable (Csikszentmihalyi & Larson, 1974). However, peer influence is also likely to occur in less direct ways. Observing a friend's commitment to schoolwork or voicing a belief about the meaning of school could introduce an individual to new behaviors and viewpoints. Linking this to the negative correlation of peer interaction in the Cameroonian sample, it can be argued that lack of macro-level systematic socialization structures for

the proper welfare of the masses of the country's children (some of whom are raising themselves or are being raised by other children or minors) has put the Cameroonian youth in a relatively difficult position, especially in the global knowledge economy. In such circumstances, there seem to exist limited controlled and organized interactions facilities for peers and they tend to meet at random, mostly without parental knowledge. Since birds of the same feathers tend to always flock together, the majority of such interactive meetings between at-risk youths (due partly to the presence of poorly organized macro-level systemic socialization structures and activities) provoke them to engage more in deviant behaviors among which are educational-disengagement thoughts.

Peer interactions in most core regions on the other hand therefore tend to be officially controlled and this partly explains why such interactions can positively affect the schooling decisions of such youths. It can thus be said that the degree of interaction between teachers and parents in Cameroon is insufficient compared to that of their German counterparts, due partly to lack of trust and almost no interest in voluntary activities, caused partly by the corrupt and non-transparent nature of the macro state. Since social capital plays a major role in a society with high levels of trust, freedom of speech as well as community involvement at the macro-systemic levels, we do not expect better outcomes from the Cameroonian case, with less values of macro-level trust, freedom of speech as well as very low levels of community involvement in most decision-making processes in institutions.

The above goes hand in hand with the minimal level of state involvement in averting social risks as well as the existence of mostly family structures and other non-formal social solidarity networks that have remained the only major sources for reducing risks. Lack of democracy with a hybrid regime with almost authoritarian features as well as heavy restrictions of individual opportunities have also hampered the growth of macro-level social capital in Cameroon. For social-capital provision to be improved at the macro-level in Cameroon the Cameroonian macro-state should be willing and ready to increase the level at which it averts and alleviates social risk. The government should also willingly open up more chances for individual opportunities as this will motivate and encourage local leaders to assume not only the role of implementing what has already been decided by the centre, but also to assume decisive functions. This will in turn reduce the subordinate nature of such rural leaders. In accomplishing the above task, a state of decentralization will be empowered. By involving the local community in the organization of school life, for example, access will be facilitated to almost (if not) all children, particularly those in the most disadvantaged rural settings. By so doing, responsibilities will be given to decentralized local authorities and school councils will be better established for supervisory, monitoring and evaluative purposes. Decentralization can also be better implemented when regions and municipalities become more financially accountable with a corresponding mandate for reaching critical educational outcomes.

However the above recommendations will only be effective (being mindful of Cameroon's peripheral state in the context of the current world's social system) if grants by donor powers for educational purposes as well as the conditionality of the grants are reasonable and sustainable from the African perspective. This is because ambitious goals by global policy makers such as the goals of gender equity and poverty-reduction strategies of the United Nations are welcomed by most developing countries. Unfortunately, most developing countries have tended not to meet such targets. For such targets to be fruitful, especially in the African context, they should therefore be reasonable and sustainable in the African environment.

At times, not all that glitters is gold. Notwithstanding the positive effects of changes in the ways youths engaged in voluntary activities in most Western models, this has also come along with radical changes in the ways Western societies handle childhood and childrearing, among other issues. In

modern times, for example, Western approaches to child rearing have changed from viewing relations between adults and children primarily in terms of discipline and authority to focusing on permissiveness and individual rights (Livingstone, 2007). This has resulted in most Western children being prepared to become pleasure-seeking consumers within a prosperous new economy. Shifts in economic structures in the West have also led to profound changes in the organization of family life. The economic demands of a successful market economy have equally resulted in greater mobility, which in turn leads to less time for family life and a breakdown of the extended family. A rise in two-career families alongside mounting divorce rates have tended to increase the rate at which children get earlier exposed (at times even by parents) to adult experiences in order to survive an increasing uncontrollable world. Such “killer schedules” of parents may make them so busy that they have almost no personal time left for their children. This makes children lose a very important part of their lives - their childhood, as they tend to interact mostly with machines instead of with people. Also, with the continuous development of consumer-goods industries for children, childhood in most Western models has tended to be commercialized. Children are therefore given access to the world of adult information and entertainment. This has resulted in almost no difference between adulthood and childhood, leading to the occurrence of problematic childhood behaviors. It is therefore not a surprise that children and adolescents in the global West tend to be experiencing greater mental-health problems partly caused by such recent socio-cultural changes in the society (Livingstone, 2007).

Conclusions, implications and recommendations

From the above core/peripheral comparison, social capital is portrayed to be an abstract entity, something that is not distributed equally and diffusely over the entire social space like a sort of rainfall. In some places there is quite a great deal of it, while in other places this is a limited product. As concrete as human capital, social capital is clearly localized in social contexts. It is unevenly distributed and there are complex or complicating factors in the building of social capital. The more equitable the distribution of wealth in a country, the more trusting its people will be. Knowing how well a society's resources are distributed will therefore tell you a lot about trust in that culture. Therefore to make political institutions able to have a positive effect on social-capital levels, the character of bureaucracies and welfare-state institutions should be our primary area of interest. This implies that national differences in government and state capacity to monitor and direct a relatively impartial and fair bureaucracy can therefore help in providing a plausible explanation for national differences in social-capital levels. To be more precise, it can be said that aspects of social-capital provision that determine the quality and inclusiveness of service delivery and the fairness of political institutions can cause differences in institutional trust and attitudes toward politicians. This in turn influences generalized trust in societies. This entails that economic-cleavage structures must be taken into account in any attempt to explain the value of social capital in any given society.

The findings for this article also support the point that the relationship between the first and third world, in spite of the various cooperation and integration attempts, has been marked by great hope and even greater disappointment (Simon, 2011). The movement of peripheral states for example through three phases of colonial domination, confrontation with threats against nationalization and finally negotiation in globalization roughly parallels this distinction. Just like Wallerstein (1974), it would therefore be reasonable to argue in many important respects that the structure of underdevelopment has been created by centuries of association with the mercantile and colonialist nations. This implies that the issue of leadership crisis in the third world must be addressed squarely in order to achieve meaningful development. A focused, incorruptible and people-oriented leadership must therefore be desired and championed by the generality of the people of the third world, if the future dream of development is to be achieved. The impractical and encouraging connotations that are

linked with the role, function and effects of a large and lively civil society for democratic organization and economic development are, in a developing context, somewhat naïve if not simply wrong (Simon, 2011). Put simply, the one-size-fits-all approach that donors at times impose denies the idea that contexts matter. It seems thus quite utopian to want to create social capital as if it were a simple resource, a fixed outcome resulting from the investment in a given device.

Notwithstanding, the article has enabled the usage of a political culture as an explanatory variable in showing that countries with highly developed institutionalized welfare states are also those with the highest levels of social capital in cross-national comparisons. The article equally offers an opportunity for social capital to be looked at with both a national and a global (foreign) eye. This attention to global benchmarks can therefore aid, through its meliorist effect (Hörner, 1993), in ameliorating or promoting national policies in the social domain of education. The usage of the idiographic function of comparison equally offers an insight into reliable knowledge about the particular traits of social-capital formation in the two research settings. Readers in both contexts therefore have the opportunity to know what distinguishes the social correlates of their education systems from those of others and what can be emulated from other systems. This may also result in the demand of attention to factors that go beyond the local level.

References

- Adick, C. (2008): *Vergleichende Erziehungswissenschaft: Eine Einführung*. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- African Development Bank (2009): *Cameroon Country Strategy Paper – 2010-2014*. Link: http://www.afdb.org/fileadmin/uploads/afdb/Documents/Project-and-Operations/CAMEROON_2010-2014%20COUNTRY%20STRATEGY%20PAPER.pdf (retrieved, 10. 05. 2015).
- Atkinson, R. & Flint, J. (2001): Accessing hidden and hard to reach populations. Snowball research strategies. In: *Social research update, Issue 33*. Guildford (England): University of Surrey, Department of Sociology.
- Bernstein, B. (1973): *Studien zur sprachlichen Sozialisation*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Bernstein, B. (1990): Class, codes and control. *The Structuring of pedagogic discourse* (Vol. IV) London, England: Routledge.
- Bernt, M. & Colini, L. (2013): *Exclusion, Marginalization and Peripheralization. Conceptual concerns in the study of urban inequalities*. Working Paper, Erkner (Germany): Leibniz Institute for Regional Development and Structural Planning.
- Bertelsmann Foundation (2012): Country Report Cameroon. In: https://www.bti-project.org/fileadmin/files/BTI/Downloads/Reports/2016/pdf/BTI_2016_Cameroon.pdf (retrieved: 05.10.2015).
- Bjornskov C. & Svendsen, G. T. (2003): *Measuring social Capital - Is there a single underlying Explanation?* Silkeborgvej: The Aarhus School of Business, Prismet, DK 8000.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in western society*. New York: Wiley-Interscience.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart, Germany: Ernst Klett.
- Bourdieu, P. (1974): The school as a conservative force: Scholastic and cultural inequalities. In: J. Eggleston (Ed.): *Contemporary research in the sociology of education* (pp. 32–46). London, England: Methuen.
- Bourdieu, P. (1986): The forms of capital. In: Richardson, J. (Ed.): *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood, pp. 241-258.

- Bowles, S. & Gintis, H. (1976): *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books.
- Coleman, J. (1984): Die Zukunft für Kinder und Jugendliche. In: Schweitzer, F. & Thiersch, H. (Hrsg.): *Jugendzeit-Schulzeit: Von den Schwierigkeiten, die Jugendliche und Schule miteinander haben*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 57-77.
- Coleman, J. et al. (2000): The Coleman Report. In: Arum, R. & Beattie, I.R.: *The Structure of Schooling. Readings in the Sociology of Education*. New York, pp. 154-167.
- Coleman, J. S. & Hoffer, T. B. (1987): *Public and Private High schools: The impact of Communities*. New York: Basic Books.
- Coleman, J. S. (1988): Social Capital in the Creation of Human Capital. [Electronic version]. In: *Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure. The American Journal of Sociology*, Vol. 94, pp. 95-120.
- Csikszentmihalyi, M., Larson, R., & Prescott, S. (1977): The ecology of adolescent activity and experience. In: *Journal of youth and adolescence*, 6(3), pp. 281-294.
- Dika, S. L. & Singh, K. (2002): Applications of Social Capital in Educational Literature: A Critical Synthesis. [Electronic version]. In: *Review of Educational Research. Publ. American Educational Research Association*. Link: <http://rer.sagepub.com/content/72/1/31>.
- Drewry, J. A. (2007): *High school Dropout Experiences: A social capital Perspective*. PhD Thesis, Virginia Polytechnic Institute and State University (USA).
- Enkhbat, B. (2012): *Principal Component Analysis: Outliers, Validation and Reliability Online Power Point Illustrations*. Austin: University of Texas. Link: <http://de.scribd.com/doc/87552978/Principal-Component-Analysis-Outliers-Validation-Reliability>. ER.pdf (retrieved 24.11.2015).
- Europa-Union Deutschland (1995): *Charta der europäischen Identität*. Lübeck (Germany). Link: http://jeb-bb.de/fileadmin/files_jef-d-bb/JEB-Doks/951028_Charta_der_Europaeischen_Identitaet.pdf
- European Parliament (2000): *Lisbon European Council 23 and 24 March 2000 Presidency conclusions*. Lisbon (Spain) Link: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm
- Fraser, N. (2012, Nov.): *Rethinking capitalist crisis*. Luxemburg Lecture, Rosa Luxemburg Stiftung, Berlin. Link: <http://www.youtube.com/watch?v=xCw66MlbQsk>.
- German Commission for United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2013). *Education*. Link: <http://unesco.de/bildung.html?&L=1>.
- German National Ministry of Education and Research (BMBF) (2008): *Bildung in Deutschland. Ein Indikatoren gestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich 1*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- Giroux, H. A. & McLaren, P. (1989): *Critical pedagogy, the State, and cultural struggle*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Gramsci, A. (1971): *Selections from the prison notebooks*. New York: International Publishers Company, Incorporated.
- Grootaert, C. & Bastelaer, T.V. (2001): *Understanding and Measuring Social Capital*. Social Capital Initiative Working Paper. 24. World Bank.
- Hörner, W. (1993): *Technische Bildung und Schule. Eine Problemanalyse im internationalen Vergleich*. Frankfurt a.M.: Böhlau Verlag.
- Israel, G. D. & Beaulieu, L. L. (2004): Laying the Foundation for Employment: The Role of Social Capital in Educational Achievement. In: *The Review of Regional Studies*, Vol. 34, No. 3, pp. 260–287.
- Israel, G. D., Beaulieu, L. L. & Glenn, H. (2001): The Influence of Family and Community Social Capital on Educational Achievement. In: *Rural Sociology* 66(1), 2001, pp. 43–68.
- Jenkins, P., Robson, P. & Allan Cain, A. (2002): Local responses to globalization and peripheralization in Luanda, Angola. In: *Environment & Urbanization*, Vol. 14, No 1.

- Jobst, S. (2010): *Profession und Europäisierung: Zum Zusammenhang zwischen Lehrerhandeln, Institution und gesellschaftlichem Wandel*. Münster: Waxmann Verlag.
- Kinner, P. R. & Gray, C. D. (1995): *SPSS for Windows made Simple*. Erlbaum (UK): Taylor & Francis.
- Kreckel, R. (1990): "New" Social Inequalities and the Renewal of the Theory of Social Inequalities". In: Clegg, S. R. (Ed.): *Organization Theory and Class Analysis. New Approaches and New Issues*. Berlin / New York: De Gruyter, pp. 137-155.
- Lamb, S., Teese, R., Sandberg, N. & Polese, J. (Eds.) (2011): *School dropout and completion: International Comparative studies in Theory and policy*. Springer.
- Legatum Institute (2012): *A Unique Global Inquiry into Wealth and Wellbeing: The 2012 Legatum Prosperity Index*. London: Charles Street Mayfair W1J 5DW.
- Livingstone, S. (2007): Youthful experts: a critical appraisal of children's emerging Internet literacy. In: Mansell, R., Avgerou, Ch., Quah, D. & Silverstone, R. (Eds.): *The Oxford Handbook of Information and Communication Technologies. Oxford handbooks in business and management*. Oxford: University Press, pp. 494-513.
- Marshall, G. (1998): *Centre-Periphery Model - A Dictionary of Sociology*. Encyclopedia.com. Link: <http://encyclopedia.com/doc/1088-centre-periphery-model.html> (retrieved: March, 2015).
- Marshall, G. (1998): *World system - A Dictionary of Sociology*. Encyclopedia.com Link: <http://encyclopedia.com/doc/1088-worldsystem.html> (retrieved: 12.03. 2015).
- Mau, S. & Verwiebe, R. (2009): *Die Sozialstruktur Europas*. Konstanz (Germany): UVK.
- Naumann, M., Fischer-Their, A. (Eds.) (2013): *Peripheralization: The Making of Spatial Dependencies and Social Injustice*. Wiesbaden: Springer, S. 224-238.
- Nsamenang, A. B. & Tchombe, M. S. T. (2011): *Handbook of African Educational Theories and Practices: A generative Teacher Education Curriculum*. Human Development Resource Centre (HDRC), Bamenda-Cameroon. [Electronic version].
- Nsamenang, A. B. (2002): Adolescence in sub-Saharan Africa: An image constructed from Africa's triple inheritance. In: Brown, B. B., Larson, R. W. & Saraswathi, T. S. (Eds.): *The world's youth: Adolescence in eight regions of the Globe*. Cambridge: Press Syndicat of the University of Cambridge.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2006): *OECD Work on Education. 2005-2006*. Link: <http://www.oecd.org/dataoecd/35/40/30470766.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2010): *Education Today (2010). The OECD Perspective*. Paris: OECD. Link: <http://www.oecd.org/edu/educationtoday2010theoecdperspective.htm>.
- Pallas, A. M. (2002): High School Dropouts. In: *Levinson, D., Cookson, P. & Sadovnik, A. (Eds.): Education and Sociology: An encyclopedia*. New York and London: RoutledgeFalmer, pp. 315-320.
- Przeworski, A. & Teune, H. (1970): Most similar systems design. Most different systems design. Univariate Comparisons. Comparing Relationships. In: *The logic of Comparative social inquiry*. New York, London, Toronto & Sydney: Wiley-Interscience: A division of John Wiley and Sons.
- Putnam, R. D. (1993): *Making Democracy Work: Civic traditions in Modern Italy*. New Jersey & West Sussex: Princeton University Press. [Electronic version].
- Putnam, R. D. (Ed.) (2002): *Democracies in Flux: The Evolution of Social Capital in Contemporary Society*. Oxford: University Press, pp. 21-58.
- Schöneck, N. M., & Voß, W. (2005): *Das Forschungsprojekt: Planung, Durchführung und Auswertung einer quantitativen Studie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Shavit, Y., Yaish, M. & Bar-Haim, E. (2007): The persistence of persistent inequality. In: Scherer, S., Pollak, R., Otte, G., & Gangl, M. (Eds.): *From origin to destination. Trends and mechanisms in social stratification research*. Frankfurt a.M.: Campus, pp. 37-57.
- Simon, O. W. (2011): *Centre-Periphery relations in the understanding of development of internal colonies*. In: *International Journal of Economic Development, Research and Investment*, Vol. 2 No. 1.

- Skrobanek, J. & Tillmann, F. (2015): DropOut oder verlorene Jugendliche: Junge Menschen jenseits institutioneller Anbindung. In: Fischer, J. & Lutz, L. (Eds.): *Jugend im Blick: Gesellschaftliche Konstruktionen und pädagogische Zugänge*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 199-220.
- Tung-Yuang, L. & Nain-Ying, C. (2008): The Application of Social Capital Theory in Education. In: *Hsiuping Journal of Humanities and Social Sciences*. Vol.11, pp. 99-122.
- Wallerstein, I. (1974): The rise and fall of the world Capitalist System: Concepts for Comparative Analysis. In: *Comparative Studies in Society and History*, Volume 16, issue 4, pp. 387-415.
- Wimmer, A. & Glick-Schiller, N. (2003): Methodological Nationalism, the Social Science, and the Study of Migration. An Essay in Historical Epistemology. In: *International Migration Review*, Vol. 27, pp. 576-610.

About the Authors

Brendan Ngeloo Abamukong: M.A.; Doctoral Candidate, Otto-von-Guericke-University of Magdeburg, Germany, living in the Netherlands. Contact: ngelobrendan@yahoo.com

Prof. Dr. habil. Solvejg Jobst: Professor of Education / International Intercultural Educational Research, Bergen University College (Norway). Contact: Solvejg.Jobst@hib.no



Katharina Wille (Deutschland)

Interkulturelle Kompetenz als übergreifendes Ziel in der schulischen Bildung

Zusammenfassung: Dieser Artikel erörtert einige für das Thema interkulturelle Kompetenz relevante Begrifflichkeiten – Kultur, Interkulturalität und interkulturelle Kompetenz – und erläutert das methodische Konzept der interkulturellen Kompetenz, sowie dessen Leitmotive und Schlüsselfähigkeiten. Außerdem werden der Stellenwert der interkulturellen Kompetenz an Schulen und die damit einhergehenden pädagogischen Aufgaben einer Kompetenzentwicklung dargelegt. Es wird beschrieben, inwiefern eine Vermittlung von interkultureller Kompetenz an Schulen und vor allem im Unterricht stattfindet, und in welchem Grad die Zielvorgabe der Kulturministerkonferenz (KMK), die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz als übergreifende Aufgabe der Schule zu betrachten, bereits im Schulalltag umgesetzt wird. Des Weiteren wird die Notwendigkeit der Vermittlung von interkultureller Kompetenz an Schulen hinterfragt.

Schlüsselwörter: Kultur, Interkulturalität, interkulturelle Kompetenz, schulische Bildung

Резюме (Катарина Вилле: Межкультурная компетенция как широкая цель школьного образования): Данная статья рассматривает некоторые понятия, значимые для темы «Межкультурная компетентность» - культура, мкжкультурность и межкультурная компетентность - и она разъясняет методическую концепцию межкультурной компетенции, а также ее лейтмотив и ключевые возможности. Кроме того, здесь представлена значимость межкультурной компетенции в школах и сопутствующие педагогические задачи развития компетентности. В статье описывается, как происходит передача межкультурной компетенции в школах и, прежде всего, на занятиях, и в какой степени реализуется уже в повседневной школьной жизни цель Постоянной конференции министров образования и культуры земель в деле развития межкультурной компетенции как широкой задачи школы. Кроме того, рассматривается необходимость передачи межкультурной компетенции.

Ключевые слова: культура, межкультурность, межкультурная компетенция, **школьное образование**

Summary (Intercultural Competence as the Comprehensive Goal for Education in Schools): This article discusses several terms that are relevant for the theme of intercultural competence—culture, interculturality and intercultural competence—and explains the methodological concept of intercultural competence as well as its leitmotifs and key functions. In addition it explores the significance of intercultural competence in schools and the related pedagogical tasks of competence development. It describes how communication of intercultural competence in schools and especially in instruction takes place, and to what degree the objectives of the Kultusministerkonferenz (conference of the German educational ministers, KMK), namely the development of intercultural competence as the comprehensive goal of schooling, is realized in the everyday life of schools. The necessity of transmitting intercultural competence in schools is also further questioned.

Keywords: Culture; interculturality; intercultural competence; education in schools

Einleitung

Die Bedeutung interkultureller Kompetenz wird in unserer sich globalisierenden Welt immer deutlicher. Sowohl im privaten und beruflichen, wie auch im schulischen Leben spielt sie eine unumgängliche Rolle und wird als Schlüsselqualifikation verstanden. Interkulturelle Kompetenz bezeichnet eine soziokulturelle Orientierungsfähigkeit und umfasst unter anderem die Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen unterschiedlichen Kulturen; sie soll ein gesundes Zu-

sammenleben von kulturellen, ethnischen und religiösen Mehrheiten und Minderheiten ermöglichen. Als ein wichtiger Bereich der Gesellschaft soll die Schule interkulturelle Kompetenz vermitteln, unterstützen und fördern. Die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK), sowie der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GeR) erklären die Entwicklung interkultureller Kompetenzen als eine übergreifende Aufgabe der Schule (KMK 2013, GER 2001). Es gilt also herauszufinden, ob eine Vermittlung interkultureller Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern an Schulen überhaupt und in welchen Rahmen stattfindet. Da diese Aufgabe den Schulen bereits vor Jahren zugeordnet und mit der Einführung der Bildungsstandards sogar eindeutige Zielsetzungen vorgegeben wurden, ist es interessant zu erfahren, ob die Schulen sich mittlerweile des Themas Interkulturalität angenommen haben und in welcher Breite eine Umsetzung nunmehr erfolgt. Ist es wirklich notwendig, die Förderung der Vermittlung von interkultureller Kompetenz curricular zu dokumentieren, in einer immer weiter zusammenwachsenden, globalen Welt? Sind die Menschen nicht eigenständig zu einem gesunden Zusammenleben mit kulturellen Vielfalten beziehungsweise Lebenswelten in der Lage, ohne dies erst speziell vermitteln zu müssen? Damit diese Fragen geklärt und mit den Ergebnissen der anschließenden Untersuchung in Relation gesetzt werden können, muss in einem ersten Teil der Begriff „interkulturelle Kompetenz“ definitorisch umrahmt werden, um einen Ausgangspunkt für diesen Beitrag zu erhalten. Ich greife hierbei in erster Linie auf deutschsprachige Literatur zurück. (Die umfangreiche englischsprachige Literatur kann im Rahmen dieses Artikels nicht einbezogen werden; stellvertretend sei nur auf ausgewählte Publikationen und Literaturverzeichnisse verwiesen, z.B. in: Bennett & Bennett, 2003; Byram, 2008; Byram, Nichols & Stevens, 2009; Banks, 1994/1999; Banks & McGee Banks, 2012).

Interkulturelle Kompetenz: Terminologische und methodische Aspekte

Kultur, Interkulturalität, Multikulturalität, Transkulturalität

53

Als ausgesprochen mehrdeutiges und dementsprechend umstrittenes Konzept ist der Kulturbegriff schwierig zu fassen: „Im Augenblick [sind wir] zwischen einem entmutigend weiten und einem quälend engen Kulturbegriff gefangen und [es muss] unser vordringlichstes Ziel auf diesem Gebiet sein (...), über beide hinauszugelangen.“ (Eagleton, 2009, S. 48)

Das im Folgenden aufgegriffene Kulturverständnis erachtet Kultur als ein kollektives, offenes und wandelbares Orientierungssystem, welches durch Entwicklung, Veränderlichkeit, sowie Flexibilität geprägt ist und welches sich ein Individuum sukzessiv als Bestandteil einer Gruppe und innerhalb eines Sozialisationsprozesses aneignet (vgl. z. B. Hansen 2011, S. 15; Clarke, 1979, S. 40f.; Nieke, 2000, S. 50f.; Thomas, 2003, S. 380). Als kollektives Phänomen wird Kultur reproduziert, an nachfolgende Generationen überliefert und infolge dessen auch transformiert. Es ist eine gesellschaftliche Praxis der Bedeutungszuweisung, die gemeinschaftliche Deutungsmuster umfasst und prinzipiell offen ist für Verschmelzungen und wechselseitige Einflüsse. Der Mensch prägt Kultur und Kultur prägt den Menschen. Diese Lebenswelt umfasst das Gefüge menschlichen Zusammenlebens, was sich unter anderem in Wahrnehmungen, Gefühlen, Einstellungen, Handlungen, Sprache, in Literatur, Kleidung usw. äußert und überwiegend unbewusst erfolgt, womit sie für Außenstehende zumeist nicht beobachtbar ist.

Bei dem Begriff Kultur handelt es sich gezwungenermaßen immer um eine Abstraktion. Insbesondere gilt es, zwischen universellen Verhaltensweisen, kulturspezifischen Verhaltensweisen und individuellen Verhaltensweisen zu separieren. So können sich Personen auch innerhalb einer kulturellen Lebenswelt „untypisch“ verhalten (Jugert, Jugert & Notz, 2014, S. 19).

Interkulturalität ist ein Ausdruck, der den vorangegangenen Begriff Kultur enthält. Da es bereits an einer einheitlich akzeptierten Definition des Kulturbegriffes mangelt, ist es nicht verwunderlich, dass desgleichen keine Begriffsbestimmung der Interkulturalität in definitiver Hinsicht existiert. Damit dennoch die Bedeutung des interkulturellen Konstrukts erklärt werden kann, wird es im Folgenden in erster Linie von der Multikulturalität und der Transkulturalität abgegrenzt, um anschließend den Begriff der Interkulturalität näher bestimmen zu können.

Multikulturalität beschreibt das Nebeneinander Bestehen von verschiedenen Kulturen, ohne dass es zu Verschmelzungen oder Vermischungen kommt. Kulturen existieren unabhängig voneinander (Neubert; Roth; Yildiz, 2013, S. 27). Es kommt zu keiner Annäherung, Beeinflussung oder Einbeziehung unter den jeweiligen Kulturen einer Gesellschaft. Kulturen sind somit statische, geschlossene und in sich homogene Systeme.

Transkulturalität beschreibt nicht das Nebeneinander von Kulturen, sondern die Grenzüberschreitung von Personen einer Kultur zu einer anderen Kultur und stellt das Gemeinsame in den Mittelpunkt (Welsch, 2010, S. 39f.). Allerdings geht es hier um die Gegebenheit der Grenzüberschreitung, nicht aber um einen gegenseitigen Austausch von Kulturen.

Interkulturalität bedeutet also im Gegensatz zu Multikulturalität beziehungsweise Transkulturalität nicht von ein bloßes Nebeneinander beziehungsweise eine Grenzüberschreitung, sondern bezieht sich auf ein Interaktionsverhältnis verschiedener Kulturen. Das Präfix „inter“ veranschaulicht, dass eine Austauschbeziehung – eine kulturelle Überschneidungssituation – zwischen verschiedenen Kulturen vorausgesetzt wird. Es wird allerdings zwischen zwei Auffassungen des Interkulturalitätsbegriffes unterschieden: Der einen Ansicht nach wird der Kontakt zu einer anderen Kultur als eine Überwindung von Barrieren angesehen, die eine Begrenzung zwischen Kulturen darstellt (Nieke, 2008, S. 30). Insofern kommt es zu einer kulturalistischen Grenzziehung und somit zu sogenannten Parallelgesellschaften. Nach der zweiten Auffassung vermutet man, dass eine Art Zwischenraum zwischen den Kulturen existiert. Genau dieser Zwischenraum kann durch Einflüsse anderer Kulturen mit etwas Neuem gefüllt werden (Nieke, 2008, S. 30ff.). Die vorliegende Arbeit wird sich fortfolgend auf die zweite Ansicht eines offenen Interkulturalitätsverständnisses beziehen, da Vermischungen von kulturellen Merkmalen heutzutage Realität geworden sind.

Bei dem Begriff Interkulturalität handelt es sich also um einen dynamischen und wechselseitigen Interaktionsprozess von verschiedenen, unter anderem auch bereits vernetzten Kulturen, der gegenseitiges Bewusstsein, Respekt und Achtung herausbildet. Interkulturalität kann als „set of processes“ beschrieben werden, welches auf Beziehungen zwischen Kulturen basiert (Leclercq, 2003, S. 9). Infolge dieser Wechselbeziehung zwischen den Mitgliedern verschiedener Kulturen entsteht etwas Neues, die sogenannte Interkultur oder „contact zone“ (Bolten, 2007a, S. 138). Interkultur wird ständig neu erzeugt. Interkulturalität ist insofern kein statisches, geschlossenes System, sondern es weist einen prozessualen Charakter auf. Es handelt sich um kulturelle Überschneidungssituationen. Damit die auftretenden Interaktionen konfliktfrei und beidseitig positiv gestaltet werden können, sind gewisse Kompetenzen erforderlich.

Kompetenz im Kontext von Interkulturalität

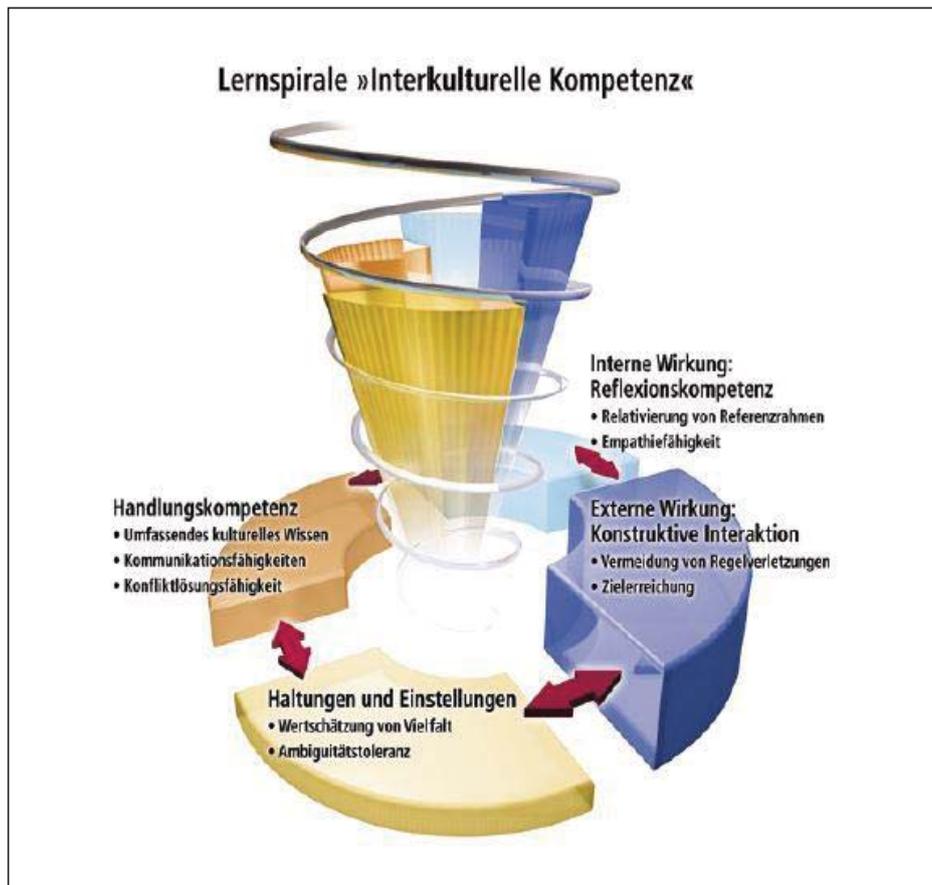
In Anlehnung an Franz E. Weinert wird unter Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden, die benötigt werden, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (2001, S. 27).

Weinerts Begriffsverständnis stellt insbesondere die Problemlösungsfähigkeit in das Zentrum. Die Definition umfasst dabei nicht nur die kognitiven Fähigkeiten, sondern auch die affektiven Bereitschaften eines Individuums. Es handelt sich um individuelle Dispositionsspielräume in Bezug auf Fähigkeiten, Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten. Kompetenzen liegen breite Wissens- und Erfahrungsfundamente zugrunde und werden gegenüber bloßen Qualifikationen als mehrwertig eingestuft (Pfadenhauer & Kunz, 2012, S. 10f.). Der Kompetenzbegriff zielt auf die Betonung des Anwen- derbezuges des Gelernten ab und stellt diesen, in Zusammenhang mit dem lebenslangen Lernen, in den Vordergrund. Demzufolge sollen Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben werden, um eigenes Wissen, Können (im Sinne von Erfahrung) und Verstehen (inklusive Urteilskraft) eigenständig aus- zubauen und konkrete Anforderungssituationen selbstständig kompetent zu bewältigen (Jaeger, 2009, S. 4). Kompetenz ist folglich ein Bündel von Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Hal- tungen, sowie Kontext- und Erfahrungswissen, welches dem Individuum zur Verfügung steht, damit Problemlösungen vorgenommen werden und in konkreten Situationen abgerufen und aktiviert wer- den können. Kompetenzen selbst sind jedoch nicht erfassbar und werden deshalb oft mit der Perfor- manz in Verbindung gebracht. Die Performanz einer Person, wie zum Beispiel das Verhalten in einer Prüfung, ist bekanntlich beobachtbar und dient der Kompetenzfeststellung. Von der Performanz kann auf sichtbare individuelle Verhaltensmöglichkeiten, sprich Kompetenzen, geschlossen werden (Blömeke, 2012, S. 23). Das heißt, wenn im weiteren Verlauf von interkultureller Kompetenz die Rede ist, handelt es sich um die gezeigte und beobachtbare Performanzkompetenz.

Die interkulturelle Kompetenz ist keine Dimension der Handlungskompetenz, sondern stellt einen Bezugsrahmen voneinander abhängiger Handlungsteilkompetenzen im interkulturellen Kontext dar (Bolten, 2006, S. 8). Es gibt zahlreiche Erklärungsansätze, die sich überwiegend in Hinblick auf eigene Forschungszwecke und den fachspezifischen Zusammenhang des Verfassers unterscheiden.

Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung hat Darla K. Deardorff 2006 in einer Studie 23 amerikanische Experten/-innen hinsichtlich der Definition und Modellen von Interkultureller Kompetenz befragt. Die Studie war eine systematische Erhebung, deren Ergebnisse auf Europa übertragbar sind, nicht aber auf die nicht westlichen Sichtweisen, da nicht weiter erklärte Unterschiede und Überschneidun- gen existieren (Deardorff, 2006, S. 29). Mit Blick auf eine allgemeine Definition von Interkultureller Kompetenz hat sich die Mehrheit für folgende entschieden: „[Interkulturelle Kompetenz ist die] Fä- higkeit, effektiv und angemessen in interkulturellen Situationen zu kommunizieren, auf Grundlage eigenen interkulturellen Wissens, Fähigkeiten und Einstellungen.“ (Deardorff, 2006, S. 14) Diese De- finition ist sehr weit gefasst und wirft die Frage auf, was genau man unter „interkulturellem Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen“ (ebd. S. 14f.) versteht. Die Teilnehmer an Deardorffs Studie haben sich anschließend auf 22 Elemente geeinigt, die ihrer Meinung nach die interkulturelle Kompetenz umfassen. Auf Basis dessen hat Deardorff drei Kategorien zusammengefasst: a) Haltung und Einstel- lungen, b) Wissen und Fähigkeiten und c) interne und externe Konsequenzen. Diese werden in einem Pyramidenmodell veranschaulicht, welchem das Eisbergmodellprinzip der Kultur zugrunde liegt und beobachtbare von nicht sichtbaren Komponenten trennt (ebd. S. 30ff.). Das Fundament stellen die Haltungen und Einstellungen; Respekt, Neugier, Offenheit u.a., dar. Die zweite Ebene bildet die gegenseitige Beziehung von Wissen und Fähigkeiten; kulturelle Selbstreflexion, Kulturverständnis, Beobachten, Interpretieren u.a. Daraus lassen sich interne Wirkungen, wie zum Beispiel der Perspek- tivwechsel, die Anpassungsfähigkeit oder die Empathie ableiten. Infolge dessen ergeben sich wieder- um externe Wirkungen; effektives und angemessenes Verhalten und Kommunikation in interkultu- rellen Gegebenheiten (ebd. S. 19). Aufbauend auf diesen Erkenntnissen wurde folgende Definition erarbeitet: „Interkulturelle Kompetenz beschreibt die Kompetenz, auf Grundlage bestimmter Hal- tungen und Einstellungen, sowie besonderer Handlungs- und Reflexionsfähigkeiten in interkulturellen Situationen effektiv und angemessen zu interagieren.“ (Deardorff, 2006, S. 5)

Diese Begriffserklärung offenbart erstmals auch die Wirkung der interkulturellen Kompetenz. Hierbei greift Deardorff auf die oben genannten Kategorien zurück und geht innerhalb ihrer Definition auf die Motivation (= Haltung und Einstellungen), die Handlungskompetenz (= Wissen und Fähigkeiten), die Reflexion (= interne Wirkung) und auf die Interaktion (= externe Wirkung) ein (ebd. S. 5). Das hier aufgezeigte Prozessmodell (s. nachfolgende Abb.) zur Entwicklung interkultureller Kompetenz verdeutlicht die Mehrdimensionalität und Komplexität interkultureller Kompetenz. Die genannten Kategorien arbeiten alle übergreifend zusammen, sie sind miteinander verflochten, und bestehen nicht nur nebeneinander mit spezifischen Übergängen.



Lernspirale der Interkulturellen Kompetenz (Quelle: Deardorff, 2006, S. 7)

Doch auch diese Begriffserklärung ist, trotz ihrer Erweiterung durch die Einbindung der Wirkung von Interkulturellen Kompetenzen gegenüber anderen Erklärungsansätzen, noch nicht hinreichend konkretisiert. Damit aber eine Grundlage für die vorliegende Darstellung und Datenerhebung gebildet werden konnte, diente die vorgenannte Definition als Ausgangsbasis.

Leitmotive und Schlüsselfähigkeiten zur Entwicklung interkultureller Kompetenz

Aus den bisherigen Ausführungen lassen sich bestimmte Leitmotive und Inhalte der interkulturellen Kompetenz erkennen. Die Leitmaximen innerhalb der interkulturellen Kompetenz sind zum einen das Gleichheitsprinzip und zum anderem das Prinzip der Anerkennung (Auernheimer, 2005, S. 20f.). Diese beiden Grundsätze beziehen sich auf alle Menschen. Dem Gleichheitsprinzip entsprechend sollen alle Menschen, ungeachtet Ihrer Herkunft, gleich behandelt werden. Daraus ergibt sich eine tolerante Behandlung von Mehrheiten gegenüber Minderheiten und andersherum. Es ist unwichtig, ob

jemand eine andere Abstammung besitzt, denn letztendlich gehören wir alle der Spezies Mensch an und bedürfen in dieser Hinsicht - Menschsein - Gleichbehandlung. Wir sollen für gleiche Rechte und Sozialchancen für Jedermann/-frau eintreten und uns gegen Rassismus und soziale Ungerechtigkeit wehren/richten (Auernheimer, 2005, S. 21). Der Anerkennungsgrundsatz basiert auf der gesellschaftlich kulturellen Vielfalt. Der Grundsatz beruft sich auf die Akzeptanz und den Respekt von Personen gegenüber dem Anderssein von verschiedenen Kulturen. Vielfalt solle akzeptiert, genutzt und verarbeitet werden. Der Begriff Anerkennung löst dabei den Ausdruck Toleranz ab, da dieser einen Beigeschmack der bloßen Duldung des Anderen enthält. Die Anerkennung hingegen besitzt den Ausgleichsanspruch bezüglich der Achtung der allgemeinen Menschenwürde und der Achtung hinsichtlich der kulturellen Vielfalt (ebd., S. 22). Diese Prinzipien bilden den Grundstein für interkulturelles Verstehen und interkulturelle Dialogfähigkeit, womit gleichzeitig zwei weitere Leitmotive genannt sind.

Es lassen sich folgende Leitmotive zusammenfassend, veranschaulichen: Gleichheit aller ungeachtet der Herkunft, Respekt für Andersheit, interkulturelles Verstehen, interkultureller Dialog (ebd., S. 21f.).

Die erörterten Leitmotive zeigen unter anderem Ziele der interkulturellen Kompetenz auf. Doch zunächst ist die interkulturelle Kompetenz selbst eine Zielerreichung, respektive des interkulturellen Lernens. Denn interkulturelle Kompetenz erlernt man und ist nicht angeboren (Clapeyron, 2004, S. 8); sie stellt somit gleichzeitig Ziel und Ergebnis interkulturellen Lernens dar. Um interkulturelle Kompetenz zu erreichen, muss man interkulturell lernen. Das bedeutet, bei der Beschreibung von Zielen der Interkulturellen Kompetenz handelt es sich gleichzeitig um Lernprozesse im Zuge des interkulturellen Lernens.

Der Begriff interkulturelle Kompetenz hat sich im Bildungsbereich durchaus zutreffend gegenüber dem interkulturellen Lernen aufgrund der gewünschten Output- und Standardorientierung durchgesetzt (Decke-Cornill & Küster, 2010, S. 236f.). Es geht darum, das Ergebnis des Lernens, darzustellen. Das Lernen selbst bezieht sich auf einen Prozess und beinhaltet kognitive, affektive, sowie verhaltensbezogene Aspekte, die vielmehr mit dem Ausdruck der Persönlichkeitsbildung in Verbindung gebracht werden (Decke-Cornill & Küster, 2010, S. 237). Jedoch sind für interkulturell kompetentes Verhalten operationalisierte Kriterien grundlegend. Wie die Leitmotive hervorheben, ist es oberstes Ziel, innerhalb der interkulturellen Kompetenz und somit der interkulturellen Bildung, alle Menschen als gleichwertig wahrzunehmen und anzuerkennen, sowie ihre Wertvorstellungen und kulturellen Orientierungen zu achten. Es gilt, Einstellungen und Verhaltensweisen zu entwickeln, die der ethischen Norm der Menschlichkeit und den Grundsätzen von Freiheit und Verantwortung, von Solidarität und Völkerverständigung, sowie von Demokratie und Toleranz verpflichtet sind (KMK 1996). Das Individuum soll andere kulturelle Denkmuster, Verhaltensweisen und Redeweisen erkennen, verstehen, analysieren und diese in Beziehung zu den eigenen stellen. Man soll Menschen mit anderen Kulturen, Nationalitäten oder Sprachen mit Respekt und Toleranz begegnen. All dies geht weit über die bloße Kenntnis von anderen Kulturen hinaus.

Aus den verschiedenen in der Literatur existierenden Erklärungsversuchen, die interkulturelle Kompetenz zu definieren, kristallisieren sich Schlüsselfähigkeiten heraus, die eine Entwicklung Interkultureller Kompetenz im höchsten Grad fördern sollen.

Die folgende Abbildung zeigt Schlüsselfähigkeiten zur Entwicklung der interkulturellen Kompetenz in Gegenüberstellung verschiedener Publikationen:

	Thomas (2003)	Auernheimer (2005)	Deardorff (2006)	Bolten (2007b)	Nieke (2008)
Offenheit	X	X	X	X	X
Empathie	X	X	X	X	X
Anpassungsfähigkeit	X		X		
Flexibilität	X		X	X	
Kommunikationsfähigkeit	X	X		X	X
Selbstbewusstsein	X				X
Sprachkenntnisse					X
Kulturelles Bewusstsein			X	X	X
Teamfähigkeit	X			X	
Reflexionsfähigkeit			X		

Quelle: In Anlehnung an Auernheimer, 2005, S. 20ff.; Bolten, 2007b, S. 43ff.; Deardorff, 2006, S. 16; Nieke, 2008, S. 73ff.; Thomas, 2003, S. 380ff.

Anhand dieser Gegenüberstellung wird deutlich, dass kulturelle Aufgeschlossenheit und Neugier beziehungsweise Offenheit, sowie die Empathie hinsichtlich kultureller Vielfalt einheitlich als wichtigste Eigenschaft, innerhalb der Interkulturellen Kompetenz, angesehen werden. Die Kommunikationsfähigkeit nimmt auch einen besonderen Stellenwert ein, gefolgt von der Anpassungsfähigkeit, der Flexibilität und dem Selbstbewusstsein. Die Teamfähigkeit, das kulturelle Bewusstsein, sowie die Reflexionsfähigkeit spielen anscheinend eine untergeordnete Rolle.

Interkulturelle Kompetenz als übergreifende pädagogische Aufgabe der Schule

Interkulturelle Kompetenz ist seit beinahe zwei Jahrzehnten ein zentraler Aspekt in der Bildung und wird als Querschnitts- und übergreifende Aufgabe der Schule formuliert (KMK, 1996, S. 313; 2003; GeR, 2001). Der Erwerb Interkultureller Kompetenz wird als ein kontinuierlicher Prozess verstanden, der systematisch in der Schule unterstützt und vermittelt werden soll. Daraus ist abzuleiten, dass interkulturelle Kompetenz kein weiteres Schulfach darstellt oder einem einzigen zugeordnet werden soll, sondern vielmehr ein Unterrichts- und Ausbildungsprinzip, unabhängig von spezieller Fachspezifik, bildet. Die essentielle Lernkomponente ist die Schule selbst.

Die Schule wird als bedeutsame Institution zur Identitätsentwicklung und somit zur Befähigung, Entwicklung und Entfaltung von kulturellem Lernen angesehen, da alle Angehörigen einer Bevölkerung aufgrund der Schulpflicht ihr in einem bestimmten Alter beiwohnen müssen. Des Weiteren ist es ihre Aufgabe, die Menschen zu einem Leben in der Gesellschaft zu befähigen, was aktuelle Gesellschaftsansprüche und dementsprechend auch die Vermittlung von Interkultureller Kompetenz enthält. Es ist auch allgemein bekannt, dass Kinder und Jugendliche generell auffassungsfähiger sind und schneller lernen.

Die Schule ist zugleich Bildungs- und Erfahrungsraum (Spanhel, 2008, S. 6). Deshalb ist sie die perfekte Institution für die Entwicklung und Förderung der Interkulturellen Kompetenz (Sandfuchs, 2011, S. 69). Die Frage ist, wie der Umgang mit kultureller Vielfalt im Bildungsbereich, speziell der Schule, durch pädagogische Handlungskonzepte optimiert und als übergreifende Aufgabe umgesetzt werden kann. Abgesehen von Anerkennung und Respekt für Andersheit, steht auch der interkulturelle Dialog und das interkulturelle Verstehen im Vordergrund dieser Querschnittsaufgabe (Westphal, 2009, S. 92).

Je mehr man über andere Kulturen weiß, desto besser kann man sie verstehen und miteinander angemessen kommunizieren. Schüler sollen im Rahmen der Förderung von interkultureller Kompetenz, bei Ihrer Persönlichkeitsbildung, inklusive der Entwicklung von Haltungen und Verhaltensweisen, unterstützt werden. Hinsichtlich der Vermittlung von Interkultureller Kompetenz an Schulen muss natürlich auch das Lehrpersonal geschult und befähigt werden. Doch insbesondere soll ein interkulturelles Gefüge im gesamten Schulprogramm verfolgt und somit die Stellung der Interkulturellen Kompetenz, einschließlich des wechselseitigen Respekts und des interkulturellen Dialogs, in Schulen hervorgehoben werden.

Viele Schulen besitzen ein Schulprofil, eine Schulphilosophie, woraus sich die Aufgabenschwerpunkte des Schulprogramms erkennen lassen. Dieses Profil soll sich an den aktuellen Gesellschaftsanforderungen entsprechend orientieren und gegenwärtig eine Öffnung der Schule bezüglich Interkulturalität signalisieren (Auernheimer, 2004, S. 20 f., KMK, 2013, S. 8). So kann man beispielsweise von dem Titel Europaschule oder deren Zielvorgabe, einer Arbeitsgruppe des interkulturellen Miteinanders, einen spezifischen Schullogan oder anderweitigen pädagogischen Arbeiten, auf ein interkulturell orientiertes Leitbild der jeweiligen Schule schließen. Hierin sind Leitlinien für ein Schulprogramm zu sehen, die auch eine fachdidaktische Umsetzung benötigen. Derartige Schulprogramme reflektieren nach außen hin ein bestimmtes Profil der Aufgeschlossenheit und Zusammenarbeit.

Diese Präsenz soll auch in der Selbstdarstellung einer Schule wiederzufinden sein. So sollen öffentliche Veranstaltungen das äußere Erscheinungsbild aber auch diverse Broschüren und Informationsmaterialien über die Schule oder auch aus dem Unterricht die Leitlinien einer Schule repräsentieren. In manchen Schulen werden Ankündigungen in verschiedenen Sprachen formuliert und ausgehängt. Des Weiteren sind vereinzelt, besonders bei international engagierten Schulen, die Webseiten komplett mehrsprachig aufgebaut, mehrsprachige Hinweisschilder angebracht und, unter anderem kann man sogar Anzeigezeichen im Eingangsbereich entdecken, welche die unterschiedliche Herkunft der Schülerschaft widerspiegeln (Auernheimer, 2004, S. 21; KMK 2013, S. 8). Dadurch wird eine Tendenz in Richtung Vielfältigkeitsförderung und gewünschter Interkulturalität an Schulen erkennbar.

Eine weitere pädagogische Aufgabe der Schule, um interkulturelle Kompetenz zu fördern, ist im Schulklima zu sehen (KMK 2013, S. 7). Interkulturelle Kompetenz kann sich nur entwickeln, wenn die soziale Atmosphäre durch den gegenseitigen Respekt gekennzeichnet ist. Demnach bedarf es vertrauensvolle Lehrer-Schüler-Beziehungen, Offenheit gegenüber kultureller Vielfalt von beiden Seiten und Mitbestimmungsmöglichkeiten seitens der Schüler (Auernheimer, 2005, S. 166). Die Lehrkräfte sollen Ansprechpartner sein und in interkulturellen Kontexten kompetent agieren, sowie ein Vorbild für die Schüler präsentieren. Erfahrungen beeinflussen bekanntlich die Herausbildung von eigenen Einstellungen und Haltungen. Allerdings sei darauf hingewiesen, dass eine kulturell-vielfältige Schülerschaft einer eher homogenen Lehrerschaft gegenübersteht, insbesondere in Großstädten.

Was uns zum nächsten Punkt, der Vorbildfunktion des Lehrpersonals bringt. Diese Vorbildfunktion in interkultureller Hinsicht sollen die Lehrer annehmen und in einer Art und Weise umsetzen, dass

allen Schülern, ungeachtet ihrer jeweiligen Herkunft, in unterrichtlichen, wie auch in außerunterrichtlichen Situationen in gleicher Weise Achtung und Respekt entgegengebracht wird (KMK 2013, S.7). Das Bewusstmachen und Hinterfragen von Vorurteilen und verzerrten Klischees hinsichtlich verschiedener Kulturen ist eine wichtige Aufgabe des Lehrpersonals, ebenso wie Befähigung der Schüler zum interkulturellen Austausch. Dass Lehrkräfte in interkulturellen Kontexten kompetent handeln können, setzt natürlich auch eine Befähigung zum interkulturellen Handeln voraus, was wiederum eine bedarfsgerechte Weiterentwicklung von Lehrerausbildungen und -weiterbildungen bedingt.

Innerhalb einer kulturell vielfältigen Schulgemeinschaft zeichnen sich kulturell bedingte Differenzen und Übereinstimmungen eher ab, als in einem nahezu kulturell einfältigen Umfeld. Um ein positives Zusammenleben zu begünstigen, sollen Schulen eine gemeinsame Schulkultur mit Richtlinien hinsichtlich eines achtungsvollen Umgangs miteinander entwickeln (KMK 2013, S. 7f.). Weiterhin ist es von Vorteil, wenn Schulen und Eltern mit Migrationshintergrund kooperieren. Vertrauen ist eine wichtige Basis und kann zum Beispiel durch offene Gespräche untereinander oder auf Grundlage von Einbeziehung der Eltern in das Schulleben aufgebaut werden (KMK 2013, S.7). Letztendlich ist die Zusammenarbeit im Kontext von Vielfalt und Differenz wünschenswert, die wiederum begünstigt wird durch ein gutes und ausgeglichenes Verhältnis unter den betreffenden Personen. Die besten Intentionen nützen nichts, wenn Schüler widersprüchliche Erfahrungen sammeln. Die Schulleitung ist verantwortlich für die Umsetzung und Steuerung des interkulturellen Entwicklungsprozesses, sowie die Einbeziehung aller Beteiligten in der Schule (Westphal, 2009, S. 98ff.).

Aspekte einer empirischen Erhebung zur Entwicklung interkultureller Kompetenz

Bisher wurde ein Überblick gegeben über die in der gängigen Literatur vertretenen Ansichten hinsichtlich der optimalen Entwicklung Interkultureller Kompetenz als übergreifende Querschnittsaufgabe in der Schule. Doch wie sieht es in der Wirklichkeit aus? Zu den in der Realität vorliegenden Gegebenheiten gibt es kaum verwertbare Erhebungen und somit keine repräsentativen Daten. Jedoch muss gerade die wirkliche Lebenswelt untersucht werden, um festzustellen, wie und in welchem Umfang Interkulturelle Kompetenzen aktuell an Schulen entwickelt und geschult werden. Im Rahmen dieser Arbeit wurde eine kleine Erhebung in verschiedenen Bundesländern, Ballungsgebieten und Migrationsdichten, in verschiedenen Schulformen (Gymnasien mit Sek I & II und Berufsschulen) sowie unterschiedlichen Altersgruppen, von Schülern und Lehrern durchgeführt, um Relationen zur interkulturellen Haltung in Bezug zu den genannten Kriterien ermitteln zu können. Zur Erfassung von subjektiven Meinungen, Haltungen und Einstellungen von Schülern und Lehrern bezüglich der Entwicklung und Förderung Interkultureller Kompetenz, sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Rahmen, wurde die Methode des schriftlichen Fragebogens herangezogen (der vollständige Lehrer- bzw. Schülerfragebogen kann bei der Autorin eingesehen werden). Das ermöglichte ein realitätsnahes Bild der aktuellen Lebenswirklichkeit zu reflektieren und Rückschlüsse zu ziehen auf die Intensivität und die Breite, aber auch auf die erforderlichen Unterstützungsmaßnahmen der Interkulturellen Kompetenzentwicklung innerhalb des schulischen Wirkungsbereiches. Im Rahmen dieser Erhebung wurden insgesamt 535 Fragebögen (505 Schüler- und 30 Lehrerfragebögen) an sechs verschiedenen Schulen von Schülern und Lehrern ausgefüllt. Die Ergebnisse können Grundlage und Impuls für weiterführende Forschungen und zusätzliche Unterstützungsmaßnahmen für Schulen sein, wenn es um die ganzheitliche Vermittlung und Förderung der Interkulturelle Kompetenz als übergreifende Aufgabe geht.

Zur Rolle personeller und Migrationshintergründe bei der Kompetenzentwicklung

Angaben der Schüler hinsichtlich der Frage nach ihrer Nationalität zeigten unterschiedlichste ethnische Hintergründe auf. Abgesehen von der deutschen Nationalität gaben die Schüler unter anderem folgende Nationalitäten an: Türkisch (23%), Polnisch (9%), Griechisch (8%), Russisch (8%), Italienisch (6%), Kroatisch (5%), sowie Kurdisch und Schweizerisch (mit je 4%). Das zeigt bereits, dass die Heranwachsenden heutzutage nicht nur mit kulturell vielfältigen Menschen in Berührung kommen, sondern darüber hinaus in der Institution Schule miteinander lernen, arbeiten und leben. Kulturelle Vielfalt ist an den Schulen zur Realität geworden. Der Anteil der befragten Schüler beziehungsweise Lehrer mit Migrationshintergrund je nach Schule war unterschiedlich stark ausgeprägt. Schüler mit Migrationshintergrund sind an den an der Erhebung beteiligten Gymnasien wesentlich stärker vertreten als an den beteiligten Berufsschulen. Letztere weisen gerade mal 0% - 2% Schüler mit Migrationshintergrund auf. An dem Gymnasium in Nordrhein-Westfalen lernen mit 54% die meisten Jugendlichen mit Migrationshintergrund unter den befragten Schulen. Das verweist auf unterschiedlichste kulturelle Lebensweisen und interkulturelle Erfahrungen der Schüler und Lehrer im Schulalltag. Wenn man einen Blick auf den Anteil von Lehrern mit Migrationshintergrund wirft, fällt auf, dass dieser vergleichsweise gering ist. In der Schule begegnen sich somit multikulturell geprägte Schüler und kulturell eher homogen geprägte Lehrer. Genau diese, in kultureller Hinsicht, eher homogene Lehrerschaft hat die Aufgabe, ihre Schüler zu einem friedlichen interkulturellen Miteinander zu erziehen. Hier liegen oftmals Gründe für die Entstehung kommunikativer Probleme und interkultureller Missverständnisse zwischen Schülern und Lehrern.

Probleme des Kultur- und Interkulturalitätsverständnisses

In diesem Kontext wurden Fragen beantwortet, die einen Überblick geben sollten über das vorherrschende Verständnis von Kultur und Interkulturalität. Die Antworten der Lehrer und Schüler fielen sehr ähnlich aus und konnten somit bestimmten Rubriken zugeordnet werden. Unter dem Begriff Kultur versteht die Mehrheit der befragten Schüler und Lehrer die Art und Weise des Lebens innerhalb einer Gemeinschaft. Dazu zählen sie insbesondere menschliches Verhalten, Gewohnheiten und Lebensstile. Vor allem die Berufsschüler verbinden Kultur und Leben eng miteinander. Beispielhaft die Meinung eines Schülers: „Kultur bedeutet für mich Leben, Lachen, Lieben. Es umfasst die Lebensart, die Gewohnheiten und das Verhalten von Menschen.“ (Schüler A)

Viele Teilnehmer (Schüler: 34%, Lehrer: 26%) verbinden mit dem Kulturbegriff aber auch Symbole, wie zum Beispiel Kleidung, Architektur oder Kunst und Literatur. Ihrer Meinung nach wachsen Menschen aufgrund dieser gemeinsamen Symbole zusammen und entwickeln somit ein Gemeinschaftsgefühl. Für etwas mehr als 10% der befragten Lehrer ist Kultur ein von Menschen geschaffenes Wertesystem zur Orientierung in einer gegebenen Kultur. Bei den Schülern wies nur 1% auf die Veränderbarkeit der Kultur durch den Menschen hin. Bei beiden Gruppen haben einige Personen keine Angabe zum Kulturbegriff gemacht. Bei den Schülern ist der Anteil mit 24% relativ hoch. Gerade jüngere Schüler haben die Frage nach dem Kulturbegriff ausgelassen. Je älter die Schüler, desto mehr wurde zum Kulturbegriff geschrieben. Das lässt vermuten, dass insbesondere junge Menschen Schwierigkeiten haben, diesen komplexen Begriff zu erfassen und zu erläutern.

Zusätzlich haben die Schüler innerhalb ihrer Begriffsbestimmungen Kultur immer wieder räumlich mit Nationen gleichgesetzt. So haben 31% (7%) der befragten Schüler (Lehrer) angegeben es gäbe nur eine Kultur in einem Land und diese sei national begrenzt. Beispielhaft dafür die Meinungen zweier Schüler: „Kultur ist die Lebensweise in einem Land.“ (Schüler J) „Jedes Land hat seine eigene

Kultur.“ (Schüler K) Diese Annahme tritt im Alltag nicht selten auf. Obwohl die Menschen, insbesondere in den heutigen kulturell vielfältig strukturierten Gesellschaften, immer häufiger auf Menschen mit Migrationshintergrund treffen, sind vielen die Prozesse gegenseitiger Beeinflussung von Kulturen nicht bewusst. Doch dieses Bewusstsein ist notwendig, um sich der Interkulturalität öffnen zu können.

Nur 7% (10%) der gesamten Kulturdefinitionen von den Schülern (Lehrern) verweisen auf die grenzüberschreitende Eigenschaft eines Kultursystems. Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass nicht explizit nach einer räumlichen Abgeschlossenheit des Kultursystems gefragt wurde.

Die meisten Schüler definieren den Begriff Kultur sehr eng und grenzen das System Kultur ein. Darüber hinaus wird es auch von anderen Kulturen stark abgegrenzt und nicht auf seine Dynamik und Offenheit hingewiesen. Die Lehrer auf der anderen Seite tendieren eher dahin, den Kulturbegriff zu breit zu beschreiben: „Es handelt sich dabei um die Summe aller Lebensäußerungen.“ (Lehrer L)

Das am meisten genutzte Wort, um den Begriff Kultur zu beschreiben, war, sowohl bei den Lehrern als auch bei den Schülern, das Wort Leben, im Sinne von: Kultur ist Leben und wird durch Leben geprägt. Es ist weder notwendig noch problemlos möglich, eine Definition bezüglich des Kulturbegriffs aufzusagen zu können, zumal es keine einheitlich anerkannte Version bis zum heutigen Tag gibt. Hinzu kommt, dass Kulturen schon lange nicht mehr nur an Nationen gebunden sind. Damit Heranwachsende andere Kulturen verstehen und respektieren lernen, muss ihnen erklärt werden, dass Kultur aus mehr besteht, als nur aus Kleidung oder Religion.

Die Frage nach der Bedeutung des Begriffs Interkulturalität wurde von nur 37% der Schüler, aber 89% der Lehrer in einer Weise beantwortet, die aktuellen wissenschaftlichen Interpretationen im Wesentlichen entspricht. Da eine offene Frage für jüngere Schüler zu schwer erschien und die zeitliche Ausdauer der Teilnehmer nicht überfordert werden sollte, wurden hier fünf Antworten vorgegeben. Festzustellen war, dass die breite Masse der befragten Schüler nichts mit dem Begriff anzufangen wusste, obwohl die Interkulturelle Kompetenz in Lehrplänen aufgenommen wurde und deren Vermittlung eine hohe Bedeutung an Schulen zukommt.

10% der befragten Schüler gaben an, dass Interkulturalität beziehungsweise das Wort interkulturell gleichbedeutend mit dem Begriff international sei. 13% sind der Meinung, dass es sich bei dem Wort interkulturell um die Synthese zweier verschiedener Kulturen zu einer neuen Kultur handelt. Dass Interkulturalität der Vergleich zwischen zwei Kulturen ist, glauben nur 5 % der befragten Schüler. 15% haben keine Angabe gemacht. Es ist dagegen eindeutig erkennbar, dass die Lehrer wissen, was der Begriff Interkulturalität bedeutet. Den Gründen für dieses Missverhältnis konnte im Rahmen dieser Untersuchung nicht weiter nachgegangen werden.

Vermittlungs- und Aneignungsprobleme interkultureller Kompetenz

Zu dieser Kategorie gehören die subjektive Wichtigkeit von interkultureller Erziehung an Schulen und damit auch Probleme, Lösungsversuche und subjektive Haltungen bezüglich Interkulturalität, die die Vermittlung von Interkultureller Kompetenz im schulischen Bereich beeinflussen. Es ging also darum herauszufinden, ob und wie Vermittlung von Interkultureller Kompetenz im Unterricht stattfindet und wie diese beeinflusst wird.

Die Frage, ob die Lehrer mit ihren Schülern im Unterricht über verschiedene Kulturen und deren Traditionen reden, bejahten 88% aller befragten Lehrkräfte. Im Schulvergleich untereinander ergab sich, bis auf die Berufsschule in Sachsen-Anhalt, ein ähnliches Bild. Lediglich an der Berufsbildenden

Schule in Sachsen-Anhalt gaben ausschließlich 50% der befragten Lehrer an, mit ihren Schülern über andere Kulturen im Unterricht zu reden, und die Schüler empfanden das ähnlich. Nur 17% der befragten Schüler in Sachsen-Anhalt gaben an, im Unterricht über andere Kulturen gesprochen zu haben. Bei allen anderen Schülern lag der Anteil derer, die angegeben haben, im Unterricht über andere Kulturen und ihre Traditionen zu sprechen, bei über 65%. Insgesamt waren durchschnittlich 69% der befragten Schüler der Auffassung, dass im Unterricht über Menschen mit verschiedenen Kulturen und ihre Traditionen gesprochen wird. Schüler und Lehrer gaben allerdings dieselben Fächer an, in denen über andere Kulturen geredet wird. Hier wurden von Lehrern/Schülern vor allem die folgenden Fächer genannt: Englisch (Lehrer: 33%, Schüler: 15%), Deutsch (Lehrer: 22%, Schüler: 3%), Ethik (Lehrer: 11%, Schüler: 20%), Geschichte (Lehrer: 11%, Schüler: 13%) und Sozialkunde (Lehrer 7%, Schüler: 25%). Erwähnt wurden auch Geografie, Religionsunterricht, Musik und Spanisch. Diese Breite an Fächern lässt vermuten, dass die Vermittlung von (inter-) kulturellem Wissen fächerübergreifend erfolgt. Lediglich bei der Gewichtung der Fächer bezüglich der Vermittlung gehen die Meinungen der Schüler und Lehrer etwas auseinander.

Im besonders relevanten Fremdsprachenunterricht wird nach den Aussagen der Lehrer und Schüler über andere Kulturen geredet. Bei einer weiteren Frage haben die Teilnehmer angegeben, ob in diesem Fach auch Vorurteile und eventuell vorliegende Geringschätzungen anderer Kulturen thematisiert werden. Die Ansichten der Schüler und Lehrer gehen dabei in unterschiedliche Richtungen. Während die befragten Lehrer aller Schulen mit 51% angegeben haben, ab und an über Vorurteile anderer Kulturen im Fremdsprachenunterricht zu reden, stimmen dem nur 16% der teilgenommenen Schüler zu. Die Mehrheit der Schüler ist der Meinung, dass dieses Thema nicht (42%) oder nur sehr selten (34%) im Fremdsprachenunterricht besprochen wird. Daraus kann man schließen, dass die Aufklärung von Vorurteilen gegenüber anderen Kulturen im Unterricht die Schüler nicht erreicht. Von den insgesamt 505 an der Umfrage beteiligten Schülern haben nur 6% einen Lösungsversuch zur Bekämpfung von Vorurteilen gegenüber anderen Kulturen vorgeschlagen. Obwohl es offensichtlich an offenen Gesprächen über Vorurteile und Geringschätzungen gegenüber anderen Kulturen mangelt, haben sich einige Schüler in folgender Weise geäußert: „Wichtig ist es, darüber zu sprechen und aufzuklären, welche Vorurteile wahr und welche falsch sind.“ (Schüler A)

Darüber hinaus sollte der Mensch anerkannt und toleriert werden für das, was er ist und nicht nach seiner Kulturangehörigkeit beurteilt werden. Die inneren Werte machen einen Menschen aus. Jeder Mensch sollte gleich viel wert sein. „Meiner Meinung nach sollte man nie einen anderen Menschen aufgrund seiner Nationalität beurteilen. Die Menschen sollten offener sein und erst einmal denjenigen kennenlernen, bevor man über ihn urteilt.“ (Schüler CZ) Oder: „Mensch ist Mensch.“ (Schüler AR) „Die Kulturen vollständig erklären und sich besser mit den Kulturen beschäftigen.“ (Schüler DI)

Neben den Schülern haben 47% der Lehrer Lösungsversuche angegeben. Zusammengefasst schlagen die befragten Lehrkräfte drei Lösungen vor. Sie gehen davon aus, dass Vorurteile aufgrund fehlenden interkulturellen Wissens entstehen. Dementsprechend sollte vermehrt über andere Kulturen aufgeklärt werden und in diesem Zuge (auch unbewusste) Vorurteile bewusst gemacht werden. Dabei eignen sich Rollenspiele oder auch Präsentationen, um die Schüler direkt mit einzubeziehen, ihre Empathie zu fördern. Hier einige Positionen der befragten Lehrer: „Wissen über andere Kulturen vermitteln, das heißt, Vorurteile bekämpfen.“ (Lehrer R) Oder: „Rollenspiele, Präsentationen, nicht nur Frontalunterricht.“ (Lehrer D) Des Weiteren werden Programme vorgeschlagen, um in eine andere Kultur und Lebensweise eintauchen zu können, z.B.: „Schüleraustausche und persönliche Begegnungen fördern, analysieren und reflektieren.“ (Lehrer V) Doch auch die Lehrer und die Familie besitzen eine Vorbildfunktion und sollten den Kindern ein friedliches und gleichwertiges kulturelles Miteinander vorleben. „Interesse zeigen an anderen Kulturen und nicht abschätzig bewerten. Ein Vorbild sein.“ (Lehrer O)

Auf die Frage, welche Schwierigkeiten sich bei der Vermittlung Interkultureller Kompetenz ergeben, haben die Lehrer die mangelnde Offenheit seitens der Schüler, die Komplexität des Konstrukts, die fehlende Reflexion von Ängsten sowie den Zeitfaktor genannt, wie die nachfolgende Abbildung darstellt. Nach Meinung der befragten Lehrer liegt das größte Problem in der fehlenden Offenheit (41%) gegenüber anderen Kulturen. Das heißt, Schüler sind von innerer Ablehnung geprägt und von vorneherein nicht bemüht, Menschen aus anderen Kulturen unvoreingenommen zu begegnen. Dies scheint sich dann aber nur auf das Leben im eigenen Land zu beziehen und eine unbewusste Fixierung zu sein, wenn man eine weitere Aussage berücksichtigt, wonach man sich im Ausland bewusst Wissen über andere Kulturen aneignen sollte, was aber im eigenem Land dann offensichtlich wieder verdrängt wird. Doch Offenheit ist ein wichtiger Schritt, um sich überhaupt erst einmal mit anderen Kulturen und ihren Lebensweisen zu beschäftigen. Anschließend kann erst Verständnis bezüglich der anderen Kultur aufgebaut werden. Wenn keine Offenheit seitens der Schülerschaft gegeben ist, ist es für den Lehrer schwer, Interkulturalität zu vermitteln und die Entwicklung Interkultureller Kompetenzen zu fördern. Eine weitere Schwierigkeit wird in der Komplexität (36%) der Interkulturellen Kompetenz selbst gesehen. Interkulturelle Kompetenzen umfassen viele Fähigkeiten, die schwerlich nur innerhalb der Schule zu vermitteln sind. Auch die fehlende Reflexion von Ängsten durch die Schüler (14%) ist insofern kompliziert, als dass der Lehrer nicht weiß, worauf genau er bei der Vermittlung von Interkultureller Kompetenz achten muss oder welche Kenntnisse für den individuellen Schüler besonders wichtig sind. Des Weiteren fehle oft die Zeit (9%), sich neben dem fachlichen Wissen im Unterricht mit Interkulturellen Kompetenzen zu beschäftigen.

Bei einer weiteren Frage im Rahmen der Umfrage zum Thema Interkulturelle Kompetenz haben die Teilnehmer angegeben, inwiefern sie in der kulturellen Vielfalt an Schulen eine Bereicherung für den Schulalltag sehen. 51% der Schüler und 70% der Lehrer sehen in der kulturellen Vielfalt an Schulen eine Bereicherung. Der Anteil der Schüler, die kulturelle Vielfalt an Schulen nicht als Bereicherung empfinden, ist mit 32% relativ hoch. Bei den Lehrern teilen insgesamt nur 13% diese Ansicht. Je 17% der Lehrer und Schüler haben keine Angabe vorgenommen. Auffällig ist, dass die Lehrer die durch Migration hervorgerufene kulturelle Vielfalt an Schulen eher als Bereicherung sehen, als die Schüler. Das könnte daran liegen, dass die Schüler vielmehr untereinander in interkulturellen Kontakten stehen und miteinander im Schulprozess stärker interagieren. Die Lehrer sind meistens nicht direkt in das Klassengefüge involviert. Das bestätigen auch die Aussagen von Schülern, dass die Lehrer von Konflikten unter den Schülern oft gar nichts wissen. Aufgabe der Lehrerschaft ist es, für eine gute Lernatmosphäre zu sorgen, damit die Schüler in ihrem Lernprozess nicht abgelenkt werden und sich auf den Unterricht konzentrieren können. Wenn man jede Schule für sich betrachtet, ist erkennbar, dass die Schüler an Schulen mit einer größeren Migrationsdichte, kulturelle Vielfalt viel eher als Bereicherung für die Schule ansehen, als an Schulen mit einer geringeren Migrationsdichte. Dazu die folgende Übersicht aus der Befragung der Verfasserin:

	Kulturelle Vielfalt ist eine Bereicherung an Schulen	Kulturelle Vielfalt ist keine Bereicherung an Schulen	keine Angabe
Gymnasium - Baden-Württemberg	63%	25%	12%
Berufsbildende Schule – Berlin	42%	42%	16%
Gymnasium – Berlin	61%	39%	0%
Bilinguales Gymnasium –Berlin	33%	33%	33%

Gymnasium - Nordrhein-Westfalen	67%	33%	0%
Berufsbildende Schule - Sachsen-Anhalt	40%	20%	40%

Die Lehrer und Schüler haben ihre Meinung bezüglich der kulturellen Vielfalt an Schulen anschließend begründet. Aus den Aussagen ergaben sich jeweils drei Rubriken. 44% derjenigen Befragten, die angegeben haben, dass kulturelle Vielfalt an Schulen eine Bereicherung darstellt, begründeten ihre Antwort mit der realen Begegnung von anderen Kulturen. Hier einige Beispiele:

„Man muss andere Kulturen erleben, um sich ein Bild/Urteil machen zu können.“ (Lehrer O)

„Man kennt Gewohnheiten und Sitten seiner Mitschüler und lernt damit umzugehen.“ (Schüler PG)

Der sozusagen hautnahe Umgang ermöglicht es, Menschen und ihre verschiedenen Kulturen auf einer ganz anderen Ebene kennenzulernen. Dadurch wird auch das Verständnis hinsichtlich kultureller Vielfalt erweitert. Durch den direkten Umgang mit kultureller Vielfalt an Schulen und dem miteinander Lernen wird die gegenseitige Akzeptanz und Toleranz (26%) gefördert. Es kommt zu einer engeren Zusammenarbeit von Schülern mit und ohne Migrationshintergrund, und es entsteht die Gelegenheit, Probleme zu lösen. Auch die Erfahrungsberichte (26%) von Schülern anderer Kulturen, die einem tiefere und authentischere Eindrücke in eine andere Kultur ermöglichen, werden als Bereicherung angesehen. Es gibt natürlich auch Gründe, warum kulturelle Vielfalt an Schulen in den Augen der befragten Schüler und Lehrer keine Bereicherung darstellt. Wie Abbildung 14 zeigt, handelt es sich dabei um die Normalität (39%), den Ärger (35%) und die Störung im Unterricht (26%). Die Lehrer und Schüler geben an, dass Ärger vielfach durch fehlenden Anstand und Benimmregeln seitens der Schüler mit Migrationshintergrund entstehen. Vor allem werden hier Probleme zwischen türkischen und arabischen Schülern genannt. Ein flüssiger Unterricht ist laut den Befragten oftmals nicht möglich, besonders aufgrund von Sprachproblemen.

Höchst interessant ist hier die Aussage, dass kulturelle Vielfalt im Alltag normal ist und/oder unbewusst als normal empfunden wird und es deshalb keine Bereicherung für den Schulalltag darstellt. Dazu z.B. folgende Aussagen: „Es sind auch nur Menschen und eigentlich nichts Besonderes“. (Schüler CB) „Alle sind gleich.“ (Schüler DJ) „Um ehrlich zu sein, interessiert mich das nicht so. Jedoch sehe ich es nicht so als Bereicherung. Sie wohnen im selben Land und gehen dort auf die gleiche Schule wie ich.“ (Schüler RE)

Dabei ist darauf aufmerksam zu machen, dass diese Aussagen ausschließlich von Schülern stammen. Sie sind der Ansicht, dass man bereits in eine kulturelle Gesellschaft hineingeboren wird und somit der Umgang Normalität geworden ist. Beispiele: „Man lernt die Menschen schon in jungen Jahren kennen, wo man meistens noch keine Vorurteile hat. Dadurch lernt man Menschen als Freunde kennen und übt Toleranz und Respekt. Später ist es dann egal, aus welchem Land diejenige Person kommt.“ (Schüler RF) „In der heutigen Gesellschaft leistet es keinen Beitrag mehr (meine Generation).“ (Schüler CB)

Das würde doch dann bedeuten, dass entsprechende Einstellungen und Denkmuster durch Erziehung und eigene Erfahrungen beeinflusst werden und meistens bereits im jugendlichen Alter ausgeprägt sind. Inwiefern kann die Schule dann noch Einfluss nehmen und die aufgrund persönlicher Erlebnisse geschaffenen Einstellungen ändern?

An den hier erhobenen Daten wird aber auch deutlich, dass die meisten Schüler kulturelle Vielfalt nicht als etwas Außergewöhnliches, sondern vielmehr als Normalität empfinden. Sieht vielleicht nur ein großer Teil der Erwachsenen ein Problem in der kulturellen Vielfalt? Manche ältere Menschen kennen – in Abhängigkeit von ihren regional unterschiedlichen Sozialisationsräumen - den interkulturellen Umgang weder aus ihrer Kindheit, noch haben sie überall direkten Kontakt zu Menschen aus fremden Kulturen. Die Schule kann dementsprechend nicht allein für die Vermittlung von Interkultureller Kompetenz in Verantwortung gezogen werden. Auch die älteren Generationen, die eben nicht mehr solche Bildungseinrichtungen besuchen, benötigen diese Kompetenzen. Demnach existieren unterschiedliche individuelle Anforderungen, um sinnvoll mit den gesellschaftlichen Veränderungen im Kontext der gegenwärtigen und künftigen Migrationsprozesse umzugehen. Dabei geht es nicht in erster Linie darum, Interkulturelle Kompetenz theoretisch abstrakt zu behandeln, oder gar entsprechende Definitionen auswendig zu kennen, sondern diese Kompetenz in all ihren Facetten lebenspraktisch auch innerhalb der eigenen Generation erfahrbar zu machen.

Fazit und Ausblick

Die Diskussionen um die Vermittlung und Aneignung interkultureller Kompetenzen haben in den vergangenen Jahren rasant zugenommen, insbesondere an Schulen. Im Zentrum stand die Befähigung der Schüler zu einem friedvollen Zusammenleben in kulturell vielfältigen Gesellschaften. Die Schülerschaft setzt sich aus Heranwachsenden mit unterschiedlichsten Migrationshintergründen zusammen. Es kommt zu einem Zusammenleben und einer Zusammenarbeit von verschiedensten Kulturen innerhalb der Institution Schule. In Regionen mit hoher Migrationsdichte sind die Schulen durch sehr viel kulturelle Vielfalt geprägt. Insbesondere in den Bundesländern Baden-Württemberg, Berlin und Nordrhein-Westfalen leben viele Migranten. Doch auch in migrationsarmen Regionen, wie Sachsen-Anhalt, ist eine vielfältige Schülerschaft erkennbar. Weiterhin lässt sich feststellen, dass je höher der Migrationsanteil an Schulen ist, desto offener sind die Schüler gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund und ihren Kulturen. Je jünger die Schüler sind, desto höher scheint der Migrationsanteil in den einzelnen Klassen zu sein. Das mag daran liegen, dass die Einwanderungsquote in Deutschland in den letzten Jahren erheblich zugenommen hat und vermehrt Migrantenfamilien sich hier ein Leben aufgebaut haben. Hinsichtlich der Schulformen lässt sich erkennen, dass die Berufsbildenden Schulen einen eindeutig geringeren Anteil an Schülern mit Migrationshintergründen als Gymnasien aufweisen. Das bedeutet, dass interkulturelles Miteinander nicht nur wenige Gebiete betrifft, sondern in ganz Deutschland, in der ganzen Welt, zu einem wichtigen Thema geworden ist und weiterhin auch sein wird. Allerdings ist die Lehrerschaft eher monokulturell geprägt. Die Einstellung von nichtdeutschen Lehrkräften sollte gefördert werden, damit die Schüler eine multikulturelle Lehrerschaft als Vorbild haben, in den angebotenen Fremdsprachen auch muttersprachlicher Unterricht ermöglicht wird.

Das übergreifende Ziel der schulischen Bildung ist es, interkulturelle Kompetenzen zu vermitteln. Zu oft wird im Alltag der Begriff Kultur mit Nationalitäten gleichgesetzt. Diese Ansicht ist jedoch schon lange überholt. Den Schülern muss ins Bewusstsein gerufen werden, dass ein Land nicht durch eine alleinige Kultur gestaltet wird. Es ist vielmehr andersherum, dass die verschiedenen Kulturen grenzübergreifend Gemeinschaften und Bevölkerungsgruppen prägen. Dieses Bewusstsein fördert die Toleranz und Akzeptanz gegenüber allen Menschen. Obwohl die Interkulturalität als Thema im Unterricht in die Lehrpläne aufgenommen wurde, wissen viele Schüler nicht, was man darunter versteht. In diesem Zusammenhang ist es fragwürdig, in welchem Umfang überhaupt Interkulturelle Kompetenzen an Schulen vermittelt werden können. Sowohl die Schüler als auch die Lehrer sind davon überzeugt, dass im Unterricht über verschiedene Kulturen und ihre Traditionen gesprochen wird. Nach Ansicht der Lehrer findet eine Vermittlung dieser Inhalte überwiegend in den Fächern Englisch,

Deutsch und Ethik statt. Die Schüler geben an, abgesehen von dem Fach Englisch und Ethik, vor allem auch in Sozialkunde kulturelles Wissen zu erwerben. Im Fremdsprachenunterricht wird ihrer Meinung nach selten bis gar nicht über Vorurteile und eventuell vorliegende geringere Wertschätzungen anderer Kulturen gesprochen. Wenn dies nicht im Fremdsprachenunterricht erfolgt, in welchem auch die Beschäftigung mit anderen Kulturen Gegenstand sein sollte, ist es fraglich, inwiefern das Thema Interkulturalität in der Schule tatsächlich aufgegriffen und vermittelt wird. Denn Interkulturelle Kompetenzen werden nicht durch das bloße Gegenüberstellen von Kulturen und die Hervorhebung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden vermittelt, geschweige denn ausgebaut. Sie entwickeln sich vielmehr in der direkten Begegnung und Auseinandersetzung von möglichen Vorurteilen und Ängsten. Insoweit lässt sich feststellen, dass im Unterricht zwar über verschiedene Kulturen und ihre Traditionen gesprochen wird, aber nicht unbedingt gleichzeitig auch über Interkulturalität. Die Schüler scheinen der kulturellen Vielfalt allerdings gegenüber offener zu sein als die Erwachsenen. Denn nach den Aussagen der Schüler sind sie bereits an die kulturelle Vielfalt gewöhnt, da sie damit aufwachsen und nichts anderes kennen. Ist es somit notwendig, die Vermittlung interkultureller Kompetenzen als ein separates und übergreifendes Ziel der schulischen Bildung in den Curricula zu formulieren? Inwieweit wird die eigenständige Aneignung Interkultureller Kompetenzen sogar durch die Abwesenheit konkreter curriculare Anweisungen vorausgesetzt? Für jüngere Generationen ist die kulturell vielfältige Gesellschaft Normalität. Es kommt zwar zu Auseinandersetzungen zwischen den Schülern mit verschiedenen kulturellen Hintergründen, aber Schüler einer Kultur gehen auch nicht immer harmonisch miteinander um. Konflikte entstehen vor allem aufgrund von Beleidigungen, so klagten die Schüler und Lehrer über die immense Verwendung von Schimpfworten, insbesondere seitens der Schüler mit Migrationshintergrund.

Die Mehrheit der befragten Lehrer ist sich einig darin, dass die Vermittlung von interkultureller Kompetenz an Schulen von zunehmender Bedeutung ist. Interessant ist aber, dass auch die befragten Schüler, obwohl die Masse den Begriff Interkulturalität nicht bestimmen kann, dennoch von der Wichtigkeit dieses Themas überzeugt sind. Weitgehend offen bleibt, wie sich Interkulturelle Kompetenzen bei den Schülern entwickeln, wovon ihre Entwicklung anhängig ist und wie sie wirksam werden. Hierin liegen wertvolle Ansätze für weitere Untersuchungen: Wie kann der Entwicklungsprozess der Interkulturellen Kompetenz beschrieben werden? Welche Rolle spielen kulturelle Interaktionen? Was sind günstige und ungünstige Bedingungen für die Vermittlung von Interkultureller Kompetenz? Wie sehen hilfreiche Modelle und Materialien für die Lehrer im Unterricht aus? Wie kann interkulturelle Kompetenz noch gründlicher untersucht und die Qualität ihrer Vermittlung und Aneignung noch zuverlässiger gemessen werden?

Im Ganzen wird kulturelle Vielfalt an Schulen von Schülern und Lehrern als eine Bereicherung im Schulalltag dargestellt, da hierdurch reale Begegnungen zwischen verschiedenen Kulturen stattfinden und die Betroffenen viel über andere Kulturen und deren Lebenswelten erfahren. Im Leben der Schüler ist, zumindest im Rahmen der vorliegenden, stichprobenartigen Untersuchung festzustellen, dass Interkulturalität an den höher bildenden Schulformen eher als etwas Normales und nichts Besonderes betrachtet wird.

Obiges Fazit fußt auf der Definitionsfestlegung unter der im ersten Teil dargelegten Sichtweise, wegen des Fehlens einer allumfassenden allgemein anerkannten fixierten Definition. Sollte der Definitionsrahmen anderweitig festgelegt oder weiter gespannt werden, würden sich möglicherweise auch veränderte Ergebnisse abzeichnen, was wiederum in einer weiterführenden Arbeit untersucht werden könnte. Im Unterschied zu einer nur auswendig zu lernenden, eng begrenzten Begriffsbestimmung, erscheint die hier verwendete Definition wegen ihrer Bandbreite für die Anwendung im schulischen und individuellen Rahmen mit Leben erfüllbar.

Literaturverzeichnis

- Aschenbrenner-Wellmann, B. (2003): *Interkulturelle Kompetenz in Verwaltung und Wirtschaft*. Berlin: Logos.
- Auernheimer, G. (2004): Unser Bildungssystem und unsere Schulen auf dem Prüfstand. Zu Systemdefiziten und zur Notwendigkeit interkultureller Bildung in Rahmen von Schulentwicklung. In: Große Holthaus, M. & Köller, K. (Hrsg.): *Interkulturell lernen-erziehen-bilden. Theoretische und unterrichtspraktische Anregungen zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen. Dokumentation des Paderborner Grundschultages 2003*. Münster: LIT.
- Auernheimer, G. (2005): *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Banks, J. A. (1994/1999): *An Introduction to Multicultural Education*. Boston (et al.): Allyn and Bacon.
- Banks, J. A. & McGee Banks, C. A. (2012): *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. 8th ed. New York, NY: Wiley.
- Bennett, J. & Bennett M. (2003): Developing intercultural sensitivity. In: Landis, D.; Bennett J.; Bennett M.: *Handbook of Intercultural Training*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Blömeke, S. (2012): *Kompetenzerfassung in der empirischen Bildungsforschung. Historische und disziplinäre Entwicklungen sowie die aktuelle Umsetzung in Studien*. Weinheim u. a.: Beltz
- Bolten, J. (2006): Interkultureller Trainingsbedarf aus der Perspektive der Problemerkahrungen entsandter Führungskräfte. In: Götz, K. (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen, interkultureller Training*. München: Hampp. (Online verfügbar unter: http://www2.uni-jena.de/philosophie/iwk/publikationen/interkulturelle_trainings_bolten.pdf - Stand: 30.03.2016)
- Bolten, J. (2007a): *Einführung in die Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. Kg.
- Bolten, J. (2007b): *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung.
- Byram, M. (2008): *From Foreign Language Education to Education for intercultural Citizenship*. Great Britain: Cromwell Press.
- Byram, M; Nichols, A. & Stevens, D. (Eds.) (2009): *Developing Intercultural Competence in Practice*. Great Britain: Cromwell Press.
- Clapeyron, Pauline (2004): Interkulturelle Kompetenz in der Sozialpädagogischen Arbeit. In: Europäischer Flüchtlingsrat (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz in der pädagogischen Praxis. Eine Einführung*. Kiel: Hansadruck, S. 5-15.
- Clarke, J., Hall, S., Jefferson T. & Roberts, B. (1979): Subkulturen, Kulturen und Klasse. In: J. Clarke et al (Hrsg.): *Jugendkultur als Widerstand. Milieu, Rituale, Provokationen*. Frankfurt am Main, S. 39-132.
- Decke-Cornill, H. & Küster, L. (2010): *Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Deardorff, D. K. (2006): *Interkulturelle Kompetenz-Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts?* Thesenpapier der Bertelsmann Stiftung aus Basis der Interkulturellen-Kompetenz-Modelle von Dr. Darla K. Deardorff. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). (Online verfügbare unter: https://www.jugendpolitikineuropa.de/downloads/4-20-2300/bertelsmann_intk_omp.pdf - Stand: 30.03.2016)
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (2001): *lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u. a.: Langenscheidt. (Online unter: <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/>. Stand: 30.03.2016)
- Jaeger, A. (2009): *Interkulturelle Kompetenz - erforderliche Kompetenz in der Jugendarbeit?* Studienarbeit. München u.a.: GRIN.
- Jugert, G.; Jugert, H. & Notz, P. (2014): *Fit für kulturelle Vielfalt. Training interkultureller Kompetenz für Jugendliche*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kultusministerkonferenz (1996): Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen*. Bonn. (Online unter:

- http://www.friedenspaedagogik.de/themen/globales_lernen_1/empfehlunen_der_kultusministerkonferenz/interkulturelle_bildung_und_erziehung_in_der_schule - Stand: 03.06.2015)
- Kultusministerkonferenz (2013): *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i.d.F. vom 05.12.2013*. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen*. Bonn. (Online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf - Stand: 03.06.2015)
- Leclercq, J.- M. (2003): *Facets of interculturality in education. Responses to violence in everyday life in a democratic society*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Neubert, S.; Roth, H.-J. & Yildiz, E. (2013): *Multikulturalität in der Diskussion. Neuere Beiträge zu einem umstrittenen Konzept. Interkulturelle Studien*. Wiesbaden: Springer.
- Nieke, W. (2000): *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierung im Alltag*. Opladen: Leske & Budrich.
- Nieke, W. (2008): *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag*. Wiesbaden: VS für Sozialwissenschaften.
- Pfadenhauer, M. & Kunz, A. M. (2012): *Kompetenz in der Kompetenzerfassung. Ansätze und Auswirkungen der Vermessung von Bildung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Sandfuchs, U. (2011): Stellenwert und Ziele des interkulturellen Lernens in der Schule. In: P. Graf & A. Fernández-Castillo (Hrsg.): *Schüler auf dem Weg nach Europa. Interkulturelle Bildung und Mehrsprachigkeit in der Schule*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 66-78.
- Thomas, A. (2003). *Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen, Probleme und Konzepte. Erwägen - Wissen - Ethik*, 14(1), 137-228.
- Tylor, E. B. (1871): *Primitive Culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion, language, art, and custom*. London: Murray
- Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim und Basel.
- Welsch, W. (2010): Was ist eigentlich Transkulturalität? In: L. Darowska, (Hrsg.): *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität*. Bielefeld.
- Westphal, M. (2009): Interkulturelle Kompetenz als Konzept der Zusammenarbeit mit Eltern. In: Fürstenau, S. & Gomolla, M. (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*. Wiesbaden: VS für Sozialwissenschaften, S. 89-106.

Über die Autorin

Katharina Wille: Master of Education (M.Ed.), Referendarin, Berufsbildende Schulen „Eike von Repgow“ Magdeburg, Deutschland. Kontakt: Katharina.Wille@arcor.de



1 Konkrete Angaben zu den Schulen können auf Wunsch bei der Verfasserin - nach Abstimmung mit den jeweiligen Schulleitungen - vermittelt werden.

Book Reviews

Рецензии книг

Buchbesprechungen

Oerter, Rolf (2014): *Der Mensch, das wundersame Wesen. Was Evolution, Kultur und Ontogenese aus uns machen*. Heidelberg: SpringerSpektrum. (442 Seiten; Preis: 29,99 Euro; ISBN: 978-3-658-03321-7 (Print), 978-3-658-03322-4 (Online))

Rolf Oerter dürfte den meisten Pädagogen durch sein Standardwerk "Entwicklungspsychologie" bekannt sein. Sein neues Buch "Der Mensch, das wundersame Wesen (...)" ist bei SpringerSpektrum erschienen und widmet sich dem "wundersamen" Thema der pädagogischen Anthropologie. Erklärte Absicht des Emeritus ist dabei, über den Zaun seiner Fachdisziplin "Entwicklungspsychologie" hinauszuschauen und letztere in das Spannungsfeld von biologischer Evolution, kultureller Sozialisation und persönlicher Entscheidungsfreiheit zu stellen – wie wirken diese drei bei der Bildung von Individuen zusammen? Dass er sich mit einem so weit gefassten theoretischen Rahmen automatisch den Gefahren einer jeden „grand unified theory“ aussetzt – pathetischer Tonfall bei Großzügigkeit im Detail – ist dem Autor wohl bewusst, er reflektiert dieses ironisch am Ende jeden Kapitels in der Form eines "Gesprächs antiker Götter über ihre Menschen". Im Vorwort bezeichnet er seinen Beitrag denn auch realistisch-bescheiden als Anregung zu einer interdisziplinären Diskussion, „die heute dringend angegangen werden muss“. Drei Diskurstraditionen will er dabei berücksichtigt wissen:

1. Die soziobiologische und evolutionspsychologische, die seit Tooby/Cosmides bahnbrechendem Werk "The adapted mind – evolution and the generation of culture" (1992) eine Fülle faszinierender Vorschläge zum Verständnis menschlicher Kultur und ihrer Genese gemacht hat,
2. die inzwischen "klassischen" pädagogisch-psychologischen Sozialisationsdiskurse, die durch ihre Institutionalisierungserfolge seit den 1960er Jahren geradezu akademische Monopolstellungen einnehmen und verteidigen, und
3. den philosophisch-idealistischen Diskurs um Entscheidungsfreiheit, Selbstbestimmung und menschliche Würde.

Wie kann die teilweise geradezu feindliche Funkstille zwischen den drei Diskursen, die höchstens durch das Drohen mit Schlagwort-Keulen wie „Biologismus“, „Konstruktivismus“ oder „Provinzialismus“ kurzzeitig unterbrochen wird, wie kann dieses unfruchtbare Sich-Meiden überwunden und in eine lebhaftere Diskussion in Pädagogik und Psychologie verwandelt werden? Oerter schlägt ein "EKO-Modell" vor, das sich aus E=Evolution, K=Kultur und O=Ontogenese zusammensetzt – diese drei seien konstitutive Säulen, die er in eigenen Grafiken auch anschaulich so darstellt. Der Gang seiner Argumentation geht dabei streng diachron von der Entstehung der Einzeller bis zur „Krönung menschlichen Denkens durch die Wissenschaft“ (S. 309) und darüber hinaus vor, ohne dass allerdings klar würde, in welchem Verhältnis die drei ständen, ob sie etwa sukzessiv, hierarchisch, alternierend, gleichberechtigt, interdependent, alternativ, oder wie auch immer zu verstehen seien.

Die ersten 100 des Buches sind eine Wiederholung von Fakten zur Evolution, die vielen Lesern aus dem Biologieunterricht der Oberstufe vertraut sein dürften. Nicht umsonst zitiert der Autor denn auch Quellen wie GeoSpezial und TimeLife und unterstreicht dadurch den (auch) populärwissenschaftlichen Anspruch seiner Arbeit, wobei leider die schlampige Redaktion des Springerverlages das Lesevergnügen trübt, kaum eine Seite weist keine Druckfehler auf, einige Grafiken wirken unprofessionell-dilettantisch, beim Preis von 29,99 Euro durchaus ein Ärgernis.

Im zweiten Teil behandelt der Autor die Interdependenz von Kultur und Evolution, Evolution und Kultur und widmet sich dabei auch der Streitfrage nach „Universalismus und Kulturalismus“ in der Pädagogik: Wären Menschen v.a. durch ihr evolutionsbiologisches Erbe bestimmt, so dürfte man von einer universellen menschlichen Natur ausgehen, die Sozialisation und Erziehung jeweils „nur“ (über-)formten. Wären Menschen hingegen v.a. durch ihre Umwelt formbar und geformt, so dürfte die Tatsache einer „vorzeitlichen“ biologischen Zusammengehörigkeit vernachlässigbar sein, damit evtl. aber auch die Reichweite möglichen interkulturellen Verständnisses und vielleicht sogar Verstehens. Oerter rekurriert hier auf seine eigenen Arbeiten zu „Stufen des Menschenbildes“ aus den 1990er Jahren in Südostasien, Europa, Nord- und Südamerika und konstatiert, „(d)iese Strukturniveaus [in der ontogenetischen Entwicklung der Menschenbilder] sind als Wissensstrukturen und nicht nur als inhaltsleere formale Strukturen aufzufassen. Damit lässt sich das Prinzip kultureller Universalität mit dem Prinzip der Kulturspezifität verbinden: die formale Seite der Struktur bildet universelle Merkmale des Menschenbildes ab, ihre inhaltliche Seite kennzeichnet die spezifisch kulturellen (oder individuellen) Merkmale.“ (S. 183)

Der dritte Teil gerät sehr umfangreich und behandelt so diverse Themen wie den „homo ludens“, Ästhetik und Kreativität, Religion (und die obligatorische Kritik daran), menschliches Denk- und Urteilsvermögen, menschlicher Geist und menschliche Freiheit. Zentrales Anliegen ist es dabei, im Sinne des „EKO-Modells“ eine Brücke zu schlagen zwischen der biologisch einzigartigen Evolution des hyperkomplexen menschlichen Gehirns als kognitiver „hardware“ von Denken und Bewusstsein einerseits, und seiner Abhängigkeit von Welterfahrung, Kommunikation und Sozialität andererseits, eine Brücke aber auch zu seinem eigenartigen, „leib-geistigen“ Verhältnis zu sich selbst, seiner unausweichlichen, selbst-bewussten Entscheidungsfreiheit, seiner merkwürdigen Zeitenthobenheit in Denkprozessen als „zweiter Realität“ und nicht zuletzt zu seiner spezifisch menschlichen Fähigkeit, sich durch Lernprozesse selbst zu restrukturieren (in diesem Moment etwa durch das Lesen einer Rezension...). Das ist ein wahrhaft weites Feld, und die Argumentation versteigt sich dabei manchmal in philosophische Höhenzüge (bildungs-)politischer, philosophischer und kulturhistorischer Spekulation, die der Autor nicht immer sicher meistert. Dass etwa der griechische Philosoph Parmenides eine „sehr schlaue, wenn auch heute absurd erscheinende“ (S. 374) Philosophie vertrat (und nicht etwa eine Begründung ontologischen Philosophierens, den Platon selbst im gleichnamigen Dialog „unseren Vater Parmenides“ nennt, vom Einfluss auf etwa Hegel oder Heidegger zu schweigen...), dieses ist eine Einschätzung, die nicht alternativlos ist. Alternativlos hingegen sicherlich, allerdings auch etwas hausbacken, ja deplatziert-beliebig dann die Kritik an Hitler, Stalin und Pol Pot und die Mahnung „Es wird Zeit, Ideologien aufzugeben (...)“ (S. 425) zum Schluss des Buches – Altersweisheiten ohne konkreten Themenbezug. Andere Ausführungen etwa zu Entscheidungsfindungsprozessen und Volitionsforschung, Altruismus und Korruption, Kreativität und Entwicklung, aber auch seine Interpretation von Poppers „Offener Gesellschaft“ zwischen Entwicklungs- und Evolutionspsychologie hingegen sind innovativ und gut verständlich formuliert, hier ist Oerter in seinem Element, hier schöpft ein Experte aus dem Vollen seiner langjährigen Lehr- und Forschungserfahrung, die er generell zum Schluss jedes Kapitels mit einer umfangreichen Literaturempfehlung versieht. Personen- und Sachregister sollen die Orientierung erleichtern, sind allerdings leider ebenfalls nur mangelhaft zusammengestellt (die oben erwähnten Autoren Parmenides und Platon etwa tauchen dort nicht wieder auf...).

Seine Stärke und seinen innovativen Impuls zieht das Buch aus seinem Anspruch, Diskussionsanregung zu sein für einen Austausch zwischen drei Traditionslinien pädagogisch-psychologischer Literatur, die sich bisher (leider) weitgehend ignorieren – nicht mehr und nicht weniger. Dabei referiert es in gut verständlicher Diktion eine Fülle von durchweg aktuellen, teilweise faszinierenden Forschungsergebnissen, die ein neues pädagogisches Forschungsfeld zwischen Evolutionsbiologie, Sozialisationstheorien und philosophischer Anthropologie begründen helfen sollen. Dass bei einer solchen „pionierhaften“ Arbeit manche gedanklichen Verbindungen „rohbaulich“ bleiben, wenigstens auch missglückt ist, ist verkraftbar und vielleicht unvermeidlich. Oerters Buch erscheint 10 Jahre nach Scheunpflugs „Biowissenschaften und Erziehungswissenschaft“ der erste größere Versuch einer Modernisierung der Bildungswissenschaften durch den Einbezug einer neuen Referenzwissenschaft. Als solchem sind ihm viele aufmerksame Leser und eine anschließende lebhaftige Debatte zu wünschen.

► **Rezensioniert von Prof. Dr. Markus Meier**, Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaften an der Universidad Externado de Colombia (Kolumbien). Von ihm ist in www.ide-journal.org erschienen: „Die Geschlechterdichotomie in edukativen Kontexten“ (IDE, Nr. 1-2015) und „Reizwort ‚Darwin‘“ (IDE, Nr. 3-2015). Kontakt: markus.meier@uexternado.edu.co



Tamás Kozma et. al. (2015): *Learning Regions in Hungary: From Theory to Realities*. Debrecen: Center for Higher Education Research and Development Hungary (CHERD-H); Hungarian Educational Research Association. [40 pages. ISBN 978-963-12-3965-2 (See also: *Kozma+et.+al.+201529:Learning+Regions+in+Hungary:From+Theory+to+Realities*)]

This book is the 11th publication in the book series “Region and Education” of the Center of Higher Education Research and Development (CHERD) Hungary. The series – written by the researchers, PhD-students, and cooperation partners of the Research Institute – deals with a broad range of topics concerning the regional and religious dimension of education. The new book presents the results of the research project “Learning Regions in Hungary (LeaRn)”. We learn from Tamás Kozma’s preface that the interdisciplinary project was funded by the Hungarian Scientific Research Fund OTKA and the research was carried out between 2011 and 2015 at the University of Debrecen in collaboration with other international institutions.

Chapter 1 presents the scientific theories and research projects on a national and international level. According to the authors the term “learning region” has been used as a development-policy slogan. The concept can be traced back to the 1980s. Research studies about human resources management and innovation processes (especially about interactive learning) and the model of web-based learning are its *theoretical* background. The strengthening of the regional dimension and the bottom-up principle of democratic decision processes are its *political* background. The concept of the learning region was adapted to the Lifelong Learning policy of the European Union through international organizations like OECD and UNESCO. In the EU member states – like in Hungary – it led not only to different (educational) policy actions but also to different research and development projects.

The concept of the LeaRn-project is based on a Canadian (CLI) and a German (ELLI/DLA) study and on several previous research projects of the CHERD. The research design defines the learning-region concept as a typical research and developing concept, in which “research occurs in appearance not as exploration, discovery or description of regularities, but as a social movement or community development” – in other words, as action research. The goal of the research project – based on the

German Learning Atlas („Deutscher Lernatlas“, DLA) – is to draw a map of the learning regions of Hungary, which includes data about formal, non-formal (“individual”), and communal learning processes (communication processes between members of a community). The following research methods were used: statistical data collection, questionnaire, interviews, participant observation, case studies, and comparative analysis of settlements. Chapter 1 shows clearly the complexity of the research design and the difficulties of an empirical assessment of the Hungarian learning regions.

Chapter 2 defines the key terms – learning region, learning city and learning community –, which also shows the three levels of the analysis. The study divides the term of *learning region* into two categories: economical and the cultural/educational. A *learning city* is part of a learning region, characterized by its successful conformity to the fast changes in economy and society. Universities play an important role in this process as key actors of the learning society and the innovation system. They take responsibility for local and regional development. The study shows that in Hungary the potential of the universities is not well used for the economic and social development of their cities. The term *learning community* means a unit – for example a district – within the learning city.

Chapters 3, 4, 5 and 6 present the dimensions (“pillars”) of the Hungarian learning regions: formal, non-formal, cultural, and community learning with empirical analysis. To draw a map which shows all these dimensions, the researchers chose the most important indicators and worked out a complex index for each dimension. These indexes helped to create the learning maps (presented in the Appendix).

Chapter 3 focuses on the *formal learning*, which means institutional learning within the public school system. This dimension is empirically well underpinned (in fact, more than the others) by a lot of statistics as well as international and national studies. The LeaRn-project includes the so-called “non-traditional” learning group: Roma, migrants, adult learners. The research focuses on higher education because the project concentrates on adult-learning processes, and the graduates of higher education are the experts who use their knowledge in work and social life. There are two indicators on which the index is based on: the proportion of unemployed people with a higher education degree and the availability of learning institutions.

Chapter 4 discusses *non-formal learning*, which includes adult education and vocational education and training (within and outside the public school system), traditionally specialized for the respective local population. The analysis was carried out on the national, regional, and local level and is focused on the so-called “small sub-regions” (“kistérségek”). The main perspective of the analysis was the success in the labor market; therefore the most important indicators to create the index were the proportions of the employed population and the number of companies.

In Chapter 5 the authors zoom in on the discussion of *cultural learning* (“individual” learning), which they define as a special form of informal and non-formal learning. They emphasize three areas, i.e. culture, sports, and media. Here the research methods are case studies and questionnaires. The indicators to create the learning index were: the number of participants/students of the learning institutions, the number of the learning opportunities in these organizations, and the number of the pupils who took part in it. The analysis shows the compensatory role of cultural learning very clearly, which in the Northern Lowland (Észak-Alföld) region was aided by its economical-social development.

Chapter 6 presents some typical cases of *community learning*. Starting point of the analysis was the hypothesis that regional knowledge, inventions, and traditions build a complex “knowledge-industry”

(“tudásipar”), which (re)produces the regional-local knowledge and strengthens the local self-consciousness (we-awareness). This is a key aspect of social-economical-cultural development.

The first case study features the example of the Finnish community in Geresdelak. For the local population this community is a source of new knowledge and a new lifestyle model as well. The second case study compares Szarvas and Mezőtúr, two cities in a similar regional situation. The study shows how different the role of a learning community can be: In Szarvas the communal knowledge has been used to overcome difficulties, in Mezőtúr to think about the past. The authors show that in Mezőtúr such a community learning process, which could promote a community self-consciousness, did not exist. This has a negative impact on the economic and social life of the city. The third case study also compares two cities: Tiszaföldvár and Kunszentmárton. We can see from the example of their high school (“Gymnasium”) that dealing with its own history can promote or prevent the construction of a local identity and through that influence the development of the local community. The authors point out the significance of the so-called key persons, of horizontal cooperation, alternative learning centers, and of the local “knowledge industry”. Analyzing the Tanoda program – which was funded for promoting the integration of Roma, and other students with multiple deprivations – the authors show an example for community learning in NGOs. Because there are only very few empirical studies about the program, they used the method of participant observation to show the disadvantage of reducing community-building impact. With the analysis of these (and other) case studies the researchers describe community learning as a community activity, i.e., as an activity of citizens for the sake of the community. Here, the amount of donations and of charity activities serve as indicators.

Chapter 7 presents the result of the research project: the learning maps of Hungary. There are four *learning regions*: Budapest and its surroundings, the region Budapest-Győr, the corridor Budapest-Balaton, and the region Balaton. Their most important similarity is the closeness to Budapest, which shows the traditionally strong impact of the Hungarian capital. The authors also emphasize some *learning cities*, which “stand out from their environment not like a stripe but like a point” (p.) and have a positive impact on their area: Miskolc-Eger, Debrecen-Nyíregyháza, Szeged, Pécs, Szombathely, and Kecskemét. Characteristic for them is that in their centers are learning institutions (schools, universities) which can be defined as regional intellectual centers. With regards to the *learning communities*, the researchers call attention to the so-called “regions with weak potentials” on the outer periphery: the areas of North-East, East, and Southwest Hungary. On the inner periphery they point to the areas of Bakonyalja, the Marcal-cove, Outer and Inner Somogy, and the area along the river Tisza. The most important similarities of these are their low transport accessibility and the weak density of their institutional system and political activities. The study describes them as stagnant regions because the form of community learning has not reached the organization level of the learning cities or learning regions.

Chapter 8 shows the map that summarizes the results of the research project: the learning regions of Hungary. Like the German Lernatlas, this map should help to define the directions of regional educational development. The regional (educational) political actors in Germany use the Lernatlas to build a regional network connecting formal, non-formal, and informal learning opportunities. The authors have named three main development tasks for Hungarian educational policy:

1. Further developing the *learning regions*
2. Strengthening the *learning cities* and

3. Creating alternative strategies for initiating the development of the stagnating regions (*learning communities*), primarily with the help of formal learning opportunities.

However, not only politicians and educational scientists can use the map, interested citizens can also find their current or future place of residence on it and compare it with other cities, villages, or regions. In this way, the research results can perhaps help them to choose their place of residence.

The book ends with an appendix which includes a citation index, a list of the publications about the research project, all learning maps, and an English-language summary.

To summarize, the book presents the results of the LeaRn-project very clearly, with interesting examples. It is comprehensible not only for (educational) scientists or politicians but for everybody working in education, either theoretically or practically. Therefore I would recommend it for these audiences.

► **Reviewed by Prof. Dr. Andrea Óhidy**, Pädagogische Hochschule Freiburg, Fakultät 1, Institut für Erziehungswissenschaft, Germany. Contact: andrea.ohidy@ph-freiburg.de

