



Eun-kyoung Lee

Das „Erziehungsfieber“

als Merkmal der koreanischen Lernkultur

**Analysen zu den Determinanten für die Spitzenposition der koreanischen
SchülerInnen in der internationalen PISA-Studie
unter besonderer Berücksichtigung außerschulischer Einflussfaktoren
(Nachhilfeunterricht und Bildungsaspiration der Mütter)**

Dissertation

zur

Erlangung des akademischen Grades

Doktor der Sozialwissenschaften

in der Fakultät

**für Sozial- und Verhaltenswissenschaften
der Eberhard-Karls-Universität Tübingen**

2009

Gedruckt mit Genehmigung der
Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften
der Universität Tübingen

Hauptberichterstatter: Prof. Dr. Ludwig Liegle

Mitberichterstatter: Prof. Dr. Karin Amos

Dekan: Prof. Dr. Ansgar Thiel

Tag der mündlichen Prüfung: 28. 07. 2009

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	1
Tabelleliste	6
Abbildungsliste	8
0. Einleitung	9
1. Anlass und Fragestellung der Untersuchung	9
2. Theoretische Grundlagen der Untersuchung	10
2.1 Das Verhältnis zwischen Kultur und Bildungssystem	10
2.2 Zusammenhang von privater und öffentlicher Bildung beim „Erziehungsfieber“	11
3. Gang der Untersuchung	14

Teil I :

Die koreanische Lernkultur unter dem Aspekt des so genannten „Erziehungsfiebers“	19
---	----

1. Allgemeiner Überblick	21
1.1. Voraussetzungen der koreanischen Lernkultur : Demografische, sprachliche und religiöse Verhältnisse	21
1.2 Grundlegende kulturelle Merkmale der koreanischen Gesellschaft	22
1.3 Das Bildungssystem: Aufbau - Übergänge - Curricula – Bildungsverständnis ..	23
2. Typische Merkmale der koreanische Lernkultur	33
2.1 Der Frontalunterricht und das Auswendiglernen durch fremdbestimmtes Lernen	35
2.2 Das Fremdsprachenlernen	39
2.3 Die Förderung der Früherziehung	41
2.4 Der Nachhilfe- und Ergänzungsunterricht außerhalb der Schule	45

3. Geschichtliche Hintergründe: Der Konfuzianismus	51
3.1 Die konfuzianische Lehre und Ethik	52
3.2 Die hohe Wertschätzung von Lernen und Bildung	55
3.3 Das hohe soziale Ansehen von Lehrpersonen	58
4. Das „Erziehungsfieber“	60
4.1 Begriffsbestimmung	61
4.2 Geschichtlichkeit	67
4.2.1 Geschichtliche Charakteristika	67
4.2.2 Neuzeitliche Entwicklungslinien	69
4.2.2.1 Der Anstoß zum „Erziehungsfieber“ in der <i>Soseon</i> -Dynastie (1392-1910)	70
4.2.2.2 Die beschränkte Entwicklung des „Erziehungsfiebers“ während der japanischen Besatzung (1910-1945).....	75
4.2.2.3 Die Intensivierung des „Erziehungsfiebers“ seit 1952	80
4.3 Gesellschaftliche Einflussfaktoren	87
4.4 Entwicklung und Eigenschaften	98
5. Die Schattenseite des „Erziehungsfiebers“: Negative Auswirkungen auf die koreanische Bildungsgesellschaft	102

Teil II:

**Die Schulleistungen der koreanischen SchülerInnen im Spiegel der PISA-Studie:
Befunde unter Berücksichtigung von Vergleichsdaten Korea - Deutschland und
Analysen zum Einfluss von außerschulischen Faktoren auf den Schulerfolg**..... 107

1. Die bildungspolitische Bedeutung von international vergleichenden Schulleistungstudien	107
1.1 Ein Überblick über international vergleichende Schulleistungstudien	108
1.1.1 Die Entstehung der internationalen Bildungsorganisationen	109

1.1.2 Die Entwicklung der international vergleichenden Schulleistungsstudien	111
1.2 Die wichtigen Effekte vergleichender Schulleistungsstudien	116
1.2.1 Beitrag der Schulleistungsmessung zur Bildungsplanung	116
1.2.2 Beitrag zur Grundlagenforschung	117
1.2.3 Beitrag zur externen Evaluation und Schulentwicklung	118
1.2.4 Chancen und Grenzen vergleichender Schulleistungsstudien	119
2. Das PISA-Konzept in Sachen „Literacy“	121
2.1 Ein Überblick über die PISA-Studie	121
2.2 Die Grundkonzeption der PISA-Studie: „Literacy“ (Basiskompetenz)	124
2.2.1 Lesekompetenz (reading literacy).....	126
2.2.2 Mathematische Kompetenz (mathematical literacy)	127
2.2.3 Naturwissenschaftliche Kompetenz (scientific literacy)	128
2.2.4 Fächerübergreifende Kompetenzen (cross-curricula-competencies).....	128
2.3 Anspruch der Allgemeinbildung	129
2.3.1 Die Wiederentdeckung des pädagogischen Sinns im Rahmen der empirischen Wende	129
2.3.2 Eine neue Idee für die Allgemeinbildung	131
2.3.3 Die Problematik der PISA-Studie aus Sicht der Allgemeinbildung	135
3. Vergleichende Darstellung der PISA-Daten über die Leistungen der koreanischen und deutschen SchülerInnen im Bereich der Lesekompetenz	128
3.1 Verteilung der Lesekompetenz beider Länder bei der PISA-Studie 2000	140
3.2 Schülerleistungsprofile beider Länder im Leseverständnis	144
3.3 Familiäre Einflussmerkmale: Kopplung an soziale und familiäre Bedingungen	151
4. Analysen zur Bedeutung außerschulischen Faktoren für den Schulerfolg	156
4.1 Zum Verhältnis zwischen Schule und außerschulischen Bildungsfaktoren	159
4.1.1 Die Relevanz der vorschulischen Bildungsinstitutionen	159
4.1.2 Das Erlernen der Muttersprache bzw. das Lesen als Voraussetzung für eine	

bessere Schullaufbahn	164
4.1.3 Die Bedeutung der Familie und deren Unterstützung	167
4.2 Das Beispiel Koreas: Der enge Zusammenhang zwischen der Inanspruchnahme, privater Nachhilfe und den Schülerleistungen	173
4.2.1 Die Dauer der privaten Nachhilfe	175
4.2.2 Die Relation zwischen der privaten Nachhilfe und der Schülerleistung	182

Teil III:

Das „Erziehungsfieber“ der koreanischen Mutter als Ausdruck der typischen koreanischen Lernkultur	187
--	------------

1. Die gesellschaftlichen und kulturellen Hintergründe des „Erziehungsfiebers“ von koreanischen Müttern	187
1.1 Der Stellenwert der Frauen in der koreanischen Familie und Gesellschaft	188
1.2 Die symbiotische Mutter-Kind-Beziehung auf Grund des intimen Körperkontaktes zwischen Müttern und Kindern	193
1.3 Die Verantwortlichkeit der Mutter und ihre Opferbereitschaft und Verfügbarkeit bei der Kindererziehung	195
2. Das „Erziehungsfieber“ der koreanischen Mutter	198
2.1 Die hohe Erwartung der Mutter an ihr Kind	198
2.2 Die finanzielle Unterstützung der Familie	202
2.3 Die Aktivität der Eltern in Bezug auf die Schulleistung ihrer Kinder	205
2.3.1 Die allgemeine positive Tätigkeit der Eltern	205
2.3.2 Die elterliche Aktivität bezüglich der privaten Nachhilfe	209
3. Koreanische Mutter in Deutschland : Die Förderung der Zweisprachigkeit der Kinder in der Familie als Ausdruck des „Erziehungsfiebers“	212
3.1 Die sprachliche Konstellation der Familie mit Migrationshintergrund in Deutschland	213
3.1.1 Zur Zweisprachigkeit der Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund	

.....	214
3.1.2 Schulerfolg und Identitätsentwicklung der zweisprachigen Kinder im Hinblick auf Sprachkompetenz.....	216
3.2 Der frühere Spracherwerb der koreanischen Familie in Deutschland	220
3.2.1 Familie als die erste Instanz des Spracherwerbs	221
3.2.2 Bildungssituationen der Kinder mit koreanischer Herkunft	225
3.2.3 Sprachkonstellationen in den koreanischen Familien in Deutschland – Zweisprachigkeit: Koreanisch als Beziehungssprache, Deutsch als Standardsprache	226
3.3 Exkurs: Eine frühere Sprachförderung in der deutsch-koreanischen Familie - Eine Fallstudie von Sarah	229
3.3.1 Die Kleinkindphase: die ersten fünf Jahre	230
3.3.2 Die Vorschulphase: fünf bis sechs Jahre	231
3.3.3 Die Grundschulzeit: sieben bis zehn Jahre	232
3.3.4 Die Jugendzeit: elf bis fünfzehn Jahre	233
3.3.5 Nach dem Abschluss bis heute	234
3.4 Konsequenzen für die frühe Sprachförderung im Kontext der Mehrsprachigkeit	235
 Teil IV:	
Zusammenfassung und Ausblick	239
1. Zusammenfassung	239
2. Ausblick	244
Anhang	247
Abkürzungsverzeichnis	250
Literaturverzeichnis	251

Tabelleliste

Tabelle 1. Vergleich Kindergärten – Kinderbetreuungssystem in Süd-Korea	27
Tabelle 2. Die Wahl der zweiten Fremdsprache in der allgemein bildenden Schule	40
Tabelle 3. Bildungsgeld im Vergleich mit BIP im Jahr 2000.....	48
Tabelle 4. Schuleintrittsquote von Deutschland und Süd-Korea	62
Tabelle 5. Die divergenten Verständnisse des „Erziehungsfiebers“	64
Tabelle 6. Die Begriffsbestimmung des „Erziehungsfiebers“ und das Charakteristikum der Erforschung je nach Forscher	65
Tabelle 7. Die Sortierung des Begriffs „Erziehungsfieber“	66
Tabelle 8. Vergleich von pädagogischen Inhaltspunkten in Zen-Buddhismus und Neo- Konfuzianismus Koreas	72
Tabelle 9. Die Schuleintrittszahl der koreanischen SchülerInnen während der japanischen Besatzung	78
Tabelle 10. Die Anzahl der Schule, LehrerInnen und SchülerInnen in der Grundschule	83
Tabelle 11. Die Anzahl der SchülerInnen in der Oberschule im Jahr 1960	84
Tabelle 12. Die Anzahl der Schule, LehrerInnen und SchülerInnen in der Grundschule im Jahr 1970, 1979	86
Tabelle 13. Die Ursachen des „Erziehungsfiebers“ aus verschiedenen Perspektiven	88
Tabelle 14. Übergangsquote von Absolventen der allgemein bildenden Oberschule im Hochschulbereich im Vergleich der Jahre 1993, 1997.....	95
Tabelle 15. Organisation, Anlage und Umfänge von Large Scale Assessments – internationale Studien der IEA und der OECD	114
Tabelle 16. Überblick über die Teilnahme einzelner deutscher Bundesländer an nationalen Schulleistungsstudien.....	116
Tabelle 17. Prozentualer Anteil von SchülerInnen auf den Kompetenzstufen in der Gesamtskala Lesen.....	142
Tabelle 18. Mittelwerte und Streuungen der Testwerte in den beiden Ländern in der Gesamtskala Lesen.....	143
Tabelle 19. Lesezeit und Lesekompetenz von koreanischen SchülerInnen	145
Tabelle 20. Einflussfaktoren auf die Leseleistung	147

Tabelle 21. Leselust und -freude von koreanischen SchülerInnen	148
Tabelle 22. Durchschnittlicher Anteil der SchulerInnen mit regelmäßigem außerschulischem Ergänzungs- oder Nachhilfeunterricht(15-Jährige der PISA-Stichprobe)	150
Tabelle 23. Sozioökonomischer Status der Eltern der an der PISA-Studie beteiligten SchülerInnen	152
Tabelle 24. Lesekompetenzen von 15-Jährigen nach Staaten und Sozialschicht	153
Tabelle 25. Durchschnittliche Klassenfrequenz in Unterricht (15-Jährige der PISA-Prob)e	157
Tabelle 26. Sprachförderung je nach Land	162
Tabelle 27. Kompetenzen der koreanischen SchülerInnen im 15. Lebensjahr nach dem Bildungsniveau der Mutter	171
Tabelle 28. Basiskompetenzen von 15-Jährigen in Süd-Korea und in Deutschland im Vergleich von PISA 2000 und 2003	174
Tabelle 29. Die Lernzeit pro Woche (in Stunde)	179
Tabelle 30. Die detaillierte Lernzeit pro Woche (in Stunde)	181
Tabelle 31. Der Korrelationskoeffizient zwischen den privaten Nachhilfestunden und der Schulleistung.....	183
Tabelle 32. Die Einflussfaktoren, private Nachhilfe zu erhalten	185
Tabelle 33. Der Anlass der Eltern, den Kindern die Hochschulbildung zu bieten, im Jahr 1993.....	199
Tabelle 34. Welchen Schulabschulss wünschen Sie ihren Kindern?	200
Tabelle 35. Der Anlass der Eltern, den Kindern die Hochschulbildung zu bieten im Jahr 2003.....	201
Tabelle 36. Die finanzielle Belastung der Eltern	203
Tabelle 37. Die finanzielle Unterstützung der Eltern.....	204
Tabelle 38. Anteil des privaten Bildungsgeldes am Haushaltsgeld	205
Tabelle 39. Typen und Arten der elterlichen Unterstützungen für die Bildung ihrer Kinder	207
Tabelle 40. Bekommt ihr Kind zur Zeit die Nachhilfe außerhalb des Schulunterrichts?	210

Tabelle 41. Nachhilfestunden pro Woche	211
Tabelle 42. Die kognitiven Auswirkungen der Zweisprachigkeit.....	218
Tabelle 43. Zweisprachigkeit in den Familien, in denen die Eltern Koreaner sind	227
Tabelle 44. Zweisprachigkeit in den Familien, in denen ausschließlich ein Elternteil Koreaner ist.....	228

Abbildungsliste

Abbildung 1. Bildungssystem in Süd-Korea	26
Abbildung 2. Das Klassenzimmer in der koreanischen Regelschule	35
Abbildung 3. Der Entstehungsprozess des hypertrophen „Erziehungsfiebers“	97
Abbildung 4. Veränderung und Verbreitung des „Erziehungsfiebers“	99
Abbildung 5. Differenzierung des „Erziehungsfiebers“ und Untergruppen	101
Abbildung 6. Basisinformationen zur PISA-Studie.....	124
Abbildung 7. Familiärer und sozialer Hintergrund.....	169
Abbildung 8. Die Teilnahme an privatem Nachhilfeunterricht pro Woche (Percentage of Students Participation Weekly).....	176
Abbildung 9. Die private Nachhilfestunde	177
Abbildung 10. Typen der elterlichen Unterstützungen für die Bildung in Süd-Korea .	207

0. Einleitung

1. Anlass und Fragestellung der Untersuchung

Im Augenblick herrscht in Deutschland die Tendenz, eine langjährige Kooperation mit ehemaligen Entwicklungs- und Schwellenländern, wie China, Indien, Süd-Korea, aufzubauen. Aufgrund dieser Tendenz entwickelt sich die Interesse in Richtung Kooperationsbeziehung und Kooperationsarbeit zwischen Institutionen der Wissenschaft und Forschung dieser Länder im Bildungsbereich.¹ Deswegen ist es sinnvoll, die Lernkultur und die davon beeinflusste Leistungskultur dieser östlichen Länder kritisch zu analysieren.

Aus diesem Grund beschäftigt sich diese Arbeit mit den Ursachen für das hervorragende Abschneiden der koreanischen SchülerInnen in internationalen Schulleistungsuntersuchungen wie der PISA-Studie. Es lassen sich sehr verschiedene Ursachen oder wirksame Faktoren erkennen, vornehmlich im außerschulischen Bereich wie in der Familie. So beschreibt Liegle in seiner Studie über die „Bedeutung der Familienerziehung“, dass die familiäre Erziehung sowohl den wichtigsten Schutz- und Anregungsfaktor als auch den wichtigsten Risikofaktor für die Entwicklung von Kindern darstellt. Gleichzeitig bringt er die bedeutsame Wirkung der Familie zum Ausdruck.² Mit Verweis auf die Befunde zahlreicher Untersuchungen, einschließlich der PISA-Studie, zeigen, betrachtet er nicht nur die Familienstrukturen an sich, sondern auch alle familiären Lebensformen und Erziehungsstile – z. B. emotionale Wärme und Bestätigung, die Ermutigung zu Autonomie und klare Verhaltensanforderungen – als entscheidende Faktoren für die ökologische Entwicklung eines Kindes und seine

¹ BMBF 2008.

² Liegle 2004.

Schulleistung. Diese Sichtweise vermittelt einen Überblick über die bislang wenig beachtete elterliche Unterstützung in der frühen Kindheit und ihre Einflüsse auf die Schulleistung eines Kindes. Diese elterliche Unterstützung und ihr Engagement werden in Süd-Korea zurzeit als das so genannte „Erziehungsfieber“ beschrieben.

In der geplanten Untersuchung werden die wirksamen Faktoren jenseits der Schule, welche die Schulleistung des Kindes beeinflussen, im Hinblick auf die spezifischen Merkmale der Kultur bzw. der Lernkultur in Süd-Korea, analysiert. In Anbetracht dieser Zielsetzung wird eine Bilanzierung der PISA-Studie 2000 vorgenommen, dabei werden auch Daten zum Vergleich zwischen Süd-Korea und Deutschland einbezogen. Insbesondere wird das oben erwähnte „Erziehungsfieber“ genauer betrachtet und unter positiven Gesichtspunkten als ein relevanter und entscheidender Faktor herausgearbeitet.

Anschließend stelle ich die Förderung der Vorschulerziehung und die frühere Sprachförderung als neuen Weg für eine bessere Schullaufbahn und -leistung und als Grundlage für das weitere (Berufs)Leben dar.

2. Theoretische Grundlagen der Untersuchung

2.1 Das Verhältnis zwischen Kultur und Bildungssystem

In der Forschung von Hofstede wird die Kultur in zwei Arten eingeteilt³: die kollektivistische und die individualistische Kultur. Die individualistische Kultur repräsentiert eine Gesellschaft, in der die sozialen Bindungen zwischen den Individuen nicht sehr fest sind. Die kollektivistische Kultur hingegen stellt eine Gesellschaft dar, in der die Menschen mit einem starken Zusammengehörigkeitsgefühl leben. Dazu gehören eine Reihe von ostasiatischen Ländern, z. B. China, Japan und Süd-Korea. Nach

³ Hofstede 1997.

Hofstede wird Deutschland als eine individualistische Kultur charakterisiert und Südkorea als eine kollektivistische Kultur. Aber in jedem Land hat die Kultur eigene Besonderheiten und Eigentümlichkeiten. Infolgedessen entwickelte jedes Land ein anderes Bildungssystem und eine andere Lernkultur.

In Bezug auf dieses Verhältnis zwischen Kultur und Bildung geht die vorliegende Untersuchung den folgenden Fragestellungen nach:

- Welchen Einfluss übt die kollektivistische bzw. konfuzianische Kultur auf das koreanische Bildungssystem und die koreanische Lernkultur aus, nämlich das sogenannte „Erziehungsfieber“.
- Wie wirkt sich das Erziehungsfieber der koreanischen Mütter auf die Leistung der koreanischen SchülerInnen im Hinblick auf die PISA-Studie aus. Damit sollen mögliche Anknüpfungspunkte für Verbesserung der pädagogischen Praxis bzw. außerhalb der Schule gefunden werden.
- Ist die mütterliche Nachfrage nach dem Erwerb von Sprachkompetenz in der koreanischen Familie auch in der deutsch-koreanischen Familie, d. h. in der zweisprachigen Familie in Deutschland, vorhanden. Und wenn es sie auch in Deutschland gibt, was die koreanische Mutter dafür tun muss.

2.2 Zusammenhang von privater und öffentlicher Bildung beim „Erziehungsfieber“

Die Feststellung, dass die menschliche Entwicklung das Ergebnis der Interaktion zwischen dem wachsenden menschlichen Organismus und seiner Umwelt ist, ist bemerkenswert, weil dieses so allgemein anerkannte Prinzip der wechselseitigen Abhängigkeit ein Ausgangspunkt vor allem in der Entwicklung des Kindes ist. Dieses

Prinzip besagt nämlich, dass das kindliche Verhalten sich als Funktion des Zusammenspiels von Person und Umwelt, insbesondere der allmählich entstehenden Wechselwirkung entwickelt.⁴

Im sozialökologischen Ansatz von Urie Bronfenbrenner wird der soziale Raum oder die Umwelt des Menschen in vier Bereiche aufgliedert: Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystem.⁵ Das Mikrosystem ist „ein Muster von Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen.“ Als Ort, an dem das Kind leicht direkte Interaktion und eine intime Beziehung mit anderen aufnehmen kann, gelten Familie, Kindergarten und Schule. Ein Mesosystem umfasst „die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt ist.“ Unter Exosystem versteht man „einen Lebensbereich oder mehrere Lebensbereiche, an denen die sich entwickelnde Person nicht selbst beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die beeinflussen oder die davon beeinflusst werden.“ Der Begriff des Makrosystems bezieht sich auf „die grundsätzliche formale und inhaltliche Ähnlichkeit der Systeme niedrigerer Ordnung, die in der Subkultur oder der ganzen Kultur bestehen oder bestehen können, einschließlich der ihnen zugrund liegenden Weltanschauungen und Ideologien“.⁶ Es ist allgemein üblich, dass das Kind in zwei Welten, d. h. in der Familie und im Kindergarten oder in der Familie und in der Schule, aufwächst und erzogen wird. In beiden Welten, anders ausgedrückt, zwischen beiden Mikrosystemen, entstehen Wechselbeziehungen.

In welchem Verhältnis stehen diese beiden zueinander? Zur Illustration des Verhältnisses zwischen der privaten und öffentlichen Bildung wird das

⁴ Bronfenbrenner 1981.

⁵ Bronfenbrenner 1981.

⁶ Bronnfenbrenner 1981.

„Erziehungsfieber“ als Beispiel angeführt und analysiert. Da das Subjekt des „Erziehungsfiebers“ weder Gesellschaft noch Schule, sondern ein Individuum, bzw. die Eltern sind, liegt eine Wurzel des „Erziehungsfiebers“ bei der Familie, d. h. im privaten Erziehungsbereich. Aber andererseits ist das „Erziehungsfieber“ auch die starke Liebe der Eltern zu ihren Kindern, geprägt vom Bedürfnis nach einem sozialen und gesellschaftlichen Aufstieg der Kinder. Die Eltern wollen ihren Kindern bessere Möglichkeiten oder Gelegenheiten bieten, eine erfolgreiche Schullaufbahn einzuschlagen. Deshalb gehört das „Erziehungsfieber“ nicht nur zu den Mikrosystemphänomenen, sondern auch zu den Makrosystemphänomenen sowie zu den Kulturphänomenen. Auch für die Erklärung des Zusammenhangs zwischen privater und öffentlicher Bildung gilt das „Erziehungsfieber“ als wichtig.

Dass generell der Familie im Vergleich zu anderen Bedingungsklassen eine ebenso absolute wie relative wichtige Schlüsselfunktion für den Schulerfolg eines Kindes zukommt, kann inzwischen als eines der am häufigsten bestätigten Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung gelten. Dabei werden vor allem die folgenden Ergebnisse hervorgehoben: Die elterliche Unterschätzung und ihr Engagement behalten einen zentralen Stellenwert für die Schulleistung eines Kindes. Bezieht man jedoch diese direkten Einflüsse mit ein, zeigt sich, dass die elterliche Unterschätzung und ihr Engagement auf nicht zu vernachlässigende Weise mit einer Partnerschaft mit den ErzieherInnen im Kindergarten verbunden sind.

Eine individuelle Förderung spielt für Chancengerechtigkeit eine wichtige Rolle. Es bestehen verschiedene Möglichkeiten, ein einzelnes Kind chancengerecht zu fördern: als innerschulische Förderungsmöglichkeiten didaktischen Interventionen und als außerschulische Förderung private Nachhilfe, freiwilliges außerschulisches

Lehrerauftragssystem, Schulfernkurse usw.

Die Diskussion um die Wirksamkeit der Erziehung von Eltern ist mit der wechselseitigen Beeinflussung zwischen elterlichem Erziehungsstil und gesellschaftlicher Einschätzung über die Bildung verknüpft. Anhand der Ergebnisse der Untersuchung ist zu vermuten, dass die hohe Wertschätzung von Lernen sowie Bildung und das hohe soziale Ansehen der Lehrpersonen einen Einfluss auf die Schülerleistung haben. Deshalb sollte in der Gesellschaft ein höheres Bewusstsein dafür existieren.

3. Gang der Untersuchung

Die Untersuchung besteht insgesamt aus 3 Teilen:

● Teil I – Die koreanische Lernkultur und das „Erziehungsfieber“

Die Ergebnisse internationaler Schulleistungsstudien machen deutlich, dass die Schülerleistungen stark von der jeweiligen Schulkultur abhängen. Bevor dieser Aspekt in diesem Teil dargestellt wird, soll an dieser Stelle ein Überblick über das allgemein bildende Bildungssystem in Süd-Korea mit Blick auf die konfuzianische Lernkultur vorgestellt werden. Aus der Analyse der Gründe des koreanischen PISA-Erfolges geht hervor, dass zunächst einmal die im weitesten Sinne des Wortes gesellschaftlichen Voraussetzungen des koreanischen Schulwesens sich von den hiesigen grundlegend unterscheiden und dass einer der wichtigsten Merkmale koreanischer Schulen die kulturelle Homogenität ihrer Klientel ist.

Sodann richte ich den Blick zurück auf das so genannte „Erziehungsfieber“ in Süd-Korea. Es wird allgemein akzeptiert, dass die Leistungen der koreanischen SchülerInnen

dem „Erziehungsfieber“ zu verdanken sind. Hier werden nicht nur die Besonderheit der Lernkultur und der eigene kulturelle Hintergrund des koreanischen Bildungswesens beschrieben, sondern auch die koreabezogenen Materialien und Daten mit Vorsicht interpretiert und illustriert.

Das „Erziehungsfieber“ lässt sich zunächst als Symptom für die Problematik der koreanischen Schulsituation, z. B. intensiver Lerneifer und hohe Bildungswerte, lange Lernzeiten und extremes elterliches Engagement, und damit in einem ironischen Sinne verstehen. Bisher wurde das „Erziehungsfieber“ vor allem wegen der ungeheuren Leistungskonkurrenz zwischen den Schülern und wegen des enormen Leistungsdrucks von Seiten der Eltern und LehrerInnen als nachteilig betrachtet. Die meisten SchülerInnen aller Schulstufen besuchen private Bildungsstätten, in der Fachsprache „*Hak-Won*“ genannt, oder sie lassen sich durch hoch bezahlte Privatlehrer Nachhilfestunden, im Koreanischen „*Gua-Oe*“, geben.

Die Nachhilfe und das elterliche Engagement sind sehr wirksame Faktoren für die Schulleistung koreanischer SchülerInnen. In diesem Teil der Arbeit geht es auch um diese beiden Faktoren, die als Beweis des „Erziehungsfiebers“ beschrieben werden. Weiterhin wird sich deutlich erweisen, dass nicht nur die Schule und die LehrerInnen die Verantwortung für die Schulleistung des Kindes tragen, sondern auch die Familie und insbesondere die Eltern.

● Teil II – Zum internationalen Schulleistungsvergleich, bzw. die PISA-Studie

In diesem Teil soll die bildungspolitische Bedeutung von Schulleistungstudien grob dargelegt werden. Darin werden der allgemeine Überblick der internationalen Schulleistungstudie und ihre wichtigen Eigenschaften herausgearbeitet. Der zweite

Schwerpunkt soll auf der PISA-Studie liegen. PISA steht für „Programme for International Student Assessment“ (zu deutsch „ein Programm zur zyklischen Erfassung basaler Kompetenzen der nachwachsenden Generation“), die von der OECD durchgeführt werden. Die PISA-Studie ist das bisher umfassendste und weitest reichende internationale Projekt zur Erfassung von Schülerleistungen und Daten über schülerspezifische, familiäre und institutionelle Faktoren, die zur Klärung der Leistungsunterschiede herangezogen werden können. Durch die PISA-Studie wird festgestellt, wie gut 15-jährige SchülerInnen auf die Herausforderungen der heutigen Wissensgesellschaft vorbereitet sind.⁷ (Siehe Materialanhang 2)

Die zunehmende gesellschaftliche Verbreitung von Wissen in der Wissensgesellschaft weitet zwar die Handlungsmöglichkeit des Individuums aus. Sie steht aber zuweilen auch in der Kritik, dass sie „zahlreichen sozialen Unsicherheiten, unerwarteten Rückwärtsentwicklungen und Überraschungseffekten“ und die Zerstörung der „Naturhaftigkeit der Menschen, ihres Gefühlslebens, ihrer Fähigkeit zu freien Willensentscheidungen“ produziert.⁸ In diesem Hinblick sorgen sich einige Wissenschaftler um die Mängel an kreativen und ästhetischen Kompetenzen der SchülerInnen. Dieser Tatsache stimme ich zu, da diese Kompetenzen bei der PISA-Studie nicht gemessen werden. Die PISA-Studie orientierte und postulierte ein Menschenbild, dessen Basis durch Lesefähigkeit, Umgang mit Zahlen und einem wissenschaftlichen Verständnis von Natur bestimmt wird. Aber was ist Basiskompetenz für die deutsche und europäische sowie asiatische Kultur? Wie verhält sich die Basiskompetenz im Kontext der Bildung? Auch Ladenthin wirft solche Fragen auf und

⁷ In den meisten OECD-Ländern endet die Schulpflicht mit 15 oder 16 Jahren, in den Vereinigten Staaten jedoch erst mit 17 und in Belgien, Deutschland und den Niederlanden erst mit 18 Jahren.

⁸ Stehr 2001, 11ff.

kritisiert gleichzeitig die Fehlmeldung der PISA-Studie.⁹ Neben dem Grundkonzept und den Nutzungsmöglichkeiten der PISA-Studie wird außerdem die Kritik der PISA-Studie fokussiert.

- **Teil III – Die mütterliche Nachfrage nach dem früheren Spracherwerb in der koreanischen Familie in Deutschland**

„Überall bereitet das Vorhergehende den Boden und legt den Grund für das Folgende. Daher ist klar: Wenn die Grundmauern nicht gut gelegt sind, kann das darauf errichtete Gebäude nicht sicher und fest stehen“, sagte J. A. Comenius. Dieses Wissen um die Bedeutung frühkindlicher Bildung und Erziehung ist nun erneut Impulsgeber für pädagogische Reformen beim Übergang vom frühpädagogischen in den grundschulischen Bereich.

Die Vorschulerziehung wird nach der PISA-Studie in Deutschland viel stärker betont als das noch von einigen Jahren der Fall war und die Sprachförderung wird relativ häufig diskutiert. Als eine Voraussetzung für die Schulreife und die Schulfähigkeit sowie für das weitere Berufsleben sollte das Erlernen der Muttersprache vor dem Schuleintritt unterstrichen werden. Die Ergebnisse, die sich auf die Analyse der PISA-Studie stützen zeigen, dass jemand, der keine Lesekompetenz besitzt, keinen Zugang zu mathematischem und naturwissenschaftlichem Denken hat und ratlos vor den Zusammenhängen der Welt steht, in der er lebt und überleben soll. In der heutigen Industriegesellschaft bedarf es der Basiskompetenzen, wie sie die PISA-Studie definiert und begriffen hat. Ohne diese Kompetenzen wird man schwer eine Stelle als Auszubildender bekommen.

⁹ Ladenthin 2003.

Nachdrücklich muss man sich damit beschäftigen, dass dem Aufbau einer hohen Lern- und Leistungsbereitschaft vor dem Beginn der Schulzeit eine wichtige Bedeutung für die weitere schulische Entwicklung bzw. Schulleistung zukommt. Hier eröffnet sich ein zukünftiges Feld einer pädagogischen Forschung, das sich mit den Bedingungen des Aufbaus und der Entwicklung schullaufbahnrelevanter Eigenschaften von Kindern in der frühen und mittleren Kindheit, nämlich Vorschul- und Grundschulzeit beschäftigt.

Bevor dieser Aspekt in diesem Teil dargestellt wird, soll zunächst ein Überblick über das „Erziehungsfieber“ der koreanischen Mütter vorgestellt werden. In diesem Hinblick wird versucht, die Zweisprachigkeit der koreanischen Kinder in Deutschland zu erhellen und zu beschreiben, wodurch die koreanischen Eltern, bzw. die Mütter, die sprachliche Kompetenz ihrer Kinder fördern und zu den Schulleistungen und zur Identitätsentwicklung der Kinder beitragen wollen. Insbesondere geht es darum, Zusammenhänge zwischen elterlicher Unterstützung beim Erlernen der Muttersprache und der kindlichen Sprachfähigkeit aufzudecken. Darüber hinaus handelt es sich insbesondere um das Erlernen der Muttersprache im Vorschulalter.

Die Bemühung um eine Verbesserung der Schulleistung mündet in die Einsicht der Förderung der vorschulischen, möglichst frühen, Erziehung in der Familie. Als Fazit für weitere Studien ergibt sich aus den Befunden, dass sich die Bedeutung der vorschulischen Erziehung und der Spracherwerb für eine bessere Schulleistung unter gleichzeitiger Berücksichtigung direkter und indirekter Effekte realistisch einschätzen lässt.

I. Die koreanische Lernkultur unter dem Aspekt des so genannten „Erziehungsfiebers“

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts wird Deutschland mit einem bitteren Befund konfrontiert. Der so genannte „TIMSS-Schock“ und der „PISA-Schock“ haben eine leidenschaftliche Diskussion über die Schulleistung oder Schülerleistung in Deutschland entfacht. Fast 10% der deutschen SchülerInnen blieben unterhalb des untersten Wertes des Leseniveaus und weitere 12,7% überschritten dieses nicht. Diese knapp 23 % der deutschen SchülerInnen bieten Anlass zu großer Sorge. In Anbetracht dieser schlechten Ergebnisse bei der PISA-Studie 2000 hielten deutsche Politiker und Pädagogen nach einer Lösungsmöglichkeit Ausschau, allerdings richtete sich bisher das Hauptinteresse dieser Forschungsaktivitäten lediglich auf europäische Länder wie Finnland oder Schweden, da diese Ähnlichkeiten mit der deutschen Kultur und Tradition haben.

Im Vergleich dazu stehen komparative Studien mit asiatischen Ländern außerhalb der Diskussion und eine wirkliche Diskussion über Vor- und Nachteile des asiatischen Schulwesens und der Lernkultur sowie mögliche Anknüpfungspunkte für Verbesserungen der pädagogischen Praxis finden hierzulande kaum noch statt,¹ da die gesellschaftlichen Voraussetzungen der außereuropäischen Länder, z. B. Süd-Korea oder Japan, als zu fremd angesehen werden. Aber es lohnt sich, den Blick auf die asiatischen Länder in der Spitzengruppe wie z.B. Süd-Korea zu richten und näher zu untersuchen, was die Gründe für die guten Leistungen der asiatischen Länder in den internationalen Vergleichsstudien sind.

¹ Aber Vergleichsstudien mit Japan wurden von machen Wissenschaftlern durchgeführt, z.B. Elschenbroich 1996 und Schubert 1999.

Süd-Korea schneidet bei internationalen Leistungsvergleichen regelmäßig sehr gut ab. Auch bei der PISA-Studie 2000 (zur Lesekompetenz) lag das Land weit vor Deutschland. Die PISA-Studie hat gezeigt, dass es dort viel besser gelingt, die SchülerInnen umfassend zu fördern. Ihr Schulerfolg hängt weitaus weniger von ihrem sozialen Hintergrund ab, als das in Deutschland der Fall ist. Da liegt es nahe zu fragen, was Süd-Korea anders macht. Wie ist es zu erklären, dass in den laufenden internationalen Leistungsvergleichsstudien viele koreanischen SchülerInnen Spitzenleistungen erbringen und vergleichsweise wenige scheitern.

Zunächst ein Blick auf die Rahmenbedingungen: nicht nur Süd-Korea, sondern auch fast alle anderen Länder in der Spitzengruppe haben integrierte Schulsysteme in Ganztagsform und alle koreanische SchülerInnen lernen bis zum neunten Schuljahr gemeinsam. Weitere, in Bezug auf Süd-Korea hervorgehobene, Charakteristika sind der Respekt gegenüber Älteren bzw. Autoritätspersonen, etwa das hohe Ansehen von Lehrpersonen, die Bedeutung meritokratischer Mechanismen und der besondere Stellenwert des Wissenserwerbs und des Lernens innerhalb der Gesellschaft. Bekannt ist außerdem, dass sich in Süd-Korea ein ausgeprägtes Streben nach Bildung vorherrscht, das so genannte „Erziehungsfieber“.

Dieses Kapitel befasst sich schwerpunktmäßig mit dem „Erziehungsfieber“, wobei neben den gesellschaftlichen Umständen vor allem auch die pädagogisch relevanten Aspekte des Konfuzianismus in Betracht gezogen werden sollen. Das „Erziehungsfieber“ bezieht sich sowohl auf das Individuum und seine besonderen Bedürfnisse, als auch auf gesellschaftlich vorherrschende Norm- und Wertorientierungen, die sich dann im Denken und Handeln der einzelnen Individuen äußern. Es ist anzunehmen, dass die koreanische Lernkultur und die typisch

koreanischen Erziehungsphänomene² durch das „Erziehungsfieber“ gekennzeichnet sind. Insofern sind die hohen Leistungen der koreanischen SchülerInnen nicht zuletzt darauf zurückzuführen. Das „Erziehungsfieber“ wird jedoch auch in Süd-Korea selbst schon seit längerer Zeit sehr kritisch betrachtet.

Um einen Einblick in das „Erziehungsfieber“ zu gewinnen, sollen zunächst die Erkenntnisse zum allgemein bildenden Schulwesen und zur allgemeinen Lernkultur in Süd-Korea dargelegt werden. Dabei wird auf eine eigenständige Entwicklung des „Erziehungsfiebers“ eingegangen sowie auf seine Berührung mit dem Konfuzianismus. Am Ende dieses Kapitels werden typische Merkmale der heutigen koreanischen Schulkultur unter dem Einfluss des „Erziehungsfiebers“ behandelt.

1. Allgemeiner Überblick

1.1 Voraussetzungen der koreanischen Lernkultur:

Demografische, sprachliche und religiöse Verhältnisse

Die Lernkultur von SchülerInnen kann nur vor dem Hintergrund der jeweiligen Kultur, zu der die SchülerInnen gehören, interpretiert werden. So sollen zunächst die demografischen, sprachlichen, religiösen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen Südkoreas diskutiert werden.

Alle Koreaner haben den gleichen ethnischen Ursprung und sprechen eine Sprache. 100% der Bevölkerung haben Koreanisch als Muttersprache und sie ist die offizielle Landessprache. Eine koreanische Schule braucht sich daher in dieser Hinsicht normalerweise nicht auf sprachliche Schwierigkeiten einzustellen. Hinsichtlich

² Zum Beispiel hoher Lerneifer, hohe Bildungswerte, private Bildungsausgaben, lange Lernzeiten, elterliches Engagement und eine so genannte „Examenshölle“. Siehe zur weiteren Informationen I . 2.: Typische Merkmale der koreanischen Lernkultur.

religiöser und weltanschaulicher Traditionen in der koreanischen Kultur lassen sich folgende Eigenschaften festmachen: in Süd-Korea bekennen sich zwar rund 46% der Bevölkerung zu keiner religiösen Weltanschauung, jedoch hat nach wie vor die konfuzianische Weltanschauung als ethischer Maßstab handlungsorientierende Bedeutung.³ Einer statistischen Umfrage von 1995 zufolge gehören 50,7% der Koreaner einer Religionsgemeinschaft an: 46% sind Buddhisten, gefolgt von Protestanten mit 39% und Katholiken mit 13%. Die Toleranz der Konfessionen untereinander gilt als recht groß.⁴

Ende 2005 hatte Korea etwa 49,62 Millionen Einwohner und der Bevölkerungsanteil der Einwanderer lag bei knapp 1,3%. Die Bevölkerung Süd-Koreas ist demnach sprachlich, sozial und kulturell noch immer in hohem Maße homogen. Bezüglich der Bevölkerungsentwicklung nahm im Zeitraum von 1960-1990 der Anteil der Landbevölkerung in Süd-Korea um 46% ab und das koreanische Bevölkerungswachstum geht bei derzeit ca. 0,8% weiter zurück.

Hinzu kommt, dass jede normale Schulklasse im koreanischen Binnenland sich aus Kindern zusammensetzt, deren soziales und mentales Erbe ein weitgehend gemeinsames ist. Jede Lehrkraft kann sich darauf verlassen, dass das Werte- und Normengefüge der SchülerInnen, welches von frühester Kindheit an in denen Köpfen verankert wird, in der Regel intakt ist, obwohl auch Kinder in Süd-Korea nicht von morgens bis abends artig sind.

1.2 Grundlegende kulturelle Merkmale der koreanischen Gesellschaft

Beschreibt man kulturelle Merkmale einer Gesellschaft, kann man drei Merkmale

³ Vgl. Schwarz / Chakkarath / Trommsdorff 2002.

⁴ Vgl. Schoenfeldt / Lim 1998.

herausarbeiten, die eine empirisch abgesicherte Operationalisierung des komplexen Konstrukts „Kultur“ darstellen: der sozioökonomische Entwicklungsstand eines Landes, der Grad an Demokratisierung und der Grad an Individualismus.⁵

Süd-Korea gründet ökonomisch und politisch auf der konfuzianischen Kultur und ihrem Grundgedanken von Gesellschaft.⁶ So waren und sind möglicherweise bis heute in Süd-Korea die auf langfristige Orientierung und Loyalität gerichteten konfuzianischen Werte von fundamentaler Bedeutung und können als Kulturbesonderheit, auch gegenüber ostasiatischer Länder wie China und Japan, verstanden werden.⁷

Im Jahr 1950 stand Süd-Korea im Krieg mit Nord-Korea. Dadurch wurde die gesamte Halbinsel verwüstet. Süd-Korea erlebte danach unter Präsident Park, Chung-Hee einen enormen Wirtschaftsaufschwung, welcher oft als „Wunder vom Hangang“ bezeichnet wird, und wodurch Süd-Korea fortan zu den so genannten „Tigerstaaten“ gehörte. Aber Koreas Demokratie war in dieser Zeit noch nicht gefestigt. Während der 1980er Jahre setzten sich die prodemokratischen Kräfte immer mehr durch. Erst 1987 kam es zu einer Verfassungsänderung dahingehend, dass der Präsident wieder direkt vom Volk gewählt werden sollte, erst dann konnten in Süd-Korea echte Demokratisierungsprozesse einsetzen.

Was den Modernisierungsstand anbetrifft, so können unterschiedliche soziodemografische Variablen Hinweise auf den jeweiligen Grad der Modernisierung geben. Bei der kritischen Betrachtung der Modernisierung in den letzten Jahrzehnten,⁸ wurde Modernisierung nicht mehr ausschließlich über soziodemografische Indikatoren

⁵ Vgl. Triandis 1995; Inglehart 1997; Hofstede 2001.

⁶ Dies soll in nächstem Kapitel I. 4. ausführlich behandelt werden.

⁷ Vgl. Schwarz / Chakkarath / Trommsdorff 2002.

⁸ Chakkarath / Trommsdorff 2001; Inglehart 1997.

beschrieben, sondern eher über einen Wertewandel von einer früher gruppenorientierten, hin zu einer stärker individualistischen Einstellung einerseits und andererseits von materialistischen Werten⁹ hin zu postmaterialistischen Werten.¹⁰ Vor allem Hofstede machte empirische Untersuchungen zu diesem Wertewandel und den Unterscheiden zwischen eher individualistisch oder eher kollektivistisch orientierten Kulturen.

Im Bezug auf den Grad an Individualismus besitzt Süd-Korea nur eine kurze Tradition, da es im Konfuzianismus einerseits keinen Raum für einen Individualismus gibt und andererseits, weil das Individuum nur ein Teil einer Gruppen ist, nämlich der Familie oder der Gesellschaft im Rahmen der Folge von Generationen.¹¹ Daraus ergibt sich, dass Koreaner sich nicht als Einzelperson, als Individuum sehen, sondern vorrangig als Angehörige einer Familie bzw. eines Staates. Dieses Profil entspricht dem bildungsorientierten Kollektivismus. Das Streben der Eltern und der SchülerInnen nach Bildung ist nicht als ein individuelles Anliegen zu verstehen. Vielmehr steht der kollektivistische Aspekt bei Bildungsanstrengungen in Süd-Korea im Vordergrund. Hierbei werden zwei Strömungen unterschieden: zum einen „der kollektive Wille, sich als unabhängige Nation zu behaupten“, und zum anderen „die kollektive Modernisierung durch die Bildung“.¹² Bis heute gehört Süd-Korea also nicht zu den individualistischen, sondern eher zu den kollektivistischen Gesellschaften.¹³

Die Ergebnisse Hofstedes belegen auch deutlich, dass, je stärker in einem Land kollektivistische Einstellungen vorherrschen, desto höher das Ansehen des Lehrerberufs ist.¹⁴ Süd-Korea gehört zu denjenigen Ländern, die hinsichtlich der Dimension

⁹ Dazu zählen z. B. Ernährung und physische Sicherheit.

¹⁰ Dazu gehören z. B. individuelle Anerkennung, Selbstverwirklichung und Lebensqualität.

¹¹ Vgl. Chae, K.-H. 2000.

¹² Schoenfeldt / Lim 1989. 132.

¹³ Vgl. Hofstede 2001.

¹⁴ Vgl. Hofstede 2001.

„Individualismus“ die niedrigsten Werte erzielen¹⁵ und sich demnach durch ein hohes Ansehen des Lehrerberufs auszeichnen.

1.3 Das Bildungssystem: Aufbau – Übergänge – Curricula - Bildungsverständnis

Die allgemeine koreanische Schule gliedert sich für alle SchülerInnen in 4 Stufen. Das Schulsystem ist ein so genanntes 6-3-3-4 System¹⁶ und besteht aus der Grundschule mit 6 Jahrgängen, der Mittelschule (Sekundarstufe I), der Oberschule (Sekundarstufe II) mit je 3 Jahrgängen und der Universität mit 4 Jahrgängen.¹⁷ In der folgenden Skizze ist das koreanische Bildungssystem dargestellt. Darin wird die abfallende demografische Kurve gut sichtbar. (Vgl. Abb. 1)

Die koreanischen Eltern sind nicht dazu verpflichtet, ihre Kinder in den Kindergarten zu schicken. Trotzdem besuchen viele koreanische Kinder ab 3 Jahren das Kindertagesheim oder den Kindergarten,¹⁸ weil man sich der Bedeutung der vorschulischen Erziehung in den letzten Jahren zunehmend bewusst geworden ist.

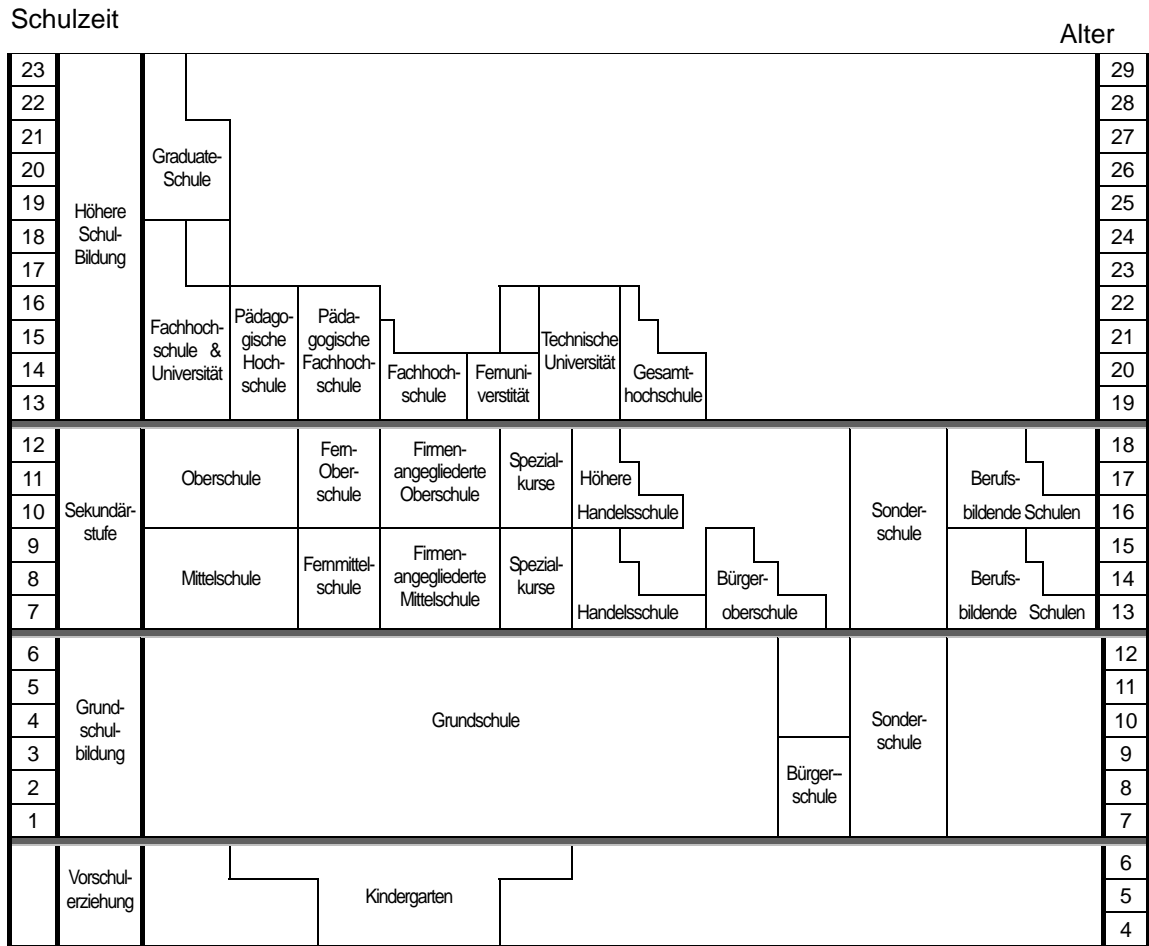
¹⁵ Süd-Korea zeigt im Wertebereich von 0–100 den Wert 18, während West-Deutschland einen vergleichsweise hohen Wert von 67 hat. (Vgl. Schwarz / Chrakkarath / Trommsdorff 2002)

¹⁶ Dieses Schulsystem wurde nach dem zweiten Weltkrieg nach amerikanischem Vorbild aufgebaut.

¹⁷ Das Studium der Medizin und der Zahnmedizin dauert jedoch 6 Jahre.

¹⁸ Neben den Kindergärten sind andere Kinderbetreuungseinrichtungen in öffentlicher oder privater Trägerschaft vorhanden. 78% aller privaten Kindergärten werden von Einzelpersonen geleitet. 13% davon leiten religiöse Gruppen. 43% aller 3-Jährigen, 58% aller 4-Jährigen und 69% aller 5-Jährigen sind in Einrichtungen. (Vgl. Strätz / Solbach / Holst-Solbach 2007)

Abbildung 1 : Bildungssystem in Süd-Korea¹⁹



¹⁹ Korean Overseas Information Service 2005, 97.

Tabelle 1 : Vergleich Kindergärten – Kinderbetreuungssystem in Süd-Korea²⁰

	Kindergärten	Kinderbetreuungsinstitutionen
Gesetzliche Grundlage	Gesetz für Grundschul- und frühkindliche Bildung	Kinderbetreuungsgesetz
Zuständigkeit auf nationaler Ebene	Bildungsministerium, örtliche Bildungsbehörde, Grundbildungsabteilung	Gesundheits- und Wohlfahrtsministerium, örtliche Familienwohlfahrtsbehörde, Familienwohlfahrtsabteilung, Ministerium für Geschlechtergleichberechtigung
Ziele	Bildung von Kleinkindern und Erleichterung ihres mentalen und physischen Wachstums durch Zurverfügungstellung angemessener Umgebung	Betreuung und Bildung von Säuglingen und Kleinkindern, deren Eltern berufstätig oder krank sind, und Förderung von Familienwohlfahrt durch Unterstützung elterlicher ökonomischer und sozialer Aktivitäten
Personal	Leiter, stellv. Leiter, 2-4 Jahre Fachhochschulabsolvent	dto., Kinderbetreuungslehrer, Kindergartenlehrer, 1 Jahr: Kinderbetreuung-Trainee, 2-4 Jahre: Fachhochschulabsolvent mit Schwerpunkt Kinderbetreuung
Alter	3-6	1-12
Auswahl	alle Kinder	① Armutskinder ② Kinder von Eltern mit geringem Einkommen ③ Sozial schwache Kinder
Anmeldezeitpunkt	Anfang März	jederzeit
Kinderzahlen	halbtags : 30 ganztags : 20	Personalschlüssel: 0-1 Jahr – 1 : 5 2 Jahr – 1 : 7 3-5 Jahr – 1 : 20
Zeitraum	180 Tage	ganzjährig
Öffnungszeiten	halbtags : 3-5 Std., bis nachmittags : 5-8 Std. ganztags : mehr als 8 Std.	mehr als 12 Std.
Programm	Staatl. Kindergarten-Curriculum: ① ganzheitlich: physisch, sprachlich, kognitiv, emotional, sozial ② spielbezogen: Gesundheit, Soziales, Ausdruck, Sprache, Erkundigung	Anerkannte Kinderbetreuungsprogramme ① Pflege der physischen, kognitiven, emotionalen, sozialen Entwicklung ② Ernährung, Gesundheit, Sicherheit, Elterndienstleistungen, Austausch mit den Gemeinden
Kosten	öffentlich: bis zu 35 Euro privat : bis zu 100 Euro	öffentlich: staatlich unterstützt privat : bis zu 125 Euro

²⁰ Strätz / Solbach / Holst-Solbach 2007, 77.

In den Kindertagesstätten oder im Kindergarten erfolgt die Buchstabeneinführung regelmäßig anhand jeweils unterschiedlicher Lektionen, der sich dann differenzierte Arbeitsaufträge anschließen. Somit erhalten 80% der Kinder vor der Einschulung eine Einführung in das Lesen und Schreiben.²¹ In Süd-Korea werden Kinder nicht in der Einschulung zurückgestellt, weil die zurückgestellten Kinder als VersagerInnen in der vollzogenen Schulaufnahme betrachtet werden könnten.²²

Zu Beginn der Schulzeit²³ sind die Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen vorhanden: z. B. Sozialverhalten, Lernen in Gruppen, Steuerung der Aufmerksamkeit, Ausdauer, Begegnung mit der Schriftkultur, Kenntnis des schulischen Umfeldes und der geltenden Regeln, sowie elementare Kenntnisse im Lesen, Schreiben, Rechnen und Umweltkunde.

Nach dem Abschluss der Grundschule besuchen die Kinder im Alter von 12 bis 14 Jahren die Klassen 7 bis 9 der Mittelschule. Etwa 97% der Mittelschulabgänger gehen in die Oberschule über. Rund 97% der SchülerInnen absolvieren tatsächlich die Oberschule, da ein Schulabbruch in Süd-Korea nicht vorkommt.²⁴ In der Regel ist die Oberschule in allgemein bildende und berufliche Schule ausdifferenziert. Die allgemein bildende Oberschule in Süd-Korea entspricht dem deutschen Gymnasium. Rund 63% der Schülerschaft besucht die allgemein bildende Schule und der Anteil der SchülerInnen, die die berufliche Schule besuchen, pendelt sich an der Gesamtschülerzahl um die 40% ein. Die berufliche Oberschule ist je nach

²¹ Vgl. Koreanisches Institut für die Entwicklung der Erziehung, 1988.

²² Vornehmlich über die weiteren Problemen der zurückgestellten Kinder in Deutschland, informiert In: Baumann-Metzing 1984.

²³ 1996 wurde ein System eingeführt, wonach auch die Grundschulen schon 5-Jährige Kinder aufnehmen können. Es liegt im Ermessen der Eltern, ob sie eine frühe Einschulung ihres Kindes wünschen oder ob das Kind die für den Schulbesuch erforderliche Reife besitzt. (Vgl. Pyon, E.-M. 1997; Strätz / Solbach / Holst-Solbach 2007)

²⁴ Vgl. Schoenfeldt / Lim 1989.

Ausbildungsprogramm in verschiedene Schulen untergliedert: Agrar-, Handels-, Internet-, Technik-, Auto- und Designschule usw. Diejenigen, die eine berufliche Oberschule besuchen wollen, werden auf Grundlage einer Aufnahmeprüfung zugelassen, die von der jeweiligen Schule durchgeführt wird. Die allgemein bildenden Oberschulen sind auf bestimmte Fächer wie Kunst, Sport, Naturwissenschaft und Fremdsprachen spezialisiert.²⁵ Behinderte Kinder werden bei ihrer Einschulung in die Sonderschule aufgenommen. Zusätzlich zu diesen Sonderschulen bieten einige Regelschulen spezielle Klassen für behinderte Kinder oder in eine Regelklasse integrierte Plätze an.

In Süd-Korea unterrichten die Klassenlehrer in der Primarstufe mehrere Fächer. In den Sekundarstufen dominieren hingegen Fachlehrer. Bei der Abschlussprüfung handelt es sich um ein Zentralabitur, bei dem nicht nur die Aufgaben zentral gestellt, sondern auch die Arbeiten der Prüflinge zentral korrigiert werden. Die eigenen Lehrkräfte haben keinen Einfluss auf die Zensuren. Der Notendurchschnitt ist von entscheidender Bedeutung, wenn man an der Universität studieren will, denn das Abitur als solches begründet keinen Anspruch auf einen Studienplatz. Wenn das Zeugnis gut genug ist, kann man sich um einen solchen bewerben. An welchen Bewerber ein Studienplatz vergeben wird, entscheidet allein der zuständige Fachbereich an der Universität. Das Prüfungssystem der deutschen Schulen ist im Allgemeinen auf die „Abschlussprüfung“ ausgerichtet, während das koreanische Bildungssystem auf der „Annahmeproofung“ oder „Eingangsprüfung“ aufgebaut.²⁶ Darüber hinaus wird in Süd-

²⁵ Spezielle Oberschulen gibt es für den Bereich Kunst (16 Schulen Ende der 90-er Jahre), für Sport (13 Schulen), für Naturwissenschaft (15 Schulen) und für Fremdsprache (14 Schulen). (Vgl. von Kopp, Botho (2002): „Südkorea.“ In: www.dipf.de/publikationen/tibi/sonder-gesamt_1.pdf. 2002.08.01)

²⁶ Davon ausgehend wird das Leben des koreanischen Kindes von Beginn der Schulzeit an weitgehend von wettbewerbsbezogenen Aufnahmeprüfungen strukturiert. Siehe zur weitere Informationen über die Einflüsse der Evolutionstheorie auf die koreanischen Bildung In: Schoenfeldt / Lim (1989): „Der Ausbildungsmarkt in der Republik Korea.“ In: von Klass, Sabine / Hellmann, Jochen: *Mobilitätsstudien Asien. Zur Attraktivität des Studienstandortes Deutschland in Asien*. DAAD. S. 107-206.

Korea durchgängig gesellschaftlich akzeptiert, dass ein Ranking von Schulen und Hochschulen vorgenommen wird. Die strikte Rangordnung der koreanischen Universitäten existiert nicht nur unter der Hand, sondern wird in allen Medien veröffentlicht.²⁷

Der Rang einer Universität bemisst sich hauptsächlich nach der Übergangsquote ihrer Absolventen zu den großen Firmen. Dieses Ranking der Universitäten wird sukzessive nach unten in das öffentliche Schulsystem weitergegeben. Auch dort entstehen Rangordnungen, jeweils von den Schulen angeführt, deren Schüler bei den Aufnahmeprüfungen der begehrten Universitäten besonders erfolgreich abschnitten.

Neben dem bisher skizzierenden ersten Bildungsweg gibt es noch einen zweiten, nämlich Einrichtungen für Berufstätige im Hochschulbereich. Es gibt zwei Typen von Universitäten, an denen ein Teilzeitstudium möglich ist: zum einen die Air and Correspondence University und zum anderen die Open University.²⁸

In der koreanischen Gesellschaft führt erfolgreiche Bildung nun zu zweierlei Ergebnissen: zum einen zu „gesellschaftlicher Reputation“ in konfuzianischer Hinsicht und zum anderen zu einem „Zugangsanspruch zu gut bezahlten Tätigkeiten“ im Sinne einer Bildungsmeritokratie.²⁹

In den leistungsheterogenen Lerngruppen stehen den Schwächeren beim gemeinsamen Unterricht die Besseren als Lehrer zur Verfügung: „Die einen haben ein

²⁷ Die besten drei Elite-Universitäten Koreas werden nach ihren Anfangsbuchstaben im Volksmund „SKY-Universitäten“ genannt: Die staatliche „Seoul National University“, gefolgt von den privaten Universitäten „Koryo“ und „Yonsei“

²⁸ Vgl. Schoenfeldt / Lim 1989.

²⁹ „Der Begriff ‚Bildungsmeritokratie‘ deutet an, dass die betreffende Gesellschaft den Bildungsstand, die Bildungsanstrengung, in der Regle ablesbar an der Höhe der formalen Bildungsabschlüsse, als Auswahlkriterium für die Zuweisung des Status in Gesellschaft, Wirtschaft und Verwaltung bevorzugt verwendet.“ (Schoenfeldt / Lim 1998, 121.)

Vorbild, die anderen Verantwortung.“³⁰ Ein Beispiel ist das Peer-to-Peer-Programm an der weiblichen „*Chung-ang*“ Oberschule in Seoul:³¹ Dieses Programm wird „*Sa-me-so*“ (자매조) genannt und ist vergleichbar mit einem Tutorium an einer deutschen Universität. Zu Beginn des Semesters werden alle Schülerinnen in „Schwesternkreise“ eingeteilt. In diesem „Schwesternkreis“ kommen normalerweise drei Schülerinnen zusammen, jeweils eine aus der ersten, zweiten und dritten Klasse. Die Schülerinnen der zweiten oder dritten Klassen begleiten die Schülerin der ersten Klassen das ganze Jahr hindurch im Schulalltag und führen sie in den Umgang mit Lerninhalten, vor allem bei den Prüfungen, in der Oberschule ein. Sie schenken der jüngeren Schulmaterialien, die sie nicht mehr brauchen und geben ihr Ratschläge und Hinweise für das Lernen und die Vorbereitung auf die Prüfung. Die älteren Schülerinnen gelten als Paten, die die Lehrerrolle weitestgehend übernehmen und ihren Patenkindern beim Schulalltag behilflich sind.

„*Sa-me-so*“ ist kein offizieller oder allgemeiner Bestandteil des koreanischen Schulsystems, sondern vielmehr eine kreative und private Initiative einiger Schulen. In Hinsicht auf die Schulleistung ist dieses Modell erfolgreich, weil die älteren Schülerinnen jüngeren bzw. leistungsschwächeren Schülerinnen mit ihrem Rat zur Seite stehen. Zudem zeigen sich positive Effekte dahingehend, dass Schulgewalt und Streit zwischen Schülerinnen verhindert oder verringert werden.

Als allgemeine Gestaltungselemente des koreanischen Schulsystems sind zusammenfassend und schlagwortartig anzuführen:³²

³⁰ Adam 2002, 142.

³¹ Die Koedukation wird grundsätzlich in allen Elementarschulen praktiziert. An den weiterführenden Schulen wird die Geschlechtertrennung immer noch beibehalten.

³² Die folgende Darstellung richtet sich in erster Linie nach: Hong, J.-K. 1994.; Pyon, E.-M. 1997 und Son, S.-N. 2003.

- Langjährige Vorbereitung auf die Schule durch Kindertagesstätten und Kindergärten
- Lange Verweildauer in der Schule pro Tag
- Lange allgemeine Schulpflicht und gemeinsame Allgemeinbildung
- Eine ritualisierte Eingangsphase am Morgen
- Gemeinsames Mittagessen mit Teilnahme von bzw. Beaufsichtigung durch die LehrerInnen und Eltern
- Gesellschaftlicher Konsens über die hohe Bedeutung von Schulbildung
- Hochwertige Ausbildung der ErzieherInnen (alle erreichen das Hochschulniveau, sogar die Erzieher im Kindergarten)³³

Die nationalen Schulcurricula sind sechs Mal erneuert worden, zuletzt im Jahre 1992. Bei diesen siebten reformierten nationalen Curricula geht es um den offenen Unterricht,³⁴ das Konzept der Schulautonomie, das „after school program“, Leistungstests (Performance assessments), Erziehungsberatung, Bildungsprogramme angesichts von Gewalt in der Schule sowie ein nach Leistungsniveaus gestufter Unterricht in den Kernfächern Mathematik und Englisch.³⁵ Darüber hinaus gibt es je nach Schulformen jeweils eigene Curricula: die Grundschule intendiert außerdem

³³ Lehrkräfte in Kindergärten in Süd-Korea haben ein vierjähriges Universitätsstudium (30%) oder eine zweijährige College-Ausbildung (70%) abgeschlossen.

³⁴ Die offene Erziehung wurde seit dem Jahr 1998 unter dem Namen des „offenen Unterrichts“ im Rahmen des Regelschulsystems und vor allem im Elementarbereich durchgeführt und gefördert. Bei der Erziehungspraxis liegt zwar der didaktische Schwerpunkt des offenen Unterrichts wie folgt: „individualisierte Förderung, Minimierung der Kontrolle und Einschränkung, Maximierung des selbstbestimmten Handelns, die Auswahlmöglichkeit der Lerninhalte, Betonung des Lernprozesses, Lernen mit allen Sinnen, Voranschreiten im eigenen Lerntempo, flexible Gestaltung des Unterrichts, fächerübergreifendes Lernen und somit die Rolle des Lehrers als die eines Begleiters.“ (Rhie, S.-J. 2003, 99.) Nach Rhie, S.-J. führt eine theoretische und politische Dogmatisierung des offenen Unterrichts aber zum einen zum Verlust seiner Flexibilität und zum anderen zu Missverständnissen. Trotz hoher Erwartungen war der offene Unterricht weiterhin nicht von Erfolg begleitet. Als Gründe dafür werden im Folgenden genannt: „ein mangelndes Verständnis der zu Grunde liegenden Theorie und der sich daraus ergebenden Implikationen für die Praxis.“ (Vgl. Rhie, S.-J. 2003. 97ff.)

³⁵ Vgl. Son, S.-N. 2005.

regulären Unterricht, nicht nur extracurriculare Aktivitäten, sondern ab dem 3. Schuljahr auch Wahlfächer, z.B. ist das Fach „Englisch“ schon ab der 3. Klasse in dem Grundschulcurriculum eingeschlossen.³⁶ Die Curricula der Mittelschule richten sich auf erweiterte Bereiche der Wahl- bzw. Pflichtfächer. Die Oberschule, die über nochmals erweiterte Wahl- bzw. Differenzierungsmöglichkeiten verfügt, ist nach dem amerikanischen „Credit-Point-System“ (Leistungspunktesystem) organisiert, wobei für den regulären Abschluss mindestens eine Gesamtsumme von 204 Credits³⁷ erreicht werden muss.³⁸

2. Typische Merkmale der koreanischen Lernkultur

Wenn Lernkultur als spezifisches „soziales und pädagogisches Arrangement“³⁹ innerhalb der Einrichtungen gilt, gibt es eine erhebliche Abweichung zwischen deutscher und koreanischer Lernkultur bzw. bezüglich der Leistung zwischen beiden Ländern. In Deutschland „erlangt Leistung erst dann einen persönlichen Wert, wenn sie Freiheit nicht zu sehr einschränkt.“⁴⁰ In Süd-Korea dagegen wird auf einen Grundsatz besonderen Akzent gelegt: Man ist dann in der Lage gute Leistungen zu erbringen, wenn man sehr hohe Investitionen an Zeit und Geld und dazu umfangreiche individuelle Einschränkungen in Kauf nimmt. Diesen Unterschied ostasiatischer SchülerInnen im Vergleich zu denen in anderen Ländern fassen Schoenfeldt und Lim so zusammen:

„Hohe Motivation, verbunden mit hohem sozialem Druck, lassen die Schüler außerordentlich fleißig und bemerkenswert beharrlich-ausdauernd lernen. So bewundernswert dieses ist, so hat es auch seinen hohen Preis. Es kostet die

³⁶ Vgl. Pyon, E.-M. 1997.

³⁷ 204 Credits (Punkte) entsprechen den Wochenstunden pro Semester.

³⁸ Vgl. von Kopp 2002.

³⁹ Vgl. Schubert 1996.

⁴⁰ Drinck 2006, 348.

Jugendzeit.“⁴¹

Die Charakteristika der koreanischen Lernkultur werden in einem Wort als „Erziehungsfieber“ bezeichnet. Die hohen Leistungen der koreanischen SchülerInnen bei den internationalen vergleichenden Schulleistungsstudien sind diesem „Erziehungsfieber“ zu verdanken. Des Weiteren demonstriert das „Erziehungsfieber“ die Bereitschaft und Fähigkeit der koreanischen SchülerInnen zum Lernen und zu ihrer Schulleistung. Bereits nach TIMSS wird auf die Hochschätzung von Lernen, Bildung und Wissen in ostasiatischen Kulturen verwiesen, wenn nach Erklärungen für die überragenden Ergebnisse der ostasiatischen SchülerInnen gesucht wird.⁴² Die derartige Kultur der (schulischen) Anstrengung und des (schulischen) Lernens ist den westlichen Gesellschaften eher fremd.⁴³

Im Folgenden werden einige Felder dargestellt, in denen sich das koreanische Schulsystem vom deutschen gravierend unterscheidet. Nachfolgend wird auf typische Merkmale der koreanischen Lernkultur in Sachen „Erziehungsfieber“ eingegangen. Zum einen werden Frontalunterricht und Pauken- und Auswendiglernen sowohl in der Primär- als auch Sekundärstufe dargestellt. Zum anderen handelt es sich um die elementare Erziehung und Bildung, der in Süd-Korea viel höhere Bedeutung beigemessen wird. Dies zeigt sich in der Förderung der Fremdsprachen und dem frühen Beginn des Lesenlernens. Weiterhin werden die koreanischen SchülerInnen wesentlich länger gemeinsam unterrichtet und bekommen Nachhilfe in verschiedenen Fächern und zwar beginnend im Grundschulalter.

⁴¹ Schoenfeldt / Lim 1998, 122.

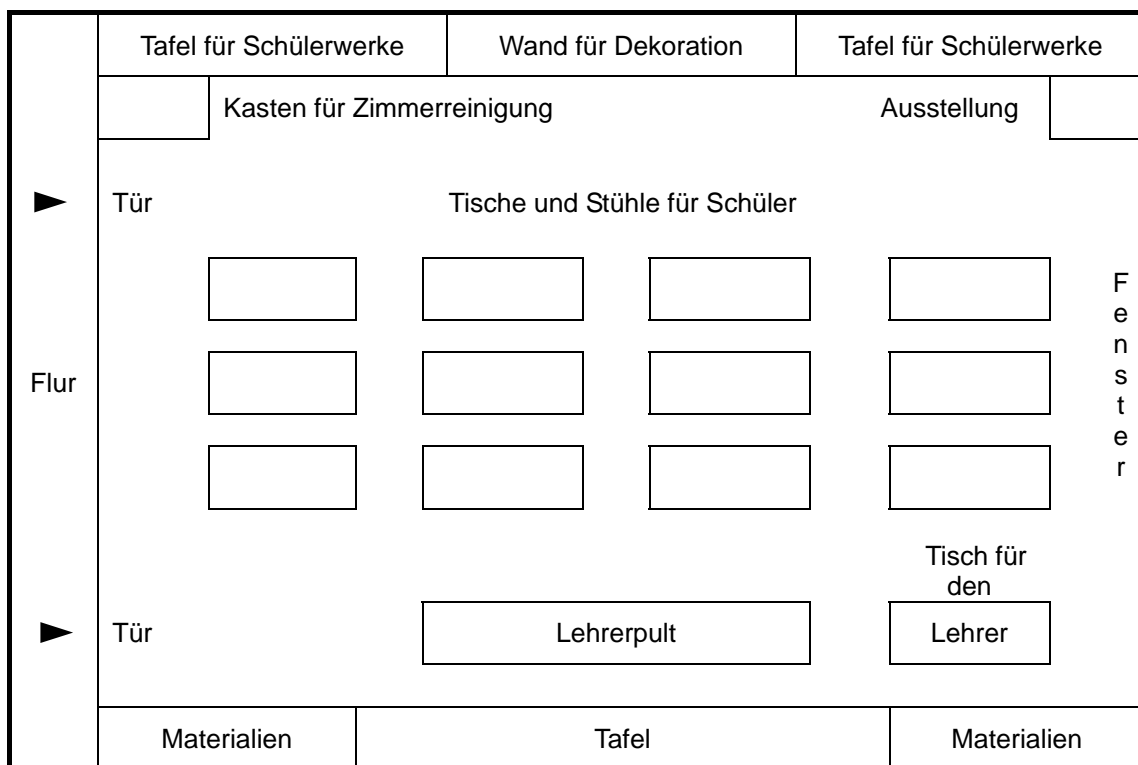
⁴² Vgl. Baumert u.a. 1997.

⁴³ Vgl. Faust 2002.

2.1 Der Frontalunterricht und das Auswendiglernen durch fremdbestimmtes Lernen

Der Frontalunterricht ist eine Art von Unterricht, der im koreanischen Schulsystem als typisch gilt. Seitens der SchülerInnen sind die typischen Merkmale der koreanischen Lernkultur durch Auswendiglernen und paukendes Lernen gekennzeichnet, auf der Seite der LehrerInnen durch den Frontalunterricht.⁴⁴ In folgender Abbildung 2 soll ein Überblick darüber gegeben werden, wie ein Klassenzimmer in der koreanischen Regelschule eingerichtet ist.

Abbildung 2: Das Klassenzimmer in der koreanischen Regelschule⁴⁵



Die Abbildung 2 zeigt deutlich, dass die koreanische Regelschule der Lehrmethode

⁴⁴ Vgl. Son, S.-N. 2005.

⁴⁵ Pyon, E.-M. 1997, 65.

des Frontalunterrichts unterworfen ist. Der Unterricht bezieht sich deswegen sehr stark auf die LehrerInnen. In diesem Zusammenhang wird die Autorität der LehrerInnen von den SchülerInnen im lehrzentrierten Klassenraum im Grunde anerkannt. Infolge der hierarchischen Lehrer-Schüler-Beziehung verfügen SchülerInnen über wenig Freiräume im Rahmen der Schulbildung und in koreanischen Schulen fällt nach wie vor die starke Betonung von Verhaltensnormen gegenüber LehrerInnen und ebenso älteren SchülerInnen im Schulalltag auf: beispielsweise begrüßen SchülerInnen sowohl vor Unterrichtsbeginn einstimmig den/die LehrerIn als auch nach Beendigung des Unterrichts. Diese traditionelle Klassenszene wurde von einem koreanischen Schriftsteller anschaulich aufgezeichnet:

„Die meisten andern lasen aber in dem großen Geschichtsbuch, das „Tong-Gam“ hieß, und fünfzehn Bände umfasste. Da ging es sehr spannend zu. Staaten kämpften gegeneinander, Dynastien wurden gestützt und andere kamen an ihre Stelle. Wir beiden, Suam und ich, und einige andere kleinere Kinder lasen noch in dem bescheidenen Knabenbuch, in dem die so genannten fünf Moralgesetzte und eine kurz zusammengefasste koreanische Geschichte gelehrt wurden. Wir waren froh, als auch wir endlich diese Fibel hinter uns hatten und den ersten Band des großen Geschichtswerkes in die Hand bekamen. Jedes Kind machte eine feierliche und tiefe Vorbeugung vor dem Lehrer, wenn er morgens im Schulzimmer erschien. Dann wurde man geprüft, ob man noch auswendig wusste, was man gestern gelernt hatte. Hatte man sich's gemerkt, dann bekam man eine neue Aufgabe, hatte man er aber vergessen, so musste den gestrigen Stoff noch einmal lernen.“⁴⁶

Seine Beschreibung trifft genau auf die koreanische Lernkultur im Rahmen der Schulbildung zu: z. B. bücherorientiertes Lernen mit moralischen Inhalten, fremdbestimmtes Lernen durch aufwendige Wiederholung, die Forderung nach

⁴⁶ Li, Mirok 1996, 31.

absolutem Respekt gegenüber dem Lehrer.⁴⁷ In der koreanischen Lernkultur sind diese Unterrichts- und Lernmethoden bis heute fest verwurzelt. Die gute Leistung der koreanischen SchülerInnen wird als Folge davon angesehen. In dieser Hinsicht ist zu präzisieren, dass die disziplinierte und normierte Kognitionsleistung in der koreanischen Schul- und Lernkultur nach wie vor im Vordergrund steht.

Hinzu kommt im Allgemeinen, dass die koreanischen SchülerInnen sehr fleißig sind und fortwährend lernen und zwar auswendig. Das folgende Interview mit einem Oberschullehrer zeigt diese typischen Merkmale in der koreanischen Lernkultur.

„Schüler wünschen sich nicht einen erklärenden Unterricht. Sie halten Erklärungen im Unterrichtsprozess für Zeitverschwendung. Logische und systematische Erklärungen sind nur für Studierende geeignet. Die Schüler bemühen sich vielmehr darum, Kerninhalte der Fächer auswendig zu lernen. Die einzige wichtige Aufgabe der Oberschullehrer besteht deshalb darin, Schülern diese Kerninhalte genau beizubringen.“⁴⁸

Es wird in diesem Zitat darauf hingewiesen, dass die Erziehung und das Lernen auf Grundlage des Konfuzianismus als fremdbestimmt gelten, da dem „Leiten“, dem „Fordern“ und dem „Aufklären“ die traditionellen konfuzianischen Erziehungstechniken dienen. Im fremdbestimmten Lernen wird der Lernende nicht als eigenständiger Akteur an den Lernprozessen beteiligt, sondern als inaktives Lernwesen gedrillt. Unter diesem Blickwinkel steht der Lehrende im Zentrum der Aufmerksamkeit, nicht der Lernende. Die bildungspolitischen Interessen richten sich deswegen auf die Tätigkeit des Lehrpersonals und davon hängt das Lernen des Schülers ab.

In konfuzianischer Hinsicht galt das Kind als moralisch niedriges Wesen, da das Kind sowohl unreif sei, als auch eine schwache Kognition habe. In diesem

⁴⁷ Rhie, S.-J. 2003, 163.

⁴⁸ Das Interview wird zuerst von Lee, J.-G. berichtet, hier zitiert nach Son, S.-N. 2005, 64.

Zusammenhang scheint es verständlich, dass dem Lehrer als „*Su-sung*“ (스승)⁴⁹ die Rechtfertigung zur Fremdbestimmung gegenüber den SchülerInnen zur Verfügung steht.⁵⁰

Des Weiteren fehlt es aber einerseits den koreanischen SchülerInnen an Kreativität, Originalität, Improvisation und Vielseitigkeit.⁵¹ Andererseits ist die lehrerzentrierte Lernmethode außerstande, die Probleme, die aus den unterschiedlichen Fähigkeiten der SchülerInnen entstehen, angemessen zu lösen und dem Anspruch auf die Chancengleichheit der SchülerInnen zu entsprechen. Dieses Problem lässt sich allerdings nicht leicht lösen, da sich LehrerInnen und SchülerInnen längst an diese Unterrichtsmethoden gewöhnt haben. Es ist jedoch hinzuzufügen, dass es den Kindern an Möglichkeiten mangelt, selbst auszuwählen und selbst zu entscheiden.⁵² An dieser Stelle soll die vom Tippelt genannte Fähigkeit zum selbstbestimmten und selbstständigen Handeln zitiert werden:

„Selbstständigkeit bei der Arbeitsplanung, -durchführung und -kontrolle (...) hängt davon ab, ob und in welchem Umfang die LehrerInnen (...) bereit sind, den Lernenden Handlungs- und Entscheidungsfreiräume anzubieten, die eigenverantwortliches Handeln ermöglichen.“⁵³

Dieses fremdbestimmende Merkmal der koreanischen Lernkultur zeigt zugleich deutlich, dass die Kinder in der Familie adäquat gefördert werden sollen, nun die oben genannten Mängel der schulischen Bildung auszugleichen. Dafür ist es unumgänglich, ein Zusammenspiel für die Änderung des Bildungssystems nicht nur auf der

⁴⁹ Siehe Kap. I. 4.1.3.

⁵⁰ Vgl. Rhie, S.-J. 2003.

⁵¹ Vgl. Son, S.-N. 2005.

⁵² Über die weiteren negativen Auswirkungen des Frontalunterrichts, informiert In: Lee, D.-K. 1990.; No, Y.-H. 1989.; Moore 1977.

⁵³ Tippelt 2003, 35.

Makroebene, sondern auch auf der Mikroebene sowie im gesellschaftlichen Bereich zu erfordern.

2.2 Das Fremdsprachenlernen

Koreanische Stundenpläne sind extrem sprachenlastig. Nach dem zweiten Weltkrieg wurde Englisch zur obligatorischen Fremdsprache ab der Mittelschule. Seit 1997 wird Englisch jedoch schon ab der 3. Klasse der Grundschule als erste Fremdsprache angeboten. Weitere Fremdsprachen wurden in der Oberschule als Wahlpflichtfach eingeführt. Dabei haben SchülerInnen nicht die Möglichkeit, ihre zweite Fremdsprache selbst auszuwählen, weil sie abhängig vom jeweiligen Angebot der Schulen ist. Wenn aber mehr als eine Sprache an einer Schule angeboten wird, können SchülerInnen nach persönlichem Interesse Deutsch, Französisch, Spanisch, Chinesisch oder Japanisch auswählen.⁵⁴ Die folgende Tabelle 2 zeigt anhand der Statistiken der Jahre 1992, 1994, 1996 und 1997 die Zahlen der SchülerInnen, die eine jeweilige Fremdsprache gewählt haben.

⁵⁴ Bereits während der japanischen Besatzung war Deutsch als Wahlfach in der Schule zugelassen. Spanisch kam ab 1969 als Wahlfremdsprache hinzu, Japanisch erst 1973. Nach der Aufnahme diplomatischer Beziehungen mit China 1993 steigt die Zahl der Schüler, die Chinesisch wählen, deutlich an. Außerdem ist Chinesisch derzeit im Allgemeinen eine der beliebtesten Sprachen in Süd-Korea. (Vgl. Schoenfeldt / Lim 1989.)

Tabelle 2: Die Wahl der zweiten Fremdsprache in der allgemein bildenden Schule⁵⁵

		Deutsch	%	Japani- sch	%	Chine- sisch	%	Franzö- sisch	%	Spa- nisch	%
1992	M ⁵⁶	381.855	(72)	184.449	(51)	29.017	(66)	103.280	(35)	4.451	(40)
	W	151.414	(28)	178.303	(49)	14.925	(34)	189.980	(65)	6.465	(60)
	I	533.269	43	362.752	29	43.942	3	292.269	24	10.916	1
1994	M	344.855	(71)	153.532	(50)	32.045	(66)	93.502	(33)	3.394	(40)
	W	140.115	(29)	153.419	(50)	16.169	(34)	190.855	(67)	5.063	(60)
	I	484.970	43	306.951	27	48.214	4	284.357	25	8.457	1
1996	M	339.970	(70)	150.676	(49)	41.439	(61)	95.086	(33)	5.983	(46)
	W	141.325	(30)	154.619	(51)	26.251	(39)	196.990	(67)	6.900	(54)
	I	481.007	42	305.295	26	67.690	6	292.076	25	12.883	1
1997	M	338.679	(70)	161.159	(54)	44.841	(58)	95.827	(32)	8.327	(49)
	W	142.534	(30)	140.013	(46)	31.969	(42)	200-049	(68)	8.833	(51)
	I	481.213	41	301.172	26	76.810	7	295.876	25	17.160	1

Quelle: Das Statistische Jahrbuch des Erziehungsministeriums 1992, 1994, 1996 und 1997.
eigene Berechnungen (Prozentzahlen gerundet)

Wie oben bereits erwähnt, muss Englisch zwar erst im 3. Schuljahr angeboten werden. Jedoch wird Englisch auch häufig schon vor dem Schuleintritt unterrichtet. Es gibt sogar Schulen, die einen „englischen Zug“ führen. Außerdem besuchen die Kinder oftmals Englischkindergärten oder Englischschulen, in denen ein/e englischheimische/r LehrerIn unterrichtet. Weitere Fremdsprachenangebote gibt es in verschiedenen Privatsprachschulen, je nach Interesse der SchülerInnen und auch für diejenigen, die eine bestimmte Sprache oder die Pflichtfremdsprache intensiver lernen wollen.

Diese Entwicklung entstand nach dem koreanischen Krieg unter amerikanischen Einfluss, was die koreanische Gesellschaft bzw. die Schulkultur stark veränderte.

⁵⁵ Schoenfeldt / Lim 1989, 152.

⁵⁶ Die drei Zahlenreihen bedeuten: M = männlich, W = weiblich, I = insgesamt.

Englisch gilt inzwischen als ein gesellschaftlich anerkanntes „Universalmittel“. Diese Tendenz wurde durch die Globalisierung verstärkt, sodass heute die Kenntnis des Englischen als ausschlaggebend für eine gehobene Berufskarriere gesehen wird. Wer gute Englischkenntnisse besitzt, hat bessere Chance im weiteren Leben bzw. Berufsleben. Die koreanischen Eltern wollen ihren Kindern deshalb möglichst früh die Möglichkeit bieten Englisch zu lernen und sind sogar bereit, ihre Kinder während der Schulferien in Länder wie USA, Australien, Philippinen usw. zu schicken.

2.3 Die Förderung der Früherziehung

Bis Ende der 1970er Jahre wurde die Vorschulerziehung in Süd-Korea kaum gefördert. Erst zu Beginn der 1980er Jahre legte die koreanische Regierung besonderes Augenmerk auf die vorschulische Erziehung, sodass sich die Vorschulerziehung sprunghaft entwickelte.⁵⁷ Einige Hintergründe hierzu zeigt Pyon, E.-M. bezüglich der sozioökonomischen Entwicklung und gesellschaftlichen Wandlung auf:⁵⁸

- Die Erwartung der Eltern bezüglich der Erziehung ihres Nachwuchses ist sehr hoch. Diese Erwartungshaltung setzte vor allem mit der Industrialisierung ein, mit der sich der Lebensstandard koreanischer Familien verbesserte.
- Die Familienform ändert sich von der Großfamilie zur Kernfamilie. Die Eltern in der Kernfamilie können für die Erziehung ihrer Kinder mehr Zeit und Geld investieren.
- Das koreanische Bildungssystem ist beeinflusst von der amerikanischen Erziehungsidee der „Frühpädagogik“.⁵⁹ Viele Erziehungsprogramme aus den USA

⁵⁷ Vgl. Lee, K.-S. 1989.

⁵⁸ Vgl. Pyon, E.-M. 1997.

⁵⁹ Siehe für weitere Informationen zur Entwicklung der Früherziehung in Süd-Korea, In: Koreanisches

oder Europa unterstützten die kindgerechte Entwicklung des koreanischen Schulsystems bezüglich der Früherziehung: z. B. den Situationsansatz, das offene Programm, die Fröbel-Pädagogik, die Reformpädagogik wie die Montessori-Pädagogik und die Waldorfpädagogik und das Programm, das sich an die Theorie Piagets orientiert.⁶⁰

Aus diesem Grund wuchs die Anzahl der Kindergärten erheblich an. Der Besuch des Kindergartens ist in Süd-Korea nicht verpflichtend, weshalb die Eltern selbst für die Kosten aufkommen müssen. Bei den privaten Kindertageseinrichtungen werden 78% aller eingeschriebenen Kinder zu 100% durch die Eltern finanziert, bei den staatlichen 66% aller Kinder.⁶¹ Trotzdem schicken die meisten Eltern ihre Kinder zum Kindergarten und bieten ihnen weitere Unterrichte in den Ergänzungsschulen an. Während 1980 nur 4% aller Kinder zwischen 4 und 5 Jahren einen Kindergarten besuchten, wurden Anfang der 1990er Jahre 41,8% aller 4- und 5-Jährigen in Kindertagesstätten betreut.⁶² Im Jahr 2006 wurden 19,6% der Kleinkinder unter 3 Jahre und 68,3% der Kinder zwischen 3 und 6 Jahren in den Kindertageseinrichtungen betreut. Außerdem besuchten 78,9% aller Kinder im Alter zwischen 5 und 6 Jahren die Kindertageseinrichtung.⁶³

Zentrale Elemente der koreanischen Früherziehung werden in Süd-Korea zwar vor

Forschungsinstitut für Vorschulerziehung in der Gesellschaft für Erziehung 1989.

⁶⁰ Diese pädagogischen Ansätze sind vornehmlich in der Renaissance und dem Humanismus des 16. und 17. Jahrhunderts und in der Aufklärung sowie im Philanthropismus des 18. und frühen 19. Jahrhunderts entstanden. Für die heutige elementarpädagogische Praxis im deutschsprachigen Bereich sind unter anderem zwei jüngere Epochen der Pädagogikgeschichte als produktiv für die Entstehung pädagogischer Ansätze einzuschätzen. In der Reformpädagogik entwickelten sich die Montessori-Pädagogik, die Waldorfpädagogik und die Freinet-Pädagogik. In den späten 1960er bis später 1980er Jahren kamen folgende Ansätze zum Ausdruck: die Reggio-Pädagogik, der situationsorientierte Ansatz, die Offene Kindergartenarbeit sowie der Ansatz des Waldkindergartens. Eine differenzierte Präsentation dieser Ansätze findet sich bei Knauf 2003a. Eine zusammenfassende Skizzierung bei Knauf 1999.

⁶¹ Vgl. OECE 2006.

⁶² Vgl. Das Statistische Jahrbuch des Erziehungsministerium 1991.

⁶³ Vgl. OECE 2006.

allem in der Grundschule übernommen. Die Früherziehung im Kindergarten entwickelt sich dabei aber in eine Richtung, die der Vorbereitung der Einschulung dient. Diese Tendenz kann bereits merklich im vorschulischen Bereich festgestellt werden. In diesem Zusammenhang ist es nicht verwunderlich, dass das Lesenlernen im vorschulischen Bereich von größter Bedeutung ist, da im asiatischen Kulturkreis sowohl die Schriftzeichen als auch das Buch als Hort des Wissens herausragenden Stellenwert besitzen. Dieser Gedanke ist im Konfuzianismus verwurzelt, wonach das Lesen als wichtigstes Gut der „Gebildeten“ galt. Das Lesen alter Literatur war außerdem eine der wichtigsten Aufgaben der Bildung im Rahmen des Konfuzianismus.

Einer Untersuchung zufolge befürworten 61,7% aller befragten Eltern den Schreibunterricht in den Vorschuleinrichtungen.⁶⁴ Viele Pädagogen vertreten die Ansicht, dass konfuzianisch erzogene koreanische Eltern ihre Kinder konkurrenzfähig machen wollen und dass ihre Kinder dadurch in ihrer schulischen Laufbahn Vorteile gegenüber anderen Kindern genießen. Aus diesem Grund richten die Eltern große Aufmerksamkeit auf die vorschulische, frühe Erziehung. Nach dieser elterlichen Umfrage gibt es neben den Kindertagesstätten andere verschiedene vorschulische Einrichtungen wie z. B. Musikschulen, Kunstschulen, Englischschulen, Mathematikschulen usw. Vor dem Schuleintritt erhalten etwa 77% aller GrundschülerInnen nicht nur Lesen- und Schreibunterricht, sondern auch Spezialfach- und Extraunterricht.⁶⁵

Es ist also nicht verwunderlich, dass Eltern trotz der erheblichen finanziellen Belastung ihren Kindern Extraunterricht ermöglichen. Einer statistischen Umfrage einer

⁶⁴ Vgl. Koreanisches Institut für die Entwicklung der Erziehung 1988.; Park, H.-T. 1989.; Hong, S.-T. 1987.

⁶⁵ Vgl. Ou, N.-H. / Lee, T.-H. / Hyon, E.-T. 1993.

koreanischen Zeitung zufolge liegen die Gründe hierfür im Folgenden.⁶⁶

- 32% aller befragten Eltern ermöglichen ihren Kindern Extraunterricht, um ihre verborgenen Fähigkeit zu wecken und zu fördern.⁶⁷
- 19% der Eltern zeigen großes Interesse an der Verbesserung der Schulleistung ihrer Kinder.
- 18% ahmen die anderen Eltern nach.
- 17% der befragten Eltern nehmen den Extraunterricht aufgrund des Bedürfnisses des Kindes geben in Anspruch.

Aus den genannten Punkten lässt sich schließen, dass Extraunterrichte vor dem Schuleintritt oder für GrundschülerInnen anderer Natur sind als Nachhilfen, die im Grunde den Mittel- und OberschülerInnen vorbehalten sind. Während die Nachhilfe die Vorbereitung der Aufnahmeprüfung für die weiterführenden Schulen oder Hochschulen sowie die Schulleistung an sich unterstützen soll, steht beim Extraunterricht für Vorschulkinder und GrundschülerInnen die Förderung der natürlichen Begabung im Vordergrund. Die Nachhilfe der SchülerInnen in der Sekundärstufe I und II wird im nächsten Teil eingehender besprochen.

Die privaten Vorschuleinrichtungen stehen jedoch in der Kritik, ihre Aufgaben als allgemein bildende soziale Erziehungsstätte zu vernachlässigen.⁶⁸ Außerdem lässt sich gegen die Früherziehung vorbringen, dass „eine so frühe und ausschließliche Betreuung des Wissens, die Entwicklung der Neugier, Kreativität und Selbständigkeit der Kinder

⁶⁶ Vgl. Die Hangearea-Zeitung vom 28. 01. 1994.

⁶⁷ Vgl. Hong, K.-Ch. 2005.

⁶⁸ Vgl. Pyon, E.-M. 1997.

in dieser wichtigen Entwicklungsphase behindert.“⁶⁹ Genau dies scheint jedoch unvermeidlich, solange die Vorschuleinrichtungen den Bedarf der Eltern an Spezialfach- und den Extraunterricht decken.

2.4 Der Nachhilfe- und Ergänzungsunterricht außerhalb der Schule

Die obige Darstellung hebt die substanziellen Faktoren der allgemeinen koreanischen Lernkultur hervor, bleibt dabei aber freilich unvollständig. Im Folgenden soll ein bemerkenswertes Phänomen näher beleuchtet werden, das das schulische Lernen im Wesentlichen charakterisiert. Dadurch dass sich eine Atmosphäre des Misstrauens gegenüber der schulischen Ausbildung in Süd-Korea bildet, wird ein großer privater Bildungsmarkt hervorgerufen. Dieser private Bildungsmarkt übernimmt in einem erstaunlichen Ausmaß den Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen. Das koreanische Bildungssystem ist in eine dualistische Struktur aufgeteilt, nämlich in ein privates und ein offizielles Bildungssystem. Beide Bildungssysteme existieren in der gegenwärtigen koreanischen Gesellschaft nebeneinander.⁷⁰

Das private Bildungssystem ist durch „*Hak-won*“ und „*Gua-oe*“ gekennzeichnet. Die Bezeichnung für Institutionen, die einen wesentlichen Bestandteil des außerschulischen Lernens ausmachen, ist „*Hak-won*“ (wörtlich übersetzt „Orte zum Lernen“ oder „Plätze, in denen gelernt wird“). Der hier zu erörternde Begriff „*Hak-won*“ dient in der Regel als Begriff für private, flächendeckende Einrichtungen, die zusätzlich zum öffentlichen geförderten Bildungssystem existieren und allen SchülerInnen, nicht zuletzt den OberschülerInnen, Zusatz- und Nachhilfeunterricht anbieten. „*Hak-won*“ stellt im Wesentlichen eine „Ergänzungsschule“ dar, also eine

⁶⁹ Hong, S.-Y. 1989, 69.

⁷⁰ Vgl. Choi, B.-Y. 2000.

Einrichtung für schulisches Lernen, außerhalb der Schule. „*Hak-won*“ wird von der Mehrzahl der Eltern für die Förderung ihrer Kinder in Anspruch genommen. In diesen privaten Ergänzungsschulen werden SchülerInnen gezielt und effizient auf Hochschulaufnahmeprüfungen vorbereitet.

Die Entstehung dieser Ergänzungsschule, des „*Hak-won*“, ist abhängig von unterschiedlichen, zum Teil gegensätzlichen gesellschaftlichen Faktoren in Süd-Korea, die jedoch gleichwertig berücksichtigt werden müssen:

- Der Schulleistung wird ein hoher gesellschaftlicher, sogar moralischer Wert beigemessen.
- Relevant für eine berufliche Karriere sind nicht die schulischen Abschlussprüfungen, sondern die universitären Aufnahmeprüfungen.
- Unternehmen und Behörden stellen bevorzugt bzw. ausschließlich Hochschulabsolventen ein.
- Es existiert ein Ranking unter den Universitäten, das zu einem heftigen Wettbewerb um Studienplätze an diesen prestigeträchtigen Universitäten geführt hat.

Nach der Erlaubnis zum privaten Einzelunterricht, dem so genannten „*Gua-oe*“, im Jahr 2001 expandierte der private Bildungsmarkt rasch und entwickelte sich parallel zur Regelschule. Bildung wird heutzutage in Süd-Korea als Nebeneinander von Schul- und *Hak-won*-Besuch verstanden. Außerdem gilt der *Hak-won*-Besuch als Möglichkeit, Defizite des Kindes bezüglich der Schulleistung auszugleichen.⁷¹ Die außerschulischen Angebote für hoch begabte bzw. leistungsschwächere Kinder sind eine Antwort auf die Tatsache, dass es in der Schule kein adäquates Bildungsangebot gibt. Gerade Kinder, die

⁷¹ Vgl. Pyon, E.-M. 1997.

in der Familie oder in der Schule keine intensive Förderung erfahren, können durch diese Ergänzungsschulen aufgefangen werden. Bei Schülern höherer Jahrgangsstufen spielt also die Selbsteinschätzung hinsichtlich des Besuchs von bestimmten Angeboten eine größere Rolle, als dies bei jüngeren Jahrgangsstufen der Fall ist. Der Einfluss der Eltern nimmt mit steigender Jahrgangsstufe spürbar ab. In diesem Zusammenhang muss auch erwähnt werden, dass obwohl die Nationalversammlung 2001 die Bildungsaufgabe der „*Hak-won*“ anerkannt hat und etwa 80% der Kinder dieser privaten Einrichtungen in Anspruch nehmen, die „*Hak-won*“ kein Anrecht auf finanzielle Unterstützung durch Staat besitzen.

Diese Bildungsaspiration Süd-Koreas drückt sich darin aus, dass trotz vergleichsweise niedrigem BIP die Schuleintrittsquote Süd-Koreas sehr hoch ist. (Vgl. Tabelle 3) Im Zusammenhang mit der PISA-Studie 2000 war auch davon die Rede, dass 60,5% der 15-Jährigen in Süd-Korea regelmäßig außerschulischen Nachhilfe- bzw. Ergänzungsunterricht erhielten. Dieser Anteil ist vergleichsweise hoch gegenüber deutschen SchülerInnen (Vgl. Tabelle 22). Laut einer statistischen Umfrage des Korea National Statistical Office besuchten 84,8% der SchülerInnen in der allgemein bildenden Schule früher die private Ergänzungsschule, zur Zeit der Umfrage waren dies 54,5% der SchülerInnen.⁷²

⁷² Vgl. Kim, Y.-B. 2003.

Tabelle 3: Bildungsgeld im Vergleich mit BIP im Jahr 2000 (In %) ⁷³

Land	Alle Stufen			Grund- und Sekundarstufe			Hochschule		
	Staatliche Finanzierung	Elternfinanzierung	Insgesamt	Staatliche Finanzierung	Elternfinanzierung	Insgesamt	Staatliche Finanzierung	Elternfinanzierung	Insgesamt
Süd-Korea	4,3	2,8	7,1	3,3	0,7	4,0	0,6	1,9	2,6
Japan	3,5	1,2	4,6	2,7	0,2	2,9	0,5	0,6	1,1
Kanada	5,2	1,2	6,4	3,3	0,3	3,6	1,6	1,0	2,6
Dänemark	6,4	0,3	6,7	4,1	0,1	4,2	1,5	n	1,7
Deutschland	4,3	1,0	5,3	2,9	0,7	3,6	1,0	0,1	1,0
Schweden	6,3	0,2	6,5	4,4	n	4,4	1,5	0,2	1,7
Schweiz	5,3	0,4	5,7	3,8	0,4	4,3	1,2	–	1,2
Vereinigtes Königreich	4,5	0,7	5,3	3,4	0,4	3,8	0,7	0,3	1,0
USA	4,8	2,2	7,0	3,5	0,4	3,9	0,9	1,8	2,7
Durchschnitt	4,8	0,6	5,5	3,4	0,3	3,6	1,0	0,3	1,3

n = fast „0“

(BIP: Bruttoinlandsprodukt)

Die SchülerInnen ihrerseits sind vergleichsweise hoch motiviert, was mit der Tatsache zusammenhängt, dass die Nachfrage nach Lernen weit besser gedeckt wird. Dies ist nicht außergewöhnlich, wenn man bedenkt, dass die SchülerInnen dem „*Hak-won*“ ein hohes Maß an Vertrauen entgegenbringen, mehr noch, dass die SchülerInnen und Eltern dem „*Hak-won*“ sogar den Vorrang gegenüber der Regelschule geben, auch wenn die schulische Bildung für die eigene Persönlichkeit eine nicht zu unterschätzende Bedeutung besitzt. Nach Kim, Y.-B. liegen die Gründe darin:⁷⁴

- Die Klassen der „*Hak-won*“ haben durchschnittlich 10 SchülerInnen, sodass jede SchülerIn individuell betreut werden kann.

⁷³ Park, H.-J. 2003, 95.

⁷⁴ Vgl. Kim, Y.-B. 2003.

- SchülerInnen können bei Fragen den LehrerInnen frei und zeitnah um Rat bitten, da eine vertraute Beziehung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen besteht.
- Je nach Leistungsniveau der SchülerInnen bietet das „*Hak-won*“ verschiedene Unterrichtsangebote.
- *Hak-won*-Besuche erfüllen das Bedürfnis von SchülerInnen nach bestandenen Examina sowie nach guten Noten bei der Hochschulaufnahmeprüfung.

Die Eltern sind offenbar bereit, die z. T. erheblichen Kosten nicht nur für den Zusatzunterricht in der Schule, sondern auch für die Nachhilfe außerhalb der Schule zu finanzieren, da sie befürchten, dass das Lernen in der Schule ohne Zusatzunterricht oder private Nachhilfe insuffizient wäre. Darüber hinaus verstehen sie dies als eine ihrer genuinen Verantwortungen ihren Kindern gegenüber. Dennoch wird ganz offen die Belastung der Eltern hinsichtlich der finanziellen, psychischen und körperlichen Anstrengungen angesprochen. Diese Belastung von Seiten der Eltern wird vielfach in Form von Druck an die Kinder weitergegeben.⁷⁵

Um die Problematik des *Hak-won*-Besuchs, dem vor allem Eltern gegenüber stehen, zu lösen, stellte das koreanische Erziehungsministerium im Jahr 1994 in einer Versammlung der Schulverwaltung das „freiwillige außerschulische Lehrerauftragssystem“ vor. Im Rahmen dieses Lehrerauftragssystems übernehmen Eltern, Künstler oder Experten, die für die drei Fächer Musik, Kunst und Fremdsprache qualifiziert sind, freiwillig als LehrerIn den ergänzenden Unterricht. Auch die Kinder

⁷⁵ Nach einem Bericht des Korea National Statistical Offices stehen fast 85% der befragten Väter zwischen 30 und 39 Jahren unter stärkstem finanziellen Druck. Der Anteil des Geldes für den privaten Unterricht liegt bei 56% des gesamten Erziehungsgeldes. (Vgl. Korea National Statistical Office 2000).

beteiligten sich fakultativ.⁷⁶ Durch dieses „freiwillige außerschulische Lehrerauftragsystem“ wollte das koreanische Erziehungsministerium die folgende Effekt erzielen: wenn Eltern ihren Kindern den Unterricht, der von diesem Lehrerauftragsystem angeboten wird, an Stelle der privaten Ergänzungsschulen zukommen lassen würden, würden sich die elterlichen Belastungen durch Erziehungskosten vermindern, weil die Gebühren geringer als die der *Hak-won*-Besuche sind.

Dieses System ist allerdings nur für bestimmte Fächer, nämlich Musik, Kunst und Englisch, verfügbar.⁷⁷ Aus diesem Grund mussten die SchülerInnen für weitere Fächer wie z. B. Mathematik oder Koreanisch noch immer Ergänzungsunterricht in Anspruch nehmen. Aufgrund dessen verbreitete sich dieses „freiwillige außerschulische Lehrerauftragsystem“ in den Schulen nicht nennenswert.

Auch zu nennen sind die Erziehungsprogramme des KBS-Fernsehens, die über einen speziellen landesweiten Kanal ausgestrahlt werden, der auch einen eigenen Verlag für Begleit- und Ergänzungstexte hat. Das stellt eine weitere Möglichkeit der Abendnachhilfe nach der Schule und zwar zu Hause. Ihr großer Vorteil ist die vergleichsweise günstige Gebühr. Darüber hinaus können die Eltern ihre Kinder beim Lernen beaufsichtigen.

Ergänzend ist zu sagen, dass sich das Phänomen „*Hak-won*“ nicht mehr allein auf Korea beschränkt. Ähnliche Einrichtungen existieren mittlerweile auch in Japan und neuerdings auch in Taiwan.⁷⁸ Ferner wirkt sich die vergleichsweise hohe Leistungsfähigkeit der „*Hak-won*“ teilweise verheerend auf die Glaubwürdigkeit der

⁷⁶ Vgl. Pyon, E.-M. 1997.

⁷⁷ Vgl. Pyon, E.-M. 1997.

⁷⁸ Vgl. Drinck 2006.

öffentlichen Schule aus.

3. Gesellschaftliche Hintergründe: Der Konfuzianismus

Eine Lernkultur wird aufgrund des Verständnisses für die Geschichte und Kultur der jeweiligen Länder verstanden. Eine Aussage von Schubert stellt dies so dar:

„Eine Lernkultur ist mehr als ein Bündel von Wertorientierungen oder ein Netz von Bedeutungen, das dem Lernen, der vorbehaltlosen Lernbereitschaft und der ausdauernden Lernanstrengung eine besondere Dignität für die menschliche Entwicklung zuschreibt. Sie stellt vielmehr immer auch einen Komplex sozialer Praktiken dar, in denen die Bedeutungen gleichsam vergegenständlicht sind und in denen sie Gestalt, Plausibilität und praktische Evidenz gewinnen.“⁷⁹

Wenn das „Erziehungsfieber“ eines der Merkmale der koreanischen Lernkultur ist, könnte das „Erziehungsfieber“ in Hinsicht auf das Verständnis für koreanische Praktiken einen Anhaltspunkt bilden.

Nun werden in Süd-Korea gute Schülerleistungen und ein damit verbundener hoher sozialer Status in moralischer Hinsicht äußerst positiv bewertet. Dahinter steht die traditionelle konfuzianische Vorstellung, dass ein Mensch erst durch Bildung „gut“ werden könne.

Der Konfuzianismus ist eine moralische Lehre und eine religiöse Anschauung, die auf Konfuzius (551-479 v. Chr.) im 6. Jahrhundert v. Chr. zurückgeht. Er hat bis heute als Lebensphilosophie maßgeblichen Einfluss auf den Alltag der Ostasiaten. Der Konfuzianismus war in Süd-Korea in der Zeit der *Soseon*-Dynastie vom Ende des 14. Jahrhunderts bis Anfang des 20. Jahrhunderts (1392-1910) gediehen, in der er nicht nur als eine offizielle politische Philosophie akzeptiert und gefördert, sondern auch als

⁷⁹ Schubert 1996, 252.

Staatsreligion, -lehre und grundlegendes Lebensprinzip verinnerlicht wurde.

Das koreanische Bildungswesen war bis zur Öffnung Koreas im Jahre 1876 hauptsächlich dem Konfuzianismus verpflichtet. Die Koreaner halten immer noch an konfuzianischen Werten fest, obwohl diese seit der Öffnung Koreas nicht mehr im Rahmen der Bildungsinstitutionen gelehrt werden und die streng autokratischen und hierarchischen Normen in der modernen koreanischen Gesellschaft kaum ins Gewicht fallen.⁸⁰ In dieser Hinsicht scheint es notwendig zu sein, einen Überblick zu den religions- und erkenntnistheoretischen Gedanken des Konfuzianismus zu schaffen, um die gegenwärtige koreanische Lernkultur und das daraus entstehende „Erziehungsfieber“ zu erfassen. Demzufolge besteht die Aufgabe dieses Kapitels darin, aus dem Konfuzianismus die Hintergründe für das Verständnis des Lernens und des „Erziehungsfiebers“ in Süd-Korea herzuleiten.

3.1 Die konfuzianische Lehre und Ethik

Die konfuzianische Prägung wirkt sich bis in die Gegenwart auf die koreanische Gesellschaft und das koreanische Bildungswesen nachhaltig aus. Die grundlegenden Elemente des Konfuzianismus gehen auf drei Prinzipien zurück: erstens Ungleichheit aller Menschen hinsichtlich ihres gesellschaftlichen Status, zweitens Erziehbarkeit aller Menschen und letztens Notwendigkeit des Verzichts auf individuelle Freiheit zugunsten sozialemotioneller Sicherheit.⁸¹

Im Mittelpunkt der konfuzianischen Lehre steht „In“ (인, 仁). Der Begriff „In“ bedeutet Menschlichkeit, edle Gesinnung anderen Menschen gegenüber, d. h. die Liebe zu anderen Menschen. Diese Nächstenliebe im Alltag des menschlichen Lebens

⁸⁰ Vgl. Hong, J.-G. 1994 und Rhie, S.-J. 2003.

⁸¹ Vgl. Moon, H.-S. 1999. 57.

praktisch anzustreben, steht bei der konfuzianischen Ethik im Vordergrund.⁸² Der Begriff „In“ beinhaltet zwei Leitworte: das eine ist „Hyo“ (효, 孝)⁸³ und das andere „Chung“ (충, 忠). „Hyo“ heißt „Pietät“ der Kinder gegenüber den Eltern. Der Begriff „Pietät“ schließt Frömmigkeit, Barmherzigkeit, kindliche Liebe, Achtung, Rücksicht und Anhänglichkeit ein. Durch die Ehrfurcht in der konfuzianischen Ethik entwickeln sich Hochachtung und Ehrerbietung. Man bringt den älteren Menschen Respekt entgegen und sie werden im gesellschaftlichen Umgang hoch geachtet. „Chung“ heißt „Loyalität“ gegenüber dem Staat bzw. Herrscher und umfasst den erweiterten Sinn des Begriffes „Hyo“. Diese Grundsätze trugen dazu bei, die soziale und politische Position der Aristokratie zu stärken bzw. zu erhalten.⁸⁴

„Der Respekt der Kinder gegenüber den Eltern bildete als grundlegende Tugend den Kern der Erziehungsidee und auch des hierarchischen Ordnungsprinzips in der patriarchalischen Gesellschaft und im Staat. Dieser regelte zuerst die familiäre Ordnung zwischen Eltern und Kindern durch den Gehorsam der Kinder gegenüber den Eltern, dann die gesellschaftliche durch die Unterordnung der Jungen und Unteren unter die Älteren und Oberen und letztlich die staatliche Ordnung durch die Treue der Untertanen gegenüber dem König.“⁸⁵

Im Konfuzianismus existieren drei ethische Lehren und fünf fundamentale Moralprinzipien, nämlich „Sam-gang“ (삼강, 三綱) und „O-ryun“ (오륜, 五倫). „Sam-gang“ heißt wörtlich übersetzt „drei Verpflichtungen“ und „O-ryun“ „fünf Regeln“ im Umgang mit Menschen. In den „Sam-gang“ wurden folgende Tugenden an Frauen hoch geschätzt: Gehorsam, Treue und Unterwürfigkeit. Nach den Prinzipien von „Sam-gang“ sollen „die Untertanen den König ehren, der Sohn den Vater und die Ehefrau den

⁸² Kim, S.-H. 1986. Zitiert nach Moon, H.-S. 1999.

⁸³ Siehe zu weiteren Informationen über den Zusammenhang zwischen der Pietät und dem „Erziehungsfieber“ bzw. der Mutter Kap. III. 1..

⁸⁴ Vgl. Song, Y.-M. 2003.

⁸⁵ Song, Y.-M. 2003, 11.

Ehemann. Die Ehefrau soll ihrem Mann mit Ehrfurcht begegnen.“⁸⁶

Die drei Prinzipien lauten:

- „*Gun-ue-sin-gang*“ (군위신강, 君爲臣綱): Untertanen sollen dem Staatsoberhaupt mit Ehrerbietung begegnen, wie ein Sohn dem Vater,
- „*Bu-ue-sa-gang*“ (부위자강, 父爲子綱): Der Sohn soll den Vater ehren. Ein Sohn hat dem Vater bedingungslos zu gehorchen,
- „*Bu-ue-bu-gang*“ (부위부강, 夫爲婦綱): Die Ehefrau soll ihrem Mann mit Ehrfurcht begegnen.

Nach „*O-ryun*“ wird das sittliche Verhalten der zwischenmenschlichen Beziehungen wie folgt geregelt:

- „*Kun-sin-yu-ui*“ (군신유의, 君臣有義): Loyalität, d. h. Treue, Ergebenheit, Zuverlässigkeit im Verhältnis zwischen Obrigkeit und Untertanen,
- „*Bu-sa-yu-chin*“ (부자유친, 父子有親): Ehrfurcht, Achtung, Ergebenheit in der Eltern-Kind-Beziehung,
- „*Bu-Bu-yu-byeol*“ (부부유별, 夫婦有別): Strikte Trennung der Rollen von Mann und Frau,⁸⁷
- „*Chang-yu-yu-seo*“ (장유유서, 長幼有序): Rangunterschiede durch Respekt und Ehrerbietung der Jüngeren vor den Älteren,
- „*Bung-u-yu-sin*“ (붕우유신, 朋友有信): Vertrauen und Wertschätzung unter Freunden.⁸⁸

⁸⁶ Moon, H.-S. 1999, 71.

⁸⁷ Damit verbunden die bedingungslosen Unterordnungen der Frauen unter den Willen des Mannes.

⁸⁸ Vgl. Moon, H.-S. 1999, 60ff.; Oh, T.-S. 1973, 190.

Der Konfuzianismus war für das Leben und Denken des koreanischen Volkes eine außerordentlich stark prägende Kraft. Diese konfuzianische Morallehre trug dazu bei, die aristokratische Ständeordnung zu erhalten. Auf dieser konfuzianischen sozialen Ethik und moralischen Lehre basieren Kultur, Gesellschaft und Politik sowie Bildung, so dass die koreanische (Bildungs-)Gesellschaft und das ökonomischen System bis heute vom Konfuzianismus beeinflusst sind. Auch andere ethische Lehren des Konfuzianismus wirken auf den Alltag der Koreaner weiter, wie z.B. die Aufforderung zu Gemeinschaftssinn, zu Gruppenbewusstsein und zur Bindung an die Familie.⁸⁹ Die Familie fungiert im Konfuzianismus als Vorbild. Des Weiteren wird der Staat als erweiterte große Familie begriffen. Nach wie vor orientieren sich koreanische Eltern am konfuzianischen Ideal und verstehen es als erstrangige Pflicht, ihre Kinder zu guten Leistungen zu befähigen. In der Regel leben koreanische Eltern überwiegend mehr für die nächste Generation als für sich selbst. Dieser traditionelle konfuzianische Gedanke, dem in den verwandtschaftlichen und familiären Beziehungen eine vorrangige Rolle eingeräumt wurde, herrscht in der koreanischen Gesellschaft bzw. in der Schule immer noch vor.

3.2 Die hohe Wertschätzung von Lernen und Bildung

In Süd-Korea hat Bildung einen enorm hohen Stellenwert. Dazu sei auf die geschichtlichen Hintergründe verwiesen: zum einen den Konfuzianismus und zum anderen die japanische Besatzung. Vor allem der Konfuzianismus ist sowohl für die Denk- und Verhaltensweise der Koreaner, als auch für Erziehung und Bildung noch heute von großer Bedeutung.

⁸⁹ Vgl. Moon, H.-S. 1999.

Die traditionelle koreanische Gesellschaft gliedert sich auf der Basis des Konfuzianismus in vier verschiedene soziale Schichten, d. h. „Sa“ (사, 士: der Gelehrte), „Nong“ (농, 農: der Bauer), „Gong“ (공, 工: der Handwerker) und „Sang“ (상, 商: die Kaufleute). Unter ihnen belegten die Gelehrten den ersten Rang, wogegen Handel und Wirtschaft keinen hohen Stellenwert innerhalb der konfuzianisch orientierten Gesellschaft hatten. Ihnen folgten die Bauer, dann die Handwerker, an letzter Stelle standen die Kaufleute. Außer den Gelehrten hatte niemand eine Möglichkeit zum Wechsel seines durch die Geburt bestimmten Status, weshalb sich die Leute mit körperlichen und produktiven Arbeiten beschäftigten. Der Stand der Gelehrten hing nicht von einem Profit, sondern von ihrer Macht ab. Aus diesem Grund gaben Koreaner traditionell schon immer den gelehrten Berufen, wie den des Mediziners, des Erziehers, des Wissenschaftlers und des Juristen, vor praktischen Berufen den Vorzug.

Bis zur Gegenwart orientiert sich das koreanische Bildungswesen an dieser konfuzianischen Vorstellung. So haben Berufe wie Gelehrter, Lehrer und Beamter einen hohen Stellenwert bei der Berufswahl der Koreaner. Der Anteil an Analphabeten liegt heute bei nur 4%.⁹⁰ Dies ist auf den Lernwillen, das Prestige, die Bildung und die gute Erziehung zurückzuführen,⁹¹ weil Bildung in Süd-Korea in erster Linie als Mittel zur Erreichung des höchsten Lebensziels, der Berufskarriere und des individuellen Wohlstandes betrachtet wird.⁹² Dabei orientiert sich das Konzept des Lehrens und Lernens nach wie vor an der konfuzianischen Tradition. Demgemäß kommt der

⁹⁰ Zaborowski 1988, 261.

⁹¹ Vgl. Moon, H.-S. 1999.

⁹² Vgl. Song, Y.-M. 2003.

koreanischen Sprache und Schrift sehr große Bedeutung in den Lehrplänen zu.⁹³

Die am Konfuzianismus orientierte Bildung hat einerseits zu einer guten Beziehung zwischen den Generationen, bzw. Lehrern und Schülern geführt. Andererseits „ordnet sich aber diese konfuzianische Bildung der alten Lehre unter, ohne ein innovatives oder kreatives Element einzubeziehen.“⁹⁴ In Deutschland gelten Pflege und Erziehung der Kinder als die zuvörderst den Eltern obliegende Pflicht (GG Art. 6, Abs. 2).⁹⁵ In Süd-Korea hingegen geht man davon aus, dass die Gesellschaft für die Kinder bzw. die Benachteiligten Verantwortung übernehmen muss. In der konfuzianischen Gesellschaft führt Lernen dazu, den Nachkommen gesellschaftliche Sitten und Wertschätzungen zu überliefern. Dabei „begreift sich das Lernen im Konfuzianismus schlechthin als eine konfuzianische Lebensweise an sich.“⁹⁶ Insofern ist das Lernen keine persönliche Angelegenheit des Individuums, sondern bezieht sich vielmehr auf die Familie sowie im weiteren Sinne auf die Gesellschaft.⁹⁷ In diesem Zusammenhang drückt sich das Wissen darüber aus, wie das Individuum die sittlichen Normen der Gesellschaft verinnerlicht und befolgt. Daraus entwickelte sich eine Bildungsphilosophie, in der „Bildung mit individuellem und familiärem Erfolg gleichgesetzt wurde und so zur Erhöhung des Namens im Sinne von Ruhm und Ehre geeignet erschien.“⁹⁸ Aus diesem Grund behält Bildung allenthalben in Süd-Korea einen sehr hohen gesellschaftlichen Wert.

Auch ist während der Zeit der japanischen Besatzung Koreas (1910-1945) diese Wertschätzung noch gestiegen, weil in dieser Zeit nur eine Bildungskarriere die Chance

⁹³ Vgl. Moon, H.-S. 1999.

⁹⁴ Hong, J.-K. 1994, 168.

⁹⁵ Vgl. Freyemann 2003.

⁹⁶ Rhie, S.-J. 2003, 161.

⁹⁷ Vgl. Schoenfeldt / Lim 1989.

⁹⁸ Choi 2003, 64. Zitiert nach Son, S.-N. 2005, 63.

eröffnet hat, der Armut zu entkommen und eine Berufskarriere aufzubauen.⁹⁹ Die koreanischen Eltern hatten daher ein hohes Interesse an der Bildung ihrer Kinder, woraus das schon vielfach erwähnte „Erziehungsfieber“ entstanden ist.¹⁰⁰

3.3 Das hohe soziale Ansehen von Lehrpersonen

In Süd-Korea herrscht die Ansicht, dass Lernen und gesellschaftlicher Erfolg einerseits das Ergebnis harter Arbeit der SchülerInnen selbst sind und andererseits, dass Lehrpersonen in diesem Zusammenhang eine große Rolle spielen.¹⁰¹ Als ein Grund dafür wird im Allgemeinen genannt, dass die Lehrer in Süd-Korea vor allem bezüglich der Leistung für die Hochschulaufnahme die SchülerInnen zum Lernen motivieren und durch Lob und Strafe ermutigen. Das Schulleben der koreanischen SchülerInnen dauert von etwa 8 Uhr morgens bis spät in die Nacht,¹⁰² weshalb allgemein gesagt wird, dass die Lehrer die SchülerInnen in der Schulzeit ständig begleiten und sie auch in der „Sturm-und-Drang-Periode“ stark beeinflussen.

Ein weiterer Grund ist der traditionelle Gedanke, dass Lehrpersonen in Süd-Korea zu den gesellschaftlich am höchsten geachteten Mitgliedern gehören, weil sie in Analogie zu den Gelehrten in der *Soseon*-Dynastie beurteilt werden, deren Tätigkeiten höchster Wert beigemessen wurde. Dieses hohe Ansehen von Lehrpersonen geht auch auf den Konfuzianismus zurück.

Eine der konfuzianischen Lehren lautet „*Gun-sa-bu-il-tsze*“ (군사부일체, 君師父一體), ausgesprochen von Lee, Yi (1536-1584), der ein berühmter koreanischer

⁹⁹ Siehe Kap.I. 4.2.2.2.

¹⁰⁰ Siehe zu weiteren Informationen Kap. III. (Vgl. Son, S.-N. 2005)

¹⁰¹ Vgl. Blömeke 2006.

¹⁰² „In Korea war es seit Mitte der 70-er Jahren nicht ungewöhnlich, natürlich nicht im diesem Maße wie heute, dass Schüler der Oberschule ebenso wie Schüler der oberen Klassen der Mittelschule in der Schule bis abends unter Aufsicht der Lehrer selbständig arbeite(te)n...“ (Sung, Y.-M. 2003, 57.)

Gelehrter des Konfuzianismus war. Wörtlich übersetzt heißt diese Lehre, dass König, Lehrer und Vater ein Körper sind. Sinngemäß bedeutet es: „König, Lehrer und Vater sind ein Körper. Deswegen ist es nicht richtig, dem Lehrer aus einem willkürlichen Grund einen Vorwurf zu machen.“ Nach dieser Lehre sollen die koreanischen SchülerInnen die LehrerInnen respektieren, wie sie zum Respekt gegenüber den Eltern verpflichtet sind. LehrerInnen wiederum sollen ihre SchülerInnen lieben, wie Eltern ihre Kinder lieben und sich um ihre SchülerInnen kümmern, wie Eltern dies tun. Aufgrund dieser Analogie werden LehrerInnen in Süd-Korea, was die Beziehung zu den SchülerInnen betrifft, mit dem Vater und dem König gleichgestellt. Bei der Ehrerbietung gibt es keinen Unterschied zwischen dem Vater und den LehrerInnen.

Die LehrerInnen in Süd-Korea werden als „*Su-sung*“ (스승) bezeichnet. Das heißt, „Jemand, der nicht nur die Menschen lehrt, sondern zugleich vorgelebtes Beispiel für sie ist.“ Wer zum „*Su-sung*“ werden will, sollte auch ein Vorbild dafür sein, wie man zur vollkommenen Persönlichkeit werden kann.¹⁰³ In Bezug auf dieses hohe Ansehen gibt es eine Redewendung in Süd-Korea. Sie lautet, „Man darf den Schatten des Lehrers nicht betreten.“ Dem Lehrer kommt demnach sehr große Bedeutung zu.

An dem „*Seo-dang*“, einer Elementarschule in der *Soseon*-Dynastie,¹⁰⁴ konnte beispielsweise jeder unterrichten, der die chinesische Sprache lesen und schreiben konnte, konfuzianische Grundkenntnisse besaß und überdies ein den konfuzianischen Tugenden gemäßes Leben führte, auch wenn er die Staatsprüfung nicht gemacht hatte. Die Lehrer genossen aber auch hohe Autorität und hohes Ansehen und wurden von der Bevölkerung als Führer, Berater und Vorbilder geachtet.¹⁰⁵ In der Lehrer-Schüler-

¹⁰³ Vgl. Son, I.-S. 1979.

¹⁰⁴ Siehe Fußnote 132.

¹⁰⁵ Um als Vorbild zu dienen, sollten die Lehrer die Tugend „*Hoe*“ (Respekt gegenüber den Älteren)

Beziehung wurden von den SchülerInnen Ehrfurcht und Gehorsamkeit abverlangt. Unter diesem Blickwinkel ist zu verdeutlichen, dass die Autorität der Lehrer in der vertikalen und ungleichen Lehrer-Schüler-Beziehung im Rahmen des Konfuzianismus stand. Aus diesem Grund war Lehrer ein beliebter Beruf, ungeachtet dessen, dass der ökonomische Status der meisten von ihnen nicht hoch, sondern sogar niedriger als der des einfachen Volkes war, das ein gutes Auskommen hatte.¹⁰⁶

4. Das „Erziehungsfieber“

In der gegenwärtigen Gesellschaft ist „Erziehung“ eine der breiten und viel diskutierten Themen. Auch in Süd-Korea ist dies der Fall. Viele koreanische Eltern bemühen sich unter allen Umständen darum, dass ihre Kinder an einer der angesehenen Universitäten studieren können. Infolge dieser ständigen Bemühungen der Eltern kommt es zu einem eskalierenden Wettbewerb um Bildungschancen und Studienplätze ihrer Kinder. Dieses große Engagement koreanischer Eltern hinsichtlich der Kindererziehung lässt sich als typisches Merkmal beobachten, unabhängig davon, ob diese Eltern koreanischer Herkunft noch in Süd-Korea leben oder ausgewandert sind.¹⁰⁷ Dieses Charakteristikum wird augenblicklich „Erziehungsfieber“ genannt. Das „Erziehungsfieber“ ist ein einzigartiges koreanisches Wort, mit dem das Bildungsverständnis der koreanischen Gesellschaft formuliert wird. Dieses Wort wird im Englischen mit „educational fever“ oder „educational zeal“ übersetzt. Kim, S.-H. nennt dieses Phänomen „educational passion.“¹⁰⁸ Lee, J.-G. schlägt aber vor, es als

verinnerlichen und eine von Moral erfüllte Persönlichkeit sein.

¹⁰⁶ Vgl. Cho, Y.-S. 1995 und Kim, M.-N. 1992 sowie Song, Y.-M. 2003.

¹⁰⁷ Die große Leidenschaft der Eltern in den USA ist bereits allgemein bekannt. (Vgl. Lee, J.-G. 2005.)

¹⁰⁸ Vgl. Kim, S.-H. 2005.

„educational aspiration“ zu bezeichnen.¹⁰⁹

Zwar gibt es das so genannte „Erziehungsfieber“ nicht nur in der koreanischen Gesellschaft, sondern auch in anderen konfuzianisch orientierten Ländern wie z. B. Japan,¹¹⁰ Singapur, Taiwan und China, doch in internationalen Leistungsvergleichsstudien haben SchülerInnen all dieser Länder nicht durchgehend gut abgeschnitten. Es waren vor allem die koreanischen SchülerInnen, die eine hervorragende Leistung gezeigt haben. Viele koreanische Pädagogen sind der Meinung, dass das „Erziehungsfieber“ diese Resultate ermöglichte, obwohl es zuweilen harter Kritik untergezogen wird.

Im Folgenden werden allgemeinen Informationen über das „Erziehungsfieber“ im gesamten gesellschaftlichen und geschichtlichen Kontext behandelt. Anschließend soll auf das „Erziehungsfieber“ im Rahmen der gegenwärtigen koreanischen Gesellschaft näher eingegangen werden, um die heutige Situation des koreanischen Bildungssystems verständlich zu machen und um die vielfältige Bestimmung des „Erziehungsfiebers“ darzustellen.

4.1 Begriffsbestimmung

Es ist eine der unleugbaren Tatsachen, dass mittels des „Erziehungsfiebers“ sowohl die ausgezeichnete wirtschaftliche Entwicklung Süd-Koreas nach dem zweiten Weltkrieg als auch die progressive Entwicklung im Rahmen der Schulbildung ermöglicht wurden. Dahinter steht die Ansicht der Eltern, dass die Schulbildung schlechthin der einzige Weg für die Wohlfahrt und den Erfolg des Kindes sei. Diese

¹⁰⁹ Vgl. Lee, J.-K. 2003

¹¹⁰ Die Hangearea-Zeitung (27. Nov. 1999, S. 11) bracht einen Bericht über das „Erziehungsfieber“ in Japan mit dem Titel „Das Mord bringende Erziehungsfieber.“ Auch in Japan wird das Erziehungsfieber zum großen Problem.

Bildungsaspiration drückt sich darin aus, dass trotz vergleichsweise niedrigem BIP die Schuleintrittsquote Süd-Koreas sehr hoch ist.

Tabelle 4: Schuleintrittsquote von Deutschland und Süd-Korea (In %) ¹¹¹

Staat	Jahr	Grundstufe	Sekundarstufe	Hochschule	BIP (1996) (US \$)
Deutschland	1993	97	101	35,6	28.738
Süd-Korea	1995	95	99	54,8	10.644

(BIP: Bruttoinlandprodukt)

Solch ein Verständnis über das „Erziehungsfieber“ führe zuweilen zu unadäquaten Vorstellungen über Bildung und Erziehung, z. B. dass es Ziel der Erziehung sei, im Berufsleben in einer höheren oder führenden Position zu liegen und ein besseres Einkommen zu erhalten usw. Aus diesem Grund müssten die renommierten Universitäten besucht werden und daraus entstehe eine große Konkurrenz für die Hochschulaufnahme, die so genannte „Examenshölle.“ Darüber hinaus beurteilen viele Koreaner das „Erziehungsfieber“ dahingehend negativ, dass aufgrund des „Erziehungsfiebers“ die koreanische Bildung ein falsches Verfahren eingeschlagen habe. In diesem Zusammenhang wird das „Erziehungsfieber“ als Knackpunkt der gegenwärtigen koreanischen Bildung und Lernkultur betrachtet. Es wird aber kein Anhaltspunkt für die Lösung der koreanischen Bildungsprobleme zu finden sein, solange das „Erziehungsfieber“ falsch verstanden wird.

Um dieses Verständnis über das „Erziehungsfieber“ zu korrigieren, unternahmen einige Wissenschaftler in der Vergangenheit bereits den Versuch, den Begriff „Erziehungsfieber“ präzise zu definieren. Dabei ergaben sich einige Schwierigkeiten

¹¹¹ Oh, O.-W. 2000, 26.

und bis heute ist noch keine Einigung über den Begriff erfolgt, da es noch immer ganz verschiedene, sogar konträre Ansichten über das „Erziehungsfieber“ gibt. Jeder Wissenschaftler definiert das „Erziehungsfieber“ unterschiedlich: Kim, Y.-Ch. bestimmt das „Erziehungsfieber“ als „elterliche Erwartungen und Unterstützungen für die Schulbildung ihrer Kinder“¹¹² und Kim, Y.-H. als „eine Erwartung des Bildungsniveaus.“¹¹³ Einen anderen Ansatz zum Verständnis des „Erziehungsfiebers“ verfolgt Oh, O.-W. Er versucht, das „Erziehungsfieber“ im umfassenden Sinn zu definieren. Dem zufolge versteht er das „Erziehungsfieber“ als „ein verbreitetes Bedürfnis nach Schulbildung und nach Zugehörigkeit zur Akademikerschicht in der koreanischen Gesellschaft“.¹¹⁴

Viele WissenschaftlerInnen behandeln zwar das „Erziehungsfieber“ in ihren Untersuchungen, fokussieren aber tatsächlich eigene Dinge, weil die Ergebnisse der Untersuchung von dem Zeitraum und den Gruppen abhängen, die der Forscher wählt. Wenn das „Erziehungsfieber“ in einer bestimmten Schicht oder in einem bestimmten Gebiet als allgemeines Phänomen betrachtet würde, ließen sich daraus falsche Folgerungen ableiten. Dies lässt sich anhand folgender Tabelle 5 beweisen.

¹¹² Vgl. Kim, Y.-Ch. 1996. Zitiert nach Lee, J.-K. 2003.

¹¹³ Kim, Y.-H. 1992.

¹¹⁴ Oh, O.-W. 2000, 18.

Tabelle 5: Die divergenten Verständnisse des „Erziehungsfiebers“¹¹⁵

Forscher	Die Eigenschaft des Erziehungsfiebers	Das Werturteil über das Erziehungsfieber	Das Subjekt des Erziehungsfiebers
Kim, Young-Hwa	psychologisch	neutral	Individuum, Gesellschaft, Staat usw.
Kim, Hee-Bok	psychologisch + soziologisch	neutral	Eltern
Choi, Bong-Young	soziologisch	negativ	Eltern, LehrerIn, Staat usw.
Park, Nam-Gi	soziologisch	neutral	BildungskonsumentIn, Lehrende, Lernende
Oh, Ook-Whan	soziologisch	negativ	Koreaner
Lee, Jong-Gak	psychologisch	neutral	Eltern

In der folgenden Tabelle 6 soll eine Notwendigkeit darüber bestehen, vor der Untersuchung des „Erziehungsfiebers“ zunächst Ausmaß und Methoden zu bestimmen, das Ziel zu beschreiben und dann zu untersuchen, welche Ergebnisse sich daraus ergeben.

¹¹⁵ Lee, J.-G. 2005, 36.

Tabelle 6: Die Begriffsbestimmung des „Erziehungsfiebers“ und das Charakteristikum der Erforschung je nach Forscher¹¹⁶

Forscher	Definition des Erziehungsfiebers	Ziel der Untersuchung	Methode der Untersuchung	Merkmal
Kim, Young-Hwa	<ul style="list-style-type: none"> - Begierde nach Bildung - Engagement für Bildung 	den genauen Sachverhalt des Erziehungsfiebers zu klären und zu analysieren	Empirische Untersuchung (Beobachtung, Literaturanalyse, Interview usw.)	Synthetische Deskription über den wahren Sachverhalt des Erziehungsfiebers
Kim, Hee-Bok	<ul style="list-style-type: none"> - pädagogische Handlung - Phänomen bezüglich der sozialen Struktur und des kulturellen Wissens 	die Kultur der Eltern zu begreifen	Narrative Untersuchung über die Kultur (Beobachtung, qualitatives Interview, Umfrage usw.)	Untersuchung der komplexen Aspekte des Erziehungsfiebers
Choi, Bong-Young	<ul style="list-style-type: none"> - Starke Zuneigung zur formalen Bildung bezüglich der Schule 	das Erziehungsfieber historisch zu begreifen	Historische Untersuchung	Untersuchung des Konfuzianismus und der karriereorientierten Bildungsphilosophie
Park, Nam-Gi	<ul style="list-style-type: none"> - keine präzise Definition - Erziehungsfieber wie ein Bildungskampf 	die alternative Perspektive zu geben, um das Phänomen des Erziehungsfiebers besser zu verstehen	Analyse der vorigen Untersuchungen	Vergleich der sieben Perspektiven über die Entstehungsursache des Erziehungsfiebers
Oh, Ook-Whan	<ul style="list-style-type: none"> - ein übertreibendes Phänomen der Kampf um die akademische Clique in der koreanischen Gesellschaft 	das koreanische Theoriemodell zu erforschen, um das Phänomen des Erziehungsfiebers zu erklären	Literaturanalyse, Analyse der alten Theorien, Aufstellung neuer Theorien	Entwicklung eigener Theorien, um das Phänomen des Erziehungsfiebers zu erklären
Lee, Jong-Gak	<ul style="list-style-type: none"> - ein pädagogisches Motivationssystem der Eltern - ein Bedarf der Eltern am Erfolg ihres Kindes 	die Grundform und Prinzipien des Erziehungsfiebers zu erforschen	Analyse der vorigen Untersuchungen, neue Definition des Begriffs „Erziehungsfieber“	Generalisierung des Erziehungsfiebers und neue Erkenntnis über das Erziehungsfieber

1993 wurde bereits eine Studie über die Begriffsbestimmung des „Erziehungsfiebers“ von Kim, Y.-H. u. a. durchgeführt.¹¹⁷ Bei dieser Studie haben Kim,

¹¹⁶ Lee, J.-G. / Kim, G.-S. 2005, 35.

¹¹⁷ Vgl. Kim, Y.-H. / Lee, M.-H. / Park, H.-J. 1993.

Y.-H. u. a. den Begriff des „Erziehungsfiebers“ nach Subjekt, Gegenstand, Ziel, Ausmaß usw. des „Erziehungsfiebers“ sortiert. (Vgl. Tabelle 7)

Tabelle 7: Die Sortierung des Begriffs „Erziehungsfieber“¹¹⁸

Kriterien	Typen	Eigenschaften
Subjekt	Individuum	Das individuelle Erziehungsfieber
	SchülerInnen	Das Streben nach Bildung der SchülerInnen selbst
	Eltern	Das Streben nach Bildung ihrer Kinder
	Lehrpersonal	Das Streben nach Bildung ihrer Schüler
	Erwachsene	Das Streben nach Selbstbildung der Erwachsenen inklusive Eltern und Lehrer
	Gesellschaft	Das Streben nach Bildung sowohl des Nachwuchses als auch der Erwachsenen
	Staat	Das Streben des Staates oder der Regierung nach Volksbildung
Gegenstand	das private Erziehungsfieber	Das Streben des einzelnen Individuums
	das offizielle Erziehungsfieber	Das Streben nach Bildung für die Gesellschaft oder den Staat
Ziel	das materielle Erziehungsfieber	Das Streben nach besserer Karriere oder besserem Einkommen
	das wesentliche Erziehungsfieber	Das Streben nach guter Bildung für sich selbst oder die nächste Generation
Ausmaß	im umfassenden Sinn	Das Streben nach Allgemeinbildung
	im engeren Sinn	Das Streben nach der Hochschulaufnahme oder Aufnahme in die weiterführenden Schulen
Bereich	in der Schule (formale Bildung)	Das Streben nach Schulbildung
	außerhalb der Schule (in- oder nonformale Bildung)	Das Streben nach Bildung im außerschulischen Bereich
Realitätssinn	das ideelle Erziehungsfieber	Das gesunde Streben nach Bildung ohne Rücksicht auf Noten, wirtschaftliche Lage der Familie oder Arbeitsmöglichkeit nach dem Studium
	das wirkliche Erziehungsfieber	Das Streben nach Bildung in Hinblick auf die wirkliche Situation des Einzelnen

¹¹⁸ Kim, Y.-H. / Lee, M.-H. / Park, H.-J. 1993, 18.

Man muss zwar anerkennen, dass die Untersuchung der Wissenschaftler nicht nur sachbezogen ist, sondern auch versucht, eine Beweisführung vorzunehmen. Aber der Versuch ist nicht gut gelungen. Darüber hinaus wird keine Analyse des Begriffs „Erziehungsfieber“ dargestellt, sondern vielmehr eine Ordnung des Begriffs durch Sortierung. Außerdem sind die Kriterien unklar. Dies steht der Schwierigkeit gegenüber, die Begriffe nach den Kriterien, die von den Forschern aufgestellt wurden, zu verteilen und zu unterscheiden.

4.2 Geschichtlichkeit

4.2.1 Geschichtliche Charakteristika

Das „Erziehungsfieber“ ist im Prinzip ein soziales Phänomen, das in jeder Zeit und an jedem Ort vorhanden sein könnte, wenn man das „Erziehungsfieber“ als ein starkes Engagement für Bildung und eine starke Nachfrage nach Bildung versteht. Überspitzt formuliert könnte man sagen, dass es das „Erziehungsfieber“ bereits zur Urzeit hätte geben können, wenn man bei dem Begriff „Erziehungsfieber“ den jeweiligen historischen Kontext außer Betracht ließe. Daher sei darauf hingewiesen, dass „das „Erziehungsfieber“ in einer Geschichtlichkeit vorhanden ist“.¹¹⁹ Um eine adäquate wissenschaftliche Erörterung über das „Erziehungsfieber“ anstellen zu können, muss der Begriff „Erziehungsfieber“ die Aspekte „Zeit und Zeitgeist“ mit einschließen. Darüber hinaus ist ein umfangreiches Verständnis der koreanischen Gesellschaft vorauszusetzen, das vor allem die 1950er und 1960er Jahre betrifft. In dieser Umbruchzeit nach dem Koreakrieg vollzog sich ein radikaler Wandel und die Zugehörigkeit zur akademischen Elite galt als einer der wichtigsten Maßstäbe für den

¹¹⁹ Vgl. Jeong, S.-W. 1992.

sozialen und gesellschaftlichen Erfolg.

Das „Erziehungsfieber“ wird nicht nur als typisches Symptom der koreanischen Lernkultur, sondern auch als ein kulturgeschichtliches Phänomen betrachtet, insofern als dass das „Erziehungsfieber“ im engen Sinne ein unvermeidliches Produkt der Kultur jener koreanischen Gesellschaft ist. Ohne die Berücksichtigung dieses „Erziehungsfiebers“ könnte man sich nicht mit der Vergangenheit und Gegenwart der koreanischen Bildungsgesellschaft auseinandersetzen und deren Zukunft vorhersagen. Es ist daher wichtig, das „Erziehungsfieber“ im Rahmen einer sozial- und kulturhistorischen Betrachtung der koreanischen Gesellschaft aus einer diachronischen Perspektive zu untersuchen.

Im Begriff „Erziehungsfieber“ ist die Geschichtlichkeit desselben schon eingeschlossen. Zusammenfassend lässt sich das Verständnis des „Erziehungsfiebers“ von Lee, J.-G., einer der berühmtesten Experten für das „Erziehungsfieber“ in Süd-Korea, wie folgt charakterisieren:

„Das Erziehungsfieber ist ein Motivationssystem der Eltern für die Bildung ihrer Kinder. Es stellt eine Handlung (der Eltern) dar, dass ihre Kinder sowohl die Oberhand bei der sozialen Konkurrenz behalten als auch eine bessere Schulbildung erhalten können.“¹²⁰

Aus dieser Definition lassen sich einige zentrale Grundannahmen zum Thema „Erziehungsfieber“ herleiten, welche folgende Charakteristika haben:¹²¹

- Das Subjekt des „Erziehungsfiebers“ ist ein Individuum, vor allem die Eltern. Infolgedessen gilt das koreanische „Erziehungsfieber“ dem „Erziehungsfieber“ der Eltern bzw. der Mutter.
- Das „Erziehungsfieber“ gehört zur ursprünglichen und instinktiven Neigung der

¹²⁰ Lee, J.-G. 2005, 38.

¹²¹ Vgl. Lee, J.-G. 2000, 2004, 2005.; Oh, M.-S. 2000.

Eltern und SchülerInnen zum Lernen.

- Das „Erziehungsfieber“ gilt einem sozial gelernten Motivationssystem für die Befriedigung des marginalen Bedürfnisses nach der Bildung.
- Das „Erziehungsfieber“ ist in der Gesellschaft gelernt und historisch angehäuft sowie entwickelt.
- Das „Erziehungsfieber“ verhält sich neutral, insofern als dass das „Erziehungsfieber“ in Ursache und Wirkung unterschieden wird.
- Das „Erziehungsfieber“ tritt bei sozialer Konkurrenz auf.
- Das „Erziehungsfieber“ äußert sich in einer elterlichen Handlung für die bessere Schulbildung ihrer Kinder. Das „Erziehungsfieber“ der Eltern richtet sich auf das Ziel, das Wohl und den Erfolg ihres Kindes im Auge zu haben.

In diesem Zusammenhang weist Lee, J.-G. außerdem darauf hin, dass die charakteristischen Merkmale des „Erziehungsfiebers“ im Rahmen seiner Geschichtlichkeit die Veränderlichkeit, die Anpassungsfähigkeit und die Verbreitung sind.¹²²

4.2.2 Neuzeitliche Entwicklungslinien

Das vorige Kapitel über den zu Grunde liegenden Gedanken des Konfuzianismus hat deutlich gezeigt, dass der Konfuzianismus als eine der wichtigsten Grundlage in der *Soseon*-Dynastie nicht nur beim Bildungssystem, sondern auch im alltäglichen Leben eine entscheidende Rolle spielte und dass er bis heute in ausgedehnten Bereichen der Gesellschaft starken Einfluss ausübt. Darüber hinaus bestand ein wirklicher Anlass zu

¹²² Vgl. Lee, J.-G. 2003 und 2005.

der koreanischen Nachfrage nach einer hohen Ausbildung, da das konfuzianische Lernen die Leidenschaft für Wissenschaft und Wissen entdeckt und fordert. Im historischen Entwicklungsverlauf der konfuzianischen Lehren entwickelte sich entsprechend die koreanische Nachfrage nach hoher Ausbildung. Im Folgenden wird im Rahmen des Konfuzianismus die kulturhistorische Entwicklung des „Erziehungsfiebers“ von der *Soseon*-Dynastie zur Gegenwart in drei Zeiträumen vorgestellt und interpretiert: die *Soseon*-Dynastie, die japanische Besatzung und das Korea der Gegenwart nach dem zweiten Weltkrieg.

Die *Soseon*-Dynastie Ende des 19. Jahrhunderts war eine anstrengende Zeit und diese Periode war nach wie vor durch chinesische konfuzianische Einflüsse mitbestimmt. Die Jahre von 1910-1945 waren durch die japanische Kolonialherrschaft determiniert und zeigten ambivalente japanische Einflüsse auf das Schulsystem. Es folgte eine kurze Periode der Nachkriegszeit und die Zeit des Koreakriegs, in der die amerikanische Besatzungsmacht Süd-Korea stark beeinflusste. In der nachfolgenden Zeit übernahm Süd-Korea die Verantwortung für sein Bildungssystem selbst und versuchte zwischen konfuzianischer Tradition und Moderne ein effizientes Bildungssystem zu entwickeln.¹²³

4.2.2.1 Der Anstoß zum „Erziehungsfieber“ in der *Soseon*-Dynastie (1392-1910)

In der *Coryeo*-Dynastie (918-1392) erlebte zwar der Buddhismus eine Blütezeit, nach den scharfen Auseinandersetzungen zwischen Konfuzianern und Buddhisten in den letzten Jahren der *Coryeo*-Dynastie, ging der Buddhismus aber zurück. Es gab große Unterschiede der Grundgedanken über das Leben zwischen Buddhismus und

¹²³ Vgl. Schoenfeldt 1996.; Schoenfeldt / Lim 1989.

Konfuzianismus. Folgende Unterschiede sind nicht zu übersehen: Der Buddhismus betont die metaphysische Ebene des Lebens und die Wiedergeburt, während der Konfuzianismus das alltägliche Leben als das konkrete, sozialetische Morallehre bestimmt, weil es im gegenwärtigen Dasein von großer Bedeutung ist.¹²⁴ Ein weiterer Unterschied liegt auch darin, dass es beim buddhistischen Lernverständnis im Mittelpunkt steht, das konventionelle Wissen bzw. das Ego zu demontieren. Im Gegensatz dazu kommt der Sinn des konfuzianischen Lernens darin zum Ausdruck, „tradierte Normen und Werte zu pflegen und auf deren Grundlage ein konformes Selbst aufzubauen“.¹²⁵ In der folgenden Tabelle 8 wird ein anschaulicher Vergleich zwischen dem Zen-Buddhismus und dem Neo-Konfuzianismus über die Grundprinzipien in Hinsicht auf das Erziehungs- und Lernverständnis angestellt.

Die 1392 gegründete *Soseon*-Dynastie akzeptierte den Konfuzianismus¹²⁶ als offizielle Ideologie und entwickelte daraus ein konfuzianisch geprägtes System für Erziehung, Verwaltung und die Durchführung des dynastischen Rituals. Im Konfuzianismus wurde das Wissen als ein Werkzeug der Herrschaft und Regierung benutzt und infolgedessen entwickelten sich die Gebildeten in der konfuzianischen Gesellschaft zur herrschenden Schicht. Diese Schicht heißt „*Sa-dae-bu*“ (사대부, 士大夫) und das bedeutet wortwörtlich ein „Beamter mit Lesefähigkeit“.¹²⁷

¹²⁴ Vgl. Chae, K.-H. 2000.

¹²⁵ Rhie, S.-J. 2003, 152.

¹²⁶ Der seit dem 12. Jahrhundert blühende Neo-Konfuzianismus in Süd-Korea ist verbunden mit dem Namen „*Sung-li-hak*“ (성리학, 性理學), stellvertretende Wissenschaftler sind z.B. Lee, Hwang und Lee, Yi. (Vgl. Rhie, S.-J. 2000.)

¹²⁷ „Die Beamterwärter erfuhren eine rein literarische Bildung, ganz im konfuzianischen Stil. Es ging um das Lesen- und Schreibenkönnen auf hohem Niveau und um sichere Fähigkeiten der Interpretation und Kommentierung klassischer Schriften.“ (Schoenfeldt / Lim 1989, 121.)

Tabelle 8: Vergleich von pädagogischen Inhaltspunkten in Zen-Buddhismus und Neo-Konfuzianismus Koreas¹²⁸

Zen-Buddhismus		Neo-Konfuzianismus
Natur als eine absolute, unveränderliche Größe mit Universumsprinzipien	Naturvorstellung	Himmel und Erde als moralisches Prinzip
<ul style="list-style-type: none"> - Menschensein als ein konditionaler Kreislauf der Wiedergeburten - Alltägliche Wahrnehmungswelt ist in ständiger Bewegung, im Fluss des Universums, daher gilt sie als Quelle der Täuschung und des Leidens des Menschen 	Menschenbild	<ul style="list-style-type: none"> - Vorrangig gesellschaftlich-politisches Wesen - Moralisches Wesen - Menschennatur zwischen Gut und Böse - Menschsein im Sinne von der an Kontinuität orientierten Kosmos-Vorstellung
Prozess des Selbsterkennens, Erleuchtung	Erziehung	Selbstvervollkommung durch Verwirklichung von „Jin“ (als Leitprinzip moralischen Lebens)
<ul style="list-style-type: none"> - Sich zu vergessen - Egoabbau als Selbstbildungsprozesse 	Erziehungsziel	<ul style="list-style-type: none"> - Sittlichkeitspflege, Selbstkontrolle - Aufbau moralischen Bürgers - Aufbau moralischer Erkenntnistätigkeit
<ul style="list-style-type: none"> - Zen-Meditation (Achtfacher Pfad Buddhas) - „Ko-an“ Gespräch (i.S.v. Evokation) 	Erziehungsweg	<ul style="list-style-type: none"> - Lektürenorientierte Erziehung - Direktes Erziehen fürs moralische Leben
<ul style="list-style-type: none"> - Transrationaler Erkenntnisprozess - Transzendente Einstellungsänderung aufgrund der Ich-Stabilität - Intuitive, kognitive Erkenntnisleistung als Lernvoraussetzung 	Lernen	<ul style="list-style-type: none"> - Lernen in der Einheit von Wissen und Handeln - „Riten“-Lernen auf Kosten der menschlichen Grundbedürfnisse wie Gefühle, Emotionen - „Fremdbestimmtes“ Lernen
<ul style="list-style-type: none"> - Disziplin und Übung - Allmählichkeit vs. Plötzlichkeit 	Lernwege	<ul style="list-style-type: none"> - Disziplin, Übung der Kulturtechniken - Sukzessiver Prozess
<ul style="list-style-type: none"> - Schüler-Lehrer-Verhältnis als ethisch gleichberechtigt - Anerkennung „autonomen, selbstbestimmten“ Lernens - Vertrauen ins Können des Schülers - Die „Nicht-Tun-Idee“ 	Didaktische Hinweise	Hierarchisches Beziehungsgefüge und ethisch ungleichberechtigtes Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler

¹²⁸ Rhie, S.-J. 2003. 132.

In der *Soseon*-Dynastie wurde der Bereich der Wissenschaft hoch geachtet, um die Herrschaft dieser „*Sa-dae-bu*“ zu rechtfertigen. Ihr Ziel war es, den Konfuzianismus zu lernen und dann auf den Alltag anzuwenden. Der Konfuzianismus der *Soseon*-Dynastie, der Neu-Konfuzianismus, hatte daher absoluten Vorrang. Dafür spielte die Bildung als eine endgültige ideologieorientierte Einrichtung eine sehr große Rolle. Wissen und Bildung waren das Fundament. Die konfuzianische Lehre wurde als Maßstab angesehen. Wer diese Kenntnisse besaß, wurde öffentlich als Gelehrter anerkannt und genoss hohes Ansehen.

In der konfuzianischen Gesellschaft gehörte, wie oben schon erwähnt, jeder zu einer von vier sozialen Schichten.¹²⁹ Demgemäß waren die Berufs- und Bildungschancen stark beschränkt. Das Gesetz lautete aber: „Auch Bürger dürfen an den staatlichen Prüfungen teilnehmen.“ Die Chance, die Bildungseinrichtungen zu besuchen und zu den staatlich anerkannten Prüfungen zugelassen zu werden, besaßen aber praktisch nur die Personen, die zur obersten Schicht gehörten, der „*Sa-dae-bu*“. Sie allein hatten Zugang dorthin. Uneheliche Nachkommen eines „*Sa-dae-bu*“ waren von der Teilnahme an den Prüfungen ausgeschlossen oder fanden nur schwer eine Zulassung. Außerdem war auch Söhnen und Enkeln von ‚*Sa-dae-bu*-Witwen‘, die sich wiederverheirateten, die Teilnahme grundsätzlich nicht möglich.¹³⁰ Trotz dieser Beschränkung der Prüfungszulassung gab es eine starke Konkurrenz innerhalb der „*Sa-dae-bu*“, denn die Anzahl der Beamten war begrenzt. Aus diesem Grund gaben Eltern sich große Mühe bei der Bildung ihrer Kinder.

In der *Soseon*-Dynastie gab es sowohl ein starkes pädagogisches Bedürfnis der Eltern nach Bildung und als auch beiden SchülerInnen selbst. Die Eltern schickten ihre

¹²⁹ Siehe im Kap.I. 2.1.2

¹³⁰ Moon, H.-S. 1999, 70ff.

Kinder in private Bildungsstätten wie das „*Seo-won*“ (서원, 書院)¹³¹ und das „*Seo-dang*“ (서당, 書堂).¹³² Wer diese privaten Bildungsstätten besuchte, war im Vorteil bei den Staatsexamina. Das „Erziehungsfieber“ der *Soseon*-Dynastie unterschied sich aber im Wesentlichen von dem heutigen „Erziehungsfieber“ im Hinblick auf seine Popularität und Verbreitung.¹³³ Diese Tendenz zeichnete sich vielmehr als das Bedürfnis zu lernen oder die Liebe zur Wissenschaft ab.¹³⁴

In der konfuzianisch orientierten Gesellschaft hat sich, wie bereits oben erwähnt, der Stand der „*Sa-dae-bu*“ um Bildung bemüht, um seine soziale Stellung zu bewahren, während Personen, die einer unteren Schicht angehörten, sich nach Bildungschancen sehnten, um sozial aufzusteigen.¹³⁵ Aber die Bildungschancen wurden erst im *Daehan*-Reich Ende des 19. Jahrhunderts erweitert. Das war mit ein großer Verdienst der Missionare und der Missionsstationen aus den USA und Europa.¹³⁶ Als ein Glied der sozialen und kulturellen Programme bauten die protestantischen Missionare Kliniken und Schulen, vor allem Schulen für Mädchen, deren Schulbildung früher in der

¹³¹ Unter „*Seo-won*“ versteht man eine der privaten Bildungsinstitutionen auf dem Lande in der *Soseon*-Dynastie, um „*Sa-dae-bu*“ zu versammeln, den bekannten Weisen zu gedenken („*Jea-Hang*“: 제향, 祭享, a memorial hall for Confucianist services to honor distinguished scholars and statesmen) und etwas über den Neu-Konfuzianismus der Song-Zeit zu lernen. („*Gang-Hak*“: 강학, 講學, a lecture hall, an auditorium) In dieser Institution wurde auf die staatliche Prüfung vorbereitet, die Bildung der konfuzianischen Gelehrten war das Bildungsziel. (Vgl. Song, Y.-M. 2003.)

¹³² Unter „*Seo-dang*“ versteht man eine private Elementarschule, die bis zur Entstehung der Republik Koreas eine wichtige Rolle, nicht nur bei der Bildung der Bevölkerung spielte, sondern auch bei der Verbreitung der konfuzianischen Morallehre unter den Volksmassen und damit für die Sicherung der Standesgesellschaft. Sie befand sich in privater Hand und war überall vertreten, in Städten wie auch auf dem Lande. Der Unterricht wurde nach freiem Ermessen der Lehrer gehalten. Schüler waren nur Jungen von 8 bis 15 Jahren. Der Bildungsgrundsatz nach konfuzianischen Vorstellung galt ursprünglich nur für die Jungen. Mädchen waren über viele Jahrhunderte fortwährend von schulischer Bildung ausgeschlossen. Von einer Gleichstellung der Geschlechter war noch keine Rede. Insoweit ist ein „natürliches“ und prinzipielles Über- und Unterordnungsverhältnis der Geschlechter auf die Interpretation von Yang als männlich-überlegen und Yin als weiblich-unterlegen zurückzuführen. (Vgl. Song, Y.-M. 2003; Schoenfeldt / Lim 1989.)

¹³³ Vgl. Jeong, S.-W. 1999.

¹³⁴ Vgl. Jeong, S.-W. 1999.

¹³⁵ Vgl. Oh, O.-W. 2000.

¹³⁶ Vgl. Kang, M.-G. 1994.; Song, M.-E. 1989.

konfuzianischen Gesellschaft völlig vernachlässigt worden war.¹³⁷ Erst nachdem dieser Schritt vollzogen war, verfügte das gemeine Volk nicht über Bildungschancen, sondern konnte auch sein bis dahin unterdrücktes „Erziehungsfieber“ ausleben. Dies war aber nur von kurzer Dauer. Nachdem Japan die Kriege gegen China und Russland gewonnen hatte, annektierte es Korea und stellte es 1910 unter seine Kolonialherrschaft. Aufgrund dessen war es unvermeidlich, dass die Nachfrage des gemeinen Volkes nach Bildung wieder unterdrückt wurde.

Wie hier dargelegt, war das „Erziehungsfieber“ der *Soseon*-Dynastie mit dem „Erziehungsfieber“ im derzeitigen Sinne nicht identisch.¹³⁸ Dies lässt sich darauf zurückführen, dass die *Soseon*-Dynastie eine Gesellschaft war, in der die Gesellschaftsschicht, zu der man gehörte, je nach sozialer Herkunft von Geburt an schon feststand. Es ist wahrscheinlich, dass der Ausgangspunkt des „Erziehungsfiebers“ im Konfuzianismus liegt. Die meisten Wissenschaftler stimmen auch darin überein, dass das „Erziehungsfieber“ in der koreanischen Gesellschaft in der *Soseon*-Dynastie begonnen hat.¹³⁹

4.2.2.2 Die beschränkte Entwicklung des „Erziehungsfiebers“ während der japanischen Besatzung (1910-1945)

Nachdem Japan 1905 die Vorherrschaft im ostasiatischen Raum erlangte, ging es einen Zwangsvertrag mit Korea ein, dem „*Ul-sa-cho-yak*“ (을사조약, 乙巳條約). Dieser war ein so genannter „Protektionsvertrag“, um Korea diplomatische Rechte zu entziehen, es stellte faktisch die Vorstufe der Kolonialisierung Koreas dar. Diesem

¹³⁷ Vgl. Song, M.-E. 1989.

¹³⁸ Vgl. Jeong, S.-W. 1999.

¹³⁹ Vgl. Oh, O.-W. 2000 und Lee, J.-G. 2003, 2004 sowie 2005.

Zwangsvertrag gemäß gründete sich 1906 eine „Protektionsverwaltung“ in Seoul, die „*Tong-gam-bu*“ (통감부, 統監府). Von diesem Zeitpunkt an musste Korea auf seine Souveränität verzichten und wurde zugleich zur japanischen Kolonie.¹⁴⁰

Auch das koreanische Bildungssystem stand unter der japanischen Protektionsverwaltung. So wird deutlich, weshalb der japanischen Besatzungsmacht die Änderung des Erziehungswesens in seiner Kolonie als eines der Hauptanliegen betrachtete: nicht nur um die Legitimation der *Soseon*-Dynastie zugrunde zu richten, sondern auch um Korea reibungslos zu kolonisieren. Japan benutzte das eingeführte westliche Schulsystem vor allem dazu, die Klassengesellschaft der *Soseon*-Dynastie abzuschaffen. Denn die herrschenden Klassen beschäftigten sich unter anderem mit dem Bildungssystem, um ihre günstige Position zu behalten und die ungleichen Sozialstrukturen zu reproduzieren.

Die japanische Herrschaft propagierte, dass „jeder allein durch Tüchtigkeit und Fleiß unabhängig von seiner Herkunft und sozialen Schichtzugehörigkeit einen hohen Status erreichen konnte.“¹⁴¹ Aus diesem Grund wurde die Schulbildung als allgemeine Chance auf sozialen Erfolg akzeptiert. Die durch die japanische Bildungspolitik in Kraft gesetzte Schulbildung wurde als eine „Plattform“ zum sozialen Aufstieg angesehen,¹⁴² d.h. als Grundstein für die Statuserhöhung und berufliche Karriere des Einzelnen. Dies gab den Anlass dazu, die Bildungschancen, die bis Ende des 20. Jahrhunderts nur sehr beschränkt vorhanden waren, zu vergrößern. Tatsächlich waren jedoch auch diese Bildungschancen dadurch beschränkt, dass die Koreaner mit den Japanern, die in Korea lebten, gleichgestellt werden. Aber wenigstens wurden die Bildungschancen nicht

¹⁴⁰ Vgl. Kim, Y.-W. u. a. 1997 und Moon, H.-S. 2003.

¹⁴¹ Vgl. Kim, I.-H. 1994 und Song, Y.-M. 2003.

¹⁴² Vgl. Kim, I.-H. 1994.

weiter durch soziale Schichten eingeschränkt.

Insbesondere die Eltern, die früher zur unteren Schicht gehörten bzw. nur über wenige Bildungschancen verfügt hatten, gingen nun mit großem Ernst an die Bildung ihrer Kinder, mit dem Ziel, dass ihre Kinder etwas erwerben sollten, was sie vorher offenkundig versäumt oder unter dem Zwang der Umstände nicht geschafft hatten. Dafür nahmen sie auch finanzielle Belastungen in Kauf. So traten die SchülerInnen um den Erwerb von Bildungschancen und eine bessere Karriere in scharfe Konkurrenz untereinander. Dadurch wurde das „Erziehungsfieber“ angeheizt.

Laut Han, W.-H. trat das „Erziehungsfieber“ zum ersten Mal nach der Aufrichtung der „Protektionsverwaltung“ („*Tong-gam-bu*“) auf,¹⁴³ weil sich von da an einerseits der japanische Einfluss auf das koreanische Bildungswesen ausdehnte und andererseits 1907 als eine Art Ausgleich ein Studium der koreanischen Sprache und Schrift eröffnet wurde. In den damaligen Zeitungen konnten man nicht nur über das „Erziehungsfieber“, sondern auch über Lerneifer sowie Lernfieber usw. lesen. Es ist nachweisbar, dass von 1912 bis 1941 die Anzahl der Schulen und SchülerInnen erstaunlich anwuchs.

In der folgenden Statistik wird versucht einen Überblick zu geben, wie sich die Schülerzahlen in den Jahren von 1912 bis 1941 entwickelten und auf welche Schulformen sie sich verteilen. Das beträchtliche Anwachsen der Anzahl hat den eigentümlichen Bildungswille der Koreaner gezeigt.

¹⁴³ Vgl. Han, W.-H. 1991.

Tabelle 9: Die Schuleintrittszahl der koreanischen SchülerInnen während der japanischen Besatzung¹⁴⁴

Schulformen		1912	1919	1925	1935	1941
Kindergarten	offiziell	—	—	—	6	37
	privat	—	418	3.078	13.516	20.661
Grundschule	offiziell	42.607	84.767	392.832	683.713	1.512.824
	privat	2.031	4.521	14.460	33.017	63.528
Volksschule ¹⁴⁵		—	—	—	35.695	110.869
Übrige Schule		(55.313)	(34.975)	72.267	60.710	57.428
Seo-dang		141.604	268.607	231.754	147.092	158.320
Grundstufe insgesamt		241.555	393.228	714.391	973.749	1.923.667
Oberschule	offiziell	716	2.083	6.148	10.278	20.979
	privat	201	1.758	5.980	10.133	14.750
Berufsschule	offiziell	1.276	1.872	4.831	9.226	21.090
	privat	180	162	480	2.790	5.704
Fortbildungs- schule	offiziell	634	1.251	892	3.595	6.168
	privat	—	—	—	234	2.446
Übrige Schule		—	—	—	9.278	12.355
Lehrerausbildungsanstalt (Allgemeinen Kurs: 5 Jahre)		—	—	—	920	3.414
Mittelstufe insgesamt		3.007	7.127	18.331	46.454	86.906
Lehrerausbildungsanstalt (Fachbildung: 2 Jahre)		—	—	1.696	563	1.989
Fachschule	offiziell	93	477	439	572	833
	privat	—	111	614	2.150	2.806
Vorbereitungslehrgang		—	—	91	112	219
Universität		—	—	(47)	210	304
Oberstufe insgesamt		93	588	2.887	3.607	6.151
Insgesamt		244.655	401.003	735.609	1.023.810	2.016.724

¹⁴⁴ Kang, G.-S. 1957, 274-275.; Oh, O.-W. 2000, 202-203.

¹⁴⁵ Die Volksschule (簡易學教: *Ganihakgye*) ist im Jahr 1933 gegründet worden.

Han, W.-H. sah die drei Ursachen für diesen Aufstieg: erstens den Gedanken, die eigene wissenschaftlichen Kenntnisse zu erweitern, zweitens das Bedürfnis nach Verbesserung der sozialgesellschaftlichen Stellung und letztens die traditionelle Vorstellung, die schulische Bildung sei der einzige Weg, Beamter zu werden.¹⁴⁶ Seine These ist zwar aner kennenswert. Aber es ist auch nötig, diese Tendenz unter anderen Aspekten zu erläutern.

Hinsichtlich der sozialen Perspektive zeigt Jeong, S.-W. anders als Han zwei Ursachen auf: zum einen die soziale Evolutionstheorie und zum anderen die Volksbildung.¹⁴⁷ Er weist darauf hin, dass die Evolutionstheorie sehr stark entweder positiven oder negativen Einfluss auf die koreanische Schulbildung ausgeübt hat. Darüber hinaus sei diese Anpassung der Evolutionstheorie¹⁴⁸ unmittelbare Ursache dafür, dass seit den 1920er Jahren Anzeichen des „Erziehungsfiebers“ in der koreanischen Bildungskultur auftreten. Die Volksbildung in Korea war vom Staat geführt und bewirkte eine Explosion des „Erziehungsfiebers“. Unter dieser staatlich geführten Volksbildung wurde Bildung als Werkzeug für die Entwicklung des Staates benutzt.

Auch traditionelle konfuzianische Tugenden wie Gehorsam, Treue und Fügsamkeit standen im Mittelpunkt dieser Schulbildung. Dies wurde im Bewusstsein der SchülerInnen immer tiefer verwurzelt.¹⁴⁹ Die Denk- und Verhaltensweisen, die durch die konfuzianische und japanische Herrschaft anerzogen wurden, waren ein Grund dafür, dass die amerikanische Ideologie und Lebensweise nach der Befreiung Koreas von

¹⁴⁶ Vgl. Han, W.-H. 1991.

¹⁴⁷ Vgl. Jeong, S.-W. 1999.

¹⁴⁸ Siehe zur weitere Informationen über die Einflüsse der Evolutionstheorie auf die koreanischen Bildung: Jeong, S.-W. 1992.

¹⁴⁹ Vgl. Song, Y.-M. 2003, 34.

Japan in Korea leichter übernommen wurden.¹⁵⁰

Demzufolge ließ sich die traditionelle Standesgesellschaft durch eine neue Klassengesellschaft ersetzen. Dabei kam dem Schulbildungsniveau eine große Bedeutung zu und dieses galt als das entscheidende Mittel für die Statuserhöhung des Individuums. Nach Erlangen eines Bildungsgrades bzw. des Schulabschlusses war das einzelne Individuum gesellschaftlich anerkannt. Die japanische Regierung hat dieser Vorstellung Vorschub geleistet, um das koreanische Volk leichter zu beherrschen. Das staatliche und zentralistische Bildungswesen hat die Hierarchie der Schulbildung gefördert und dementsprechend das „Erziehungsfieber“ angefacht.

4.2.2.3 Die Intensivierung des „Erziehungsfiebers“ seit 1952

Nach der Niederlage Japans im zweiten Weltkrieg wurde Korea schließlich von der etwa 40 Jahre bestanden japanischen Kolonialherrschaft befreit. Diese Zeit in Freiheit dauerte aber nicht lange, da Korea in zwei Territorien geteilt wurde und erneut unter einer fremden Macht stand. Im Rahmen der Spannungen im Ost-West-Verhältnis wurden die eine Hälfte von den USA und die andere Hälfte von der Sowjetunion beherrscht.

Danach blieb Süd-Korea zwar drei Jahre lang unter amerikanischer Besatzung, aber in den Verwaltungen Koreas konnten Koreaner auf eigene Initiative hin in allen Bereichen beschäftigt werden, da die vorläufige Regierung der amerikanischen Besatzungsmacht nicht in der Lage war, Korea effektiv zu verwalten.¹⁵¹ In dieser Zeit beherrschte die Demokratie als neue Ideologie alle Bereiche, wie Politik, Gesellschaft und Kultur, und dementsprechend spielte die Erziehung zur Demokratie als

¹⁵⁰ Vgl. Song, Y.-M. 2003.

¹⁵¹ Vgl. Song, Y.-M. 2003.

vornehmliche Aufgabe der Schule eine wichtige Rolle.¹⁵² Aus diesem Grund traten zwei Leitprinzipien der Bildungspolitik in Kraft: zum einen die Ausmerzungen des kolonialen, japanischen und kommunistischen Gedankenguts und die Abschaffung der Ständegesellschaft. Zum anderen der Aufbau einer an Demokratie orientierten neuen Gesellschaft und die Einführung einer bis dahin nicht üblichen Demokratie in den koreanischen Schulklassen und im Schulwesen. Die Demokratisierung des koreanischen Bildungswesens, die auf dem Bildungsgedanken John Deweys gründete,¹⁵³ war eine entscheidende Maßnahme, um die dringenden Bildungsprobleme zu lösen und ein neues Konzept für den gesamten Bildungsbereich zu entwerfen.¹⁵⁴ Daraus ergab sich die so genannte „neue Erziehungsbewegung.“ Diese Bewegung wurde durch Oh angeregt. Er hat amerikanische pragmatische Bildungstheorien und -methoden in das Blickfeld dieser Bewegung gerückt, die damals sehr hohes Ansehen genossen.¹⁵⁵

Die so genannte „neue Erziehungsbewegung“ war von den folgenden Thesen getragen: erstens Klassenunterschiede und Diskriminierung abzulehnen, zweitens eine Erziehung zu verweigern, die nur der Mechanisierung des Menschen diene, drittens nicht auf Uniformität des einzelnen Individuums, sondern auf die Förderung seiner Einzigartigkeit hinzuarbeiten und letztens die Aufgabe zu realisieren, sowohl kognitives Wissen zu vermitteln, als auch die Persönlichkeitsentwicklung der Menschen zu fördern.¹⁵⁶ Diese „neue Erziehungsbewegung“ hat zwar wenig erreicht, aber der dabei durchgeführte Versuch, die Bildungschancen zu erweitern, hat gute Resultate erzielt.

¹⁵² Vgl. Song, Y.-M. 2003.

¹⁵³ Vgl. Hong, J.-K. 1994.

¹⁵⁴ Vgl. Kim, I.-H. 1994.; Kim, Y.-I. 1994.; Son, I.-S. 1993.

¹⁵⁵ Vgl. Hong, J.-K. 1994.; Lee, G.-S. 1993.; Oh, O.-W. 2000.

¹⁵⁶ Vgl. Kim, Y.-W. u. a. 1997.; Son, I.-S. 1993.

Inzwischen etablierte sich im Norden die kommunistische Regierung, während 1948 im Süden die erste Präsidentenwahl unter der Aufsicht einer UN-Kommission stattfand und die erste Verfassung in Kraft trat. Anschließend entstand die Republik Korea. Nach dem Erziehungsgesetz vom 31. Dezember 1948 wurde als höchstes Bildungsziel „*Hong-ik-in-gan*“ (홍익인간, 弘益人間) festgelegt. Es bedeutet wortwörtlich, „sich den Menschen ausgedehnt nützlich machen“ und sinngemäß „eine Lehre vom hohen Dienst für das Wohl der Menschheit.“¹⁵⁷

„Die Idee ‚*Hong-ik-in-gan*‘ wurzelt in dem koreanischen Staatsgründungsmythos. Seine Kernlehre besteht darin, dass der Mensch die Gerechtigkeit sowohl im persönlichen als auch im staatlichen sowie im überstaatlichen Leben anstreben soll. Alle Nationen sollen zum Gemeinwohl der Menschheit beitragen, indem sie sich darum bemühen, die Integrität der Individuen zu fördern. Deren Fähigkeit besteht darin, ein selbständiges Leben zu führen und qualifizierte Bürger zu werden, die sich an den altruistischen Idealen orientieren.“¹⁵⁸

Das damals größere Erziehungsziel war die Chancengleichheit im Bereich der Bildung, zu dessen Erreichen der Vorschlag über die Schulpflicht aufgegriffen wurde. Wegen der finanziellen Defizite konnte die Schulpflicht zwar zunächst nicht in Kraft treten. Sie wurden dann ab 01. 06. 1950 in die Tat umgesetzt.¹⁵⁹ Jeong, T.-S. zeigt hinsichtlich der koreanischen schulischen Umstände nach der Befreiung von der japanischen Besatzung auf, dass „es keine Schulpflicht der koreanischen Kinder gab und die Hälfte der koreanischen Vorschulkinder keine Chance zum Schulbesuch

¹⁵⁷ Wittig 1972, 179.

¹⁵⁸ Hong, J.-K. 1994, 171.; Kim, Y.-H. 1986, 123.

¹⁵⁹ Die Verfassung des Republik Koreas (Art. 31) sieht drei Grundprinzipien für die Bildungschancengleichheit und die Schulpflicht vor: Die erste ist, dass jeder Mensch das Recht der Chancengleichheit von Bildung haben sollte. Die zweite lautet, dass jeder Mensch seinen Kindern nicht nur mindestens die Grundschulbildung und sondern auch die gesetzmäßige Bildung gewährleisten sollte. Und die letzte legt fest, dass keine privaten Kosten für die Bildung entstehen sollten. Diese Schulpflicht und damit die gebührenfreie Zeit des Schulbesuchs dauert in den Städten 6 Jahre und auf dem Land 9 Jahre. (Vgl. Schoenfeldt / Lim 1989.)

hatten.“¹⁶⁰ Durch die Einführung der Schulpflicht in der Grundschule und eine Bildungspolitik, die sich an demokratischen Prinzipien orientierte und auf die Chancengleichheit abzielte, erhöhten sich die Einschulungsquoten der Kinder. Diese hohen Einschulungsquoten ergaben sich durch die Rückkehr der Koreaner, die während der japanischen Besatzung ins Exil gegangen waren. Darüber hinaus war dies auch Anlass dafür, dass das „Erziehungsfieber“ weiter anstieg.¹⁶¹

In der folgenden Tabelle 10 soll ein Blick darauf geworfen werden, wie sich die Anzahl der Grundschulen und die Anzahl der SchülerInnen und der LehrerInnen in den Grundschulen nach der Befreiung von der japanischen Besatzung entwickelten.

Tabelle 10: Die Anzahl der Schule, LehrerInnen und SchülerInnen in der Grundschule¹⁶²

Jahr	Anzahl der Schulen	Anzahl der Lehrer	Anzahl der Schüler		
			Schüler	Schülerinnen	Insgesamt
1945	2.834	19.729	825.013	541.011	1.366.024
1953	4.007	37.320	1.378.874	868.183	2.247.057
1960	4.602	61.749	1.966.069	1.633.558	3.599.627

Es ist auch zu erwähnen, dass das Erziehungsministerium die Berufsausbildung nach der Befreiung fortwährend unterstützt hat. Nur 37,6% aller SchülerInnen besuchten 1960 eine Berufsschule. Diese Anzahl entsprach nicht den Erwartungen des Erziehungsministeriums (Vgl. Tabelle 11). 1973 kam es nur einmal zu einem Eintrittsquote der beruflichen Oberschule von 50%, da unter Präsident Park die

¹⁶⁰ Jeong, T.-S. 1992a, 170.

¹⁶¹ Vgl. Oh, O.-W. 2000.

¹⁶² Vgl. Gyoyuksinmunsa (Erziehungszeitungsverlag) 1961.; Oh, O.-W. 2000, 251.; Koreanisches Bildungsministerium 1980.

beruflichen Schulen verstärkt gefördert wurden.¹⁶³

Tabelle 11: Die Anzahl der SchülerInnen in der Oberschule im Jahr 1960¹⁶⁴

Schulformen		Schüler	Schülerinnen	Insgesamt
Allgemein bildende Schule		106.202	58.290	164.492
Berufsbildende Schule	Agrarschule	26.265	960	27.225
	Technikschule	32.364	182	32.546
	Handelsschule	29.176	7.431	36.607
	Übrige Schule	2.387	306	2.693

Geht man etwas genauer auf das statistische Material ein (Vgl. Tabelle 11), so lassen sich die Schulen ausmachen, die besonders häufig gewählt wurden. Es sind lediglich jene Schulen in Tabelle 11 aufgenommen, die im Jahr 1960 von Absolventen der Mittelschule besucht wurden. Damit ergibt sich eine gewisse Übersichtlichkeit über den Vorrang der allgemein bildenden Schulen. Ein Blick in die statistische Tabelle 11 bestätigt zwar, dass mehr als 62% der SchülerInnen erfasst wurden, dass aber nur etwa 36% der SchülerInnen die berufsbildende Schule besucht haben.

Daraus zeigt sich, dass der Allgemeinbildung in Süd-Korea nach wie vor ein hoher Wert beigemessen wurde und dass dieser Gedanke aus dem Konfuzianismus entstand. Und es zeigt sich auch, dass die Entwicklung der allgemeinen Fähigkeiten, sich bei Bedarf Kenntnisse aneignen zu können, in Süd-Korea als weit wichtiger erachtet wird als das „Fachwissen“ in deutschem Sinn.¹⁶⁵ Aufgrund dieses gesellschaftlichen Klimas der Vernachlässigung von Berufsausbildung entwickelten sich die Interessen nicht in Richtung Berufsbildung, sondern hin zur allgemein bildenden Schulbildung für eine

¹⁶³ Vgl. Schoenfeldt / Lim 1989.

¹⁶⁴ Vgl. Gyoyuksinmunsa (Erziehungszeitungsverlag) 1960. ; Oh, O.-W. 2000, S. 253-255.

¹⁶⁵ Schubert 1999, 11.

bessere Karriere. Dadurch ist letztlich das „Erziehungsfieber“ herbeigeführt worden.

Im Jahr 1950 brach der Koreakrieg aus, der drei Jahre dauerte. Dadurch wurde sowohl die Trennung der beiden Territorien Koreas verschärft, als auch fast die gesamte Halbinsel verwüstet. Die Überlebenden des Krieges strebten nach Bildung ihrer Kinder, weil sie dachten, dass nur Schulbildung und die dadurch erreichbare soziale Karriere ihren Kindern bessere Chance gäben. Eine entscheidende Rolle spielte dabei auch das Studium im Ausland, z. B. in den USA.¹⁶⁶ Die Möglichkeit eines Auslandsstudiums gab der koreanischen Bevölkerung neuen Antrieb zur Verbesserung des eigenen sozialen Erfolgs, infolgedessen sich das „Erziehungsfieber“ wieder verstärkte. Dieses weiter erhöhte „Erziehungsfieber“ blieb in diesem Rahmen noch im Laufe der 1970er Jahre bestehen, als die Wachstumspolitik und die autoritäre Herrschaft des Militärregimes dominierte, und erhöhte sich in 1980er Jahren sogar noch weiter.

Die koreanischen Eltern wollten ihre eigenen, verlorenen Bildungschancen durch den Wunsch kompensieren, ihren Kindern bessere Bildungschancen zu ermöglichen. Wer über diese besseren Bildungschancen verfügte, konnte leichter Karriere machen und die eigene wirtschaftliche Lage verbessern. Diese wirtschaftlichen Kompensationseffekte der Erziehung haben sich aufgrund des wirtschaftlichen Wachstums in den 1970er Jahren weiter verstärkt und zugleich stiegen die Anzahl der Grundschulen und die Anzahl der SchülerInnen in den Grundschulen auffällig an.

Die folgende Tabelle 12 zeigt die Entwicklung der Anzahl der Grundschulen und der Anzahl der LehrerInnen und SchülerInnen in der Grundschule in den Jahren von 1970 bis 1979. Der Ausbau der Grundschulen wurde in diesen 10 Jahren progressiv

¹⁶⁶ Für die Koreaner war der ausländische Doktorstudiengang von besonderer Attraktivität. (Vgl. Schoenfeldt / Lim 1989.) „Durch Intellektuelle, die in den 1960er Jahren in Deutschland studiert und ideell der ‚68-er Studentenbewegung‘ nahe standen, gelangte damals eine äußerst kritische Haltung gegenüber bestehenden Systemen, auch in die Universität Koreas.“ (Moon, H.-S. 1999, 84.)

vorgenommen. Die Anzahl der LehrerInnen wuchs von 1970 von etwa 101.000 bis 1979 auf über 117.000 an. Koreanische Bildungsexperten sagen, dass mit dem erreichten Ausbau der Grundschulen genügend Kapazität für den Bedarf an Allgemeinbildung geschaffen worden sei. Die Schülerzahl der Mittelschule im Jahre 1979 stieg im Vergleich zu 1945 um das Dreißigfache an.¹⁶⁷

Tabelle 12: Die Anzahl der Schule, LehrerInnen und SchülerInnen in der Grundschule im Jahr 1970, 1979¹⁶⁸

Jahr	Anzahl der Schule	Anzahl der Lehrer	Anzahl der Schüler
1970	5.961	101.095	5.750.300
1979	6.450	117.290	5.640.712

Seit den 1980er Jahren nahm die wirtschaftliche Entwicklung in Süd-Korea ab. Obwohl das wirtschaftliche Wachstum zurückging, hatte das keinen Einfluss auf „Erziehungsfieber“. Der Prozentsatz der koreanischen Studenten im Ausland ist sogar angewachsen.

„Nimmt man zur Beurteilung der Entwicklung der Master- und Doktorprogramme 1990 als Basisjahr (=100%), so war der mittlere Wert aller Masterkurse 1997 auf 117% angestiegen. Dieses Bild wiederholt sich, wenn man Zahlen der Doktoranden betrachtet. Von 1990 (100%) stieg der Durchschnittswert auf 160% und damit etwas geringer als der Wert für die Magisterstudenten.“¹⁶⁹

Dieses eigenartige Verhältnis in der koreanischen Gesellschaft lässt sich auf die Kaste in der *Soseon*-Dynastie zurückführen. Der Grund liegt vor allem darin, dass die Koreaner durch Bildung darauf abzielen, sowohl Karriere zu machen, als auch soziales

¹⁶⁷ Die Zahl der MittelschülerInnen belief sich im Jahre 1945 80.820, im Jahre 1979 2.394.620. (Vgl. Mungyobu (Koreanisches Erziehungsministerium) 1980, 113.)

¹⁶⁸ Koreanisches Erziehungsministerium 1980, 84.

¹⁶⁹ Schoenfeldt / Lim 1989, 146.

Ansehen zu gewinnen und zu behalten. Wenn man sich einen Namen gemacht hat, gilt das überdies nicht nur als eigener Erfolg, sondern auch als Ehre der Familie sowie weiter als die des Stammes.¹⁷⁰

Überblickt man die Bildungsgeschichte Koreas, so kann man folgendes feststellen: Bis heute prägt die Denkform des Konfuzianismus immer noch die starre Gesellschaftsordnung. Das „Erziehungsfieber“ verringert sich in der koreanischen Gesellschaft nicht, sondern wird immer noch weiter angefacht, da es eine Möglichkeit eröffnet, die soziale Position zu wechseln und gesellschaftlich und ökonomisch aufzusteigen.¹⁷¹

4.3 Gesellschaftliche Einflussfaktoren

Im vorigen Kapitel wurde erläutert, dass die Geschichtlichkeit des „Erziehungsfiebers“ in Betracht gezogen werden muss. Hierbei stehen der Konfuzianismus bzw. die zentrale staatliche Prüfung, die „*Kwa-geo*“,¹⁷² und die koloniale Bildungspolitik während der japanischen Besatzung im Blickpunkt. Aber es gibt noch weitere Hintergründe. Zunächst wird im Folgenden die diskriminierende Lohnpolitik je nach Schulbildung als ökologischer Hintergrund vorgestellt.¹⁷³ Im Zusammenhang mit dem kulturellen Hintergrund findet anschließend noch die symbiotische Eltern-Kind-Beziehung¹⁷⁴ auf der Grundlage der konfuzianischen

¹⁷⁰ Dieser Gedanke ist darauf zurückzuführen: „die Familie verkörperte das ewige Leben, das Leben von Ahnen und Nachkommen wird als Einheit angesehen und überdauert Generationen.“ (Pak, 1985. Zitiert nach Hyun / Fügemann / Minsel 2006, 107.)

¹⁷¹ Vgl. Moon, H.-S. 1999.

¹⁷² Diese Prüfung „*Kwa-geo*“ wurde regelmäßig durch den Staat durchgeführt und brachte die Systematisierung der konfuzianischen Lehre und ihre Instrumentalisierung für die Festigung der vorhandenen Herrschaftsstruktur entscheidend zur Geltung. (Vgl. Song, Y.-M. 2003.)

¹⁷³ Vgl. Lee, J.-G. 2003.

¹⁷⁴ Einige knappe Erklärungsversuche über diese symbiotische Beziehung zwischen den Eltern und ihren Kindern in der koreanischen Gesellschaft wird hinsichtlich der „filial piety“ (*hyo*) im Kap. I. 3.1.1 dargestellt.

Tradition Erwähnung. Dazu zählt außerdem die Tradition, die Kulturwissenschaften hoch zu achten, ebenso wie der Gedanke, das Gesicht zu wahren. Das „Erziehungsfieber“ setzt sich aus diesen verschiedenen Aspekten zusammen. Unter diesen vielfältigen Umständen entwickelte und entwickelt sich das „Erziehungsfieber“.

Es ist auch selbstverständlich, dass die Ursachen und Wirkungen des „Erziehungsfiebers“ je nach Subjekt des „Erziehungsfiebers“ verschieden sind. In diesem Hinblick stellt Park, N.-G. die unmittelbaren Ursachen des (hypertrophen) „Erziehungsfiebers“ aus verschiedenen Perspektiven und die repräsentativen Forscher in der folgenden Tabelle 13 dar.

Tabelle 13: Die Ursachen des „Erziehungsfiebers“ aus verschiedenen Perspektiven¹⁷⁵

Perspektive	Ursachen	Forscher
kultur-historisch	<ul style="list-style-type: none"> - die Erfahrung der japanischen Besatzung - Koreakrieg - traditionelle Vorstellung von Bildung - „<i>Kwa-geo</i>“ - Abschaffung der traditionellen Struktur - Familismus - das patriarchalische System 	Kim, I.-H. (1991) Lee, M.-N. (1990) Kim, Y.-H. (1990) Han, J.-S. (1990) Joo, C. (1990) Choi, Y.-P. (1989) Park, H.-Ch. (1987) Back, S.-T. (1986)
sozio-ökologisch	<ul style="list-style-type: none"> - steigendes Einkommen - unerfahrenes Bildungsministerium - Steigerung des Bedarfs an Gebildeten - rasante Zunahme der schulpflichtigen Kinder - beschränkte Studienplätze, vor allem in den Universitäten - Eltern unter Druck des Privatunterrichtes 	Jeong, T.-S. (1991) Yoon, J.-I. (1990) Choi, Y.-P. (1989) Kim, A.-N. (1988) Kim, Y.-Ch. (1979)
human-kapitalistisch	<ul style="list-style-type: none"> - karriereorientierte Bildungspolitik - Entwicklung der Technologie - allgemeine Phänome des Entwicklungslandes 	Kim, Y.-Ch. (1979) Hwang, J.-G. (1980) Yoon, J.-I. (1979) Park, S.-I. (1982)
progressiv	<ul style="list-style-type: none"> - Interesse der Oberschicht - Legalisierung der Staatsmacht - Kontrolle über die Studentenbewegung 	Joo, C. (1990) Kim, H.-Y. (1989) Kang, S.-W. (1988) Kim, T.-M. (1987)

¹⁷⁵ Vgl. Park, N.-G. 2000.

rivalisierend	<ul style="list-style-type: none"> - diskriminierende Lohnpolitik je nach Schulbildung - Möglichkeit, durch Schulbildung zur politischen Macht zu kommen - Dignität der Schulbildung - Interesse der pädagogischen Kapitalisten - Arbeits- und Heiratschancen¹⁷⁶ 	<p>Kim, I.-H. (1991) Kim, B.-T. (1991) Han, J.-S. (1990) Kim, I.-H. (1986) Jeong, B.-J. (1985) Park, S.-I. (1983) No, D.-R. (1980)</p>
bildungs-kriegerisch	<ul style="list-style-type: none"> - extrem konkurrierende Gesellschaft - Schulbildung als eine der wichtigsten Einrichtungen für die Auslese und als einzigen Weg für die Karriere - Versuch nach sozialem Aufstieg in der Gesellschaft durch Bildung 	<p>Park, N.-G. (1994)</p>

Kim, Y.-H. u. a. führen die weitere Hintergründe der Entwicklung und der Hypertrophie des „Erziehungsfiebers“ im Folgenden zusammenfassend an:¹⁷⁷

- Das massive „Erziehungsfieber“ in Süd-Korea leitet sich von dem in der koreanischen Gesellschaft verbreiteten Gedanken ab, dass Schulbildung schlechthin ein entscheidender Faktor für eine Chance auf ein besseres Leben sei.¹⁷⁸ Außerdem übte die plötzliche politische und ökologische Wandlung, die Abschaffung der traditionellen Ständegesellschaft, die aktive Veränderung der sozialen Struktur durch Bildung und die wirtschaftliche Entwicklung seit den 1970er und 1980er Jahren einen erheblichen Einfluss aus. Infolgedessen entwickelte sich dieser Gedanke rascher und verbreitete sich in der koreanischen Gesellschaft schneller als in anderen Industriegesellschaften, wie etwa Japan.
- Das leistungsorientierte koreanische Bildungssystem gibt außerdem Anstoß zur Konkurrenz unter den SchülerInnen, vor allem bei der Aufnahmeprüfung.
- Die anderen Faktoren, die das „Erziehungsfieber“ anfachten, beziehen sich auf: 1)

¹⁷⁶ Manche Eltern halten zuweilen Hochschulbildung und -abschluss als eine Möglichkeit oder eine Chance für ihre Töchter, sich mit einem erfolgreichen Mann zu verheiraten. (Siehe Tabelle 33)

¹⁷⁷ Vgl. Kim, Y.-H. u. a. 1993.

¹⁷⁸ Gründlicher, vornehmlich auch über die weiteren Aspekte, informiert In: Kim, S.-B. 2005.

die Vorstellung, dass nicht fachliche Kompetenzen, sondern vielmehr allgemeines Potenzial beachtet werden sollte, 2) die bürgerliche Ideologie, dass man alles erreicht, wenn man sich mit allen Kräften bemüht, 3) das traditionelle Wertesystem und 4) der Familismus sowie die Gruppenorientierung, deren Wurzeln in der konfuzianischen und buddhistischen Ideologie zu finden sind.

Diese Thesen von Kim, Y.-H. u. a. sind sehr aufschlussreich, weil sie es ermöglichen, umfassende Erkenntnisse über das „Erziehungsfieber“ zu erlangen, vor allem über die diversen Hintergründe der Konkurrenz bei der Aufnahmeprüfung oder die damit verbundene Faktoren. Dies stößt aber auch auf heftige Kritik. Viele Wissenschaftler sind der Meinung, dass diese Thesen von Kim, Y.-H. u. a. problematisch sind, weil sie einerseits eine bloße Aneinanderreihung von Worten seien und andererseits, weil die Zusammenhänge und die Reihenfolge der Faktoren darin nicht herausgestellt würden.¹⁷⁹ Für das systematische Verständnis des „Erziehungsfiebers“ ist es erforderlich, die soziokulturellen Hintergründe oder die Umgebung, die die Entwicklung des „Erziehungsfiebers“ bewirken, tiefgehend zu analysieren.

In einer diachronen Analyse des „Erziehungsfiebers“ zeigt Oh, O.-W. folgende zehn Einflussfaktoren im Zusammenhang mit der ökopolitischen Entwicklung der koreanischen Gesellschaft auf:¹⁸⁰

① Der abrupte Umbruch der sozialen Struktur

Seit dem 19. Jahrhundert hat die koreanische Gesellschaft eine heftige soziale Veränderung erlebt. Seither herrschte die Ansicht vor, dass man lediglich durch

¹⁷⁹ Vgl. Lee, J.-G. 2003.; Oh, M.-S. 2000.

¹⁸⁰ Vgl. Oh, O.-W. 2000.

Schulbildung Karriere machen und wohlhabend werden könne.

② Die Änderung der Bevölkerungsstruktur

Sowohl um die Armut zu überwinden als auch um die Produktionskapazität zu erhöhen, führte die koreanische Regierung im Jahre 1962 die „Familienplanung“ ein. Infolge dessen sank die Geburtenrate rasch ab und die Familienstruktur veränderte sich von der Großfamilie zur Klein- oder Kernfamilie.¹⁸¹ Die Geburtenregelung der Regierung förderte ein Verhalten der Eltern, ein Kind oder wenige Kinder gut zu bilden und zu erziehen. Die Folge war, dass einerseits die Geburtenrate stetig gesunken ist und andererseits, dass das „Erziehungsfieber“ gestärkt wurde, weil die Eltern sehr viel Mühe in die Erziehung ihrer wenigen Kinder investieren konnten.

③ Die Identifikation der Eltern und der Kinder miteinander

Viele koreanische Eltern betrachten ihr Kind nicht als selbstständiges Wesen, sondern vielmehr als Alter ego. Aus diesem Grund sehen sie die Erziehung ihrer Kinder als selbstverständlich an und nehmen hohe finanzielle Belastungen in Kauf, die Mutter opfert für sie große Teile ihres Lebens.¹⁸²

④ Die vereinheitlichende vergleichende Leistungsmessung und -standard

Die Leistung der SchülerIn in den koreanischen Schulen ist sehr einseitig zu beurteilen, da sie sehr stark auf die Leistungsmaximierung ausgerichtet ist. Wer bei einer ersten Prüfung 50 Punkte bekommt, lernt sehr fleißig und erhält danach 70 Punkte. Trotzdem wird dieser Schüler gering geschätzt, weil er die beste Note, d. h. 90 oder 100 Punkte, nicht erreicht. Mit dem Zitat von Jeong, B.-M. lässt sich eine solche Lernkultur bezüglich der Leistung wie folgt belegen:

¹⁸¹ Vgl. Chae, K.-H. 2000.

¹⁸² Ein knapper Erklärungsversuch über das mütterliche Engagement für die Erziehung ihres Kindes und die symbiotische Mutter-Kind-Beziehung hinsichtlich des „Erziehungsfiebers“ wird im Kap. III. 1.2 dargestellt.

„In einer auf Emporkommen orientierten pädagogischen Atmosphäre kann man gar keine Interesse haben, was und wie die Kinder lernen und welche Fähigkeit oder Unfähigkeit und welche Charakter sie haben, sondern nur an das Erste, das Zweite oder das Beste.“¹⁸³

Im diesen Hinblick haben die SchülerInnen sowie die Eltern die Einstellung, dass der Aufstieg in der Gesellschaftsschicht durch den Erfolg im Beruf mittels des Abschlusses von einer renommierten Universität ermöglicht werde. Dies führt einerseits zur grenzlosen elterlichen Unterstützung der Kinder bei ihrer Ausbildung und andererseits zur starken Konkurrenz zwischen SchülerInnen, nicht zuletzt bei den Aufnahmenprüfungen.

⑤ Die Verbreitung des relativen Gleichheitsgedankens

Nachdem die traditionelle hierarchische Sozialstruktur durch mehrere sozialstrukturelle Wandlungen und Modernisierung abgeschafft wurde,¹⁸⁴ konnte sich der Gedanke der relativen Gleichheit und der blinden Parität unter den Koreanern durchsetzen. Dies führte dazu, dass es nicht länger akzeptiert wurde, ungleich oder anders als andere behandelt zu werden.

⑥ Die rasche Verstädterung der Dörfer

Durch die Verstädterung der Dörfer trat auch die Landbevölkerung allmählich in die starke Konkurrenz um eine gute Karriere, die bisher nur der Stadtbevölkerung vorbehalten war. Ferner verließen viele Eltern um besserer Bildungschancen ihrer Kinder willen ihre Heimat und zogen in eine Großstadt um.¹⁸⁵ Diese Entwicklung

¹⁸³ Jeong, B.-M. 1993, 408.

¹⁸⁴ Seit den 1960er Jahren spielt die Industrialisierung und Modernisierung eine entscheidende Rolle dabei, die koreanische Gesellschaft nach westlichen Werten zu verändern. Den westlichen Werten, z. B. individuelle Freiheit, Gleichberechtigung, Demokratie usw. wurde große Aufmerksamkeit beigemessen, wohingegen die traditionellen Werten wie Harmonie und Gruppenorientierung außer Acht gelassen wurden. Diese Tendenz führte zuweilen zu großen Konflikten zwischen den Generationen in der Gesellschaft. (Vgl. Chae, K.-H. 2000.)

¹⁸⁵ „Im Jahr 1960 betrug die Verstädterungsrate in Korea 35,8%; 1980 stieg dieser Wert auf

betrif Familien aller sozialen Schichten. Daraus wird ersichtlich, dass es ein hohes Maß an „Erziehungsfieber“ nicht nur in den Städten, sondern auch in den Dörfern gibt.

⑦ Die Entwicklung und Verbreitung der Massenmedien

In den Massenmedien wird heutzutage derjenige, der schneller hoch kommt, öfter auftreten, obwohl er aus einer armen Familie stammt oder vor Schwierigkeiten steht. Während der Saison der Hochschulaufnahmeprüfung sind Sendungen mit diesem Thema in den Massenmedien in hoher Frequenz zu sehen. Dadurch herrscht die verbreitete Ansicht, dass man zur Spitzengruppe in der Gesellschaft gehören könnte, wenn man fleißig arbeite. Infolgedessen wird nicht nur die Konkurrenz der SchülerInnen untereinander gefördert, es ist auch eine steigende Konkurrenz unter den Eltern beinahe in ganz Süd-Korea zu beobachten.

⑧ Die großen Fortschritte der Wissens- und Informationsgesellschaft

Derzeit beherrschen Wissen und Information das gesellschaftliche und individuelle Leben. Um in dieser Wissens- und Informationsgesellschaft zu bestehen und das kulturelle Leben zu genießen, sollte man über allgemeines und solides Wissen bzw. ein breites Spektrum an Kenntnissen verfügen. Dabei spielt die Schule eine entscheidende Rolle und die Schulbildung wird als ein wichtiger Weg zur Wissensvermittlung verstanden. Außerdem kommt der Qualität des Lernens eine große Bedeutung zu.

⑨ Die Konkurrenz hervorrufende Bildungspolitik

Seit dem Ausweiten der Globalisierung konzentriert sich jedes Land auf die Erhöhung seiner Wettbewerbsfähigkeit. Da sich diese nach der Konkurrenzfähigkeit

66,7%.“ (Institut für moderne Gesellschaft 1984, 306.)

des Einzelnen richtet und Süd-Korea zu den rohstoffarmen Ländern gehört, ist es unvermeidbar, einerseits vom „Humankapital“ abhängig zu sein und andererseits großen Wert auf Wissen und Information zu legen. Die Konkurrenzfähigkeit zwischen den Individuen (SchülerInnen) trägt dazu bei, die Leistung der gesamten Gruppen (der gesamten koreanischen Schülerschaft) zu steigern. Dadurch wird die individuelle Leistung innerhalb der Gruppe anerkannt und hoch belohnt. Demzufolge wird das „Erziehungsfieber“ wahrscheinlich weiter ansteigen, um die Wettbewerbs- und Leistungsfähigkeit des Einzelnen zu wecken und zu fördern.

⑩ Die Verallgemeinerung der Hochschulbildung

Als Ergebnis des „Erziehungsfiebers“ wurde bisher meistens die Verallgemeinerung der Hochschulbildung genannt. Aber andersherum kann sie auch als eine Ursache des „Erziehungsfiebers“ gesehen werden, weil ein großer Bedarf an ein höheres Studium besteht, wenn es die Bildungschance bzw. die Chance zur Hochschulbildung vergrößert.¹⁸⁶ Dies lässt sich anhand folgender Tabelle 14 beweisen.

Bezogen auf das Jahr 1997 wurden 81% desselben Altersjahrgangs an einem akademischen „College“ oder an einer Universität aufgenommen. Schoenfeldt und Lim stellen die zwei Ursachen dafür dar: erstens, dass „der zunehmende familiäre Wohlstand höhere Übergangswünsche ermöglicht“ und zweitens, dass „der deutliche Ausbau der Hochschulkapazitäten die Wünsche realistisch erscheinen lässt.“¹⁸⁷

¹⁸⁶ Es wurden kontinuierlich neue Hochschulen eingerichtet wurden. In den letzten Jahren hat sich die Zahl der Hochschulen verdoppelt.

¹⁸⁷ Schoenfeldt / Lim 1989, 134.

Tabelle 14: Übergangsquote von Absolventen der allgemein bildenden Oberschule im Hochschulbereich im Vergleich 1993, 1997¹⁸⁸

	Absolventen	In %	Bewerbungen an HS	In %	Aufnahme total	In %	Aufnahme Junior College ¹⁸⁹	In %	Aufnahme Universität	In %
1993	424.000	100	380.000	90	270.000	64	85.000	20	185.000	44
1997	398.000	100	378.000	95	324.000	81	74.000	18	250.000	63

Quelle: Das Statistische Jahrbuch des Erziehungsministerium 1993, 1997 (Zahlen gerundet)

Es ist eine bekannte Tatsache, dass Bildung für jede Gesellschaft von großem Interesse ist und dass die Gesellschaft die Entwicklung ihres Bildungssystems beeinflusst. Allerdings ist es hier der Fall, dass die koreanische Schul- und Lernkultur von den koreanischen gesellschaftlichen Faktoren zu beeinflussen ist. Park, N.-G. zeigt in folgender Abbildung 2 (Entstehungsprozess des hypertrophen „Erziehungsfiebers“) wie sich das „Erziehungsfieber“ unter den soziokulturellen und -ökologischen Einflüssen entwickelt und welche Wirkungen das „Erziehungsfieber“ auf die Verhaltensweise des Individuums und auf die koreanische Lernkultur hat.

Die Abbildung 3 verdeutlicht die zentralen Faktoren, die auf die Entwicklung und die Wirkungen des „Erziehungsfiebers“ Einfluss nehmen. Daraus resultiert unter anderem, dass das „Erziehungsfieber“ ein Produkt der historischen koreanischen Gesellschaft ist.

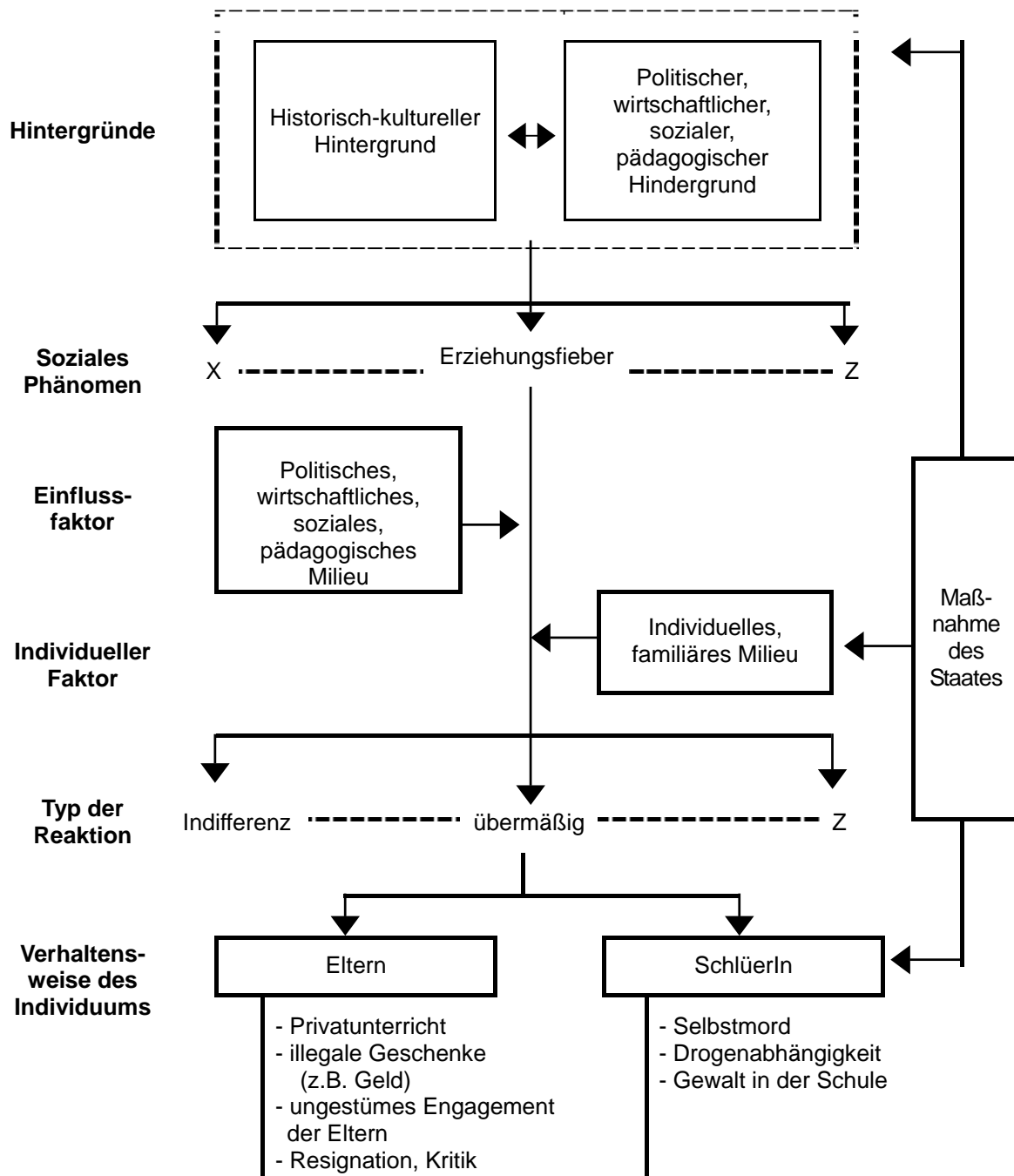
Zusammenfassend lässt sich feststellen: Das Phänomen des „Erziehungsfiebers“ ist eines der typischen Merkmale der Lernkultur in der koreanischen Gesellschaft. Es ergibt sich einerseits daraus, etwas Allgemeines mit etwas typisch Koreanischem zu

¹⁸⁸ Schoenfeldt / Lim 1989, 134.

¹⁸⁹ Junior Colleges sind seit 1948 als eine Art Ausbildung in mehreren Variationen vorhanden. Das Studium ist überwiegend zweijährig. Obwohl die Junior Colleges zur Hochschulbildung gehören, verleihen sie keinen akademischen Grad (Diplom), sondern ein Zertifikat zum Ingenieur, Handwerker, Buchhalter usw.

verknüpfen. Damit bleibt andererseits eine eigentümliche Art und Weise des „Erziehungsfiebers“ erhalten. Aus diesem Grund müsste die koreanische Geschichte, Kultur, Ökologie, Politik, Volk usw. mit berücksichtigt werden, um das „Erziehungsfieber“ näher zu beleuchten. Im Folgenden wird knapp skizziert, wie sich das „Erziehungsfieber“ bezüglich seiner Charakteristika in der koreanischen Gesellschaft entwickelt hat und entwickelt.

Abbildung 3: Der Entstehungsprozess des hypertrophen „Erziehungsfiebers“¹⁹⁰



¹⁹⁰ Park, N.-G. 2000, 166.

4.4 Entwicklung und Eigenschaften

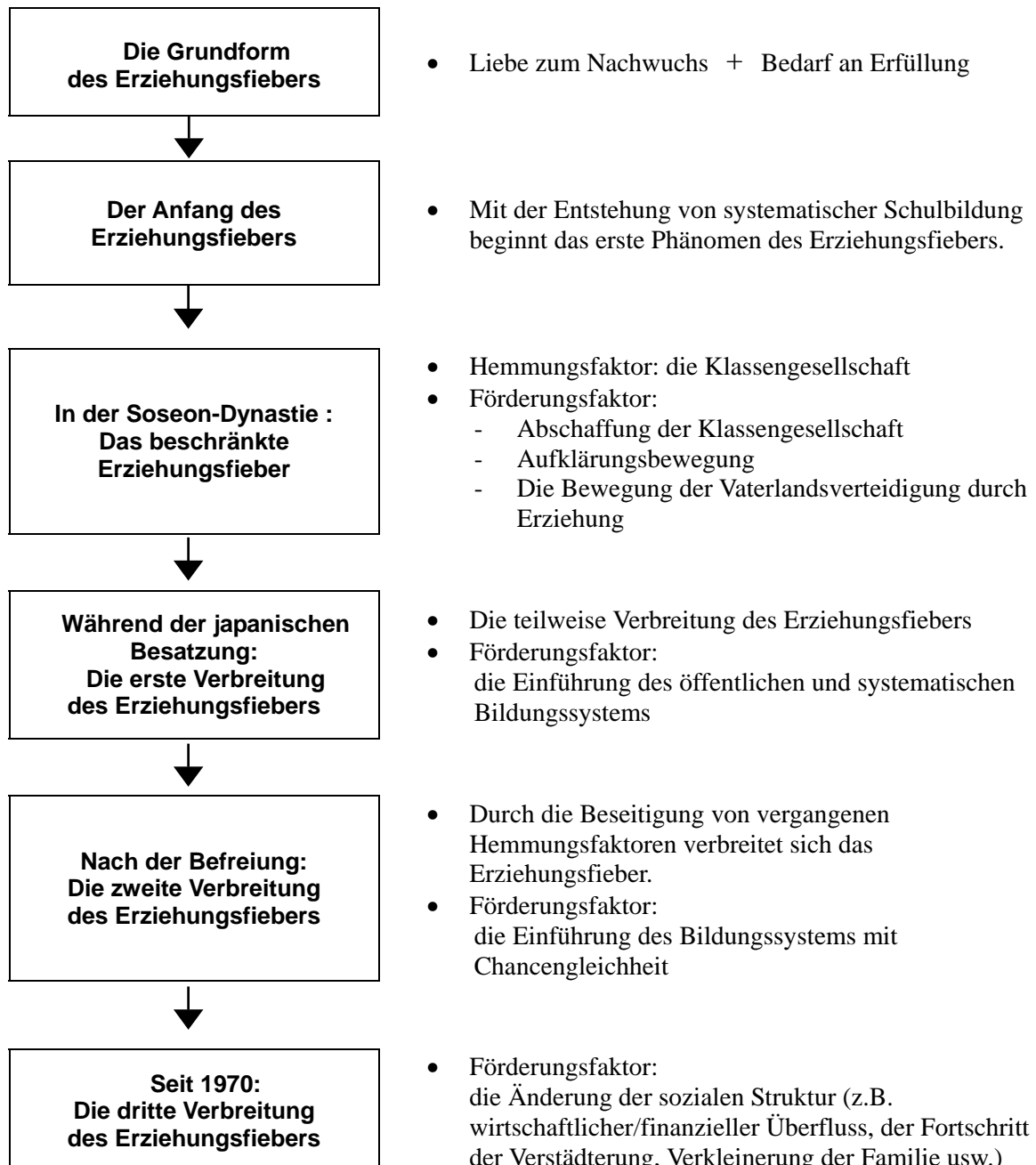
Eine wirkliche Diskussion über die Vor- und Nachteile des „Erziehungsfiebers“ und mögliche Anknüpfungspunkte für eine bessere Bildung finden kaum noch statt, obwohl man, sowohl bei Versagen von Bildung als auch beim guten Abschneiden in internationalen Vergleichsstudien, die Gründe nach wie vor auf das „Erziehungsfieber“ schiebt. Nach Lee, J.-G. ist dies bedauerlich und einseitig. Er sagt, dass es an der Zeit sei, dass sich die Wissenschaft erneut mit dem „Erziehungsfieber“, mit seinen Eigenschaften und den historischen Entwicklungen auseinandersetzen müsse. Hierbei schlägt er vor, die Aufmerksamkeit auf die ursprüngliche Form des „Erziehungsfiebers“ zu lenken und dadurch das „Erziehungsfieber“ im gegenwärtigen Sinne neu zu entdecken.¹⁹¹ In folgender Abbildung 3 stellt er die historische Entwicklung des „Erziehungsfiebers“ dar. Darin werden unter anderem die Eigenschaften des „Erziehungsfiebers“ gut nachvollziehbar.

Die Abbildung 3 zeigt, dass das „Erziehungsfieber“ während seines Entstehungsprozesses zwar als ein erster oder primärer Bedarf nach Bildung angesehen wird, danach aber, im Zuge des Entwicklungsprozesses, als ein zweiter oder sekundärer Bedarf gilt. Dieser Entwicklungsprozess führte dazu, dass sich das „Erziehungsfieber“ über seinen eigentlichen Einflussbereich des Schulwesens hinaus in der ganzen Gesellschaft verbreitete. Im Verlauf dieser Verbreitung wurde das „Erziehungsfieber“ auch mit verschiedenen Hemmungs- und Förderungsfaktoren des jeweiligen Zeitraums verknüpft und zugleich verändert. Dabei war es in der Lage, seine eigene Form zu entwickeln und auf die Bildung und das Bildungswesen einen

¹⁹¹ Vgl. Lee, J.-G. 2003.

nachhaltigen Einfluss auszuüben.¹⁹²

Abbildung 4 : Veränderung und Verbreitung des „Erziehungsfiebers“¹⁹³



¹⁹² Vgl. Lee, J.-G. 2003.

¹⁹³ Lee, J.-G. 2003, 124.

In diesem Hinblick weist Lee, J.-G. auf die Anpassungsfähigkeit und die Verbreitungsfähigkeit als Eigenschaften des „Erziehungsfiebers“ hin, in der Annahme, dass das „Erziehungsfieber“ als ein subjektives Wesen gilt:¹⁹⁴

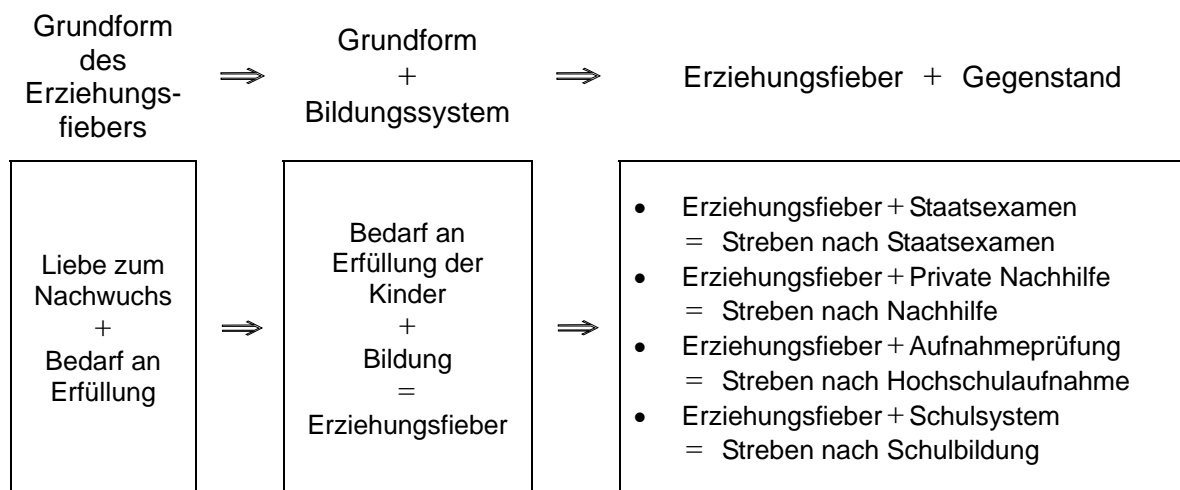
- Das „Erziehungsfieber“ neigt dazu, seine aktive Art und Weise je nach den Umständen zu verändern. In Hinblick auf die Veränderung des Lernklimas und der Lernkultur lässt sich das „Erziehungsfieber“ anpassen, je nach dem, welche Handlungen in einer veränderten Konstellation möglich, und zwar günstiger und effizienter, sind, um den eigenen Wunsch nach höherer oder besserer Bildung zu erfüllen. Aus diesem Grund wählen die betroffenen SchülerInnen und Eltern adäquate Methoden aus, z. B. private Nachhilfe in der Ergänzungsschule oder privaten Einzelunterrichten zu Hause. Im Allgemeinen bevorzugen sie private Nachhilfe in der Ergänzungsschule statt des Ergänzungsunterrichts in der Schule und den privaten Einzelunterricht statt privater Nachhilfe. Falls Einzel- oder Ergänzungsunterricht nicht möglich sind, machen die Eltern von alternativen Möglichkeiten Gebrauch, um so den Kindern einen Einzelunterricht zu ermöglichen. Beispielsweise stellen sie im Fall eines Besuchsverbotes einer Ergänzungsschule unerlaubt einen privaten Lehrer zu Hause ein, obwohl dies gesetzwidrig ist.
- Das „Erziehungsfieber“ richtet sich auch danach, welcher Bildungsweg eingeschlagen wird und werden soll, so hat das „Erziehungsfieber“ im Fall der Hochschulaufnahmenprüfung stärkere Auswirkungen als bei einer Aufnahmeprüfung für die Oberschule.
- Das „Erziehungsfieber“ strengt sich ohne Vorbehalte dem Nutzen an, was von Erfolg hinsichtlich der Schulleistung gekrönt sein wird: beispielsweise zögern die

¹⁹⁴ Vgl. Lee, J.-G. 2001, 2003 und 2005.

Eltern keinen Augenblick, das zu tun, was sie für notwendig halten, um ihren Kindern bessere Chance zu bieten.

Die folgende Abbildung 5 zeigt bezüglich dieser Eigenschaften des „Erziehungsfiebers“, wie sich das „Erziehungsfieber“ entwickelt und mit welchem Gegenstand es verbunden sein kann.

Abbildung 5 : Differenzierung des „Erziehungsfiebers“ und Untergruppen¹⁹⁵



Dabei wurde darauf hingewiesen, dass sich das “Erziehungsfieber“ in der koreanischen Gesellschaft nicht an dem Prozess, sondern vielmehr an dem Resultat der Bildung orientiert. Im Zuge seines Entwicklungsprozesses verbindet sich das „Erziehungsfieber“ mit den verschiedenen Gegenständen unter vielfältigen Umständen und verändert sich. Demzufolge steht das „Erziehungsfieber“ heutzutage nicht nur in der formellen Erziehung, sondern auch in der informellen Bildung im Vordergrund.

¹⁹⁵ Lee, J.-G. 2003, 183.

5. Die Schattenseite des „Erziehungsfiebers“:

Negative Auswirkungen auf die koreanische Bildungsgesellschaft

Als fast schon historisch kann die Ambivalenz über das „Erziehungsfieber“ bezeichnet werden. Es ist naheliegend, dass das „Erziehungsfieber“ in der koreanischen Gesellschaft widersprüchliche Seiten, positive und negative, besitzt. Es besteht kein Zweifel daran, dass Süd-Korea durch das „Erziehungsfieber“ zum einen eine kräftige Bildungsexpansion¹⁹⁶ zustande brachte, trotz fehlender finanzieller Mittel. Zum anderen schnitten die koreanischen SchülerInnen wie oben schon erwähnt bei den internationalen vergleichenden Schulleistungsstudien immer wieder verhältnismäßig gut ab. Ein Zitat von Kim, Y.-W. u. a. bringt dieses Phänomen auf den Punkt:

„Dank des höheren Erziehungsfiebers der Bevölkerung konnte unser Land (Süd-Korea) eine einzigartige und kräftige Bildungsexpansion leisten und infolgedessen kann das Erziehungsfieber als die treibende Kraft des wirtschaftlichen Wachstums betrachtet werden. Aber andererseits ist es auch eine Tatsache, dass dem Erziehungsfieber ein vernichtendes Urteil zu Teil wurde, weil es als ein zentrales Bedürfnis ein Grund für soziale Probleme wie z. B. Konkurrenz gilt. Das heißt, das Erziehungsfieber wird als eine Hauptursache dafür angesehen, nicht nur die koreanische pädagogische Wirklichkeit zu verdrehen, sondern auch als Grund für vielfältige soziale Schwierigkeiten wie z. B. das ungestüme elterliche Engagement, der Disput über den (Eltern)Beitrag, die Paukerei, der übertriebene Aufwand für die private Erziehung, Schaffung der angespannten Atmosphäre unter der Bevölkerung, der heimliche Privatunterricht usw.“¹⁹⁷

An dieser Stelle lässt sich zu Recht die Frage aufwerfen, welche negativen Seiten das „Erziehungsfieber“ mit sich bringt. Sie sollen in diesem Kapitel dargelegt werden.

¹⁹⁶ Seit den 1980er Jahren hat sich eine Bildungsexpansion in Süd-Korea vollzogen. Im Zeitraum zwischen 1975 und 1985 hat sich die Anzahl von StudentInnen an den Universitäten von 208.989 auf 931.884 vervierfacht. (Vgl. Kim, M.-K. 2000.) Hinzu kommen der geöffnete Hochschulzugang seit Anfang der 80er und das Wirtschaftswunder, das sogenannte „Wunder vom *Han-Gang*“ (Fluss in Seoul).

¹⁹⁷ Kim, Y.-H. u. a. 1993, 4. Übersetzt und gekürzt vom Verf.

Die naheliegenden negativen Auswirkungen des „Erziehungsfiebers“ sind:¹⁹⁸

- Sehr teurer privater Unterricht

Für SchülerInnen der zehnten bis zwölften Klasse ist es fast selbstverständlich, mindestens 2 Stunden täglich privaten Unterricht zu nehmen oder eine Ergänzungsschule zu besuchen, um somit die Chancen zu erhöhen, an einer renommierten Universität aufgenommen zu werden. Es gibt keinen festgelegten Gebührenansatz. Deswegen neigen die betroffenen Eltern dazu, die hohen Unterrichtsgebühren entweder bedenkenlos oder willentlich zu bezahlen. Dabei nehmen sie eine Kostenerhöhung in Kauf, die für durchschnittliche Familien sicherlich schwer finanzierbar ist. Denn diese Eltern gehen davon aus, dass mit dem teuren privaten Unterricht eine Art Garantie dafür gegeben wird, dass ihre Kinder an der Universität studieren können.

- Heimliche Geschenke für LehrerInnen (z. B. Geld beim Einzelgespräch, so genannte „*Chon-si*“ (촌지))

Die eigentliche Bedeutung des Wortes „*Chon-si*“ ist zwar „kleines Geschenk“ oder „ein kleines Zeichen der Dankbarkeit“. Im heutigen Sprachgebrauch steht es für heimliche Geschenke für LehrerIn, meistens Geld. Die Eltern erhoffen sich dadurch, dass die LehrerIn ihrem Kind große Aufmerksamkeit in der Klasse schenkt oder dass ihr Kind ihr/sein Vertrauen gewinnt. Im Extremfall verlangen die Eltern für das „*Chon-si*“ gute Noten als Gegenleistung.

- Die starke Konkurrenz bezüglich eines Hochschulzugangs

In der ostasiatischen Kultur bzw. der konfuzianischen Tradition wird der Abschluss eines Universitätsstudiums als der Maßstab für Intelligenz betrachtet und im

¹⁹⁸ Vgl. Lee, O.-B. 1981 und Chung, B.-M. 1989 sowie Hong, J.-K. 1994.

späteren Beruf von den Unternehmen entsprechend honoriert. Auf diejenigen ohne Hochschul- oder Universitätsabschluss hingegen sehen Unternehmen und die Gesellschaft herab, auch wenn eine gleichwertige Fertigkeit wie die der Hochschulabsolventen zur Verfügung steht. Aus diesem Grund besteht eine große Konkurrenz unter den SchülerInnen um die Aufnahme an den so genannten „SKY Universitäten“. ¹⁹⁹ Dieser Konkurrenzkampf macht SchülerInnen zum einen egoistisch und selbstüchtig und zum anderen streberhaft. Sie werden montags bis samstags fast ganztägig ohne Pause unterrichtet, nicht nur in der Schule, sondern auch in der Ergänzungsschule nach der Schule und während der Prüfungszeit vereinzelt ebenfalls an Feiertagen und auch sonntags. Während der Schulzeit gibt es für die koreanischen GymnasiastInnen weder Feiertag noch Ferien. ²⁰⁰

- Die so genannte „Examenshölle“

Eine Gesellschaft kann als „Bildungsgesellschaft“ oder „bildungsmeritokratisch“ bezeichnet werden, wenn einem formaler Bildungsabschluss eine große Bedeutung zukommt und im Grunde, aus der inneren Logik dieser Gesellschaft heraus, gar nichts anderes übrigbleibt, als die Aufnahme in die angesehenen Einrichtungen anzustreben. ²⁰¹ In Süd-Korea ist dies der Fall, wobei schon seit geraumer Zeit in Süd-Korea heftig über den Druck geklagt wird, der durch die Aufnahmeprüfungen der Universitäten aufgebaut wird. In Süd-Korea stehen attraktive Berufspositionen und ein damit verbundener hoher sozialer Status in aller Regel nur den Absolventen weniger ausgewählter Einrichtungen offen. Dies

¹⁹⁹ Siehe Fußnote 27.

²⁰⁰ Nur wenig übertrieben ist, dass man im Volksmund behauptet, dass wer in der 12. Klasse vier Stunden täglich schlief, die Hochschulaufnahmeprüfung bestände, wer aber mehr als vier Stunden täglich schlief, seine Karriere verschlief.

²⁰¹ Vgl. Schoenfeldt / Lim 1989.

treibt sowohl die Eltern als auch die SchülerInnen zum Ehrgeiz an, bessere Leistungen zu erzielen. Der Weg dorthin führt durch die berüchtigte „Examenshölle.“ Einige Gründe für diese Bezeichnung wurden schon genannt. Hinzu kommt nicht zuletzt, dass mehrmaliges Nicht-Bestehen in der Aufnahmeprüfung zu Selbstmord, Kriminalität und Drogensucht bei Jugendlichen führt, weil diejenigen, die die Prüfung nicht bestanden haben, sich als im Leben Gescheiterte betrachten. Aufgrund der starken Belastung der SchülerInnen durch die Vorbereitungen der Aufnahmeprüfung, dürfte heute die Rolle der Schule bezüglich der Förderung der ganzen Persönlichkeit eher gering sein.

- Die finanzielle Belastung der Familien bzw. der Eltern

Angesichts der hohen moralischen Einschätzung guter Bildung, suchen die Eltern nach der bestmöglichen Förderung für ihre Kinder, auch wenn sie dafür einen kostenträchtigen zusätzlichen Ergänzungsunterricht finanzieren müssen.²⁰² Deswegen stehen die Eltern unter finanziellem und psychischem Druck, wenn sie nicht genug für ihre Kinder investieren und sie nicht ausreichend unterstützen können.

Ein Lösungsansatz bezüglich dieser Problematik wird seit Ende der 1970er Jahre diskutiert. Demzufolge wurde 1980 die so genannte „Bildungsreform vom 30. Juli“ durchgeführt, deren Ziel es war, „das Übermaß des außerschulischen Privatunterrichts einzudämmen und die Schulbildung zu normalisieren.“²⁰³ Daran lässt sich zeigen, dass der Privatunterricht damals wie heute ein teilweise schwerwiegendes soziales Problem darstellt. Diese Reform war von großer Bedeutung, insofern als dass

²⁰² Vgl. Shin, S.-H. 1985; Oh, O.-W. 1995; Yun, Ch.-I. u. a. 1995; Shim, S.-B. 1993.

²⁰³ Song, Y.-M. 2003, 58.

sie als der erste staatlich geförderte Versuch betrachtet wurde, das Problem des extremen „Erziehungsfiebers“ bzw. des Privatunterrichtes zu lösen. Obwohl nach der „Bildungsform vom 30. Juli“ der Privatunterricht unter Strafandrohung verboten wurde, fanden Privatunterricht und außerschulische Nachhilfe unter der Hand weiterhin statt. Aus diesem Grund kann diese Bildungsreform zwar weder als positiv noch als gelungen eingeschätzt werden, sie bietet aber nach wie vor eine Grundlage von Maßnahmen gegen extreme Formen des Privatunterrichtes.

Wie oben schon erwähnt wurde, ist im Übrigen in Süd-Korea die Meinung verbreitet, dass das „Erziehungsfieber“ die Ursache für die heutigen Bildungsprobleme sei. Lee, J.-G., einer der Experten für das „Erziehungsfieber“, ist gleicher Meinung, aber mit dem Unterschied, dass die negativen Seiten des „Erziehungsfiebers“ nur als Nebenwirkung oder Nebenerscheinung gelten würden. Insofern vertritt er zu Recht die Ansicht, dass das „Erziehungsfieber“ in Ursache und Wirkung unterschieden werden müsse, weil die negativen Auswirkungen keine wesentlichen Elemente des „Erziehungsfiebers“ seien, sondern vielmehr oberflächliche Phänomene.²⁰⁴ Von Vorteil wäre es, wenn die Schulbehörde von vornherein die Wirkungen im Rahmen der Gesellschaft und der Schule sowie der Familie prognostizieren und dann adäquate Maßnahmen ergreifen könnte. Auf dieser Basis können Verbesserungs- und Veränderungsvorschläge der gegenwärtigen Lernkultur entwickelt werden. Trotzdem bleibt die Frage, wie man nun dieses „Erziehungsfieber“ einschließlich der negativen Nebenwirkungen kontrollieren und sich positiv weiter entwickeln lassen könnte.

²⁰⁴ Vgl. Lee, J.-G. 2003, 2004 und 2005.

II. Die Schulleistungen der koreanischen SchülerInnen im Spiegel der PISA-Studie: Befunde unter Berücksichtigung von Vergleichsdaten Korea – Deutschland und Analysen zum Einfluss von außerschulischen Faktoren auf den Schulerfolg

1. Die bildungspolitische Bedeutung von international vergleichenden Schulleistungstudien

Nach der Veröffentlichung der PISA-Daten vergrößerte sich in Deutschland das Interesse an Schulleistungstudien. Im Vergleich zu anderen Ländern stehen systematische und empirische Forschungen zu den Ergebnissen und Bedingungen von Schule und Unterricht noch aus. Das bedeutet allerdings keineswegs, dass kein Interesse an den internationalen vergleichenden Forschungen bestand. Für lange Zeit hatten vergleichende Schulleistungsuntersuchungen lediglich den Zuschnitt von Sekundärstudien. In neuester Zeit ist das Interesse an internationalen Schulleistungsuntersuchungen aber erheblich gewachsen¹ und das Feld möglicher internationaler und interkultureller Untersuchungen wird derzeit erweitert. Dies hängt damit zusammen, dass die „Weltgesellschaft“ sich keineswegs einheitlich entwickelt. Infolgedessen hat einerseits auch die Internationalisierung und Globalisierung des Bildungswesens zugenommen und andererseits wurde die Erziehungswissenschaft in verschiedene, oft kaum mehr verbundene Teildisziplinen unterteilt.² Anschließend wird „die Erweiterung des pädagogischen Diskursuniversums“ als das Ziel der vergleichenden Pädagogik betrachtet.³ Gegenwärtig erlebt man eine verhältnismäßig große Reihe von Schulleistungsuntersuchung und -vergleichen. Akronyme wie TIMSS,

¹ Vgl. Teichler 1997; Bos / Postlethwaite 2002.

² Vgl. Schubert 2005.

³ Schubert 2005, 13.

PISA und LAU gehören inzwischen zum gängigen Vokabular bildungspolitischer Diskussionen.⁴

Im folgenden Abschnitt soll die bildungspolitische Bedeutung von Schulleistungsstudien knapp dargelegt werden, ohne dabei unterschiedliche Akzentuierungen und Schwerpunkte auszublenden. Zu beginnen ist mit einem groben Überblick über internationalen vergleichenden Schulleistungsstudien.

1.1 Ein Überblick über international vergleichende Schulleistungsstudien

In der vergleichenden Erziehungswissenschaft wird Erziehung und Bildung unter dem Aspekt der Konfrontation mit Alterität wahrgenommen, diskutiert und handelnd erfahren. Mit der Globalisierung⁵ von Bildung⁶ wird sich auch das Gegenstandsfeld der vergleichenden Erziehungswissenschaft verändern.

„Neben die Pädagogik des Auslands und Ländervergleiche werden zunehmend Forschungen treten, die sich auf diese tatsächlich internationale bzw. interkulturelle Erziehungs- und Bildungspraxis richten, und die diese ggf. wiederum mit Mitteln des internationalen Vergleichs untersuchen.“⁷

Diese Internationalisierung der Pädagogik trug zur Entwicklung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft bei. Unter dem Namen „Multilateralismus“⁸ wurden danach

⁴ Hierbei steht die PISA-Studie, die in letzter Zeit von der OECD durchgeführt wurde, im Zentrum. Die Untersuchungen werden überdies mit hohen Beteiligungsraten und großer Akzeptanz von SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen durchgeführt.

⁵ Astiz, Wiseman und Baker begreifen Globalisierung in einem doppelten Sinne: zum einen als ökonomischen Prozess des internationalen Wettbewerbs auf einem vernetzten Weltmarkt und zum andern in Bezug auf die neo-institutionalistische Sichtweise, als einen zu Konvergenzen tendierenden Prozess auf der Ebene formaler Institutionen und dem öffentlichen Schulwesen. (Vgl. Astiz / Wiesman / Baker 2002 sowie Adick 2003.)

⁶ Scheunpflug zeigt folgende vier Punkte als Indikatoren für Globalisierungstendenzen des Bildungswesens auf: die globale Verbreitung des Schulsystems, die globale Standardisierung des Bildungswesens, das so genannte „Weltcurriculum“, die „globale Bildungssemantik“, dazu gehören 4 Säulen der Bildung, nämlich kognitive, ökonomische, sozial-moralische und persönlichkeitsbezogene Lernziele und -inhalte sowie das weltweites Bildungsmonitoring. (Vgl. Scheunpflug 2003)

⁷ Adick 2000, 76.

⁸ Karen Mundy bietet in ihren Ausführungen folgende Beschreibung des Begriffes „Multilateralismus“:

viele internationale Systeme für die Kooperation im Bildungsbereich geschaffen.

1.1.1 Die Entstehung der internationalen Bildungsorganisationen

Beim Multilateralismus handelt es sich um ein System von Institutionen, das die Beziehungen zwischen mehreren Staaten auf der Grundlage gemeinsamer Führungsprinzipien und Abkommen koordiniert.⁹ Mundy teilt die historische Entwicklung des Systems von dem edukativen Multilateralismus¹⁰ in 3 Zeiträume nach dem zweiten Weltkrieg ein: embedded liberalism (1945~1970s), contested compensatory liberalism (1970s and early 1980s) und neo-liberal¹¹ multilateralism (1980s and 1990s).¹² Der Zeitraum von 1945-1970 war eine Phase der Verankerung

„...an institutional form which coordinate relations among three or more states on the basis of generalized principles of conduct.“ (Mundy 2006, 181. Zitat von Ruggie, Multilateralism, 571)

⁹ Die Abkommen zwischen den Organisationen umfassen Zielsetzungen, Initiierung, Koordinierung, Unterstützung von Bildungsprogrammen sowie Bereitstellung und Verteilung von Finanzressourcen. (Vgl. Mundy 2006.)

¹⁰ Im Begriff des edukativen Multilateralismus ist ein System der Verknüpfung internationaler Bildung durch weltweit agierende staatliche und nichtstaatliche Organisationen eingebunden. (Vgl. Mundy 2006.)

Der Multilateralismus übte viele Einflüsse auf die Bildungspolitik aus: Abnahme der Staatsausgaben für den Bildungsbereich, die drastische Verschärfung der sozialen Ungleichheit bei Wissenszugängen und dem Anspruch der Eltern auf School Choice. Mithilfe der Informations- und Kommunikationstechnologien wurden öffentliche, institutionelle Wissenszugänge zu gering eingeschätzt, so dass die staatlichen Bildungsausgaben drastisch gesunken sind, selbst wenn man die Beiträge der Eltern einrechnet. Während die privaten Ausgaben im Bildungsbereich erheblich gestiegen sind.

Eins der dominanten Gesinnungen des Neoliberalismus ist der so genannte freie Markt. Den Markt für den bestimmenden Sektor der Ökonomie zu halten, ist eine Fehlinterpretation, wie schon Karl Marx erwähnte. Weil Individuen sich im freien Markt eben nicht auf gleichem Stand gegenüberstehen können, wird der Reichtum sozial ungleich verteilt und polarisiert. In Folge davon schienen die Kinder, die zu niedrigen Schichten gehören, über weniger Chancen und einen niedrigeren Leistungsstand zu verfügen als Kinder aus höheren sozialen Schichten.

Drittens bedeutet School Choice das Recht der Eltern, für ihre Kinder eine Schule auch außerhalb des eigenen Wohngebiets zu wählen. Dahinter verbirgt sich, dass Eltern nicht wollen, dass ihre Kinder zusammen mit Kindern, die zu einer sozial niedrigeren Schicht gehören, die Schulbank drücken müssen. Diese Privatisierung und Kommerzialisierung öffentlicher Bildung stellen laut Lohmann den Anfang vom Ende öffentlicher Einrichtungen der Erziehung und Wissenschaft dar. (Vgl. Lohmann 2002)

¹¹ Das Bildungskonzept des Neoliberalismus, d. h. School Choice und Bildungsgutscheine, stammt von Milton Friedman. Er hat es zwar bereits in den 1950er Jahren formuliert, aber erst in den 1990er Jahren hat die deutsche Bundesregierung die neoliberalistische Umstrukturierung des öffentlichen Bildungswesens akzeptiert. Durch die Privatisierung und Kommerzialisierung trug sie wesentlich zum Abbau öffentlicher Bildung bei. (Vgl. Lohmann 2002)

¹² Vgl. Mundy 2006.

und Etablierung der Finanzmittel. 1945 waren die USA und die UNESCO, institutionelle Träger, später die Weltbank, UNICEF und OECD. Daraus ergab sich tendenziell die Orientierung am westlichen Modell von Bildung und Wirtschaft. Die Jahre von 1970-1980 waren ein Zeitraum des Wettbewerbs um die Neuverteilung der Ressourcen und des Verständnisses im Rahmen der internationalen Bildung. Die Entwicklungsländer forderten 1974 eine neue internationale Wirtschaftsordnung. UNESCO, UNICEF und Weltbank unterstützten kurzzeitige Primärbedürfnis- und Sozialfürsorgeprogramme, die Weltbank vergab ihre Gelder als Kredite. Im Jahre von 1980-1990 entwickelte sich ein neues kapitalistisches und an der Globalisierung orientiertes Verständnis der internationalen Bildung. Die Zunahme des internationalen Wettbewerbs und der Prozess der Globalisierung führten dazu, dass die Industrienationen vor allem eigene Anpassungsvorgänge durch die internationalen Organisationen unterstützten. Weltbank und OECD verdrängten die UNESCO in der Zuständigkeit für internationale Bildung. Ab 1995 zeigten die Entwicklungen eine Reaktivierung des internationalen Bildungsverständnisses als „Bildung für alle“. Regionale, nationale und zivile Hilfsorganisationen standen in einem festen Zusammenhang mit international agierenden Netzwerken. Aufgrund des Engagements dieser Organisationen¹³ wurde das Recht auf Bildung zunehmend auch von den Industrieländern und „Geberländern“ der Weltgemeinschaft angesehen. Es entstanden globale Netzwerke und Institute aus staatlichen und nichtstaatlichen Akteuren mit unterschiedlichen Partnern.¹⁴

¹³ Dazu zählen OXFAM international, CARE international oder GLOBAL MARCH.

¹⁴ Stellvertretend genannt seien IEA und OECD. Dies wird einige Seite weiter erläutert.

1.1.2 Die Entwicklung der international vergleichenden Schulleistungsstudien

Dass die internationalen Schulleistungsvergleiche seit Mitte des letzten Jahrhunderts große Fortschritte machen, ist ein großes Verdienst der technischen und methodischen Entwicklung.¹⁵ Von den zunehmend leistungsfähigeren Computersystemen profitierte auch die empirische pädagogische Forschung, in der sich die PCs praktikabel einsetzen ließen.

Die oben erwähnten international agierenden Institute konnten sich aufgrund der einfachen Kommunikation und des problemlosen Datentransfers durch den Computer etablieren. Zu der Datenübertragung bei der ersten Erhebung der international vergleichenden Schulleistungsstudien äußerten Husén und Postlethwaite: „1967 im Rahmen der First International Mathematics Study (FIMS) wurden die Antworten der Probanden an das Internationale Koordinierungszentrum per Post zur Verarbeitung zugesandt“.¹⁶ Seit Anfang des 21. Jahrhunderts werden die Fragebögen elektronisch erfasst und können in Sekundenschnelle via Internet zur Bearbeitung geschickt werden. Mithilfe dieser technischen Entwicklung wurde der internationale Versuch einer Schulleistungsstudie beschleunigt und kann einen beträchtlichen Erfolg vorweisen.

Im Folgenden werden wichtige international vergleichende Schulleistungsstudien vorgestellt. Die internationale Vergleichsuntersuchung wird mit der „International Association for the Evaluation of Educational Achievement“ (IEA)¹⁷ begonnen. Die Schulleistungsstudien, die seit den 1960er Jahren von der IEA groß angelegt wurden, waren so genannte System-Monitoring-Studien. Dabei ging es jedoch nicht um die

¹⁵ Vgl. Bos / Schwippert 2002.

¹⁶ Vgl. Husén / Postlethwaite 1996.

¹⁷ IEA ist eine gemeinnützige Stiftung mit Sitz in den Niederlanden, in der sich im Allgemeinen an Universitäten angesiedelte Forschungseinrichtungen und Fachleute aus entsprechenden Ministerien vereinigt haben. Nunmehr entwickelt IEA über 40 Jahre Large Scale Assessments, in denen schulische Leistungen im Rahmen von Kontext- und Prozessvariablen als Umfeldbedingungen begriffen werden.

einzelnen SchülerInnen. Das Ziel war vielmehr, systemisches Wissen über die parallel getesteten Bildungssysteme zu erhalten, wobei ein ganzes Bildungssystem untersucht wurde.¹⁸ Diese Schulleistungsstudien wurden in verschiedenen Lernbereichen durchgeführt. Neben dem Leseverständnis wurden auch die Kenntnisse der Schüler in Mathematik und Naturwissenschaft und in einer Fremdsprache getestet. Darüber hinaus wurden Anfang des 21. Jahrhunderts Daten zu den Bereichen politischen Wissens und politische Einstellungen („Civic Education Study“: CivEd)¹⁹ sowie des informationstechnologischen Wissens („Computers in Education Study“: CompEd)²⁰ erhoben.

Als erste hat die „First International Mathematics Study“ (FIMS)²¹ 1963/64 in 12 Ländern die mathematische Kompetenz von insgesamt 133.000 SchülerInnen der Sekundarstufen I und II untersucht. Die zweite Erhebung der Mathematikstudie (SIMS) wurde in den frühen 1980er Jahren durchgeführt. Deutschland nahm an dieser Erhebung nicht teil, erst die dritte IEA-Untersuchung zu mathematischen und naturwissenschaftlichen Leistungen Mitte der 1990er Jahre fand auch mit deutschen SchülerInnen statt. „Third International Mathematics and Science Study“ (TIMSS) ist die erste große von IEA durchgeführte Schulleistungsuntersuchung. Daran nahm Deutschland mit repräsentativen Stichproben, allerdings nur in den Sekundarstufen I und II, teil. Erst nach dem so genannten „TIMSS-Schock“ wurde der empirischen Vergleichsuntersuchung der Schulleistung ein höherer Stellenwert eingeräumt.²² Auf der einen Seite stellten die Ergebnisse von TIMSS den Ausgangspunkt für das BLK-

¹⁸ Vgl. Bos / Schwippert 2002.

¹⁹ Vgl. Torney-Purta u.a. 2001.

²⁰ Vgl. Pelgrum / Plomp 1991 und 1993 sowie Pelgrum / Janssen Reinen / Plomp 1993.

²¹ Die ersten IEA-Erhebungen waren mit einer Vielzahl methodischer Probleme verbunden, weshalb die Ergebnisse mit Vorsicht zu betrachten sind.

²² Vgl. van Ackeren 2002.

Programm zur „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“ dar.²³ Auf der anderen Seite können so auf ein Bundesland bezogene Überprüfungen von Ergebnissen (LAU, MARCUS, QuaSUM usw.) in länderspezifische Entwicklungsprogramme einfließen.²⁴

Bis Mitte der 1990er Jahre hatte sich Deutschland nur halbherzig an den internationalen Schulleistungsuntersuchungen beteiligt. Dies ließe sich auf die politische Ignoranz gegenüber einer empirischen Überprüfung von erziehungswissenschaftlich relevanten Sachverhalten und die eher geisteswissenschaftliche Ausrichtung der dieser Disziplin in Deutschland zurückführen.²⁵ Seit Mitte der 1990er Jahre spricht man in Deutschland von einem Paradigmenwechsel.²⁶ Dementsprechend wurden quantitative Methoden entwickelt, die einen internationalen Vergleich ermöglichen.

Als eine Folge der drastischen Ergebnisse der TIMSS beschloss die Kultusministerkonferenz die zyklische Teilnahme am Programm for International Student Assessment (PISA). Ein Blick auf andere Kompetenzbereiche wie das Leseverständnis spiegelt sich vor allem in der „Internationale Study of Reading Literacy“ (IRLS) von 1990/91 wieder. Im Rahmen der PISA-Studie 2000 sollten 15-jährige SchülerInnen außer in den in TIMSS erfassten Kompetenzen auch im Leseverständnis mit Schwerpunkt „Reading Literacy“ getestet werden. Darüber hinaus gab die Kultusministerkonferenz die „Deutsch Englisch Studie International“ (DESI) und die „Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung“ (IGLU) als nationale

²³ Vgl. Terhart 2002, 93. Weitere Informationen zur BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) 1997.

²⁴ Vgl. Terhart 2002; als Übersicht über die Vielzahl von Leistungsvergleichsstudien Ackeren / Klemm 2000; Ackeren 2002.

²⁵ Vgl. Bos / Schwippert 2002; Roth 1962.

²⁶ H. Roth wies bereits in seinem Antrittsvortrag 1962 auf die realistische Wendung hin. Siehe Kapitel II. 2.3.1.

Bezeichnung der international angelegten Studie „Progress in International Reading Literacy Study“ (PIRLS) in Auftrag.

Tabelle 15 gibt eine Übersicht über die IEA-Studien mit deutscher und koreanischer Beteiligung, der mit PISA auch eine OECD-Studie hinzugefügt ist.

Tabelle 15: Organisation, Anlage und Umfänge von Large Scale Assessments
– internationale Studien der IEA und der OECD²⁷

Kürzel	Koord.	Wiss. Begleit.	Zeit-raum	Fachliche Inhalte	Hintergrundmerkmale	Alter/ Stufe	Anzahl Länder
FIMS	IEA	DIPF	1963-64	Mathematik	Unterrichtspraxis, Lernumgebung, häusl. und schul. Einfluss auf Leistung	13; Ende S II	12 nur Hessen und Schleswig-Holstein
FISS	IEA	DIPF	1970	NaWi., Erdk., Bio., Phy., Methoden	Verhaltensmerkmale, fachliches Interesse, Einstellungen, Unterrichtspraxis	10; 14; Ende S II	17 bzw. 19 für ältere Stufen
SIMS	IEA		1980/81	Mathematik		13; Ende S II	20 bzw. 15 ohne deutsche Teilnahme
SISS	IEA		1983/4	Naturwiss.		10; 14; Ende S II	23 ohne deutsche Teilnahme
IRLS	IEA	HU	1990-91	Leseverständnis u.-gewohnheiten	Lesegewohnheiten, familiäre Merkmale, Einstellungen zum Lesen, Unterricht	3. u. 8. Klassen	32 9 Bundesländer Pop II und III
ComPed	IEA		1989+ 1992	Computerwissen u. -umgang	Lehrerqualifikation, schul. Ausstattung, Lehrplan, Lehreraus- u. -fortbildung	10/ 13-Jährige	21
TIMSS-1995	IEA	MPIB, IPN, DIPF	1994/95 S II : 1995/96	Mathematik, Naturwiss.	Unterricht, Lehrer, Schulen, außerschulische Lebensumwelt, psychosoziale/ individuelle Merkmale	7./8.Kl., Ende S II	21(S I); 16(S II) repräsentativ (ohne Baden-Württemberg) Pop II und III
CIVICE	IEA		1999/ 2000	Politische Bildung		14-Jährige 16-19-Jährige	28 repräsentativ (nur 14-Jährige)
SITES	IEA		I : 1998/9 II :2000/01 III:2001/05	Computer	Umgang und Nutzung von Computern	10; 14; Ende S II	26 repräsentativ (Modul II + geplant Modul III)
TIMSS-1999	IEA		1999	Mathematik, Naturwiss.		13-Jährige	38 koreanische Teilnahme, ohne deutsche Teilnahme
PISA	OECD ACER	MPIB	2000 2003 2006	Leseverständnis, Mathematik, Naturwiss.	Fächerübergreifende Kompetenzen, vielfältige Indikatoren für Lernergebnisse und ihre Bedingungen	15-Jährige	32
PLRLS IGLU	IEA	HH	2001	Leseverständnis	Leseinteresse u. -gewohnheiten, Freizeitaktivitäten, professionelle Standards, Unterrichtsprozesse	9 - bis 10 Jährige	35 repräsentativ
TIMSS - 2003	IEA		2003	Mathematik, Naturwiss.		9-Jährige 14-Jährige	koreanische Teilnahme, ohne deutsche Teilnahme

²⁷ Vgl. van Ackeren / Klemm 2002, 160.; Bos / Schwippert 2002, 10.

Abkürzungen:

Kürzel	Name / Bemerkung
ACER	Australian Council for Educational Research
CIVICS	Civic Education Study / Citizenship Education
ComPed	Computers in Education Study
DIPE	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt a.M.
FIMS	First International Mathematics Study
FISS	First International Science Study
HH	Universität Hamburg
HU	Humboldt-Universität Berlin
IEA	International Association of the Evaluation of Educational Achievement
IPN	Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften, Kiel
MPIB	Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin
PIRLS / IGLU	Progress in International Reading Literacy Study; deutsches Äquivalent: Internat, Grundschul-Lese-Untersuchung
PISA	Programme for International Student Assessment
SIMS	Second International Mathematics Study
SISS	Second International Science Study
SITES	Second Information Technology in Education Study
TIMSS	Third International Mathematics and Science Study; Grundschulstudie ohne Deutschland

Überdies gibt es regional begrenzte Untersuchungen in Deutschland, wie aus Tabelle 16 zu ersehen ist: LAU („Lernausgangslageuntersuchung“), ULME („Untersuchung von Leistungen, Motivation und Einstellungen zum Beginn der beruflichen Ausbildung“), PLUS („Projekt Lesen und Schreiben für alle“), QuaSUM („Qualitätsuntersuchungen zum Unterricht an Schulen in Mathematik“) und MARKUS („Mathematik – Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterricht, Schulkontext“).²⁸

²⁸ Weitere Erläuterungen, sowie Ergebnis-Nutzung von LAU, QuaSUM und MARKUS finden sich im Text von van Ackeren 2002.

Tabelle 16: Überblick über die Teilnahme einzelner deutscher Bundesländer an nationalen Schulleistungsstudien²⁹

Studie	Durchführungszeitraum	getestete Fächer	Alterskohorte	Bundesländer
LAU (Aspekte der Lernausgangslage u. Lernentwicklung)	1996 1998 2000 2002	Deutsch Mathematik Problemlösen 1. Fremdspr.	Klasse 5 Klasse 7 Klasse 9 Klasse 11	Hamburg (Vollerhebung)
MARKUS (Mathematik Gesamterheb. Reinl.-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext)	2000	Mathematik	Klasse 8	Rheinland-Pfalz (Vollerhebung)
QuaSUm (Qualitätsuntersuchung an Schulen zum Unterricht in Mathematik.)	1999	Mathematik	Klasse 5 Klasse 9	Brandenburg

1.2 Die wichtigen Effekte vergleichender Schulleistungsstudien

Internationale Schulleistungsuntersuchungen, die als „ein potentes Instrument zum normativen Vergleich (Benchmarking)“ gelten und die keine Theorien, sondern nützliche Instrumente zur Entwicklung handlungsrelevanter theoretischer Konzepte sind,³⁰ spielen für die Erkenntnis des nationalen Standorts des Bildungswesens eine große Rolle. Stellt man die wichtigsten Nutzenspunkte und die wichtigsten Effekte der vergleichenden Schulleistungsuntersuchungen dar, so sind folgende Punkte zu betonen³¹: der Beitrag der Schulleistungsmessung zur Bildungsplanung, zur Grundlagenforschung und zur externen Evaluation und Schulentwicklung.³²

1.2.1 Beitrag der Schulleistungsmessung zur Bildungsplanung

Einer der Hauptbeiträge zur Schulleistungsmessung liegt bekanntlich in der

²⁹ Bos / Schwippert 2002, 11.

³⁰ Bos / Postlethwaite 2002, 252.

³¹ Vgl. Weinert 2002b.; Bos / Postlethwaite 2002.

³² Vgl. Bos / Postlethwaite 2002.

Bildungsplanung. Bildungspolitiker, jedes Bildungsministerium, Schuladministratoren, Schulleiter und Lehrer brauchen das Orientierungswissen über einen wichtigen Ausschnitt der pädagogischen Realität und viele Informationen über die Lernwirksamkeit von Schule, um umsichtige Bildungspläne zu entwickeln. Die dafür dringend notwendigen Informationen können sich nicht nur aus nationalen Datenerhebungen, sondern auch aus internationalen Vergleichen ergeben, z. B. Wissen über das Defizit bei dem realisierten Curriculum. Nur durch international vergleichende Schulleistungsforschungen ist es möglich, sowohl systematisch zu erfassen, welche Inhalte in verschiedenen Schulformen auf welchem Niveau unterrichtet und gelernt werden, als auch eine dahingehende realistische Sichtweise zu gewinnen.³³ Darüber hinaus wird es dadurch ermöglicht, die „Defizite in pädagogischen Rückkoppelungsprozessen abzubauen und die subjektiven Erfahrungen der Betroffenen und Beteiligten mit intersubjektiv gültigen Ergebnissen aus vergleichbaren Studien zu konfrontieren.“³⁴ Aber allein aus der internationalen Schulleistungsforschung dürfen Hinweise dafür allerdings nicht erwartet werden. Dazu bedarf es ergänzender und weiterreichender Forschungen.

1.2.2 Beitrag zur Grundlagenforschung

Neben der Gewinnung von Steuerungswissen zur Bildungsplanung können internationale Schulleistungen auch zur Grundlagenforschung beachtenswert beitragen. In den teilnehmenden Staaten wurde eine ausführliche Curriculum- und Lehrbuchanalyse durchgeführt. Darüber hinaus wurden mittels einer so genannten „Test-Curriculum-Matching-Analyse“ Testleistungen von Schülern anderer Staaten bei

³³ Vgl. Bos / Postlethwaite 2002.

³⁴ Weinert 2002b, 364.

national zusammengestellten Testaufgaben international ausgewertet. In Deutschland wurde die Frage nach Unterrichtsvalidität gestellt, d. h. danach ob die Stoffgebiete faktisch auch unterrichtet worden waren. Außerdem leisten die internationalen vergleichenden Schulleistungsuntersuchungen einen weiteren Beitrag zur Grundlagenforschung in den nationalen Ergänzungen, z. B. eine vergleichende Videostudie des Unterrichts.³⁵

1.2.3 Beitrag zur externen Evaluation und Schulentwicklung

Die jüngsten durchgeführten internationalen Schulleistungsuntersuchungen werden dem Begriff des System-Monitoring zugeordnet. Sie liefern Informationen über Leistungsstand der SchülerInnen und Einstellungen über Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht sowie deren Zusammenhänge. Dadurch werden primär Basisinformationen, die für die Bewertung und Steuerung auf der Bildungssystemebene nützlich sind, und Interpretationsansätze zugänglich, die der Lehrerkraft helfen, die Ergebnisse adäquat verstehen und einordnen zu können.³⁶ Außerdem ist bei den Schulleistungsuntersuchungen die Evaluation von Ergebnissen nicht nur in der Schule, sondern auch außerhalb der Schule ein fester Bestandteil des Untersuchungsdesigns. Wie Bos, Postlethwaite und Schwippert beobachteten, ist dies der letzte Beitrag der Schulleistungsuntersuchung.³⁷ Die Evaluation stellt die notwendige Basis für eine Qualitätssicherung und -entwicklung dar, wenn sie im Sinne eines Prozesses des Sammelns und Analysierens von Informationen mit dem Ziel von

³⁵ Vgl. Bos / Postlethwaite 2002.; Bos / Schwippert 2002. Nach Franz E. Weinert dürften Videoaufzeichnungen als eine Art von Beobachtungsinstrument künftig eine wichtige Rolle spielen. Mit deren Hilfe können brauchbare und auch vergleichbare Ergebnisse (z. B. zur Beurteilung des sozialen Verhaltens) erzielt werden. (Vgl. Weinert 2002b.)

³⁶ Vgl. Watermann u.a. 2003.

³⁷ Vgl. Bos / Postlethwaite 2002.; Bos / Schwippert 2002.

begründeten Bewertungsurteilen kommt.³⁸ Im Allgemeinen wird in Deutschland die Evaluation in der Schule als eine interne Evaluation begriffen. Die interne Evaluation wird von Angehörigen der Schule wie Lehrkräften und Schulleitern durchgeführt. Dabei können die Befunde einer Evaluation und die sich daran anschließenden Konsequenzen im Prinzip im Lehrerkollegium besprochen werden. Demgegenüber ist die Durchführung von externer Evaluation von Schule und Bildungswesen relativ neu.

Die externe Evaluation lässt die Betroffenen, die mit ihrer Beteiligung die Untersuchung ermöglicht und dabei Belastungen in Kauf genommen haben, am Prozess der Auswertung und Nutzung der Untersuchungsergebnisse teilhaben. Die daraus gewonnenen Daten bieten eine Momentaufnahme der sozialen Hintergründe der Schülerschaft, der Profile und Kompetenzen der SchülerInnen, die sich an der Untersuchung beteiligt haben.³⁹ Die externe Evaluation kann keinen direkten Weg zur Verbesserung vorzeichnen und stellt keine Evaluation der Einzelschule dar, weil die Untersuchung, die sich auf die Erfassung zentral vorgegebener Komponenten beschränkt, nur eine kleine Schülerstichprobe untersucht und querschnittlich angelegt ist. Der Zusammenhang zwischen System-Monitoring und schulbezogener externer Evaluation einerseits und zwischen System-Monitoring und der Schulentwicklung andererseits sind derzeit Gegenstand zahlreicher Diskussionen im deutschsprachigen Raum.⁴⁰

1.2.4 Chancen und Grenzen vergleichender Schulleistungsstudien

Rainer Peek beobachtet positive Effekte von internationalen

³⁸ Vgl. Rolff 1996.

³⁹ Vgl. Watermann 2003.

⁴⁰ Zu weiteren Informationen: Arnold 2002.; Klieme / Baumert / Schwipper 2000.; Pekrun 2002.; Rolff 2001.; Terhart 2002.

Schulleistungsvergleichen.⁴¹ Die Befunde internationaler Schulleistungstudien können grundsätzlich auf Schul- bzw. Klassenebene rückgemeldet werden. Der wichtigste Effekt sei, dass die Rückmeldungen das enorme Wissen aktiviere, das Lehrer über ihre Arbeit haben, bislang allerdings zurückhielten. Es ist einerlei, ob die Ergebnisse gut oder schlecht ausfallen: Die Lehrer erfahren, was sie mit ihrem Unterricht erreichen.⁴² Durch eine Rückmeldung an die Schulen ist es möglich, nicht allein unterschiedliche Rückmeldeformen zu erproben, sondern ebenso systematisch die Verknüpfungsmöglichkeiten von externer und interner Evaluation zu erforschen.⁴³ Aus diesem Grund sind methodisch solide Schulleistungsmessungen und faire Leistungsvergleiche unverzichtbare Kompetenzen der schulischen Qualitätsentwicklung.⁴⁴

Trotz dieser positiven Effekte treffen internationale vergleichende Schulleistungsuntersuchungen häufig auf Zurückhaltung oder sogar Misstrauen. Dazu stellte Teichler fest, dass Chancen und Grenzen der internationalen Vergleichsstudien auf der Hand zu liegen scheinen. Sprachbarrieren sind dabei das offenkundigste Problem und internationale vergleichende Forschungen sind kostenaufwändig. Bei der internationalen vergleichenden Forschung ist die Gegenstandswahl oft politisch bestimmt und so fällt es schwer, ausreichende Feldkenntnisse zu gewinnen. Allerdings ist es dadurch möglich, Barrieren der Feld- und Sprachkenntnisse mithilfe des internationalen Forschungsteams zu überwinden. Um die oben erwähnte Grenze zu überwinden, bedarf es im Grunde der Kooperation zwischen Wissenschaftlern aus

⁴¹ Vgl. Peek 2001.

⁴² Vgl. Kahl 2002.

⁴³ Vgl. Bos / Postlethwaite 2002, 265.

⁴⁴ Vgl. Weinert 2002b.

verschiedenen Ländern.⁴⁵ Im Übrigen liegen weitere Aufgaben darin, verschiedene Disziplinen zu verbinden und unterschiedliche Theorien im Untersuchungsdesign gegenseitig zu konfrontieren. Wie Franz E. Weinert erwähnte, gilt dies vornehmlich dann, wenn es Lehrern gelingt, im Klassenzimmer eine entspannte, schöpferische Lernkultur zu gestalten, wenn die SchülerInnen durch die Kombination individueller und sozialer Bezugssysteme hinlängliche Erfolgserlebnisse erfahren und wenn die sozialen Beziehungen innerhalb der Schulklasse vom individuellen Leistungsniveau entkoppelt sind. Das hängt aber keineswegs von den vergleichenden Leistungsuntersuchungen, sondern von der pädagogischen Einstellung und Kompetenz der Lehrer ab. Diese müssen durch Lehrerweiterbildung gefördert werden.⁴⁶

Trotz dieser Grenzen und Defizite ist weiterhin von Bedeutung, dass „in PISA-Studie, wie auch in anderen Schulleistungsuntersuchungen, ein breites Spektrum motivationaler und sozialer Merkmale erhoben worden sind.“⁴⁷

2. Das PISA-Konzept in Sachen „Literacy“

2.1 Ein Überblick über die PISA-Studie

Zwar hat Deutschland in der Durchführung von Schulleistungsuntersuchungen keine lange Tradition. 1997 hat jedoch die Kultusministerkonferenz (KMK) mit den Konstanzer Beschlüssen die Tür zu internationalen Leistungsvergleichen geöffnet. In diesem Rahmen und in dieser Folge wurde zur Qualitätssicherung im Bildungswesen nunmehr eine langjährige, fach- und jahrgangsstufenübergreifende Überprüfung von Schulleistungen im internationalen Vergleich festgeschrieben.⁴⁸ Hierbei ist das Ziel

⁴⁵ Vgl. Teichler 1997.

⁴⁶ Vgl. Weinert 2002b.

⁴⁷ Watermann 2003, 108.

⁴⁸ Vgl. Bos / Schwippert 2002, 6.

der Bildung wichtig und es geht dabei darum, wo wir zwischen dem Notwendigen und dem Idealen die Brücke schlagen. Dafür kann die PISA-Studie ein wichtiges Instrument sein.

Die PISA-Studie ist Teil des Indikatorenprogramms INES (Indicators of Educational Systems) und ein Kooperationsprojekt der OECD-Mitgliederstaaten. Darüber hinaus ist sie das bisher umfassendste und weitest reichende internationale Projekt zur Erfassung von Schülerleistungen und Daten über schülerspezifische, familiäre und institutionelle Faktoren, die zur Klärung von Leistungsunterschieden herangezogen werden können. Die PISA-Studie steht für ein Programm zur zyklischen Erfassung basaler Kompetenzen⁴⁹ der nachwachsenden Generation, das von der OECD durchgeführt und von allen Mitgliedsstaaten gemeinschaftlich getragen und verantwortet wird. Ihr Ziel ist es, den OECD-Mitgliedstaaten periodisch vergleichende Daten über die Ressourcenausstattung, individuelle Nutzung sowie Funktions- und Leistungsfähigkeit ihrer Bildungssysteme zur Verfügung stellen.⁵⁰ Die der PISA-Studie zugrunde liegende Philosophie richtet sich also auf die Funktionalität der bis zum Ende der Pflichtschulzeit erworbenen Kompetenzen für die Lebensbewältigung im jungen Erwachsenenalter und deren Anschlussfähigkeit im Hinblick auf kontinuierliches Weiterlernen in der Lebensspanne.⁵¹

Die erste PISA-Erhebung wurde im Jahr 2000 in 32 Ländern⁵² durchgeführt und

⁴⁹ Solche Kompetenzen versteht Messner als „basale Kulturwerkzeuge, die ein Bürger benötigt, um sich in seiner Welt, im gesellschaftlichen Leben nicht nur behaupten, sondern eine *aktive Rolle* spielen zu können“. (Messner 2002, 291)

⁵⁰ Vgl. OECD 1999.

⁵¹ Artelt / Schiefele / Schneider / Stanat 2002, 9.

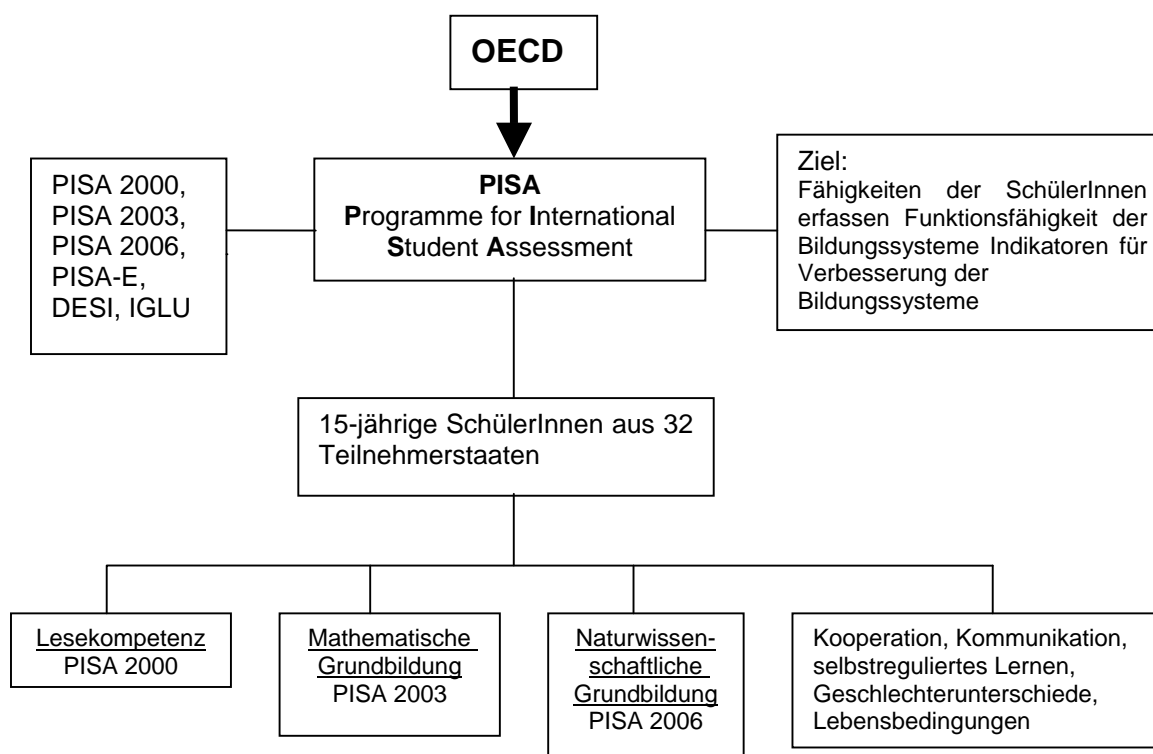
⁵² OECD Länder, die an PISA 2000 teilnahmen: Australien, Belgien, Dänemark, Deutschland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Island, Italien, Japan, Kanada, Süd-Korea, Luxemburg, Mexiko, Neuseeland, Niederlande, Norwegen, Österreich, Polen, Portugal, Schweden, Schweiz, Spanien, Tschechische Republik, Ungarn, Vereinigtes Königreich und Vereinigte Staaten. (28)

Partnerländer, die an PISA 2000 teilnahmen: Brasilien, Lettland, Liechtenstein und Russische Föderation (4)

befasste sich mit drei Erhebungszyklen mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung: Lesekompetenzen (engl. reading literacy), mathematische Kompetenzen (engl. mathematical literacy) und naturwissenschaftliche (engl. scientific literacy). Bei der PISA-Studie 2000 stand die Lesekompetenz im Mittelpunkt; Mathematik und Naturwissenschaft waren Nebenkomponten. Diese Untersuchung wird alle drei Jahre wiederholt. Im Jahr 2003 wurde der zweite Zyklus realisiert. Im Mittelpunkt des Interesses standen hier mathematische Kompetenzen. Naturwissenschaftliche Fähigkeiten haben im dritten Zyklus 2006 den Schwerpunkt der Studie gebildet. Neben diesen kognitiven Fähigkeiten werden außerdem zu allen Erhebungszeitpunkten fachübergreifende Kompetenzen (engl. cross-curricular competencies) erfasst, die die analysierten Kompetenzen beeinflussen können. Dazu gehören u. a. selbstreguliertes Lernen der SchülerInnen, Kooperation und Kommunikation der SchülerInnen, motivationale Kennwerte der SchülerInnen, familiäre Lebensverhältnisse, Schulklima, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb sowie Lebens- und Lernbedingungen von Jugendlichen. (Vgl. Abb. 6)

Teilnehmende Länder:			
	PISA 2000	PISA 2003	PISA 2006
International:	32 Staaten (28 OECD, 4 Partnerländer)	41 Staaten (30 OECD, 11 Partnerländer)	56 Staaten (30 OECD, 26 Partnerländer)
National:	Jeweils 16 Bundesländer		

Abbildung 6: Basisinformationen zur PISA-Studie⁵³



Es besteht weitgehendes Einvernehmen darüber, dass die PISA-Studie sowohl eine umfassend dokumentierte, als auch eine methodisch sehr gut angelegte Untersuchung ist: „PISA wirkt in vielfacher Hinsicht als *methodisches Modell*. Es scheint nahe zu liegen, in der Schulpraxis Methoden zu adaptieren, die bei den PISA-Erhebungen angewandt wurden. In diesem Zusammenhang werden z. B. im Augenblick vermehrte regelmäßige Vergleichsarbeiten zwischen den Schulen einer Region oder häufiger durchgeführte standardisierte Leistungstests diskutiert.“⁵⁴

2.2 Die Grundkonzeption der PISA-Studie: „Literacy“ (Basiskompetenz)

⁵³ Emmerich / Geiger-Memmer 2003, 14.

⁵⁴ Sacher 2003, 400.

Literacy ist ein Anglizismus, der seit der PISA-Studie in die deutsche Sprache eingegangen ist. Messner betrachtet das mit *Literacy* bezeichnete Bildungskonzept der PISA-Studie als „Teil einer globalen gesellschaftlichen Neuorientierung“.⁵⁵ Durch die PISA-Studie wurde festgestellt, wie gut 15-jährige SchülerInnen,⁵⁶ die nahezu das Ende ihrer Pflichtschulzeit erreicht haben, auf die Herausforderungen der heutigen Wissensgesellschaft vorbereitet sind.⁵⁷ Das heißt, zum einen geht das zugrunde liegende Literacy-Konzept von Basiskompetenzen, mit den Worten von Hansel von „Schlüsselqualifikationen“,⁵⁸ und von einem Prozess lebenslangen Lernens aus. Zum anderen zielt es nicht auf die Fähigkeit von 15-Jährigen ab, erworbenes Faktenwissen reproduzieren zu können, sondern auf das Vermögen, die erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten in der Bewältigung von alltagsnahen Situationen einsetzen und anwenden zu können.⁵⁹

Die PISA-Studie testet, ob die SchülerInnen⁶⁰ darüber verfügen, „was sie im Blick auf die sich entwickelnden Anforderungen im Beruf und im gesellschaftlichen Leben können müssen.“⁶¹ „Lernen fürs Leben“ ist die entsprechende Leitidee des Konzeptes *Literacy*. Daher benötigt der Einzelne ein „solides Fundament an Kenntnissen in Bereichen wie Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften. Um in diesen Bereichen mehr hinzuzulernen und mit dem gelernten Wissen in der realen Welt

⁵⁵ Messner 2002, 290.

⁵⁶ In der nationalen Erweiterung in Deutschland besteht die untersuchte Population aus SchülerInnen der 9. Jahrgangsstufe und in Korea aus entweder der 3. Klasse der Mittelschule oder 1. Klasse der Oberschule.

⁵⁷ In den meisten OECD-Ländern endet die Schulpflicht mit 15 oder 16 Jahren, in den Vereinigten Staaten jedoch erst mit 17 und in Belgien, Deutschland und den Niederlanden erst mit 18 Jahren. (Vgl. OECD 2001.)

⁵⁸ Allerdings ist dieser der derzeit gebräuchlichere, aber nicht ganz unproblematische Begriff. (Vgl. Hansel 2003.)

⁵⁹ Vgl. Brake 2003.

⁶⁰ Mit dieser Schreibung soll darauf verwiesen werden, dass die Geschlechtszugehörigkeit in den folgenden Aussagen jeweils von Bedeutung ist; SchülerInnen ist hier praktikabler als die umständliche Nennung beider Geschlechter.

⁶¹ Lange 2001, 271.

etwas anfangen zu können, müssen die SchülerInnen auch gewisse elementare Prozesse und Grundsätze verstehen und fähig sein, diese flexibel in unterschiedlichen Situationen anzuwenden.“⁶²

Bei der PISA-Studie wurden die drei oben genannten Kompetenzen untersucht. Im Folgenden werden diese Kompetenzen mit Bezug auf jeweils einen Aspekt grob dargestellt.

2.2.1 Lesekompetenz (reading literacy)

Die Untersuchung von Lesekompetenz bildete den Schwerpunkt der PISA-Studie 2000. Zwei Drittel der Testzeit wurden auf diesen Bereich der Grundbildung verwendet. Unter Lesekompetenz versteht man dabei die Fähigkeit, „geschriebene Texte unterschiedlicher Art in ihren Aussagen, ihren Absichten und ihrer formalen Struktur zu verstehen und in einen größeren Zusammenhang einordnen zu können sowie in der Lage zu sein, Texte für verschiedene Zwecke sachgerecht zu nutzen.“⁶³ Leseverständnis ist „nicht nur Voraussetzung dafür, in allen schulischen Fächern den Anschluss zu halten, sondern Grundlage für die aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben und notwendige Voraussetzung für jede Form selbstständigen Weiterlernens“. ⁶⁴ Die mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenz unterstehen ihr als Schlüsselkompetenz. Ohne hinreichende Lesekompetenz mit übergeordneter Bedeutung bleibt etwa der Zugang zu mathematischer und naturwissenschaftlicher Grundbildung weitgehend verschlossen. Im PISA-Konzept werden dabei drei Aspekte von Lesekompetenz unterschieden:⁶⁵

⁶² OECD 2001, 20.

⁶³ Baumert / Blossfeld 2002, 4.

⁶⁴ Baumert 2001, 25.

⁶⁵ Vgl. Artelt u.a. 2001; Stanat / Kunter 2002.

- „Ermitteln von Informationen“ als Fähigkeit, bestimmte (Teil-)Informationen im Text aufzufinden bzw. zu schlussfolgern,
- „textbezogenes Interpretieren“ als Fähigkeit, Bedeutung zu konstruieren und Schlussfolgerungen zu ziehen,
- „Reflektieren und Bewerten“ als Fähigkeit, den Text mit eigenen Wissensbeständen, Erfahrungen oder Ideen in Beziehung zu setzen.

2.2.2 Mathematische Kompetenz (mathematical literacy)

PISA 2003, die Erhebung fand im Frühjahr 2003 statt, befasste sich schwerpunktmäßig mit der mathematischen Grundbildung. Verstanden wird mathematische Grundbildung als die Fähigkeit, „die Rolle zu erkennen und zu verstehen, die die Mathematik in der Welt spielt, fundierte mathematische Urteile abzugeben und sich auf eine Weise mit der Mathematik zu befassen, die den Anforderungen des gegenwärtigen und künftigen Bürgers entspricht.“⁶⁶ Die Erfassung der mathematischen Grundbildung stützt sich auf zwei Leitideen: Veränderung und Wachstum sowie Raum und Form. Dabei werden drei Aspekte unterschieden:⁶⁷

- technische Aufgaben, bei denen vorgegebene Ansätze nach bekannten Algorithmen abzuarbeiten sind: hier geht es um einfache Berechnungen und die Wiedergabe von Definitionen,
- Aufgaben, bei denen der Mathematisierungsprozess auf ein rechnerisch zu bearbeitendes mathematisches Modell führt: hier geht es um die Fähigkeit mathematischer Modellierung und der Herstellung von Querverbindungen,
- Aufgaben, bei denen die Lösung nach einem Mathematisierungsschritt mit

⁶⁶ OECD, 1999, 41.

⁶⁷ Vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2002.

begrifflichen Mitteln erzeugt werden kann: hier steht die Fähigkeit im Vordergrund, die mathematischen Aspekte einer Situation zu erkennen und Problemstellungen mathematisch zu strukturieren und zu formulieren.

2.2.3 Naturwissenschaftliche Kompetenz (scientific literacy)

Die Untersuchung der naturwissenschaftlichen Grundbildung steht im Zentrum der geplanten PISA-Erhebungswelle 2006. Bei PISA wird naturwissenschaftliche Grundbildung als Fähigkeit definiert, „naturwissenschaftliches Wissen anzuwenden, naturwissenschaftliche Fragen zu erkennen und aus Belegen Schlussfolgerungen zu ziehen, um Entscheidungen zu verstehen und zu treffen, welche die natürliche Welt und die durch menschliches Handeln an ihr vorgenommene Veränderungen betreffen.“⁶⁸

Neben diesen drei Kompetenzbereichen wurden darüber hinaus so genannte „Cross-Curricular Competencies“ (CCC)⁶⁹ erhoben.

2.2.4 Fächerübergreifende Kompetenzen (cross-curricula-competencies)

Bei der PISA-Studie sind fächerübergreifende Kompetenzen nicht auf Inhaltsgebiete bezogen, sondern situations- und inhaltsunabhängig auf die Bewältigung komplexer Anforderungen. In der PISA-Studie wird unter anderem die Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen erhoben, wobei Lernstrategien eine wichtige Rolle spielen, z.B. Kontrolle des Lernprozesses, Memorieren und Elaborieren, kooperative und wettbewerbsorientierte Lernformen, motivationale Präferenzen, Zielorientierungen, selbstbezogene Fähigkeitskognitionen und Handlungskontrolle sowie implizite

⁶⁸ OECD 1999, 60.

⁶⁹ CCC heißt zu deutsch der „fächerübergreifende Kompetenz“.

Theorien über das Lernen, die Anstrengung und die Fähigkeit. Es deutet sich an, dass die Voraussetzungen für Kompetenz mit Umgang mit Computern als Hilfsmittel zum Lernen einen weiteren Schwerpunkt bilden.

2.3 Anspruch der Allgemeinbildung

2.3.1 Die Wiederentdeckung des pädagogischen Sinns im Rahmen der empirischen Wende

Nach der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse vollzog sich in Deutschland eine empirische Wende auf der Ebene der pädagogischen Wissenschaft und des professionellen Handelns der Pädagogen. Diese wurde allerdings bereits 1962 von Heinrich Roth in seinem Beitrag unter dem Leitbegriff der „realistischen Wendung“ der Erziehungswissenschaften gefordert.⁷⁰ Er sah seinerzeit die Notwendigkeit, die traditionell normativ bzw. geisteswissenschaftlich und philosophisch orientierte Pädagogik um die empirisch-sozialwissenschaftlichen Methoden zu ergänzen und sich sowohl auf die mehr oder minder spekulative Entwicklung von Konzepten und moralischen Forderungen an die Persönlichkeit von Pädagogen zu beschränken, als auch systematisch die Wirkungen pädagogischen Handelns zu klären und daraus Konsequenzen für eine professionelle Berufsausübung zu ziehen.⁷¹ Diese Tendenz wurde durch die PISA-Studie abermals dynamisiert und ist sogar bezüglich der „Leistung“ ins Zentrum in der Bildungsdebatte gerückt. Denn bei der PISA-Studie wurde nicht nach Lernzielen gefragt, wie sie nach Lernplänen unterrichtet werden, es stehen vielmehr Kompetenzen im Vordergrund. Hierbei wird Leistung belohnt, „nicht nur mit guten Noten und höheren Abschlüssen, sondern auch

⁷⁰ Roth 1962.

⁷¹ Vgl. Lange 2001.

mit einer besseren Anschlussfähigkeit an höhere Karrieren.“⁷²

Angesichts der schlechten Ergebnisse bei der PISA-Studie hat Schlömerkemper ein schiefes Bild von PISA für gefährlich gehalten, weil es falsche Schlüsse nach sich ziehen könnte. Zugleich hat er darauf hingewiesen, dass in Deutschland eine deutliche Distanz gegenüber Leistung bestand. Hinter dieser Distanz verberge sich eine einseitige Einstellung gegenüber der Leistung: Erfolg und Glück werden höher eingeschätzt als eigenes Können und Kompetenz.⁷³ Diese Auffassung ist bislang vorherrschend in der pädagogischen Diskussion.

Aber Leistung versteht sich als „Ergebnis und Vollzug einer Tätigkeit, die mit Anstrengung und gegebenenfalls Selbstüberwindung verbunden ist und für die Gütemaßstäbe anerkannt werden, die also beurteilt wird.“⁷⁴ Je nachdem, worin man die Ursache für die Leistung sieht, sollte sich der Leistungsbegriff unterscheiden: in einen fähigkeitsbezogenen und in einen anstrengungsbezogenen Leistungsbegriff. Bezogen auf diese Begriffe lassen sich dabei zwei pädagogische Perspektiven zur Leistung ausmachen: zum einen Leistung als Selbstzweck und zum anderen Leistung als Mittel zur Selbstverwirklichung.⁷⁵

Wenn es die zentrale Aufgabe der Schule ist, die allgemeine Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft zu bestimmten Arbeiten zu trainieren, steht die Leistung im Dienst zu dieser Fähigkeit. Verfügt die Leistung über ihren Zweck an sich, wird sie zum „Selbstzweck“.⁷⁶ Von daher ist es evident, dass die Entwicklung einer formalen Leistungsbereitschaft und -fähigkeit für Kinder und Jugendliche wichtig ist. Ebenso

⁷² Tremel 2000, 124.

⁷³ Vgl. Schlömerkemper 2002.

⁷⁴ Klafki 1974, 90.

⁷⁵ Vgl. Schilmöller 1991.

⁷⁶ Vgl. Schilmöller 1991.

wichtig ist es, „die Grenzen des eigenen Leistungsvermögens zu erkunden, sie zu erkennen und anzuerkennen.“⁷⁷

Nach diesen Überlegungen muss die Frage beantwortet werden, wozu Leistung dienen soll. Zuerst könnte man die gesellschaftliche Bedeutung von Leistung in den Vordergrund stellen: „Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung seien notwendig zur Realisierung eines menschenwürdigen Lebens und einer humanen Gesellschaft.“⁷⁸ Zweitens hat Leistung eine Bedeutung für das Individuum, wenn man sie als „eine auf Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung gerichtete Aktivität des Menschen“ verstehen könnte.⁷⁹ Die letzte Bedeutung liegt auf sozialer Ebene. Als ein soziales Wesen sollte der Mensch mit anderen Menschen zusammenarbeiten, wenn alle am selben Strang für die eigene Selbstverwirklichung ziehen. Ohne Leistung in einem anstrengungsorientierten Sinn ist Bildung als Prozess der Selbstwerdung daher nicht denkbar und möglich. Die Leistung ist pädagogisch notwendig und sinnvoll, insofern sie im Dienst dieser Aufgabe steht und legitimiert ist, obwohl ein leistungsmotiviertes Lernen teils zum Verlust der Mitmenschlichkeit führe, oder ein solches Lernen teils am Erfolg interessiert sein müsse.⁸⁰

2.3.2 Eine neue Idee für die Allgemeinbildung

Die vergleichenden Studien unterscheiden sich in den Prinzipien, nach denen die Aufgabenauswahl erfolgt. Im Hinblick darauf gibt es zwei unterschiedliche Vorgehensweisen: einen curricularen und anderen didaktisch-normativen Ansatz. Bei dem curricularen Ansatz, den TIMMS verfolgt, handelt es sich darum, ob SchülerInnen

⁷⁷ Schilmöller 1991, 177.

⁷⁸ Schaller 1979, 70.

⁷⁹ Schilmöller 1991, 180.

⁸⁰ Vgl. Schilmöller 1991.

beherrschen, was sie nach den Lehrplänen lernen sollten. Anders als TIMMS verfolgt PISA einen didaktisch-normativen Ansatz. Hierbei geht es nicht allein darum, was in den jeweiligen Lehrplänen steht. Vielmehr wird gefragt, ob SchülerInnen können, was sie im Beruf und im gesellschaftlichen Leben können müssten. Deshalb dreht es sich bei den auf dem didaktisch-normativen Ansatz aufgebauten Untersuchungen nicht darum, den SchülerInnen schlechte Noten für etwas zu geben, was sie gar nicht lernen konnten, sondern zu prüfen, ob das Richtige in der richtigen Weise gelehrt wird.⁸¹ Dieser Ansatz orientiert sich an dem insbesondere im angloamerikanischen Raum eingeführten Konzept der „Literacy“.

Um das „Literacy-Konzept“ hinreichend zu verstehen und bildungstheoretisch zu analysieren, beschäftigt Messner sich mit zwei größeren Zusammenhängen in dem Konzept der Allgemeinbildung: zum einen mit dem philosophischen Pragmatismus und zum anderen mit dem gesellschaftlichen Kontext.⁸² Zuerst stellt er hinsichtlich der Grundorientierung des PISA-Konzeptes fest, dass die PISA-Studie auf den Pragmatismus rekurriert, der von Charles S. Peirce begründet und von William James vertreten wurde. Der Pragmatismus bringt Interesse an den Ideen zu empirischen Realitäten des Handelns und die erfahrbaren Wirkungen in der Praxis zum Ausdruck.⁸³ Aus diesem Grund werden Nützlichkeit, der Wert für die Praxis sowie realer Erfolg als die leitenden Maßstäbe für schulische Bildung betrachtet. Bei den vergleichenden Schulleistungsuntersuchungen ist die Anpassung ihrer Konsequenz wichtiger als methodisch genaue Schulleistungsmessungen und faire Leistungsvergleiche. Aber daraus ergäbe sich die Gefahr, „einen platten Begriff von Praxis zu vertreten und in die

⁸¹ Lange 2001, 272.

⁸² Vgl. Messner 2003.

⁸³ Vgl. James 1907/1994.

Fallstricke einer kritiklosen Anpassung an den ökonomischen Bereich zu geraten.“⁸⁴

Andererseits versieht Messner den gesellschaftlichen und kulturellen Kontext mit zwei Anmerkungen. Zum einen stellt er fest, dass das PISA-Konzept auf den veränderten schulischen Qualifikationsbedarf reagiert, der im Rahmen der Globalisierung entsteht. Aus soziologischer Sicht sei kennzeichnend, dass sich die Revision des Bildungsbegriffs in zentralen Schulfächern im Kontext der „Globalisierung“ abspielt. Die PISA-Studie und ihre Folgen sind insofern auch ein Globalisierungsphänomen.⁸⁵ Zum anderen machen die Staaten, die sich an der PISA-Studie beteiligt haben, und die fortgeschrittenen Industrieländer einen Versuch, „eine moderne, für den Übergang von der Industrie- zur Wissensgesellschaft adäquate Bildungskonzeption zu entwickeln.“⁸⁶ Dass solche kulturellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen einen wesentlichen Einfluss auf die Qualität von Bildungssystemen ausüben, wird durch die Analyse von Forschern wie Hofer, Boe et. al. aufgezeigt.⁸⁷

In der Diskussion seit der Veröffentlichung der Ergebnisse der PISA-Studie wird fast durchgängig ignoriert, worum es bei der PISA-Studie eigentlich geht. Bei der PISA-Studie ging es nicht um Bildung. Sie handelt vielmehr von Basiskompetenzen. Wer über sie verfügt, ist deshalb noch nicht gebildet, besitzt jedoch die Voraussetzungen zum Erwerb von Bildung. In der heutigen Industriegesellschaft bedarf es der Basiskompetenzen, wie sie die PISA-Studie definiert und begriffen hat. Im Sinne dieser Basiskompetenz fordert die PISA-Studie durch den Literacy-Ansatz eine neue Grundbildung.

⁸⁴ Messner 2003, 404. Messner stellt dazu die Unverzichtbarkeit dar, pragmatisches Handeln vom Ethos der Demokratie und menschlicher Wohlfahrt tragen zu können und zu müssen sowie die Bedeutung des „konstruktiven Moments“ im Lern- und Bildungsprozess besonders zu betonen.

⁸⁵ Vgl. Messner 2002.

⁸⁶ Messner 2003, 405.

⁸⁷ Siehe Hofer 2001.; Boe / May / Barkanic / Boruch 2001.

Man vermag durch die PISA-Studie nicht generell etwas über die Allgemeinbildung⁸⁸ von SchülerInnen und die Gesamtqualität von Schulen aussagen können. Aber andererseits legte die PISA-Studie Gewicht auf die revolutionäre Universalität der gemessenen Basiskompetenzen.⁸⁹ Beispielsweise erläutert Baumert: Leseverständnis „ist nicht nur Voraussetzung dafür, in allen schulischen Fächern den Anschluss zu halten, sondern Grundlage für die aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben und notwendige Voraussetzung für jede Form selbstständigen Weiterlernens.“⁹⁰

Unter dem Gesichtspunkt der Allgemeinbildung formuliert Messner acht Thesen zum Gehalt des PISA-Programms.⁹¹ Seine Thesen sind aufschlussreich, denn sie weisen darauf hin, dass das Bildungskonzept von der PISA-Studie in Anbetracht der Inhaltsbereiche von schulischer Bildung selektiver ist als die PISA-Debatte glauben macht. Bei der PISA-Studie werden nur drei Bereiche ausgewählt, mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung sowie Leseverständnis. In diesen Bereichen werden nicht die fachlichen lernplanmäßigen Ziele, sondern „Basisqualifikationen“, also „Grundfähigkeiten“ repräsentiert.⁹² Wie oben schon genannt, befasst sich die PISA-Studie weder mit wesentlichen Zielbereichen noch mit den Momenten eines bildenden Fachunterrichts. Vielmehr betrifft dies Bildungsgegenstände⁹³ und die PISA-Studie beruft sich auf den sachlich-intellektuellen Gehalt der Fächer.

⁸⁸ Klafki versteht unter dem Begriff der „Allgemeinbildung“ „die Bildung für alle“ und die Beanspruchung des „Insgesamt der menschlichen Möglichkeiten“ in Bildungsprozessen sowie die Thematisierung dessen, was alle inhaltlich angeht, das Allgemeine der Bildung. (Vgl. Klafki 1991)

⁸⁹ Vgl. Messner 2003.

⁹⁰ Baumert 2001, 25.

⁹¹ Vgl. Messner 2003.

⁹² Benannt werden derzeit grundlegende Schlüsselqualifikationen, wieder andere sprechen auch von Softskills bzw. sozialen Kompetenz: berufliche Gestaltungs-, Identitäts-, Gerechtigkeitskompetenz, technologische, ökonomische und ökologische Kompetenz und Erinnerungs- bzw. Utopiekompetenz. (Vgl. Frankfurter Rundschau vom 26. 10. 2004, 7.)

⁹³ Dazu zählen Geschichte, Gemeinschaftskunde und die Fremdsprachen sowie die sprachliche, ästhetische, soziale und politische Dimension.

Ungeachtet dieser Selektivität ist die PISA-Studie im Sinne allgemeiner Bildung als eine grundsätzliche Neuorientierung unbestritten von Bedeutung, denn der Anspruch der PISA-Studie in Sachen Bildung ist „universeller“ Art. Durch die PISA-Studie prägte sich beispielsweise das Leseverständnis als neue Schlüsselqualifikation aus, die weit in alle Fächer hineinreicht. Eine drastische, kultur-revolutionäre Neuakzentuierung schulischer Bildung, nämlich die „dynamische Rekonstruktion jener Sachgebiete“⁹⁴, ist ins Zentrum der Bildung gerückt. Dies führt zur unvermeidlichen Korrektur eines Verständnisses über Allgemeinbildung, die nicht im PISA-Konzept enthalten ist. Sie erfordert, dass jedes einzelne Land ein eigenes Bildungskonzept entwickeln sollte.

2.3.3 Die Problematik der PISA-Studie aus Sicht der Allgemeinbildung

Die PISA-Studie soll dazu dienen, dass SchülerInnen ihre Vernunft gebrauchen, um fachliche Kenntnisse und Fähigkeiten zu entwickeln. Aber es sei dahingestellt, ob die durch die PISA-Studie untersuchte Reflexionsfähigkeit nicht auch stärker auf die Anwendung von Wissen gelenkt werden soll. Außerdem geht es bei der PISA-Studie fast gar nicht um die gegenstandskritische Dimension, die zum Selbstverständnis fachlicher Bildung des Basisbereichs gehört.⁹⁵

Die inhaltlichen Subskalen der PISA-Studie lassen sich in der Lesekompetenz als Fähigkeit charakterisieren, bestimmte Informationen im Text aufzufinden, die daraus abgeleitete Bedeutung zu konstruieren und den Text zu reflektieren und zu bewerten.⁹⁶ Dadurch werden die literarischen Texte in der PISA-Studie lediglich als ein Text

⁹⁴ Messner 2003, 408.

⁹⁵ Vgl. Messner 2003.

⁹⁶ Vgl. Artelt u.a. 2001.; Stanat / Kunter 2002.

gelesen, der über eine sachliche Bedeutung verfügt⁹⁷ und diese Eindeutigkeit führt zum Verlust der eigentlichen literarischen Dimension. Hinsichtlich dieser inhaltlichen Defizite fällt auf, dass die PISA-Studie den Bereich der ästhetischen Bildung nicht thematisiert, wenn mit ästhetischer Bildung weder Kunstverstand noch Kenntnisse der Kunstgeschichte gemeint sind. Diese ästhetische Aufmerksamkeit wird als unverzichtbare Hälfte jeder schulischen Lernkultur⁹⁸ und zwar als eine Fähigkeit bezeichnet, die man in der modernen Gesellschaft braucht.⁹⁹

Wie Messner in seiner Analyse des PISA-Programms darlegt, besteht bei der PISA-Studie die Gefahr, dass „durch ihre Anlage als Schulvergleichsstudie PISA die Bildungsfrage notwendig auf das Produkt schulischen Lernens im Sinne messbarer Leistungen konzentriert“ und zwar „die Prozesse des Sich-Bildens und das gesamte Handlungsgefüge schulischen Unterrichts werden sekundär.“¹⁰⁰ Des Weiteren sorgt Benner auch dafür in seiner bildungstheoretischen Analyse des PISA-Programms: die Konzentration auf Fragen der Produktqualität, die sich daraus ergebende Vernachlässigung der Prozessstruktur und die Ausklammerung wichtiger hermeneutischer Kompetenzen.¹⁰¹ Was dies betrifft, zeigt sich die Tendenz der aus der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse hervorgegangenen Bildungsdebatte, die Bildungsfrage auf die Optimierung von Fachleistungen zu verkürzen. Die PISA-Studie wird zwar in der öffentlichen Diskussion öfter als Gesamturteil über Schule aufgefasst. Die Basiskompetenz der PISA-Studie beschreibt jedoch nicht die Gesamtheit von Bildung.

⁹⁷ Vgl. Messner 2003.

⁹⁸ Vgl. Rumpf 1998, 96ff.

⁹⁹ Vgl. Ladenthin 2003.

¹⁰⁰ Messner 2003, 409.

¹⁰¹ Vgl. Benner 2002.

Damit warnt Messner auch vor den doppelten Gefahren, die mit dieser Überinterpretation einer tatsächlich begrenzten Konzeption verbunden sind: zum einen die Generalisierung des von der PISA-Studie in den Vordergrund gerückten sachlich-rationalen Kerns der Bildung und zum anderen die Verkümmern anderer notwendiger Bereiche sowie die Begrenzung der Rolle von Schule, welche dadurch in ihrer Form als Lern- und Sozialumwelt zu sehr auf ein Fachleistungsinstitut verkürzt wird.¹⁰²

In diesem Problembewusstsein formuliert Benner vier Auffassungen zur Weiterentwicklung der PISA-Studie. Zunächst legt er einen Versuch vor, das Spektrum der Testaufgaben in der PISA-Studie gegenstands- und bildungstheoretisch angemessen zu erweitern und Kernbestand fachbezogen und zugleich fächerübergreifend zu thematisieren. Sodann muss zwischen den Testergebnissen und Aussagen über den in der PISA-Studie nicht zu untersuchenden Unterricht angemessen unterschieden werden. Zu diesem Zweck muss sich überdies die systematische Didaktik zu einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin entwickeln. Anschließend sollte untersucht werden, welche Auswirkung die Entwicklung des Kerncurriculums hat, welche von der PISA-Studie unkontrolliert und außer Betracht gelassen wird.¹⁰³

Dies stößt auf Kritik von Messner. Nach Messner erscheint die Folgerung Benners „von den Vergleichsuntersuchungen selbst zu fordern“ und „auf Selektivität zugunsten einer bildungstheoretisch ausgewiesenen Validität für das Gesamtsystem Schule zu verzichten“ problematisch. Außerdem würde die herausfordernde Anregung von Vergleichstudien wie PISA und TIMSS für die Bildungsreform verloren gehen.¹⁰⁴

¹⁰² Vgl. Messner 2003.

¹⁰³ Vgl. Benner 2002.

¹⁰⁴ Vgl. Messner 2003.

Dagegen zeigt Terhart in seiner systematischen Analyse zur positiven Weiterentwicklung von Schule und Unterricht im Zusammenhang mit Leistungsvergleichsstudien auf, dass die Umsetzung des schulvergleichenden Wissens, das in den Leistungsstudien erarbeitet werde, einen neuen Typus von bisher kaum angegangenen, höchst komplexen Forschungsaktivitäten verlangt.¹⁰⁵ In diesem Dialog mit der Allgemeinbildung steht man vor der Aufgabe, den Sinnzusammenhang pädagogischer und schulischer Praxis zu entwerfen. Was dazu vorausgesetzt werden muss, ist die Fähigkeit des Individuums, sich als selbst bestimmtes und soziales Wesen entwickeln zu können. Dafür musste man mit dem Gedanken übereinstimmen, dass Menschen die Herausforderung durch Erziehung und Unterricht brauchen.¹⁰⁶

3. Vergleichende Darstellung der PISA-Daten über die Leistungen der koreanischen und deutschen SchülerInnen im Bereich der Lesekompetenz

Für Deutschland liegen mit den im Dezember 2001 veröffentlichten Daten der PISA-Studie 2000 die Karten auf dem Tisch. Kaum ein Land aus der Gruppe der an der PISA-Studie 2000 beteiligten 32 Staaten hat aber auf die Ergebnisse so ernst reagiert wie Deutschland, weil dabei die Erwartungen bezüglich der Schulleistung nicht erfüllt wurden. In den meisten gemessenen Dimensionen schneiden deutsche SchülerInnen nur durchschnittlich ab. In manchen Dimensionen liegen die Ergebnisse im oberen Mittelfeld, nie aber im Spitzenbereich, und in anderen Dimensionen auch deutlich unter dem Durchschnitt aller verglichenen Länder.¹⁰⁷ Ergänzt wurde das Bild im Juni 2002 durch die Veröffentlichung der Ergebnisse des Vergleichs der Länder der

¹⁰⁵ Vgl. Terhart 2002. Dazu erwickelt er aufschlussreiche strategische Orientierungen und innerschulische Ansatzpunkte. (bes. S. 95ff.) Vgl. auch Pekrun 2002.; Doll / Prenzel 2002.

¹⁰⁶ Vgl. Messner 2003.

¹⁰⁷ Vgl. Nieke 2003, 198ff.

Bundesrepublik Deutschland (PISA-E). Zwischen Ländern und innerhalb der Länder zeigt sich dabei eine vertiefende Leistungskluft.¹⁰⁸

Die Darstellung wesentlicher Hintergründe im Kontext der Leistungsfähigkeit der SchülerInnen wird in diesem Kapitel durch die Betrachtung ihrer Leistungsergebnisse bei internationalen Vergleichsstudien bzw. der PISA-Studie 2000 ergänzt. Hierbei wird ein Blick auf die Ergebnisse und die Resultate wichtiger Vergleichsländer bei internationalen Studien gerichtet, das deutsche und koreanische Abschneiden bei Leistungsvergleichen wie PISA-Studien in einem weiteren Kontext näher beleuchtet und Ansatzpunkte für weitere Forschungsaktivitäten und Handlungskonsequenzen geliefert. Darüber hinaus geht es im Folgenden vorwiegend um die Lesekompetenz im Ländervergleich zwischen Deutschland und Süd-Korea, da sich aus dieser deutliche Fingerzeige auf Mechanismen des Erlernens der Muttersprache ergeben, die im vorschulischen Bereich wirksam zu sein scheinen. In dem Begriff „*Literacy*“ ist der Hinweis noch deutlicher als im deutschen Begriff „Grundbildung“, dass das Verfügen über „Sprache“ eine notwendige Grundlage dafür ist, Kompetenz in der Sache zu erlangen.¹⁰⁹

Süd-Korea schneidet bei internationalen Leistungsvergleichen regelmäßig sehr gut ab. In der PISA-Studie 2000 erzielten die koreanischen SchülerInnen ausgezeichnete Ergebnisse und unter den teilnehmenden Ländern erreichte Süd-Korea in der Lesekompetenz Platz 6, in der mathematischen Kompetenz Platz 2 und in den Naturwissenschaften Platz 1. Während Süd-Korea insgesamt an zweiter Stelle stand,

¹⁰⁸ Aber bereits 1994 bei der ersten Erhebung, die von Institut für Demoskopie in Allensbach durchgeführt wurde, hätten 65% der Befragten Zweifel geäußert, dass in den Schulen das Wissen vermittelt wird, das Schüler heute brauchen. Mit der PISA-Studie ist die Stimme der Pädagogen kritischer geworden. (Vgl. Allensbacher Berichte 2002, Nr. 5, 2.)

¹⁰⁹ Vgl. Gogolin 2003, 37.

belegte Deutschland den 22. Rang.

Im Folgenden geht es zunächst um die Beschreibung der Ergebnisse der Lesekompetenz im internationalen Vergleich. Sodann soll dargestellt werden, wie man die Struktur der Lesekompetenz differenziell untersuchen, d. h. unterschiedliche Charakteristika beider Länder herausarbeiten kann. Schließlich geht es um Unterschiede zwischen beiden Ländern im Hinblick auf den Einfluss personaler, sozialer und familialer Bedingungsfaktoren.

3.1 Verteilung der Lesekompetenz beider Länder bei der PISA-Studie 2000

In der PISA-Studie wird Lesekompetenz im Einklang mit der Forschung zum Textverstehen als aktives Auseinandersetzen mit Texten aufgefasst. Lesen ist keine passive Rezeption dessen, was im jeweiligen Text an Information enthalten ist, sondern aktive (Re-)Konstruktion der Textbedeutung. Lesen ist ein höchst komplexer Vorgang der Bedeutungsentnahme, der aus mehreren Teilprozessen besteht.¹¹⁰

Der landläufige Weg zur Beschreibung von Ergebnissen aus Schulleistungsstudien ist die Darlegungen von länderspezifischen Mittelwerten. Anhand einer Rangliste beim Lesen belegt Süd-Korea im OECD-Durchschnitt mit 500 von 525 Punkten Platz 6. Deutschland belegt mit 484 Punkten Platz 21 unter 31 Teilnehmerländern und liegt damit 16 Punkte unterhalb des OECD-Durchschnittes. Sieht man von den außereuropäischen Ländern ab, belegt Deutschland Platz 15 unter 23 Teilnehmerländern. (Vgl. Anhang 1)

In der PISA-Studie wurden in jeder der drei untersuchten Domänen fünf Kompetenzstufen definiert.¹¹¹ Mit diesen Kompetenzstufen werden norm- und

¹¹⁰ Deutsches PISA-Konsortium 2000, 71.

¹¹¹ Vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001.; OECD 2001b.

kriteriumsorientierte Vergleichsmaßstäbe kombiniert.¹¹² Daraus kann lediglich abgeleitet werden, dass das Erreichen der Kompetenzstufe II als allgemeiner Mindeststandard zu bewerten ist.¹¹³ In der deutschen PISA-Studie definiert sich die Risikogruppe als diejenige Gruppe, die nicht einmal die Kompetenzstufe I erreicht.

Die Risikogruppe beim Lesen beträgt in Süd-Korea nur 0,9% (Vgl. Tabelle 17). Das bedeutet, dass beinahe alle getesteten koreanischen SchülerInnen eine hohe Lesekompetenz erreichen. In diesem Bereich liegt Süd-Korea vor allen an der PISA-Studie beteiligten OECD-Ländern. Fast 10% der deutschen SchülerInnen verfügen demgegenüber nicht einmal über die unterste Stufe Lesekompetenz und weitere 12,7% kommen über die unterste Stufe nicht hinaus. Zählt man alle diejenigen zusammen, die die Kompetenzstufe II nicht erreichen, kommt man in Deutschland auf knapp 23%. Das heißt, diese SchülerInnen weisen nur die Fähigkeit auf, auf einem elementaren Grundschulniveau zu lesen. Diese fehlende Lesekompetenz wirkt sich in der Schule auch auf die Sachfächer aus. Demzufolge werden SchülerInnen mit niedriger Lesekompetenz vermutlich Schwierigkeiten beim Übergang ins Berufsleben haben.

Ein differenzierter Vergleich zwischen Süd-Korea und Deutschland verdeutlicht den starken Leistungsunterschied. Während in Deutschland insgesamt rund 23% der SchülerInnen auf Kompetenzstufe I und niedriger liegen, sind dies in Süd-Korea lediglich 5,7%. Der OECD-Durchschnitt liegt bei 18%. Die Kompetenzstufe V

Kompetenzstufe	Punkte
V	625,62 +
IV	553 ~ 625
III	481 ~ 552
II	408 ~ 480
I	335 ~ 407
unter I	~ 335

¹¹² Vgl. Watermann 2003.

¹¹³ Vgl. Artelt u.a. 2001.

erreichen 8,8% der deutschen SchülerInnen. Dies ist vergleichbar mit Österreich, der Schweiz, Frankreich oder Dänemark und dem OECD-Durchschnitt, liegt jedoch signifikant unter den Werten von Finnland mit 18% oder Neuseeland mit 19%.

Tabelle 17: Prozentualer Anteil von SchülerInnen auf den Kompetenzstufen in der Gesamtskala Lesen¹¹⁴

Prozent Schüler	Deutschland	OECD Gesamt	Süd-Korea
Auf Stufe V			
Die Aufgaben auf Stufe V und darunter lösen	8,8	9,5	5,7
	8,8	9,5	5,7
Auf Stufe VI			
Die Aufgaben auf Stufe VI und darunter lösen	19,4	22,3	31,1
	28,2	31,8	36,8
Auf Stufe III			
Die Aufgaben auf Stufe III und darunter lösen	26,8	28,7	38,8
	55,0	60,5	75,6
Auf Stufe II			
Die Aufgaben auf Stufe II und darunter lösen	22,3	21,7	18,6
	77,3	82,2	94,2
Auf Stufe I			
Die Aufgaben unter Stufe I und darunter lösen	12,7	11,9	4,8
	90,0	94,1	99,0
Unter Stufe I			
Die Aufgaben unter Stufe I lösen	9,9	6,0	0,9
	100,0	100,0	100,0

Im OECD-Durchschnitt betrug die Standardabweichung – das Maß für die durchschnittliche Abweichung der individuellen Testleistungen vom Mittelwert des jeweiligen Landes – in Süd-Korea 70 Punkte, in Deutschland 111 Punkte. Es fällt auf, dass in keinem Land der Leistungsabstand zwischen den 5% der leistungsschwächsten und den 5% der leistungsstärksten SchülerInnen so groß wie in Deutschland ist. Das heißt, die Leistungsstreuung in Deutschland ist im OECD-Vergleich am größten. Die Standardabweichung ist mit 70 Punkten in Süd-Korea dagegen am kleinsten. Dieser

¹¹⁴ Vgl. Artelt u.a. 2001, 103.

Abstand ist um 38 Punkte größer als die zu allen OECD-Teilnehmerländern ermittelte Differenz. Anders gesagt, der Leistungsabstand der deutschen SchülerInnen im Lesen ist sehr groß.¹¹⁵ (Vgl. Tabelle 18)

Tabelle 18: Mittelwerte und Streuungen der Testwerte in den beiden Ländern in der Gesamtskala Lesen

	Mittelwert (Standard- fehler)	Standard- abweichung	Perzentile						
			5	10	25	75	90	95	95-5
Deutschland	484 (2,5)	111	284	335	417	562	619	650	366
Süd-Korea	525 (2,4)	70	402	433	481	573	608	629	227
OECD	500 (0.6)	100	324	366	435	571	623	652	328

Quelle: Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 107 und KICE 2001, S. 53.

Darüber hinaus fällt ins Auge, dass je höher der Prozentsatz bei Ländern in der Kompetenzstufe V liegt, desto niedriger der Wert dort in der Kompetenzstufe I ist. Umgekehrt liegen die Prozentzahlen in Ländern mit einem niedrigen Prozentsatz in Kompetenzstufe V umso höher in oder unter der Kompetenzstufe I. Dieses Ergebnis ist die allgemeine Richtung im internationalen Schulleistungsvergleich. In Süd-Korea jedoch zeichnet sich ein anderer Trend ab, da dort der Prozentsatz der Kompetenzstufe V und Kompetenzstufe I gleich ist.¹¹⁶ Dabei ist davon auszugehen, dass die koreanischen SchülerInnen nicht nur weniger Schwierigkeiten beim Übergang ins (Berufs)Leben haben, sondern auch leichter im weiteren (Berufs)Leben vorankommen werden.

¹¹⁵ Vgl. Deutsche PISA-Konsortium 2001.; Artelt / Schiefele / Schneider / Stanat 2002.

¹¹⁶ Vgl. KICE 2001.

3.2 Schülerleistungsprofile beider Länder im Leseverständnis

Noch wichtiger als ein Vergleich von Ergebnissen ist für die pädagogische Praxis und die erziehungswissenschaftliche Forschung die Frage nach Profilen, die helfen, jene Leistungsbereiche zu identifizieren, in denen besonderer Bedarf an Reform besteht. Auch innerhalb einzelner Leistungsbereiche können Staaten unterschiedliche Profile aufweisen. Hier geht es nicht um Inhalte oder curriculare Schwerpunkte im Schulunterricht, sondern um die Erfahrungen der SchülerInnen beim Lesen in außerschulischen Bereichen.

Die Ergebnisse der PISA-Studie enthalten unterschiedliche Indikatoren. Es steht aber nicht zu erwarten, dass die Indikatoren selbst Erklärungen liefern, da sie lediglich darauf verweisen, dass „der punktuell beleuchtete Themenbereich tatsächlich Erklärungsmöglichkeiten enthält.“¹¹⁷ Vor diesem Hintergrund werden in diesem Kapitel die ausgewählten Indikatoren für die hohe Schulleistung der SchülerInnen verglichen, z. B. Lesezeit und Lesebegeisterung.

In der PISA-Studie bzw. im Ländervergleich wird im Allgemeinen darauf verwiesen, dass die Bereitschaft, freiwillig und in der Freizeit mit Begeisterung zu lesen, die Lesekompetenz fördert. Um die Vergleichbarkeit der Befunde mit Ergebnissen der Ländervergleiche zwischen Deutschland und Süd-Korea zu gewährleisten, wurden die Lesezeit und die Lesebegeisterung von SchülerInnen mithilfe einer Ergänzungsstudie erhoben, die in beiden Ländern zusätzlich ermittelt wurde.¹¹⁸ Darüber hinaus stellt sich in der PISA-Studie wie auch in anderen zahlreichen Studien heraus, dass Mädchen im sprachlichen Bereich höhere Leistung

¹¹⁷ Baumert u.a. 2001, 44.

¹¹⁸ Dazu gehören die PISA-E für Deutschland und die Berichte von KICE (Korean Institute for Curriculum and Evaluation) für Süd-Korea.

als Jungen zeigen.

In der Einstellung zum Lesen sind zunächst die Unterschiede zwischen beiden Ländern auffällig: Im Hinblick auf den Anteil der SchülerInnen, die täglich mindestens eine Stunde zum Vergnügen lesen, geben 42% der SchülerInnen in Deutschland an, nicht zum Vergnügen zu lesen, 31% sehen im Lesen sogar reine Zeitverschwendung (Antwortkategorien „stimmt eher“ oder „stimmt ganz genau“, OECD-Durchschnitt bei 22%). Der Aussage „Lesen ... eines meiner liebsten Hobbys“ stimmen nur 29% zu (OECD-Durchschnitt bei 35%).¹¹⁹ In Süd-Korea ist der Anteil nicht freiwilliger Leser dagegen mit ca. 30,6% gering, mehr als 68% geben an, täglich zum Vergnügen zu lesen. 18% lesen sogar täglich mindestens 1 Stunde zum Vergnügen.¹²⁰

Tabelle 19: Lesezeit und Lesekompetenz von koreanischen SchülerInnen¹²¹

	nicht lesen		unter 1/2 Stunde		1/2 ~ 1 Stunde		1 ~ 2 Stunde		über 2 Stunde	
	%	Punkte	%	Punkte	%	Punkte	%	Punkte	%	Punkte
Süd-Korea	30,6	503	29,6	529	21,9	536	12,0	544	6,0	539
OECD	35,4	481	29,8	511	20,6	522	10,0	524	4,1	505

Interessant ist auch die Analyse dessen, was 15-jährige lesen: In Süd-Korea lesen 32,24% der SchülerInnen Tageszeitungen oder Zeitschriften. In Deutschland greifen rund 40% zu einer Tageszeitung, womit Deutschland noch 1% über dem OECD-Durchschnitt liegt. Magazine lesen 30,11% der koreanischen SchülerInnen, 30% im OECD-Durchschnitt und 34% der deutschen. Comicleser sind 24,59% der

¹¹⁹ Vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, 113ff.

¹²⁰ Vgl. Min 2002.

¹²¹ KICE 2001, 105.

koreanischen SchülerInnen, in Deutschland 15%, im OECD-Durchschnitt lediglich 5%. Email-Leser sind 22% im OECD-Durchschnitt und ebenfalls in Deutschland.¹²² Die SchülerInnen beider Länder lesen gleichermaßen Printmedien wie Zeitschriften oder Zeitungen. Auch Comics und Email lesen die SchülerInnen beider Länder.

Daraus geht hervor, dass die Lesekompetenz weniger davon abhängt, welche Bücher SchülerInnen lesen, sondern vielmehr von Lesezeit und Lesebegeisterung bestimmt ist. Hierbei stellt sich die Frage, warum die deutschen SchülerInnen eine niedrigere Kompetenz als die koreanischen erreichten haben, oder von welchen Merkmalen die Lesekompetenz abhängt. Die SchülerInnen in Süd-Korea, die täglich über zwei Stunden lesen, verfügen über ein schlechteres Leseverständnis als die SchülerInnen, die täglich angemessen lesen, weil sie wegen des übermäßigen Lesens ihr Studium vernachlässigen.¹²³

Leistung und Anstrengung sind die zwei für die Gestaltung des Schulwesens wesentlichen Orientierungspunkte. Es sollte deutlich machen, dass „Bildung ohne Leistungen nicht möglich ist, dass sie aber mehr ist als nur Leistung in einem vordergründigen Sinne.“¹²⁴ Deshalb ist es nicht verwunderlich, wenn bei niedrigen Anforderungen auch weniger geleistet wird.

Da die PISA-Studie keine Angaben zu den tatsächlichen Ursachen des schlechten Abschneidens geliefert hat, sondern nur Hinweise, muss man die Beweise dafür in anderen Studien suchen. In diesem Sinne ist die Studie „Leseclima in der Familie“ von Hurrelmann u. a. bedeutsam, in der aufgezeigt wird, dass das Leseverhalten der Kinder durch die Qualität des schulischen Literaturunterrichts nur marginal, von

¹²² Vgl. Min 2002.

¹²³ Vgl. KICE 2001.

¹²⁴ Schlömerkemper 2002, 136.

familienkulturellen Voraussetzungen hingegen massiv beeinflusst wird.¹²⁵ Im Vergleich zu anderen Ländern werden die deutschen SchülerInnen ganz gewiss nicht durch zu hohe Forderungen und Ansprüche belastet.

Aufschlussreich sind auch Auswertungen der Einflussfaktoren auf die Leseleistungen und insbesondere des Leseverhaltens.¹²⁶

Tabelle 20: Einflussfaktoren auf die Leseleistung

Indikator	OECD	Deutschland
Engagement beim Lesen	16	13
Interesse am Lesen	11	8
Kulturelle Kommunikation zu Hause	5	6
Selbstkonzept Lesen	2	2
Wettbewerbstrategie	2	2
Kulturelle Aktivität	6	9

Tabelle aus Mitschriften erstellt, Angaben in Prozent

Die Werte zeigen bezogen auf die Leseleistungen deutlich, dass kulturelle Aktivitäten unersetzbare Effekte auf das Lesen haben. Schlechte Leser unterscheiden sich von guten Lesern vor allem hinsichtlich des Bewusstseins der eigenen kognitiven Fähigkeiten sowie hinsichtlich der Fähigkeit zum strategischen, aufgaben- und zielbezogenen Lesen. Lesekompetenz ist also die Verfügbarkeit und das effektive Zusammenspiel der am effektiven Lesen beteiligten Kompetenzen. Je höher die textrelevante Wissensbasis und je höher die Lesegeschwindigkeit der SchülerInnen ist, desto höher sind die Leistungsvorsprünge, die sich aus diesen angeeigneten kognitiven Grundfertigkeiten ergeben.¹²⁷ Es geht also um die Schaffung einer Kultur des Lesens

¹²⁵ Vgl. Hurrelmann / Hammer / Stellberg 1993.

¹²⁶ Portune 2003, 181.

¹²⁷ Vgl. Christmann / Groeben 1999.

und der Lust daran.

Im Allgemein ist anzunehmen, dass das Interesse am Lesen die Leseleistung beeinflusst. Die Motivation zum Lesen trägt außerdem zur guten Leseleistung bei, da die Leistung und die Motivation eng miteinander verknüpft sind. Bei der PISA-Studie 2000 wurde darauf hingewiesen, dass fast die Hälfte der beteiligten SchülerInnen sich positiv beim Lesen verhielten. Etwa 21% der SchülerInnen sagte aus, dass sie sich mit dem Lesen nicht zurückhalten können, weil das Lesen ihnen viel Vergnügen bereitet. Aber ausschließlich 14% der koreanischen SchülerInnen beantworteten die Frage, ob das Lesen Vergnügen bereite, zustimmend. (Vgl. Tabelle 21)

Tabelle 21: Leselust und -freude von koreanischen SchülerInnen¹²⁸

Ich kann mich beim Lesen nicht zurückhalten, weil das Lesen mir viel Spaß macht.

	ab und zu	fast immer
OECD	26%	21%
Süd-Korea	14%	11%

Während des Lesens versinke ich ganz ins Lesen.

	ab und zu	fast immer
OECD	28%	29%
Süd-Korea	25%	26%

Die Tabelle 21 zeigt deutlich, dass die koreanischen SchülerInnen hinsichtlich des Interesses am Lesen niedriger als der OECD-Durchschnitt liegen. Trotzdem haben koreanische SchülerInnen in der Lesekompetenz einen einigermaßen guten Platz

¹²⁸ Vgl. KICE 2001, 99.

erreicht. Daraus lässt sich ersehen, dass die Lesekompetenz nicht kausal mit dem Interesse am Lesen zusammenhängt. Allerdings ist die Lesekompetenz der SchülerInnen, die Spaß am Lesen haben, im Prinzip höher als die Kompetenz derjenigen, die sich für das Lesen wenig oder gar nicht interessieren. Aus oben angegebener Tabelle 21 lässt sich andererseits beweisen, dass für die koreanischen SchülerInnen bezüglich der Lesekompetenz viele verschiedene Faktoren zusammen wirken.

Eine weitere Ursache für die hohe Lesekompetenz der koreanischen SchülerInnen liegt wohl, abgesehen von Faktoren wie z. B. der (integrierten) Struktur des Schulwesens,¹²⁹ in dem traditionell hohen Leseinteresse, den hohen Erwartungen der Lehrer und an den Lehrern selbst sowie in deren hohem Ansehen, das in der konfuzianischen Tradition von großer Bedeutung ist.

Im Konfuzianismus, der in Ostasien sowie in Süd-Korea weitgehend vorherrscht, galt und gilt das Lesen als Basis auf dem Weg zur Wissenschaft, deshalb lernen vierjährige Kinder schon zu Hause oder im Kindergarten lesen, so dass sie meistens vor Schuleintritt flüssig lesen oder sogar schreiben können. Diese konfuzianische Tradition ist eine der Ursachen für das hohe Leistungsniveau ostasiatischer SchülerInnen.¹³⁰

Andererseits wird für das Abschneiden Süd-Koreas wahlweise der moderne, problemorientierte Unterricht oder der Einfluss privater Zusatzschulen und Nachhilfen verantwortlich gemacht.¹³¹ Dabei springt im Vergleich zu den Ländern, die sich bei

¹²⁹ Nicht nur Süd-Korea, sondern alle Länder in der Spitzengruppe haben integrierte Schulsysteme in Ganztagsform. Koreanische SchülerInnen lernen gemeinsam bis zum neunten Schuljahr in der Mittelschule, die der Sekundarstufe I in Deutschland entspricht, Sitzenbleiben gibt es in Süd-Korea nicht.

¹³⁰ Vgl. Klieme / Stanat 2002.

¹³¹ Das hohe Kompetenzniveau der koreanischen SchülerInnen ist dem so genannten „Erziehungsfieber“ zu verdanken. Das soll im weiteren Kapitel ausführlich behandelt werden.

der PISA-Studie beteiligt haben, in Süd-Korea ins Auge, dass der Anteil der koreanischen SchülerInnen, die außerhalb der Schule regelmäßig Ergänzungs- oder Nachhilfeunterricht erhalten, groß ist. Dieser Form der Unterstützung kommt insbesondere in Süd-Korea und Japan ein hohes Gewicht zu. Der Anteil der SchülerInnen mit Privatunterricht ist in Japan am höchsten, gefolgt von Süd-Korea. Er ist fast dreimal höher als der OECD-Durchschnitt. Diese Tendenz bezieht sich in Süd-Korea auf das so genannte „Erziehungsfieber“.

Tabelle 22: Durchschnittlicher Anteil der SchülerInnen mit regelmäßigem außerschulischem Ergänzungs- oder Nachhilfeunterricht (15-Jährige der PISA-Stichprobe – in %)

Staat	Ergänzungs- unterricht	Nachhilfe- unterricht	Insgesamt
Deutschland	3,0	14,1	17,1
England	6,3	9,5	15,8
Frankreich	8,6	10,9	19,5
Finnland	0,5	1,9	2,4
Japan	57,5	11,6	69,1
Süd-Korea	36,0	24,5	60,5
OECD	9,4	11,1	20,5

Quelle: Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 417.

Die Überlegungen zur Bedeutung des Konfuzianismus sind im Kapitel I.2.1 ausführlich dargestellt, unter anderem bezogen auf das „Erziehungsfieber“. Aus diesem Grund erfolgt an dieser Stelle keine weitere Erläuterung der Einflussfaktoren, die auf die schulische Leistung der koreanischen SchülerInnen wirken.

3.3 Familiäre Einflussmerkmale:

Kopplung an soziale und familiäre Bedingungen

Aus Sicht der vergleichenden Erziehungswissenschaft bringt der enge Zusammenhang zwischen Schulleistungen und verschiedenen Bedingungsfaktoren einen interessanten Indikator zur Darstellung. Von der Sozialisationsforschung wird seit Ende der 1960er Jahre immer wieder thematisiert, dass schulische Leistungen in erheblichem Maße von den familiären Sozialisationsprozessen abhängig sind.¹³² Es ist nicht schwer nachzuvollziehen, dass gut situierte Familien günstigere Leben- und Lernbedingungen für ihre Kinder schaffen können als Familien, die finanziell schlechter gestellt sind. Da beispielsweise die schulische Leistung vom sozioökonomischen Status der Familie stark beeinflusst wird, ist zuallererst der familiäre Kontext in den Blick zu nehmen.

Die PISA-Studie ist die erste internationale vergleichende Schulleistungsstudie, in der versucht wird, Merkmale der sozialen Herkunft von SchülerInnen systematisch zu berücksichtigen und im Anschluss an die Sozialstrukturforschung theoretisch begründet zu erfassen. Im Rahmen der PISA-Studie wurde der Internationale sozioökonomische Index der beruflichen Stellung (ISEI) aus den Schülerantworten auf die Frage nach dem Beruf der Eltern abgeleitet. Während die dabei ermittelten durchschnittlichen Indexwerte zum sozioökonomischen Status der an der PISA-Studie beteiligten SchülerInnen bis zu 48,9 in Deutschland reichen, liegen diese in Süd-Korea bei lediglich 42,8. Die damit gemessene Spannweite von 6,1 Punkten ist unerheblich, wenn man bedenkt, dass die Differenz zwischen Mexiko mit dem geringsten Durchschnittswert (42,5) und Norwegen mit dem höchsten Durchschnittswert (53,9)

¹³² Vgl. Rolff 1967.

11,4 Punkte ausmacht. Der OECD-Durchschnitt liegt bei 48,9. Die sozialen Schichten sind in beiden Ländern recht unterschiedlich eingestuft. Die deutlichsten Unterschiede bestehen im obersten Quartil, wo wiederum koreanische Familien einen niedrigeren sozioökonomischen Status haben als deutsche. (Vgl. Tabelle 23)

Tabelle 23: Sozioökonomischer Status der Eltern der an der PISA-Studie beteiligten SchülerInnen

Staat	Alle Schüler	Unterstes Quartil	Zweites Quartil	Drittes Quartil	Oberstes Quartil
Deutschland	48,9	30,0	42,6	52,5	70,2
Süd-Korea	42,8	26,5	35,9	46,0	62,9
OECD	48,9	29,3	42,4	53,6	70,2

* Die Beteiligungsquote ist zu niedrig, um die Vergleichbarkeit der Werte zu gewährleisten.

Quelle: OECD 2001, S. 327.

Die folgende Tabelle 24 zeigt die Betrachtung der Lesekompetenzen nach Staaten und Sozialschicht. Durch die PISA-Studie wurde festgestellt, dass die gemessenen Kompetenzen der schlechtesten und der besten SchülerInnen in Deutschland so weit auseinander liegen wie in kaum einem anderen Land. Auf den niedrigsten Kompetenzniveaus sind vor allem SchülerInnen einfacher, sozial niedriger Herkunft und aus Migrantenfamilien zu finden, während das oberste Kompetenzniveau die Domäne der oberen sozialen Sichten ist.¹³³

¹³³ Vgl. Kraus 2003.

Tabelle 24: Lesekompetenzen von 15-Jährigen nach Staaten und Sozialschicht

Staat	Oberstes Quartil der Sozialstruktur (HISEI)*	Unterstes Quartil der Sozialstruktur (HISEI)	Differenz
Deutschland	538 (3,8)	427 (4,0)	111
Süd-Korea	540 (3,2)	507 (4,4)	33 (5,0)
OECD	545	463	82

(* HISEI: Höchster sozialökonomischer Status in der Familie)

Quelle: Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 361 und KICE 2001, S. 51.

Darin drückt sich die starke Kopplung zwischen Schülerleistungen und sozialer Herkunft aus, bei der hohe Leistungen erreichbar wären.¹³⁴ In keinem Staat ist der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und erzielter Kompetenzstufe so eng wie in Deutschland. Das Ausmaß dieses Problems zeigt sich darin, dass Deutschland einer von vier Staaten ist, wie auch die Tschechische Republik, Ungarn und Luxemburg, in denen sowohl ein unterdurchschnittliches Gesamtleistungsniveau, als auch eine überdurchschnittliche Bildungsungleichheit zusammenkommen. Demgegenüber gelingt es in sechs Staaten, in Kanada, Finnland, Island, Japan, Süd-Korea und Schweden, nicht nur hohe Bildungsqualität, sondern auch eine überdurchschnittliche Gleichheit der Leistungen unterschiedlicher sozioökonomischer Schichten zu erreichen.¹³⁵ In diesen Ländern wurde eine relativ geringe Abhängigkeit von der sozialen Herkunft gemessen.¹³⁶ Dadurch wird angedeutet, dass obwohl die Schulleistung der SchülerInnen unter dem Einfluss von sozioökonomischem Hintergrund steht, die Schulleistung der SchülerInnen aus niedrigen Sozialschichten je

¹³⁴ Vgl. Baumert / Schümer 2002.; Hopf 2003.

¹³⁵ Vgl. OECD 2001.

¹³⁶ Vgl. Baumert / Schümer 2001.; OECD 2001.; KICE 2001.

nach Unterstützung von Staat und Schulen verbessert werden könnte.

Demnach gilt die damit verbundene soziale Chancenungleichheit als ein Problem, das bereits in vielen Staaten besteht. In den Jahren der Bildungsreform der 1960er und 1970er Jahre gab es auch eine Debatte um Chancengleichheit, da die Bildungsexpansion der letzten 50 bis 60 Jahre auf die soziale Öffnung der höheren Schulbildung und auf die Chancengerechtigkeit abzielte. Danach ist das Bildungsniveau in der Bevölkerung allgemein beträchtlich gestiegen.¹³⁷ Die sozialen Unterschiede in der Bildungsbeteiligung und im Bildungserfolg sind dadurch aber nicht verringert worden.¹³⁸ Die Bildungsreform der 1960er Jahre wurde nicht konsequent genug betrieben und das traditionelle Leistungsdenken wurde problematisiert.

In der Diskussion, die nach der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse begann, wurden verschiedene Thesen über die soziale Ungleichheit entwickelt. Geißler zeigt die PISA-Ergebnisse im Bezug zu den schichtspezifischen Chancenunterschieden im Bildungssystem auf und vertritt dabei die folgenden Thesen:¹³⁹ Erstens hatte sich die Illusion der Chancengleichheit im Bildungssystem in Deutschland seit 1970 stillschweigend ausgebreitet. Zweitens ist die These von der Überwindung der Klassengesellschaft sowie die davon beeinflusste Bildungsforschung mitschuldig an der Ausbreitung der vermeintlichen Chancengleichheit. Drittens wurde die Vorstellung von Chancengleichheit durch die Wucht der PISA-Studie gestört, indem sie zwei Dinge beweist: Zum einen ist „das deutsche Bildungssystem bei Kontrolle der

¹³⁷ Vgl. Meyer u.a. 1977. Zitiert nach Baumert u.a. 2001.

¹³⁸ Vgl. Horn 2006, Blossfeld und Shavit 1993. Aber in anderen Untersuchungen wird darauf hingewiesen, dass die Befunde der sozialen Ungleichheit widersprüchlich sind: z. B. Müller / Steinmann / Schneider; Schimpl-Neimanns 2000. Vergleicht man die Bildungsinstitutionen in den neuen Bundesländern nach den Lehrplänen, den Prüfungsordnungen und den unterschiedlichen Besonderheiten wie Orientierungsstufe, Schuldauer und besondere Schularten, siehe von Below 2002.

¹³⁹ Vgl. Geißler 2004.

Schulleistungen nach wie vor in hohem Maße sozial selektiv“. Zum anderen sind Chancengleichheit und Leistungsprinzip keine Gegensätze, d. h. „ein Mehr an Chancengleichheit ist mit dem Leistungsprinzip vereinbar“.

Dass soziale Ungleichheit im Bildungswesen als Ungleichheit in den Bildungsergebnissen selbst erfasst wird, ist ein großer Verdienst der PISA-Studie. Die PISA-Studie hat „die angenehme und bequeme Illusion der Chancengleichheit“ zerstört.¹⁴⁰ Darüber hinaus hebt sie hervor, dass dieser Prozess kumulativ wirkt, lange vor der Grundschule beginnt und an dem Übergang vom Kindergarten zur Grundschule oder von der Grundschule zur Sekundarstufe I verstärkt wird.

„Je früher und häufiger institutionelle Übergangentscheidungen vorgesehen sind, desto enger sollte der Zusammenhang zwischen Merkmalen der sozialen Herkunft und der Bildungsbeteiligung werden.“¹⁴¹

Im Sinne von Pierre Bourdieu reproduziert die Schule die Strukturen sozialer Ungleichheit, die außerhalb der Schule bestehen, und gibt diese an die nächste Generation weiter.¹⁴² Aber die empirischen Belege für diese Bourdieusche Vermutung seien „ausgesprochen schwach.“ Eine amerikanische Forschergruppe um Entwisle und Alexander hat sogar das gegensätzliche Bild hervorgebracht, „dass die Schule im Vergleich zum Lernen in sozialen Milieus geradezu eine disparitätsmindernde Rolle spielt“,¹⁴³ wenn bei den Leistungsreserven „die ökonomischen Interessen an einem Mehr an höheren Qualifikationen mit gesellschaftspolitischen Interessen an einem

¹⁴⁰ Vgl. Geißler 2004.

¹⁴¹ Baumert / Schümer 2001, 354.

¹⁴² Siehe zur weiteren Information über das Verhältnis zwischen der sozialen Ungleichheit und der Schule. (*Die Reproduktion sozialer Ungleichheit und die Rolle der Schule*. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. (2004))

¹⁴³ Baumert / Schümer 2001.

Mehr an Chancengleichheit“ in Einklang stehen.¹⁴⁴ Dazu gehören die ostasiatische Achtung der Bildung, das traditionell hohe Leseinteresse, hohe Erwartungen an Lehrer sowie hohes Ansehen der Lehrer, die aus dem Konfuzianismus stammen. Wie sich diese in Ostasien bzw. in Süd-Korea entwickelten und welchen Einfluss sie auf die Beseitigung der Bildungsungleichheit ausgeübt haben, sowie auf welche Weise sich das gesellschaftliche Bildungsklima in Süd-Korea, das so genannte „Erziehungsfieber“, unter den konfuzianistischen Einflüssen ausgebildet hat, wird im Kapitel I.2. ausführlich erläutert.

Mithilfe dieses „Erziehungsfiebers“ hat Süd-Korea bei der PISA-Studie verhältnismäßig gut abgeschnitten. Außerdem wurde in Süd-Korea eine relativ geringe Abhängigkeit von der sozialen Herkunft gemessen. In der modernen Gesellschaft ist die Schule keineswegs der einzige Ort der Bildung. Die SchülerInnen sind in der Lage, außerhalb der Schule zu lernen: auf der Straße, in Museen, Zuhause oder auf Reisen. Die Vielfalt der Bildungsorte und -aktivitäten lässt sich nicht mehr erschöpfend aufzählen und untersuchen.

4. Analysen zur Bedeutung außerschulischen Faktoren für den Schulerfolg

Aktuelle internationale Vergleichsstudien zur Schülerleistung wie die PISA-Studie zeigen, dass Schülerleistungen in erheblichem Ausmaß variieren. Über die Ermittlung der Variation von Leistungen der untersuchten SchülerInnen hinaus, liefern solche Studien Evidenz zu den internen Strukturen der jeweiligen Leistungsbereiche und zu Verknüpfungen zwischen diesen Bereichen.

Durch PISA wird darauf verwiesen, dass nicht die Organisationsstruktur des

¹⁴⁴ Vgl. Geißler 2004.

Schulsystems (integriertes System oder gegliedertes), sondern dessen Qualität für die Schulleistung von SchülerInnen von Belang ist.¹⁴⁵

„Der internationale Vergleich, auf den sich das grüne Wahlprogramm beruft, hat eben gerade nicht gezeigt, dass die individuelle Förderung sowohl von leistungsschwachen als auch von leistungsstarken Schülern im gemeinsamen Lernverband besser gelingt als durch die frühzeitige Trennung der Kinder.“

Auch die Klassengrößen sind nicht bestimmend, weil diese in Japan und Süd-Korea ungleich größer als in europäischen Ländern sind, beide jedoch viel besser abschneiden (Vgl. Tabelle 25). Der Zusammenhang zwischen dem Leistungsstand der Schüler sowie den Ausgaben je Schüler und der Klassengröße schlägt nur geringfügig zu Buche. Im Gegensatz dazu kommt einer Variation institutioneller Faktoren eine quantitativ wesentlich bedeutsamere Rolle zu.¹⁴⁶ Es dreht sich auch nicht um die finanziellen Aufwendungen allein, denn Irland und Süd-Korea geben zwar deutlich weniger aus als Deutschland, übertreffen die deutschen Resultate aber deutlich.¹⁴⁷

Tabelle 25: Durchschnittliche Klassenfrequenz in Unterricht
(15-Jährige der PISA-Probe)

Staat	Schüler je Klasse
<i>Deutschland</i>	24,1
Kanada	25,7
Finnland	19,5
Frankreich	27,5
Schweden	21,2
Vereinigtes Königreich	24,9
<i>Süd-Korea</i>	36,0
OECD	9,4

Quelle: Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 422.

¹⁴⁵ Adam 2002, 141.

¹⁴⁶ Vgl. Gundlach 2003.

¹⁴⁷ Vgl. Han 2001.

Wahrscheinlicher ist ein Zusammenwirken unterschiedlicher Faktoren, welches hier zum Tragen kommt. Dabei dürfen kulturelle Faktoren, wie z. B. die Bedeutung von Bildung und Lernen in der Familie sowie in der Gesellschaft, nicht unterschätzt werden. Daraus geht hervor, dass die Lösung des sich durch PISA abgezeichneten Problems und die Verbesserung der Schulleistung nicht durch eine isolierte Idee oder Maßnahme oder in nur einem Schritt möglich ist. Deshalb gilt: Auf vielen verschiedenen Feldern muss zugleich angesetzt werden.

Der Zusammenhang von familiärem Hintergrund, Ressourcenausstattung und Bildungsinstitutionen und der Schülerleistungen kann durch die Schätzung von sogenannten Bildungsproduktionsfunktionen ökonometrisch getestet werden. Die in der Studie von Wößmann geschätzten Bildungsproduktionsfunktionen sehen folgendermaßen aus:¹⁴⁸

$$\text{Schülerleistung} = \alpha \text{ Familienhintergrund} + \beta \text{ Ressourcen} + \gamma \text{ Institutionen.}$$

Als Einflussfaktoren auf die Schülerleistung gehen eine Reihe von Maßen, nicht nur der Ressourcenausstattung der jeweiligen Schule und der institutionellen Ausgestaltung des jeweiligen Schulsystems, sondern auch des familiären Hintergrunds des jeweiligen Schülers in die Schätzgleichung ein.¹⁴⁹ Neben der Relevanz verschiedener Bildungsinstitutionen für die Schülerleistung, die allerdings der stärkste Einflussfaktor ist, postulieren die empirischen Ergebnisse bei Wößmann den starken Einfluss des familiären Hintergrunds.¹⁵⁰

Weiterhin bestätigen die Befunde der PISA-Studie, dass einerseits Schülerleistungen mit anderen Variablen korrelativ verknüpft sind und dass

¹⁴⁸ Vgl. Wößmann 2003.

¹⁴⁹ Vgl. Gundlach 2003.

¹⁵⁰ Vgl. Wößmann 2003.

andererseits Variablen auf verschiedene Leistungen Einfluss nehmen und die Leistungen von ihnen abhängen. Bestätigungen ergeben sich vor allem für Individualvariable der SchülerInnen und für Umweltvariable.¹⁵¹ Die beiden Variablen werden im folgenden Abschnitt in Relation zum Mutterspracherwerb vor dem Schuleintritt und dem familiären Lernklima sowie der elterlichen Unterstützung identifiziert und betrachtet. Das Sprachvermögen der SchülerInnen ist einer der wichtigsten und entscheidendsten Faktoren, die schulische Leistungen beeinflussen. Die sprachliche Kompetenz zeigt an, in welchem Maße diese Bedingung einen Einfluss auf die Leistungen der SchülerInnen hat.

4.1 Zum Verhältnis zwischen Schule und außerschulischen Bildungsfaktoren

4.1.1 Die Relevanz der vorschulischen Bildungsinstitutionen

Die Veröffentlichung der ersten Ergebnisse der PISA-Studie 2000 gab Anlass zu heftigen Diskussionen um bildungspolitische Fragen der deutschen Schullandschaft: z.B. Ganztagschule, Zentralabitur, Einschulung im Alter von fünf Jahren, mehr Lehrerfortbildungen und die Bedeutung der Familie. Dabei berühren die elementarpädagogischen Bereiche Themen, die durch PISA eine erneute Hochkonjunktur erfahren haben. Im Rahmen dieser Diskussionen wurde auch die Erziehungs- und Bildungsarbeit in vorschulischen Tageseinrichtungen in mehreren Ländern neu reguliert.¹⁵²

Obwohl die PISA-Studie die Leistung von 15-Jährigen untersucht hat, zog man aus den Ergebnissen Schlussfolgerung für den Elementarbereich. Die PISA-Studie trifft mit

¹⁵¹ Pekrun 2002, 111ff.

¹⁵² Vgl. Brake 2003.; Deutsches PISA-Konsortium 2001.; Fthenakis 2003.; Oberhuemer 2003.; Ulich / Oberhuemer 2003.

ihrer Datengrundlage keine unmittelbare Aussage über den Einfluss der Bildung im Elementarbereich auf das schulische Lernen von 15-Jährigen. Sie zeigt aber auf, welcher Stellenwert aus internationaler Perspektive heute solchen Schlüsselqualifikationen wie selbstreguliertem Lernen zukommt.¹⁵³

Es sollen „Maßnahmen zur Verbesserung der Sprachkompetenz bereits im vorschulischen Bereich“ eingeleitet werden.¹⁵⁴ Darüber hinaus thematisiert die PISA-Studie die starke Abhängigkeit individueller Bildungsleistungen von familiären Lebensverhältnissen. Die Familie als grundlegender Bildungsort ist eine wichtige Voraussetzung und wirksame Grundlage für das spätere Lernen in Institutionen.

Nach den Ergebnissen der PISA-Studie ist das formelle Bildungswesen in Deutschland weniger als in anderen Ländern in der Lage, familiäre Bildungsferne zu kompensieren. Dieses schlechte Zeugnis der PISA-Studie ist Anlass genug, einerseits den Kindergarten bzw. Hort und seinen Erziehungs-, Betreuungs- und Bildungsauftrag kritisch zu reflektieren und daraus Konsequenzen und Forderungen abzuleiten und andererseits gerade den Zusammenhang zwischen den Bildungsorten Familie und vorschulischen Institutionen stärker in den Blick zu nehmen.¹⁵⁵ In dem ländervergleichenden OECD-Bericht wird auch in den Vordergrund gerückt, dass der vorschulische Bereich als wichtiger Baustein für sozialpräventive Konzepte gesehen wird.¹⁵⁶ Kinder sollen bereits im Kindergarten altersgemäß gefördert und auf die Einschulung vorbereitet werden, weil die Bildungschancen bereits im Vorschulalter

¹⁵³ Vgl. Gisbert 2003.; Fthenakis 2003.

¹⁵⁴ Vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001. Laut Ulich und Oberhuemer manifestiert sich auch hierin die deutsche Perspektive, allein die Sprachdefizite von Migrantenkindern fokussieren. Sie zeigen, dass für das europäische Bildungsbürgertum „Zwei-“ und „Mehrsprachigkeit“ als Bildungsideal ein hohes Ansehen haben und zwar als „Interkulturelle Kompetenz“, die man dazu braucht. (Vgl. Ulich / Oberhuemer 2003)

¹⁵⁵ Vgl. Colberg-Schrader 2003.; Wehrmann 2003.

¹⁵⁶ Vgl. OECD 2001a.

liegen, nicht am Gymnasium.

Vor diesem Hintergrund seien sieben Handlungsfelder der Kultusministerkonferenz bedeutsam, um die Schule zu erneuern und zu verbessern.¹⁵⁷ Drei dieser sieben Handlungsfelder beziehen sich nicht auf die Sekundarstufe I, sondern auf den vorschulischen Bereich und den Grundschulbereich: die Verbesserung der Sprachkompetenz bereits im vorschulischen Bereich, die bessere Verzahnung von vorschulischem Bereich und Grundschule und die verbesserte Grundschulbildung im Bereich der Lesekompetenz und des grundlegenden Verständnisses mathematischer und naturwissenschaftlicher Zusammenhänge. Dazu gehören außerdem die Förderung bildungsbenachteiligter Kinder, die Sicherung der Qualität von Schule, die Verbesserung der Lehrerausbildung¹⁵⁸ und das Angebot ganztätiger Förderung.¹⁵⁹

Da in vorschulischen Institutionen, vor allem im Kindergarten, Sprachanregung und -begleitung der Kinder stattfindet, sollen die Kinder früh ansetzen und hier intensiver unterstützt werden, um in der Sprache etwas zu erreichen. Hierbei zeigt Tabelle 26 im Überblick, welche Schwerpunkte die einzelnen Bundesländer dabei setzen.¹⁶⁰

¹⁵⁷ Nach der Veröffentlichung der PISA-Studie hat die KMK Sofortmaßnahmen empfohlen und in ihrer Sitzung vom 28. Februar und 1. März 2002 in sieben Handlungsfelder spezifiziert.

¹⁵⁸ Siehe zur weiteren Information über Lehrerausbildung hinsichtlich des Ländervergleichs: Blömeke 2006.

¹⁵⁹ Vgl. Bos u. a. 2003.

¹⁶⁰ Das Online-Magazin zum Thema Innovation und Qualitätsentwicklung im Bildungswesen 2004.

Tabelle 26: Sprachförderung je nach Land

Länder	Kurse	Teilnehmer	Standort	Dauer	Beginn
Baden-Württemberg	Förder- und Vorbereitungskurs	Vorschulkind		120 Stunden	
Bayern	Vorkurs Deutsch	Vorschul- und Schulkind nach Sprachtest	Kita u. Schule	40 Wochenstunden (von Mai bis Juli)	2001
Berlin	Deutschkurs (Pflicht)*	Vorschul- und Schulkind nach Sprachtest	Kita u. Schule	täglich 2 Stunden (im halben Jahr)	2004
Brandenburg	Keine				
Bremen	Sprachschatz (Pflicht)*	Vorschulkind		10 Wochen je 4 Stunden	2004
	Vorkurs	Kind bei der Einschulung		ein halbes Jahr	
Hamburg	Förderkurs in Deutsch	Vorschul- und Schulkind	Kita u. Schule		2002
Hessen	Vorlaufkurs			15 Wochenstunden (9 Monate)	
Mecklenburg-Vorpommern	Keine				
Niedersachsen	Sprachkurs	Kindergartenkind	Kita		
	Deutschkurs (Pflicht)*	Schulanfänger	Schule		2004
Nordrhein-Westfalen	Deutschkurs		außer Kita	ein halbes Jahr	2004
			Kita	10 Monate	
Rheinland-Pfalz	Förderprogramm	Kindergartenkind		90 Stunden	2002
Saarland	Vorkurs		Kita	10 Stunden pro Woche	2004
	Spezielle Vorklasse		Schule	1 Jahr	
Sachsen	Deutsch als Zweitsprache	ErstklässerIn	Schule		2002
	konsequente Leseförderung	Kindergarten- u. Schulkind	Kita u. Schule		

Sachsen-Anhalt	Keine				
Schleswig-Holstein	Förderprogramm	ab 3-Jährige	Kita	langfristig (2–3 Jahre)	
	Sprach-Intensiv-Förderung	5-Jährige			
	Fördephon	Vorschulkind		ein halbes Jahr vor Schuleintritt	
Thüringen	Förderunterricht u. Vorbereitungskurs		Grundschule		

* Diese Kurse sind Pflicht bei Kindern mit Förderbedarf, d. h. die Kinder verfügen nicht über hinreichende deutsche Sprachkenntnisse für den Schulbesuch.

In keiner anderen Bildungsinstitution ist der Kontakt zum Elternhaus so groß wie im Kindergarten. Der Kindergarten ist der Ort, „an dem die Lernbereitschaft der Kinder in idealer Weise gefördert, Neugier erhalten, ästhetische und kreative Fähigkeiten geweckt werden können.“¹⁶¹ Der Kindergarten soll nicht allein als Vorbereitung auf die Schule betrachtet werden, vielmehr stellt er die Grundlage der Bildungsinstitutionen dar, auf der alle Schulformen aufbauen.

Diagnostische Verfahren im Vorschulbereich sind bislang ungewöhnlich. Neuerdings wurde ein lohnendes Projekt in Angriff genommen, diese diagnostischen Verfahren zur phonologischen Erkenntnis einzusetzen, die vor oder nach der Einschulung eingesetzt werden können.¹⁶² Darauf abgestimmte Förderungsprogramme für das Vorschulkind und das Kind der ersten Klasse sind vorhanden. Darüber hinaus wird durch das Vorschulprogramm die phonologische Kenntnis bei allen Kindern auf spielerische Weise gefördert, was den Kindern ausdrückliche Vorteile beim Lesen- und

¹⁶¹ Zimmer 2003, 14.

¹⁶² Zur weiteren Information: Jansen / Mannhaupt / Marx / Skowronek 1999.; Martschinke / Kirschhock / Frank 2001.

Schreibenlernen bringt.¹⁶³ Damit liegen die unentbehrlichen Voraussetzungen vor, wonach „die gezielte und frühzeitige Identifikation und Förderung von schwachen Lesern zu einer erheblichen Verkleinerung der potentiellen Risikogruppe am Ende der Vollzeitschulpflicht führen könnte.“¹⁶⁴ Einfache Lösungen zur kurzfristigen Qualitätsverbesserung der Schulleistung gibt es aber nicht. Man muss dabei in verschiedene Richtungen denken. Es geht dabei um die passende Förderung von schwachen und starken SchülerInnen, ebenso wie um die Frage der Wertschätzung, welche die Gesellschaft der Bildung und auch den Lehrern gegenüber zum Ausdruck bringt, welcher Bildungsehrgeiz in der Bevölkerung anzutreffen ist und wie Eltern ihre Kinder unterstützen, um die Schulleistung zu verbessern.

4.1.2 Das Erlernen der Muttersprache bzw. das Lesen als Voraussetzung für eine bessere Schullaufbahn

Lesen ist eine grundlegende Kompetenz für die Bewältigung des Lebens, für Kommunikation und Lernen. Für Adam entspricht Lesekompetenz einer Handlungskompetenz, denn „Lesen trainiert nicht nur das Auffassungs- und Begriffsvermögen, es vermittelt auch Haltungen und Gewohnheiten, die im Leben weiterbringen.“¹⁶⁵ Wer nicht lesen kann, ist ausgeschlossen. Auch der Erfolg in den nichtsprachlichen Fächern wie z.B. Mathematik und Naturwissenschaften hängt von der Lesekompetenz ab, wie es durch die PISA-Studie einmal mehr bestätigt wurde. Dies ist dadurch bedingt, dass Defizite in der Lesekompetenz sich kumulativ auf die Leistungsmöglichkeiten in anderen Sachgebieten auswirken.¹⁶⁶ Dieses Bewusstsein ist

¹⁶³ Vgl. Küspert / Schneider 2000.; Forster / Martschinke 2001 auch Kammermeyer 2001.

¹⁶⁴ Deutsches PISA-Konsortium 2001, 401.

¹⁶⁵ Adam 2002, 138.

¹⁶⁶ Vgl. Ackeren 2002.; Gogolin 2003.

mittlerweile gewachsen. Demgemäß kommt der Lesekompetenz eine außerordentlich große Bedeutung für die insgesamt zu erreichende Leistung zu. Lesekompetenz dient dazu, dem Individuum also sowohl zur Erreichung seiner persönlichen Ziele als auch sein Wissen und seine Fähigkeiten weiter zu entwickeln. Es geht also um die Möglichkeit der zielorientierten, selbstgesteuerten Aneignung neuen Wissens und der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben.¹⁶⁷

Die simultane Erhebung von Kompetenzen im Leseverständnis, mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen bei der PISA-Studie ermöglicht es, einerseits Wechselbeziehungen zwischen den Kompetenzbereichen zu analysieren und andererseits Hinweise auf förderliche und hemmende Einflussfaktoren in diesen Interaktionsgefügen zu finden. Die Ergebnisse der PISA-Studie haben also nicht nur einen hohen Stellenwert in der Diskussion um das Bildungswesen für den Bereich der Primärstufe, sondern liefern auch wichtige Informationen über Sprachvermögen bzw. das Erlernen der Muttersprache.

Lesen, das die OECD als basale Kompetenz für ein zukünftiges Bürgertum dargelegt hat, ist eine elementare Kulturtechnik. Saxer sieht die intensive Teilhabe an der Lesekultur als eine elementare Voraussetzung für eine breite Partizipation am sozialen Leben und an kulturellen Gütern.¹⁶⁸ Darum ist die Industriegesellschaft darauf angewiesen, dass ihre Bürger über Basiskompetenzen verfügen, wie sie die PISA-Studie definiert und erfasst hat. Wer nicht über sie verfügt, wird als Auszubildender nirgends bestehen und im späteren Leben bzw. Berufsleben Nachteile haben. Schön hat aufgezeigt, dass das Lesen heute von größerer Bedeutung ist als in

¹⁶⁷ Vgl. Portune 2003.

¹⁶⁸ Vgl. Saxer 1991.

der Kulturgeschichte jemals zuvor.¹⁶⁹

Wenn eine Sprache als „eine bestimmte, endliche, nie restlos in andere Sprachen übersetzbare Offenheitsweise von Welt, die auf dem gesamtulturellen Hintergrund das faktische Verstehen des Menschen ermöglicht“¹⁷⁰ definiert wird und Sprache das bildende Organ des Menschen ist, wie schon Willhelm von Humboldt feststellt, kann der, der über sie verfügt, ein Fenster zur Welt zu öffnen.

Faust zeigt über die Kompetenz der Muttersprache auf:

„Der kompetente *Umgang mit der geschriebenen Sprache* ist mit der Sprachkompetenz im Allgemeinen verbunden. Als limitierender Faktor gilt dabei die Kompetenz in der Muttersprache. Mangelnde Differenzierung und Beweglichkeit im muttersprachlichen Sprechen und Verstehen können durch Unterricht in der zweiten Sprache kaum kompensiert werden. Auf schulische Angebote in der Muttersprache kann deshalb nicht verzichtet werden.“¹⁷¹

Um mit Bourdieu zu sprechen: Der Schulerfolg ist weithin ein Ergebnis der kulturellen Passung zwischen Familien- und Schulkultur. In der Studie „Leseklima in der Familie“ von Hurrelmann u. a. wird auch sehr genau aufgezeigt, dass die Lesefreude, Lesehäufigkeit und Lesedauer, die auf die Schulleistung des Kindes Einfluss ausüben, massiv von familienkulturellen Voraussetzungen beeinflusst werden und davon vollständig abhängen.¹⁷² Lesebereitschaft und ihre Erfahrungen mit dem Lesen von Büchern ergeben sich im Zusammenhang mit einer gemeinsamen kulturellen Praxis in der Familie.¹⁷³ Gerade beim Mutterspracherwerb muss wieder die Wirkung und Wichtigkeit des familiären Umfelds und die frühe Begegnung mit

¹⁶⁹ Vgl. Schön 1996, 132-136.

¹⁷⁰ Vgl. Lange 2001, 280.

¹⁷¹ Faust 2002, 311.

¹⁷² Vgl. Hurrelmann u.a. 1993.

¹⁷³ Hurrelmann 1993, 39.

Büchern in der Familie hervorgehoben werden.¹⁷⁴ Dabei spielen die familiäre Lesesituation, das elterliche Beispiel, aber auch das Familienklima eine wichtige Rolle. So zeigen Hurrelmann u.a. auf, dass es bei 9- bis 11-jährigen Kindern einen deutlichen Zusammenhang zwischen einem liberalen, offenen Erziehungsklima und dem Leseinteresse der Kinder gibt.¹⁷⁵

Eine erste Erfahrung des Kindes beim Lesen besteht zunächst in der Beobachtung und Koorientierung dahingehend, welchen Sinn und welchen Wert das Lesen in seiner sozialen Umgebung hat. Diese sozialen Bezüge der Lesetätigkeit sind für den Zugang des Kindes zur Lesekultur entscheidend. Lesende Eltern wirken dabei als gute Vorbilder, das Kind nimmt an der Wertschätzung des Lesens und den Leseerfahrungen der Eltern teil.¹⁷⁶ Die Kinder von Eltern, die selbst mit der Lesekultur wenig vertraut sind, haben daher geringe Schulerfolge. Die Kinder, die viel und gern lesen, haben im Großen und Ganzen eine höhere Lesekompetenz. Kinder, die bereits vor der Einschulung ihren Namen schreiben konnten, haben sich im Nachhinein als gute Leser herausgestellt.¹⁷⁷ An das Lesenlernen schließt sich im Kindergarten oder in der Familie die weiterführende Leseerfahrung an, die die Kinder insbesondere zum eigenen Lesen motivieren und befähigen soll.

4.1.3 Die Bedeutung der Familie und deren Unterstützung

Bei der ersten PISA-Studie 2000 lag die Lesekompetenz der koreanischen SchülerInnen weit vor der Lesekompetenz der deutschen SchülerInnen. Daraus wird die Schlussfolgerung gezogen, dass es dort einerseits viel besser gelingt, die

¹⁷⁴ Wolff 2003, 140.

¹⁷⁵ Vgl. Hurrelmann u.a. 1993. Zitiert nach Baumert u.a. 2001, 28.

¹⁷⁶ Vgl. Hurrelmann 2003.

¹⁷⁷ Christmann / Groeben 1999.

SchülerInnen umfassend zu fördern und andererseits, dass der Schulerfolg der koreanischen SchülerInnen weitaus weniger von ihrem sozialen Hintergrund abhängt, als das in Deutschland der Fall ist. Da liegt es nahe zu fragen: Was macht den Leistungsstand zwischen getesteten SchülerInnen oder zwischen den Ländern so unterschiedlich? Welche Ursachen sind für die guten oder schlechten Leseleistungen bei der PISA-Studie bzw. Lesemängel des Kindes verantwortlich? Die Frage, nach der Erklärung für solch unterschiedliche Ergebnisse der verschiedenen Staaten, ist bisher keineswegs klar zu beantworten.

Man bringt zum einen Klagen darüber vor, dass die Grundschule eine Art „Kuschelpädagogik“ betreibe und schreibt eine Ursache der „spielerischen Grundschule“ zu: „Wir schulen zu spät ein, wir erteilen zu wenig ernsthaften Unterricht, wir scheuen die Benotung.“¹⁷⁸ Zum anderen stellt der Bericht des nationalen Konsortiums zu diesen Fragen fest, wann die Leistungsschere zwischen den Schülern aufreißt. Der Schulbesuch wirkt für die Schüler an sich leistungsausgleichend. Die Schere öffnet sich in der schulfreien Sommerpause:

„ ... einer Zeit, in der Kinder unterer sozialer Schichten im Leistungsniveau zurückfallen, während Kinder aus privilegierten Elternhäusern den erreichten Leistungsstand halten oder sogar ausbauen können. Der Wechsel zwischen homogenen institutionellen Lerngelegenheiten und unterschiedlichen Anregungspotenzialen in sozialen Milieus wirkt über die Schuljahre kumulativ auf die Entwicklung sozial bestimmter Leistungsunterschiede.“¹⁷⁹

Geht es um die Lesekompetenz im außerschulischen Bereich, ist die Frage nach der Sprachtradition und dem Sprachgebrauch in der Familie von besonderer Bedeutung. In der Veröffentlichung der PISA-Studie ist überzeugend dargelegt, dass der Erfolg von

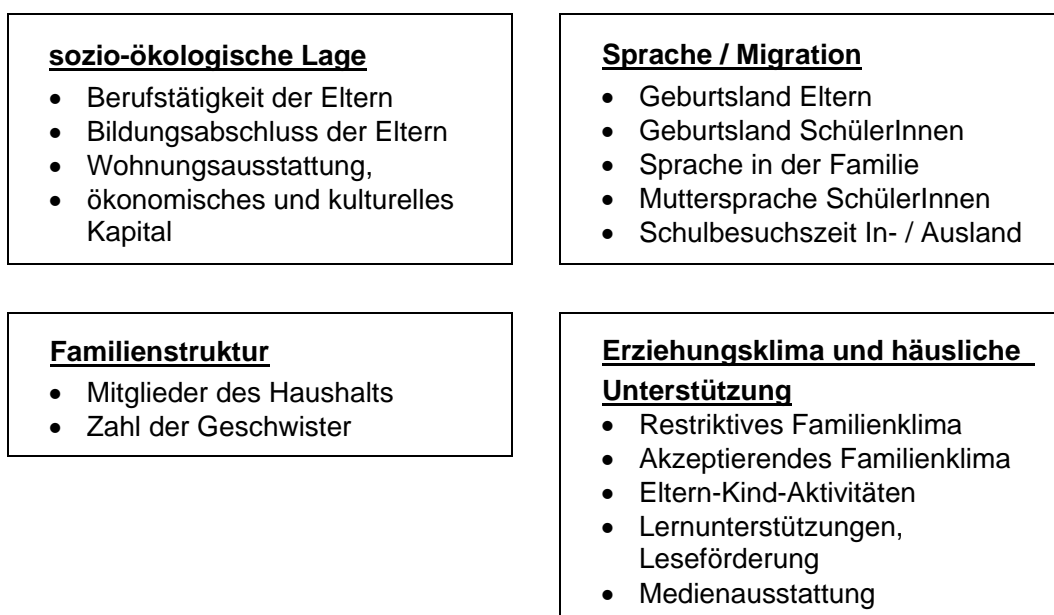
¹⁷⁸ FAZ, Nr. 284 vom 10. Dezember 2001, S. 6. sowie Terhart 2002a.

¹⁷⁹ Deutsches PISA-Konsortium 2001, 352.

SchülerInnen entscheidend von der die SchülerInnen tragenden Kultur bzw. von Gesellschaft und Familie abhängen.¹⁸⁰ Damit verbundene Faktoren sind die elterliche Unterstützung und ihr Engagement im außerschulischen Bereich. Daraus ergibt sich die Frage, inwieweit der Schulerfolg der SchülerInnen mit dem Ausmaß elterlicher Unterstützung oder ihres Engagements in Verbindung steht und wie wichtig die Früherziehung unter anderem im Vorschulalter ist.

Vor diesem Hintergrund werden Variablen, die in Abbildung 2 zusammenfassend als sozio-ökologische Lage bezeichnet werden, und Indikatoren für den sozio-ökologischen Status und für das soziale und kulturelle Kapital der Familie erhoben.

Abbildung 7 : Familiärer und sozialer Hintergrund¹⁸¹



¹⁸⁰ Vgl. Hansel 2003, 25-28. Er nennt folgende 5 Faktoren, die den schulischen Erfolg beeinflussen: die generelle Wertschätzung schulischen Lernens, die Unterstützung durch das Elternhaus, die Bereitschaft zur Anstrengung des Fachunterrichts und die zentrale Abschlussprüfung am Ende der Sek. I als Regulativ des Lernverhaltens auf dieser Stufe.

¹⁸¹ Baumert u.a. 2001, 27.

Wie auch Hurrelmann zeigt, nimmt die PISA-Studie wichtige soziokulturelle Merkmale der Familien der getesteten SchülerInnen zur Kenntnis.¹⁸² Deswegen ist es sinnvoll, den Einfluss des sozio-ökologischen Status von Familie auf die Schulleistung kritisch zu prüfen. Bei der PISA-Studie handelt es sich aber um die statistische Ermittlung von Zusammenhängen, weshalb es nicht möglich ist, Ursache-Wirkungsketten aufzustellen. Um das zu beantworten, lassen sich Unterschiede im Leistungsstand von Schülern in einem erheblichen Ausmaß auf vielfältige Faktoren zurückführen, weil gute oder schlechte Leistungen nicht monokausal zu erklären sind, sondern von vielfältigen Faktoren abhängen. Man kann diese Faktoren in unterschiedlichen Ebenen einteilen.¹⁸³ Überdies geht die Studie nicht auf konkrete Interaktionsbedingungen und Prozesse familiärer Lesesozialisation ein. Infolgedessen ist es unbestritten von Bedeutung, die Frage zu stellen, inwieweit die elterliche Unterstützung und ihr Engagement Einfluss nehmen.

In den meisten Staaten geht zwar eine schwächere Leistung mit starker elterlicher Unterstützung einher. Ausnahmsweise werden in Süd-Korea aber die leistungsstarken SchülerInnen von ihren Eltern weiter unterstützt und gefördert. Dieser Indikator kann als Anzeichen spezifischer kultureller Praktiken verstanden werden.¹⁸⁴ Darüber hinaus kann das elterliche Interesse an den eigenen Kindern und deren Schulerfolg als eine der relevanten Voraussetzungen für den gelingenden Schulalltag betrachtet werden. So zeigten Ho und Willims in ihrer Studie über „den Einfluss von Eltern“, dass ein enger Zusammenhang zwischen dem elterlichen Engagement und dem Schulerfolg der

¹⁸² Vgl. Hurrelmann 2003.; Pekrun 2002.

¹⁸³ Mit zunehmender Nähe zu den Lernprozessen der SchülerInnen sortiert Faust vier Ebenen: außerschulisch-gesellschaftliche Zusammenhänge, systemische Einflüsse (Merkmale des Bildungssystems), Einflüsse auf der Ebene der Einzelschule und unterrichts- und lehrerkompetenzspezifische Zusammenhänge. (Vgl. Faust 2002.)

¹⁸⁴ Vgl. Klieme / Stanat 2002. Aus dem so genannten „Erziehungsfieber“ in Süd-Korea ergibt sich dieses Phänomen. Darauf wird im Kapitel I näher eingegangen.

SchülerInnen besteht.¹⁸⁵ Darüber hinaus ist anzunehmen, dass das Bildungsniveau der Mutter die Schulleistung ihrer Kinder stärker beeinflusst als die des Vaters. Dies ist in Süd-Korea auch der Fall.

Tabelle 27: Kompetenzen der koreanischen SchülerInnen im 15. Lebensjahr nach dem Bildungsniveau der Mutter¹⁸⁶

Kompetenzen der SchülerInnen		Bildungsniveau ¹⁸⁷		
		Ohne Oberschulabschluss	Oberschule mit / ohne Abitur	Hochschulabschluss und höher
Lesekompetenz	Süd-Korea	509	535	540
	OECD	467	511	534
Mathematische Kompetenz	Süd-Korea	527	557	576
	OECD	464	510	533
Naturwissenschaftliche Kompetenz	Süd-Korea	536	559	579
	OECD	465	510	532

In oben angegebener Tabelle 27 ist abgebildet, dass je höher das Bildungsniveau der Mutter ist, desto besser ist die Kompetenz der koreanischen SchülerInnen und desto höher die Nachfrage der Mutter nach der Bildung ihrer Kinder. Bei einer Untersuchung wird darauf hingewiesen, dass die hoch gebildeten koreanischen Mütter beim Lernen der Kinder mehr Vorschub leisten.¹⁸⁸

Aus den Ergebnissen der PISA-Studie geht hervor, dass die SchülerInnen, die sich mit ihren Eltern regelmäßig über den Schulalltag unterhalten, bessere Schulleistung

¹⁸⁵ Vgl. Ho / Willims 1996.

¹⁸⁶ KICE 2001, 84.

¹⁸⁷ Das koreanische Schulsystem ist ein so genanntes 6-3-3-4 System und besteht aus der Grundschule mit 6 Jahrgängen, der Mittelschule (Sekundarstufe I), der Oberschule (Sekundarstufe II) mit je 3 Jahrgängen und der Universität mit 4 Jahrgängen. Siehe zur weiteren Informationen über das koreanische Schulsystem im Kap.I. 1.3.

¹⁸⁸ Vgl. Moon, E.-S. / Kim, Ch.-H. 2003.

haben als die SchülerInnen, die mit ihren Eltern selten kommunizieren, weil die SchülerInnen durch das Gespräch mit ihren Eltern Probleme und Störungen im Schulalltag oder beim Lernen effizient beseitigen können.¹⁸⁹

Die soziale Herkunft im Sinne des Berufs bzw. der beruflichen Stellung der Eltern ist weniger von Bedeutung, sondern vielmehr das soziokulturelle Kapital, die Erziehungsverhältnisse und Erziehungspraktiken innerhalb der Familie:

„Es kommt darauf an, die bisher wenig erforschte intra- und intergenerationale Aneignung und Vermittlung von Bildung im Familienzusammenhang empirisch genauer zu erfassen und außerdem neben der Fokussierung auf formale Bildungsprozesse ... auch nichtformale Aspekte von Bildung ... und insbesondere das Wie der tatsächlichen Weitergabe innerhalb der Familie zu berücksichtigen.“¹⁹⁰

Die ersten und wichtigsten Erzieher sind die Eltern. Umgekehrt sehen die Professionellen, die Bildungsplaner und -forscher die Eltern als ihre Handlanger und Zuarbeiter:

„Eltern sind an der Erziehung ihrer Kinder bloß mitbeteiligt oder mitzuständig, während die Hauptlast und die Letztverantwortung bei ihnen liegt [sic!], den Fachleuten.“¹⁹¹

Einige Pädagogen, wie Helmut Schelsky¹⁹², haben den Anspruch der Fachpädagogen als Überheblichkeit betrachtet und wütend bekämpft.¹⁹³

Daraus entsteht die Notwendigkeit, intensiver „das familienbezogene Bildungsgeschehen und das Wie der Reproduktion von sozialer Ungleichheit in familiären Kontexten im Einzelnen zum Forschungsgegenstand“¹⁹⁴ zu machen.

¹⁸⁹ Vgl. KICE 2001.

¹⁹⁰ Büchner 2003, 18.

¹⁹¹ Adam 2002, 171.

¹⁹² Schelsky 1954.

¹⁹³ Vgl. Adam 2002.

¹⁹⁴ Büchner 2003, 21.

Erziehung, sagt Fontane, sei Innensache, „Sache des Hauses, und vieles, ja das Beste kann man nur aus der Hand der Eltern empfangen“. Denn Eltern können die Versäumnisse der Schule kompensieren, die Schule aber umgekehrt nur schlecht das Schwächen des Elternhauses ausgleichen.¹⁹⁵ Dabei sollten die Eltern strukturell nicht überfordert werden. Deshalb ist es notwendig, eine familienergänzende Unterstützung in Bildungs- und Erziehungsaufgaben, nämlich Jugendhilfe und außerschulische (Jugend)Bildung zu fördern und zu erweitern.¹⁹⁶

In der Hinwendung zur empirischen Bildungsforschung wird mitgeteilt, dass die Art der Beschäftigung mit den Eltern in Deutschland noch keine breite Tradition hat und dass relativ wenig ausgewiesenes Fachpersonal bereitsteht, das internationalen Gütemaßstäben entspricht. Zwar wird die empirische Bildungsforschung in der Folge der internationalen Schulleistungsstudien zunehmend nachgefragt, weil kompetente Beratung und Engagement von ihr erwartet werden, aber eine Basis dieser Forschungsschwerpunkt erwies sich als zu schmal.

4.2 Das Beispiel Koreas: Der enge Zusammenhang zwischen der Inanspruchnahme, privater Nachhilfe und den Schülerleistungen

Im Jahr 2003 wurde der zweite Zyklus der PISA-Studie realisiert. Im Mittelpunkt dieser Studie standen mathematische Kompetenzen. Süd-Korea hat sowohl bei der PISA-Studie aus dem Jahr 2003 als auch aus dem Jahr 2000 ausgezeichnet abgeschnitten und erreichte Platz 2 in der Lesekompetenz und der mathematischen Kompetenz und Platz 3 in den Naturwissenschaften. Obwohl die koreanische Bildung zuweilen wegen der einpaukenden Lernmethoden, bei denen das Auswendiglernen

¹⁹⁵ Vgl. Adam 2002.

¹⁹⁶ Vgl. Nieke 2003.

einen großen Platz einnimmt, kritisiert wird, ist es attestiert, dass die koreanischen SchülerInnen den ausländischen SchülerInnen an Intelligenz und Kompetenz nicht nachstehen.

Tabelle 28: Basiskompetenzen von 15-Jährigen in Süd-Korea und in Deutschland im Vergleich von PISA 2000 und 2003

Kompetenzbereich	Staat	2000		2003		Differenz
		MW	(S.E.)	MW	(S.E.)	
Mathematik	Deutschland	485	(2,4)	503	(3,3)	22
	Süd-Korea	547	(2,8)	542	(3,2)	-5
Lesen	Deutschland	484	(2,5)	491	(3,4)	7
	Süd-Korea	525	(2,4)	534	(3,0)	9
Naturwissenschaften	Deutschland	487	(2,4)	502	(3,6)	15
	Süd-Korea	552	(2,7)	538	(3,5)	-14

In Süd-Korea werden diese Ergebnisse der PISA-Studie 2003 sehr heftig diskutiert. Das liegt vor allem daran, dass PISA 2003 und die Folgestudien in aller Deutlichkeit klar gemacht haben, wodurch die erfolgreiche Schulleistung der koreanischen SchülerInnen bewirkt wurde. Als eine der Ursachen hierfür gilt die private Nachhilfe außerhalb der Schule. Die private Nachhilfe bietet den SchülerInnen die Chancen, ihre unzulänglichen oder dürftigen Kenntnisse durch zusätzlichen Unterricht zu ergänzen oder sich auf Prüfungen vorzubereiten. Anhand jüngster Studien lässt sich auch beweisen, dass sich die private Nachhilfe positiv auf bessere Leistungen der koreanischen SchülerInnen auswirken wird.¹⁹⁷

Auf dieser Basis geht es im Folgenden vorwiegend um die private Nachhilfe. Im ersten Teil wird dargestellt, in welchem Umfang die koreanischen SchülerInnen Schul-

¹⁹⁷ Vgl. Lee, J.-H. / Kim, S.-W. 2002.; Yang, J.-H. 2003.; Jo, H.-Y. / Lee, K.-S. 2005.

und die Ergänzungsunterricht in der Schule und Nachhilfeunterricht außerhalb der Schule erhalten, im zweiten Teil wird die Relation zwischen privater Nachhilfe und der Schülerleistung erläutert.

4.2.1 Die Dauer der privaten Nachhilfe

Es ist eine Tatsache, dass die koreanische SchülerInnen und im besonderen Maße die OberschülerInnen, beinahe den ganzen Tag in der Schule vorbringen, das heißt, dass die Unterrichtszeit der koreanischen Schule ausgeprägt länger ist als die in anderen Ländern. Des Weiteren erhalten die koreanischen SchülerInnen in der Regel nicht nur Ergänzungsunterricht vor und vielmehr nach dem regulären Unterricht in der Schule, sondern auch Nachhilfeunterricht nach der Schule in verschiedenen Fächern und zwar beginnend mit dem Grundschulalter. In anderen Ländern wie Deutschland, werden fast ausschließlich die leistungsschwachen SchülerInnen gefördert. Die koreanische Schule fördert nicht nur leistungsschwache, sondern vielmehr leistungsstarke SchülerInnen. Besonders deutlich ist dies in der Familie aus der oberen Sozialschicht ausgeprägt. Je höherer die soziale Schichtzugehörigkeit der Eltern ist, desto häufiger ist die Teilnahme der Kinder am Nachhilfeunterricht.¹⁹⁸ Das heißt, dass die koreanischen SchülerInnen aus hohen Sozialschichten und mit guter Leistung diese schulischen oder außerschulischen Angebote in größerem Maße erhalten als diejenigen Schüler aus niedriger Sozialschicht und mit schwacher Leistung.

Anhand der Studie von Baker u.a. über die private Nachhilfestunde im Fach Mathematik im Ländervergleich wird gezeigt, dass unter den 41 an der TIMMS beteiligten Länder, Süd-Korea im Teilnahmegrad der Nachhilfeunterrichten Platz 13

¹⁹⁸ Vgl. Nam, K.-G. 2008.

erreicht (Vgl. Abbildung 8).

Abbildung 8: Die Teilnahme an privatem Nachhilfeunterricht pro Woche
(Percentage of Students Participation Weekly)¹⁹⁹

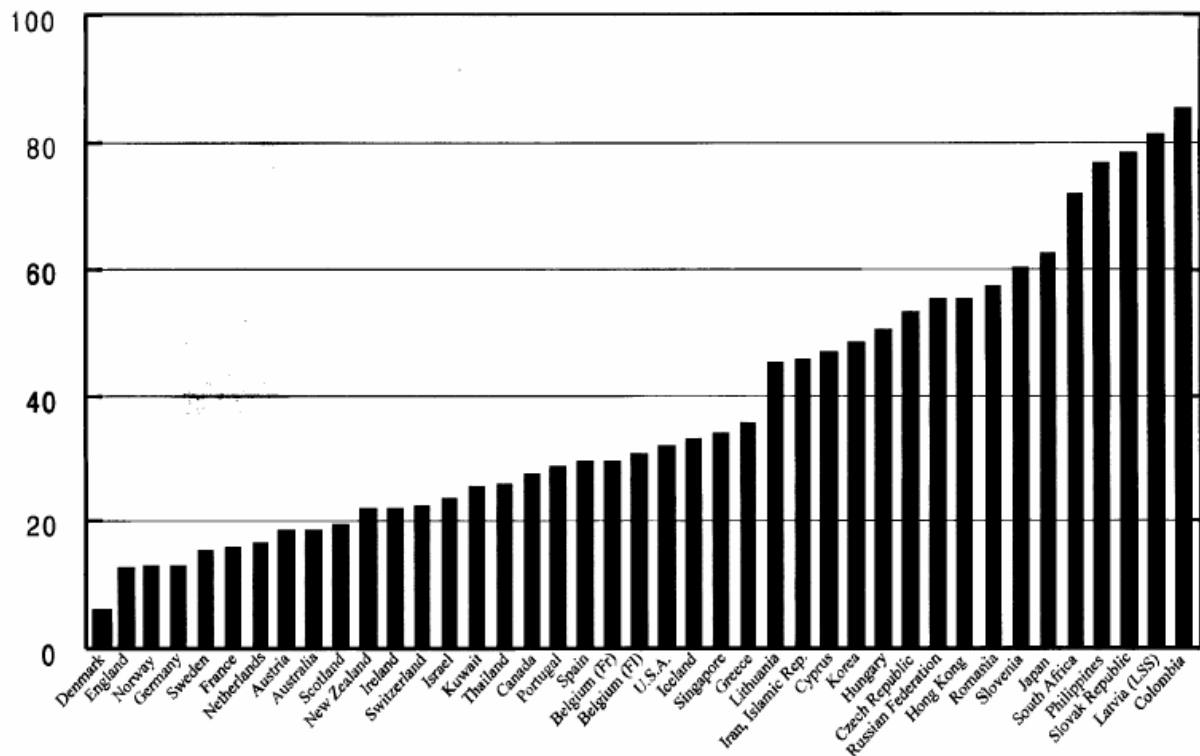


FIGURE 2. Shadow education participation by nation, eight-grade mathematics.
Note: includes any amount of participation. M = 37.6%, SD = 21.3%, N = 41.

Die folgende Abbildung 9 zeigt, wie abhängig die Schulleistung der koreanischen SchülerInnen von privatem Nachhilfeunterricht ist und inwieweit sie diesen erhalten.²⁰⁰ Diejenigen unter den teilnehmenden Ländern, die einen höheren Teilnahmegrad an Nachhilfeunterricht als Süd-Korea zeigen, sind Kolumbien, Lettland, Slowakische Republik, Philippinen, Südafrika, Japan, Slowenien, Rumänien, Hongkong, die Russische Föderation, die Tschechische Republik und Ungarn. Abgesehen von Japan

¹⁹⁹ Vgl. Baker u.a. 2001, 7.

²⁰⁰ Vgl. Baker u.a. 2001.

ist das BSP (Bruttonsozialprodukt) dieser Länder niedriger als Süd-Korea. (Vgl. Abbildung 9)

Abbildung 9: die private Nachhilfestunde²⁰¹

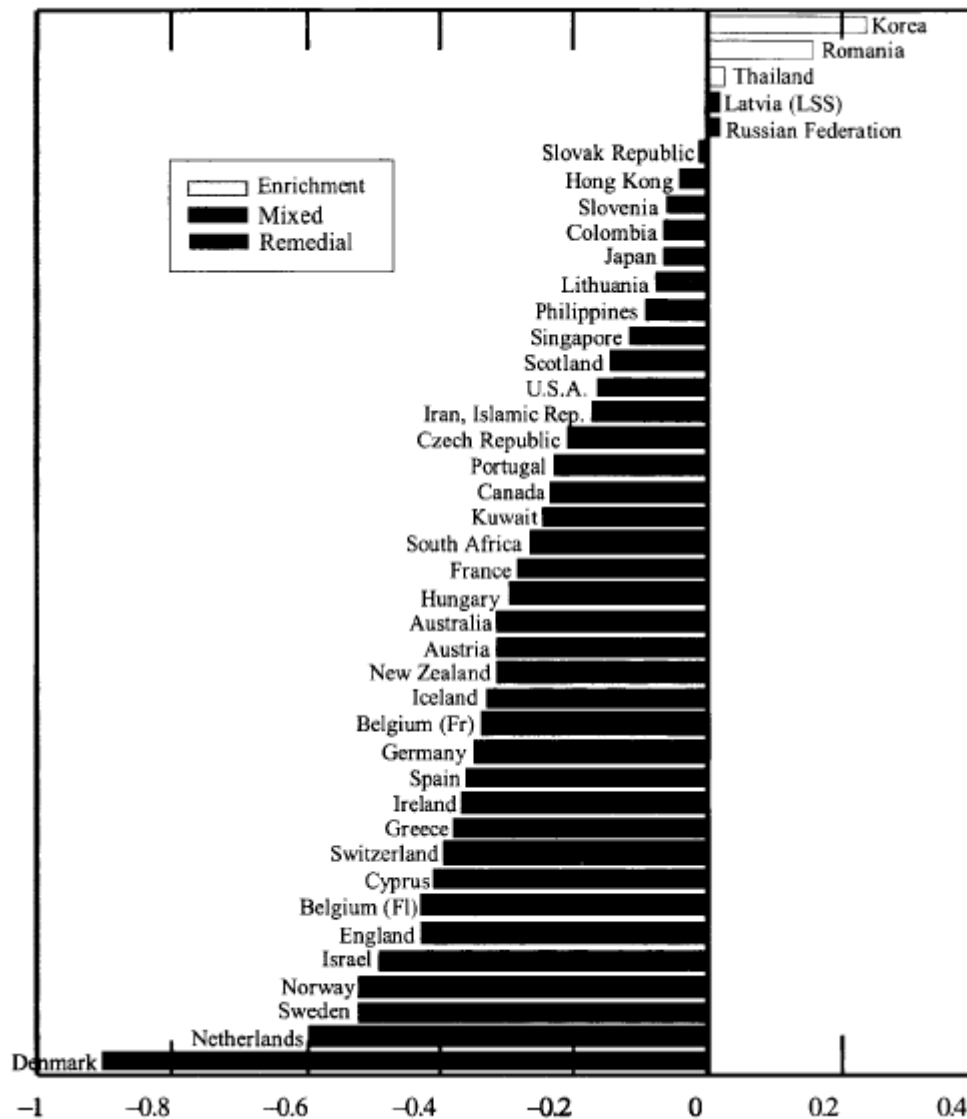


FIGURE 2. Classification of national modal strategy motivation shadow education. Note: Logit Coefficient of effects of math score on shadow education participation, controlling for SES, home language, sex, community, remedial teaching, and the interaction term between SES and math score. Enrichment equals significant ($p < .01$) positive coefficient; Mixed equals non-significant coefficient; Remedial equals significant ($p < .01$) negative coefficient.

²⁰¹ Vgl. Baker u.a. 2001, 9.

Vor einiger Zeit gab es in Süd-Korea hinsichtlich der PISA-Studie 2003 den Versuch, die private Nachhilfestunden²⁰² der OECD-Länder, die an der PISA-Studie 2003 teilgenommen haben, in allen Fächern und in Mathematik zu vergleichen. Dieser Versuch wurde von Nam, K.-G. durchgeführt. Er untersuchte zuerst, wie lange die SchülerInnen der teilnehmenden OECD-Länder privaten Nachhilfeunterricht erhalten, ob es eine Relation zwischen diesem privaten Nachhilfeunterricht und der Schülerleistung gibt und inwieweit die private Nachhilfestunden der Schülerleistung beeinflussen würde, wenn die Schülerleistung in einer richtigen Relation zu dem privaten Nachhilfeunterricht stände.

Aus der Studie von Nam, K.-G. geht es hervor, dass unter den beteiligten Ländern in Süd-Korea die Lernzeit mit 48,25 Stunden am längsten ist und dass die Differenz zwischen Schweden mit dem geringsten Durchschnittswert (27,74) und Süd-Korea mit dem höchsten Durchschnittswert (48,25) etwa 20,41 Stunden ausmacht. In der folgenden Tabelle 29 ist auch abgebildet, dass dieses Ergebnis auch für das Fach Mathematik gilt, dass die koreanische SchülerInnen in diesem Fach wöchentlich 9,73 Stunden lernen und dies unter den teilnehmenden OECD-Ländern gleichermaßen am längsten ist.

²⁰² Bei der Studie von Nam, K.-G. werden das Lernen mit einem bezahlten Tutor, das so genannte „Gua-oe“, und das Lernen in der privaten Ergänzungsschule als private Nachhilfe betrachtet.

Tabelle 29: Die Lernzeit pro Woche (in Stunde)²⁰³

Staat	Alle Fächer	Mathematik
<i>Korea</i>	48,25 (0,58)	9,73 (0,17)
Griechenland	41,06 (0,30)	9,50 (0,15)
Italien	40,07 (0,35)	7,81 (0,11)
Irland	38,26 (0,25)	6,45 (0,08)
Türkei	37,97 (0,62)	9,11 (0,14)
Spanien	37,82 (0,26)	7,24 (0,08)
Ungarn	36,66 (0,26)	6,51 (0,08)
Belgien	34,48 (0,16)	5,82 (0,07)
Polen	34,47 (0,20)	8,69 (0,10)
Mexiko	34,32 (0,46)	8,80 (0,14)
Österreich	34,15 (0,41)	4,78 (0,09)
Slowakische Republik	33,94 (0,26)	6,99 (0,10)
<i>OECD-Durchschnitt</i>	33,80 (0,06)	6,57 (0,02)
Luxemburg	33,28 (0,13)	6,10 (0,06)
Vereinigtes Königreich	33,12 (0,19)	5,89 (0,05)
Frankreich	33,01 (0,26)	6,49 (0,07)
Island	32,97 (0,12)	7,10 (0,05)
Portugal	32,84 (0,38)	6,07 (0,09)
Australien	32,28 (0,19)	6,72 (0,07)
Kanada	32,28 (0,19)	7,22 (0,07)
Japan	32,06 (0,45)	6,68 (0,16)
Vereinigte Staaten	31,93 (0,42)	7,50 (0,10)
<i>Deutschland</i>	30,91 (0,17)	5,92 (0,07)
Neuseeland	30,83 (0,18)	6,34 (0,06)
Niederlande	30,72 (0,26)	4,81 (0,08)
Schweiz	30,00 (0,38)	5,39 (0,10)
Tschechische Republik	29,51 (0,16)	4,72 (0,06)
Finnland	29,40 (0,13)	4,45 (0,07)
Dänemark	28,34 (0,23)	6,09 (0,05)
Norwegen	28,05 (0,17)	4,84 (0,08)
Schweden	27,74 (0,27)	4,27 (0,06)

²⁰³ Nam, K.-G. 2008, 64.

Anhand der Studie von Nam, K.-G. wird gezeigt, dass die koreanischen SchülerInnen wesentlich länger in der Schule unterrichtet werden und privaten Nachhilfeunterricht nicht nur in Mathematik, sondern auch in verschiedenen Fächern außerhalb der Schule erhalten.

Ein Blick in die folgende Tabelle 30 bestätigt, dass die 15-jährigen SchülerInnen in Süd-Korea durchschnittlich 30,28 Stunden für Schulunterricht, 6,59 Stunden für Ergänzungsunterricht und 4,73 Stunden für Privatunterricht verwenden. Im Vergleich zum Durchschnitt in der OECD ist der Schulunterricht um 9,90 Stunden, der Ergänzungsunterricht um 4,22 Stunden und der Privatunterricht um 3,59 Stunden länger. Die Stunden des Privat- und des Ergänzungsunterrichts sind im Vergleich zum OECD-Durchschnitt knapp dreimal länger.

Dabei verbringen die koreanischen SchülerInnen ausschließlich 3,49 Stunden mit Hausaufgaben, also 1,43 Stunden weniger als der OECD-Durchschnitt (5,92). In den teilnehmenden Ländern liegt Italien mit 10,54 Stunden an der Spitze. Daraus kann lediglich abgeleitet werden, dass einerseits die koreanischen SchülerInnen für das selbstregulierte Lernen wie Hausaufgaben relativ wenig Zeit verwenden und andererseits dass in Süd-Korea ein fremdbestimmtes Lernen, wie das Lernen mit einem bezahlten Tutor, generalisiert wird.²⁰⁴ Eine koreanische Besonderheit ist der niedrige Anteil der Hausaufgaben an der Lernzeit der koreanischen SchülerInnen (3,49).

²⁰⁴ Vgl. Nam, K.-G. 2008.

Tabelle 30: Die detaillierte Lernzeit pro Woche (in Stunde)²⁰⁵

Staat	Schul- unterricht	Ergänzungs- unterricht	Private Nachhilfe	Haus- aufgaben
Griechenland	23,52 (0,07)	2,66 (0,12)	6,93 (0,26)	8,30 (0,20)
Mexiko	24,16 (0,34)	6,75 (0,41)	4,82 (0,33)	5,85 (0,14)
Korea	30,28 (0,27)	6,59 (0,29)	4,73 (0,16)	3,49 (0,12)
Türkei	23,10 (0,62)	4,54 (0,18)	4,48 (0,26)	5,87 (0,19)
Spanien	26,44 (0,14)	0,50 (0,03)	2,33 (0,07)	7,37 (0,13)
Polen	22,95 (0,09)	1,81 (0,05)	1,48 (0,05)	8,06 (0,16)
Italien	26,44 (0,25)	1,42 (0,05)	1,14 (0,04)	10,54 (0,20)
OECD-Durchschnitt	24,38 (0,04)	1,37 (0,02)	1,14 (0,02)	5,92 (0,03)
Portugal	25,14 (0,35)	0,55 (0,06)	1,08 (0,05)	4,89 (0,12)
Ungarn	23,90 (0,10)	0,77 (0,04)	0,99 (0,04)	9,95 (0,18)
Luxemburg	24,09 (0,08)	0,51 (0,05)	0,95 (0,05)	6,07 (0,07)
Tschechische Republik	23,58 (0,07)	0,63 (0,03)	0,91 (0,04)	3,80 (0,11)
Slowakische Republik	23,49 (0,12)	0,99 (0,06)	0,78 (0,03)	8,43 (0,15)
Kanada	23,58 (0,10)	1,74 (0,07)	0,68 (0,03)	5,64 (0,10)
Schweiz	24,14 (0,31)	0,39 (0,03)	0,66 (0,05)	4,55 (0,13)
Island	26,13 (0,08)	1,14 (0,04)	0,64 (0,03)	4,63 (0,06)
Vereinigtes Königreich	24,62 (0,09)	0,90 (0,04)	0,62 (0,03)	6,03 (0,10)
Japan	23,84 (0,24)	1,89 (0,13)	0,62 (0,06)	3,82 (0,21)
Irland	27,39 (0,33)	0,64 (0,05)	0,61 (0,05)	7,73 (0,15)
Vereinigte Staaten	22,21 (0,29)	2,78 (0,13)	0,59 (0,04)	5,68 (0,14)
Australien	24,14 (0,11)	1,03 (0,06)	0,54 (0,03)	5,70 (0,09)
Deutschland	22,60 (0,10)	0,65 (0,03)	0,54 (0,03)	6,26 (0,10)
Frankreich	24,79 (0,21)	0,70 (0,04)	0,47 (0,03)	6,80 (0,11)
Neuseeland	23,50 (0,11)	1,41 (0,09)	0,46 (0,02)	4,52 (0,08)
Österreich	27,22 (0,11)	1,03 (0,06)	0,45 (0,03)	3,79 (0,10)
Belgien	26,88 (0,08)	0,45 (0,02)	0,40 (0,02)	6,16 (0,12)
Finnland	22,60 (0,05)	2,08 (0,02)	0,40 (0,02)	3,69 (0,07)
Schweden	22,51 (0,22)	0,35 (0,04)	0,38 (0,03)	3,91 (0,09)
Dänemark	22,17 (0,20)	0,29 (0,03)	0,38 (0,03)	5,38 (0,09)
Norwegen	22,12 (0,11)	0,44 (0,03)	0,27 (0,03)	4,80 (0,10)
Niederlande	23,86 (0,16)	0,98 (0,02)	0,19 (0,02)	5,43 (0,13)

²⁰⁵ Nam, K.-G. 2008, 64.

4.2.2 Die Relation zwischen der privaten Nachhilfe und der Schülerleistung

Bei internationalen Schulleistungsstudien wird es allgemein berichtet, dass in der Regel die leistungsschwachen SchülerInnen zusätzliche Nachhilfe erhalten. Dahinter steht offensichtlich die Ansicht, dass zusätzliche Nachhilfe und Ergänzungsunterricht für den Schulerfolg der SchülerIn förderlich sind. Das gilt gerade für SchülerInnen aus sozial schwachen Elternhäusern. Im Gegensatz dazu werden in Süd-Korea die leistungsstarken SchülerInnen mehr als die Leistungsschwachen zusätzlich in allen Fächern unterrichtet und zwar außerhalb der Schule. Dafür gibt es verschiedene Gründe. Einer der wichtigsten Gründe ist, dass in Süd-Korea Leistung einen hohen Stellenwert hat, ein anderer besteht darin, dass manche Koreaner, wie oben schon zeigt, grundsätzlich der Meinung sind, dass die Anzahl der zusätzlichen Nachhilfestunden sich automatisch positiv auf die Schulleistung auswirkt. Diese Tendenz kann merklich durch die Studie von Nam, K.-G. bestätigt werden (Vgl. Tabelle 31). In keinem Staat der PISA-Studie 2003 ist der Zusammenhang zwischen dem privaten Nachhilfeunterricht und der Schülerleistung so eng wie in Süd-Korea.

Tabelle 31: Der Korrelationskoeffizient zwischen den privaten Nachhilfestunden und der Schulleistung²⁰⁶

Staat	Alle Fächer	Mathematik
<i>Korea</i>	0,2932 (0,0192)	0,3046 (0,0193)
Griechenland	0,1609 (0,0231)	0,0959 (0,0245)
Türkei	0,1306 (0,0493)	-0,0588 (0,0530)
Tschechische Republik	0,1116 (0,0215)	-0,0730 (0,0198)
Japan	0,0860 (0,0368)	0,0973 (0,0416)
Ungarn	0,0461 (0,0223)	-0,0794 (0,0181)
Polen	0,0423 (0,0183)	-0,1071 (0,0154)
Slowakische Republik	0,0369 (0,0180)	-0,0526 (0,0138)
Schweiz	0,0276 (0,0229)	-0,1088 (0,0190)
Spanien	0,0172 (0,0196)	-0,0898 (0,0206)
Portugal	0,0072 (0,0240)	0,0053 (0,0203)
Italien	0,0072 (0,0193)	-0,0826 (0,0153)
Australien	-0,0088 (0,0171)	-0,0404 (0,0207)
Vereinigtes Königreich	-0,0145 (0,0182)	-0,0722 (0,0212)
Belgien	-0,0196 (0,0159)	-0,0802 (0,0123)
Österreich	-0,0218 (0,0177)	-0,0919 (0,0175)
Finnland	-0,0261 (0,0176)	-0,0919 (0,0231)
Kanada	-0,0329 (0,0135)	-0,0802 (0,0118)
Schweden	-0,0616 (0,0266)	-0,1224 (0,0236)
Luxemburg	-0,0297 (0,0229)	-0,1334 (0,0190)
Vereinigte Staaten	-0,0665 (0,0238)	-0,1650 (0,0154)
Niederlande	-0,0684 (0,0249)	-0,0842 (0,0206)
Irland	-0,0997 (0,0252)	-0,1012 (0,0238)
<i>Deutschland</i>	-0,1048 (0,0174)	-0,1284 (0,0178)
Frankreich	-0,1051 (0,0237)	-0,0845 (0,0198)
Dänemark	-0,1096 (0,0257)	-0,11884 (0,0196)
Norwegen	-0,1356 (0,0200)	-0,1433 (0,0195)
Neuseeland	-0,1396 (0,0214)	-0,1603 (0,0197)
Island	-0,1595 (0,0203)	-0,1601 (0,0199)
Mexiko	-0,4442 (0,5371)	0,0327 (0,0157)

²⁰⁶ Nam, K.-G. 2008, 69.

Bei der Studie von Nam, K.-G. wird darauf hingewiesen, dass sich in Süd-Korea der höchste Wert des Korrelationskoeffizienten zwischen den privaten Nachhilfestunden und der Schulleistung befindet. Der Korrelationskoeffizient erreicht Werte um 0,2932 und ist somit der größte unter den teilnehmenden OECD-Ländern. Diese Tendenz ist in Mathematik gleichermaßen vorhanden (Vgl. Tabelle 31). Daraus geht hervor, dass die zusätzliche, private Nachhilfe einen bedeutenden Einfluss auf die Schülerleistung ausübt und einen großen Leistungsunterschied zwischen den SchülerInnen bewirkt. Dies ist in Süd-Korea besonders ausgeprägt.

In den meisten OECD-Ländern erhalten die Jungen regelmäßig außerschulischen Nachhilfe- bzw. Ergänzungsunterricht, in Süd-Korea jedoch ist die Anzahl der Nachhilfestunde für Mädchen viel höher als die für Jungen. Es lässt sich anhand folgender Tabelle 32 beweisen, dass in den meisten Ländern, außer Dänemark, Norwegen und Schweden, die soziale Schicht der Eltern ausschlaggebend für die private Nachhilfe der Kinder ist. Die Chancen der SchülerInnen aus höheren Sozialschichten, private Nachhilfe zu erhalten, sind größer als für Kinder aus niedrigen Sozialschichten. Dies ist auch in Süd-Korea der Fall.

Tabelle 32: Die Einflussfaktoren, private Nachhilfe zu erhalten²⁰⁷

Staat	Geschlecht	HISEI*	Score
<i>Korea</i>	-1,2957 (0,5579)	0,1533 (0,0129)	0,0304 (0,0020)
Griechenland	1,9945 (0,2663)	0,0827 (0,0105)	0,0103 (0,0017)
Türkei	1,2741 (0,4588)	0,0577 (0,0223)	0,0062 (0,0039)
Japan	-0,1000 (0,5388)	0,0737 (0,0104)	0,0062 (0,0033)
Tschechische Republik	2,6648 (0,2431)	0,0651 (0,0062)	0,0052 (0,0016)
Schweiz	1,1623 (0,2566)	0,0439 (0,0087)	0,0023 (0,0019)
Polen	0,0336 (0,1520)	0,0686 (0,0072)	0,0019 (0,0012)
Australien	0,8017 (0,2472)	0,0302 (0,0054)	0,0005 (0,0012)
Slowakische Republik	1,1032 (0,2563)	0,0336 (0,0070)	0,0004 (0,0016)
Ungarn	1,3148 (0,2056)	0,0735 (0,0076)	0,0000 (0,0014)
Spanien	0,4948 (0,1965)	0,0357 (0,0062)	-0,0005 (0,0015)
Vereinigtes Königreich	0,5947 (0,1715)	0,0200 (0,0050)	-0,0014 (0,0012)
Kanada	1,6269 (0,2001)	0,9664 (0,0064)	-0,0016 (0,0014)
Finnland	1,1731 (0,2306)	0,0209 (0,0087)	-0,0024 (0,0018)
Portugal	0,7168 (0,1784)	0,0600 (0,0066)	-0,0028 (0,0012)
Schweden	0,2168 (0,3159)	0,0132 (0,0110)	-0,0028 (0,0027)
Luxemburg	1,2332 (0,2812)	0,0316 (0,0098)	-0,0029 (0,0019)
Mexiko	-0,4442 (0,5371)	0,0327 (0,0157)	-0,0030 (0,0036)
Belgien	0,9608 (0,2309)	0,0355 (0,0066)	-0,0038 (0,0011)
<i>Deutschland</i>	0,6225 (0,1823)	0,0398 (0,0070)	-0,0052 (0,0016)
Österreich	0,7268 (0,2904)	0,0591 (0,0115)	-0,0058 (0,0018)
Italien	0,3031 (0,2128)	0,0705 (0,0063)	-0,0069 (0,0014)
Vereinigte Staaten	0,8376 (0,2630)	0,0273 (0,0094)	-0,0088 (0,0024)
Irland	0,3885 (0,2949)	0,0483 (0,0093)	-0,0100 (0,0025)
Frankreich	0,4202 (0,2338)	0,0559 (0,0106)	-0,0109 (0,0021)
Niederlande	0,1512 (0,3469)	0,0551 (0,0165)	-0,0122 (0,0031)
Norwegen	-0,4458 (0,4906)	0,0115 (0,0200)	-0,0128 (0,0041)
Island	1,0842 (0,2148)	0,0126 (0,0060)	-0,0148 (0,0014)
Neuseeland	0,1464 (0,3999)	0,0247 (0,0091)	-0,0152 (0,0021)
Dänemark	0,0210 (0,3937)	0,0084 (0,0156)	-0,0157 (0,0044)

(* HISEI: Höchster sozialökonomischer Status in der Familie)

²⁰⁷ Nam, K.-G. 2008, 74.

Zusammenfassend ist festzustellen: sowohl die Teilnahme an Nachhilfeunterricht als auch die Anzahl der Nachhilfestunden haben Einfluss auf die Schulleistung in allen Fächern. Aber andersherum kann die Schulleistung auch als eine Ursache der privaten Nachhilfe genannt werden, weil sie die Teilnahme an Nachhilfe beeinflusst. Daraus ergibt sich, dass in Süd-Korea die private Nachhilfe verstärkt den leistungsstarken SchülerInnen angeboten wird. Dieses Ergebnis der Studie von Nam, K.-G. scheint bei koreanischen Eltern allgemein analog zu denen von Baker u.a. zu sein.

Obwohl die koreanischen SchülerInnen in den internationalen vergleichenden Schulleistungsstudien fast durchgängig an der Spitze sind, herrscht in Süd-Korea zuweilen harte Kritik an der Bildungs- und der Schulpolitik, wie z.B. an dem langem Lernen in der Schule und an der starken Abhängigkeit von privater Nachhilfe. Dabei ist festzustellen, dass einerseits in Süd-Korea vor allem die (Schul)Leistung von großem Interesse ist. Andererseits ist die Sozialschichtzugehörigkeit der Eltern nicht der ausschließlich maßgebende Faktor, weil diese Tendenz ebenso von dem schon vielfach erwähnten „Erziehungsfieber“ der koreanischen Gesellschaft hervorgerufen wird. Zusätzlich sind Milieufaktoren und spezifische Verständnisfaktoren zu berücksichtigen, z. B. Erwartungen an die zukünftige berufliche Tätigkeit des Kindes, die Bildungserfahrungen der Eltern, in unteren sozialen Schichten vor allem die Bildungsnähe der Mutter, die Zufriedenheit mit der allgemeinen Lebenssituation der Familie sowie dem Vorrang der Hochschulabsolventen. Mithilfe des Nachhilfeunterrichts lässt sich in Süd-Korea in einigen Fällen die Beseitigung der Bildungschancenungleichheiten bekämpfen, die in manchen Ländern, wie auch in Deutschland, als ein großes Problem betrachtet wird.

III. Das „Erziehungsfieber“ der koreanischen Mutter als Ausdruck der typischen koreanischen Lernkultur

1. Die gesellschaftlichen und kulturellen Hintergründe des „Erziehungsfiebers“ von koreanischen Müttern

Bei der Kindererziehung ist oft behauptet worden, dass eine frühe anspruchsvolle Entwöhnung und strenge Erziehungsmethoden als typisch „westlich“ gelten, während extreme Nachsicht gegenüber Säuglingen bzw. Kleinkindern und ein hohes Maß an Intimität zwischen Eltern und Kindern als typisch „östlich“ angesehen werden.¹ Darüber sind sich die meisten Eltern und Familienforscher in Süd-Korea gleichermaßen einig. In der koreanischen Familie und Gesellschaft werden Säuglinge und Kleinkinder als Prinz oder Prinzessin betrachtet und werden zum Mittelpunkt aller familiären Beziehungen und des Lebens.

Der Gedanke der koreanischen Mutter, dass sie ihr Kind als ein mit ihr verbundenes Wesen, als ein Symbiont ansieht, steht in Beziehung zu einer sehr engen Intimität zwischen Mutter und Kind. Die psychologischen Grenzen zwischen Mutter und Kind sind daher fließend, insofern als dass koreanische Mütter ihr Kind als Verlängerung der eigenen Person und weiter als Alter ego sehen.² Ferner stellen solche Mütter die Leistung des Kindes mit ihrer eigenen Leistung gleich. Die koreanischen Mütter sind auch der Meinung, dass fleißige Eltern dazu beitragen, dass ihr Kind eine gute Schulleistung zu vollbringen vermag, die für eine zukünftige Karriere günstig ist. Aus diesem Grund streben die koreanischen Mütter danach, ihr Kind möglichst früh zu fördern, damit es eine bessere Schulleistung und eine bessere Chance nach dem

¹ Vgl. Boocock 1996.

² Vgl. Caudill / Schooler 1973.

Abschluss als die anderen haben wird. In diesem Sinne könnte man behaupten, dass das koreanische Erziehungsfieber dem Erziehungsfieber der koreanischen Mutter gilt.

Im Folgenden wird in diesem Hinblick gezeigt, dass Opferbereitschaft und Verfügbarkeit der koreanischen Mütter bei der Kindererziehung mit einer sehr engen Mutter-Kind-Beziehung verbunden sind, dass die rege mütterliche Nachfrage nach Bildung ihre Kinder zur frühen Förderung führt und anschließend zu den hohen Leistungen der koreanischen Kinder beiträgt.

1.1 Der Stellenwert der Frauen in der koreanischen Familie und Gesellschaft

Es ist anscheinend selbstverständlich, dass es in den patriarchalischen Ländern und den Ländern, die auf die konfuzianische Vorstellung gründet sind, Geschlechterklischees und -unterschiede in der Geschlechterrolle gibt.³ Dies beruht auf die Tatsache, dass die Menschen sich mehr oder weniger an verinnerlichten Erwartungen und Bildern von Geschlechterrollen orientieren und dadurch gesellschaftliche Rollenbilder reproduziert und fortgesetzt werden. Die heutige koreanische Gesellschaft gehört zwar auch dazu, diese Unterschiede zwischen den Geschlechtern im alltäglichen Leben werden aber weder so streng wie in der *Coryeo*-Dynastie noch so starr wie in der *Soseon*-Dynastie gesehen, denn in der *Coryeo*-Dynastie herrschte die Weltanschauung des Buddhismus.⁴ Die *Coryeo*-Dynastie gestattete den Frauen mehr Freiheit und Einfluss in der Gesellschaft als der Konfuzianismus der folgenden Zeit, da im frühen Buddhismus die Geschlechter ursprünglich nicht unterschiedlich bewertet wurden.

Mit dem Beginn der *Soseon*-Dynastie, die auf dem Konfuzianismus begründet ist,

³ Vgl. Moon, H.-S. 1999.

⁴ Siehe Tabelle 8 über die buddhistische Naturvorstellung, das Menschenbild und weitere Informationen.

änderte sich dieses gleichgestellte Menschenbild und hat bis heute Einfluss. Demzufolge hoffen die Eltern, die sich immer noch nach der konfuzianischen Vorstellung richten, beim ersten Kind üblicherweise auf einen Sohn.⁵ Nach einer Untersuchung von Na, B.-S. wünschen sich 71,1% der befragten Mütter einen Jungen als erstes Kind. Über die Empfängnis des männlichen Kindes haben sich 60,1% der Mütter sehr gefreut. Diese Vorliebe zu einem bzw. dem ersten Sohn liegt allerdings in der traditionellen Gepflogenheit, dass der erste Sohn den Eltern eine Versorgung in hohem Alter gewährleistet und moralisch zum Ahnenkult verpflichtet ist.

Die traditionelle koreanische Familie unter dem Einfluss des Konfuzianismus basierte auf dem Erstgeburtsrecht. Der Erstgeborene besaß zwar Privilegien und erhielt eine besondere Stellung innerhalb der Familie und der Verwandtschaft, er übernahm aber eine gewisse Verantwortung für seine Eltern. In der vorindustriellen Zeit bedeuteten die Söhne für ihre Familie Ideal und Glück. Deswegen mussten die Eltern für Nachwuchs sorgen, und zwar nach Möglichkeit für viel männlichen Nachwuchs.

„Eltern und Kinder stehen lebenslang in wechselseitiger Abhängigkeit und die Pflicht der Kinder, in besonderer Weise der Söhne, ist es, die Eltern bis ins hohe Alter zu unterstützen und für ihre Sicherheit und ihr Wohlbefinden zu sorgen.“⁶

Aus diesem Grund tragen die Hauptpflicht der Altersversorgung der Eltern nach wie vor der älteste Sohn und seine Frau, nämlich die älteste Schwiegertochter, wenn ein Elternteil verstorben ist oder die Eltern hilfsbedürftig sind, und erst in zweiter Instanz die anderen Söhne oder Töchter.

Anhand der Studie von Schwarz u. a. über Generationenbeziehungen in Indonesien, der Republik Korea und Deutschland wird auch gezeigt, dass „koreanische Töchter –

⁵ Vgl. Na, B.-S. 1988. Zitiert nach Yang, M.-S. 1990.; Chae, K.-S. 2000.

⁶ Schwarz / Chakkarath / Trommsdorff 2002, 395. (Vgl. Yang, M.-S. 1990.; Chae, K.-H. 2000.)

aufgrund der Sohnespflicht ihrer Ehemänner – weniger ihrer Mutter als ihrer Schwiegermutter verpflichtet sind.

„Die Töchter sehen sich jedoch aufgrund ihrer weiterhin bestehenden und kulturell vorgegebenen filialen Verpflichtungen veranlasst, die aufgetretenen Belastungen zu kompensieren und zugleich auf eine zukünftig bessere Beziehung hin zu „investieren“, indem sie besonders viele praktische und finanzielle Hilfe an die Eltern geben.“⁷

Dahinter steht die in den koreanischen Müttern tief wurzelte Ansicht, dass durch die Geburt eines Sohnes ihre Stellung in der Familie durch nichts mehr zu erschüttern sei. Früher galt das Nicht-Gebären eines Sohnes als Scheidungsgrund, weil es zur Pflicht der Frauen gehörte, einen Sohn auf die Welt zu bringen, um die Generationenfolge der Familie fortzusetzen.

Eine Leitidee des Frauenlebens in der konfuzianischen Gesellschaft war „*Samjong-si-do*“ (삼종지도, 三從之道). Das bedeutet wörtlich, dass die Frauen sich in der Kindheit nach dem Vater richten, nach der Hochzeit auf den Ehemann und auf den Sohn nach dem Tod ihres Mannes. Daher war es unverständlich und unerwünscht, dass die verheiratete Frau, außer während der Schwangerschaft, ins Elternhaus zurückkehrte. In diesem Zusammenhang zeigt sich, dass die Vorliebe der Eltern bzw. der Mütter zu einem Sohn aus folgenden Gründen geschieht, einerseits aus dem Pflichtgefühl, die Familienlinie aufrechtzuerhalten und andererseits aus der Minderwertigkeit der Frauen in der koreanischen Gesellschaft.

Manche Koreaner sahen die Rollenverteilung zwischen den Geschlechtern gewissermaßen als ein Natürliches an und waren der Ansicht, dass Mädchen „von Natur aus“ ruhiger und weniger aktiv als Jungen sind und sein müssen.⁸ Dies folgte zu einer

⁷ Schwarz / Chakkarath / Trommsdorff 2002, 405.

⁸ Vgl. Boocock 1996.

Abwertung der Frauen in der Familie und der Gesellschaft im Rahmen der sozialen Stellung. Dieser Identifikationsprozess begann schon in der Kindheit, und davon sind Koreaner über den ethischen, moralischen Bereich hinaus in fast allen Lebensbereichen nachhaltig beeinflusst.⁹ In diesem Hinblick bestand nicht nur die geschlechtsspezifische Trennung der sozialen und kulturellen Bereiche, sondern auch eine konkrete Arbeitsteilung. Daraus ergibt sich hinsichtlich der Entscheidung im Beruf eine erhebliche Differenz zwischen Männern und Frauen, so dass es in der Berufswelt so genannte „weibliche“ und „männliche“ Berufe gibt.¹⁰

Es gilt jedoch zu beachten, dass sich in Süd-Korea innerhalb kurzer Zeit mit der Industrialisierung und Modernisierung ein rapider und von ökonomischen Einbrüchen begleiteter sozialer Wandel vollzogen hat, was zur Folge hatte, dass sich angesichts der kontinuierlich kleiner werdenden Familie und des hohen Anteils an berufstätigen Müttern sowie der niedrigsten Geburtenraten, die Geschlechterrollendifferenzierung in der koreanischen Familie und Gesellschaft verändert hat. Hier bestätigte sich also die Erwartung, dass sich mit einem höheren Grad an Modernisierung und rascherem sozialen Wandel die Generationen deutlicher in ihren Einstellungen unterscheiden.

Eine jüngste Studie über die traditionellen, konfuzianischen Werte der Koreaner in

⁹ Ab dem siebten Jahre erlebten alle Kinder die strikte Trennung zwischen den Geschlechtern unter dem Konzept „*Nam-neo-chil-seo-bu-dong-sok*“ (남녀칠세부동석, 男女七歲不同席). Dieses bedeutet, dass vom siebten Lebensjahr an, man nicht mit dem anderen Geschlecht zusammensitzen darf. Dieses Prinzip wurde nicht nur in den Wohnräumen, bei der Mahlzeit, bei der Arbeit, sondern auch bei der Partizipation an Gruppen und Riten, z. B. Ahnenkult, praktiziert. Diese strikte Trennung wird zwar nicht mehr im heutigen Alltag umgesetzt. Aber der Grundgedanke ist in den Koreanern nach wie vor vorhanden. (Vgl. Chae, K.-H. 2000.)

¹⁰ Die Frauen arbeiten in erster Linie als Lehrerin oder Krankenschwester. Laut einem Bericht des Korea National Statistical Office im Jahre 1992 sind 40% der qualifizierten Frauen in professionellen Berufen Krankenschwestern und etwa 53% Lehrerinnen, die überwiegend in Grundschulen arbeiten. Die beiden genannten Berufe gelten als typisch „weiblicher“ Beruf in Süd-Korea. Vor allem für Frauen ist das koreanische Bildungssystem weniger berufsorientiert und zwischen Bildung und Beruf besteht eine große Diskrepanz, weswegen nach dem Studium manche Frauen keinen Platz auf dem Arbeitsmarkt finden oder herumirren. Vornehmlich über die weitere Frauenarbeit in Süd-Korea informiert In: Kim, M.-K. 2000.

Süd-Korea und in den USA zeigt zwar, dass jüngere, besser gebildete und weibliche Koreaner den traditionellen Werten weniger zustimmen.¹¹ Die strenge Unterscheidung zwischen Frauenwelt (Familie) und Männerwelt (Beruf) verschwinden allmählich. Aber in Süd-Korea vermischen sich traditionelle und moderne Einstellungen und die folgenden traditionellen Verhaltensmaßstäbe sind allgemein verbindlich: filial piety, Familiarität, Großfamilie, festgelegte Familienhierarchie, ein starkes diszipliniertes Verhältnis der Geschlechter zueinander usw.¹² Obwohl die traditionellen Einstellungen zuweilen mit der Emanzipation der Frauen in Konflikt mit der Gesellschaft bzw. in der Familie geraten, ist bei koreanischen Müttern ein traditionelleres Familien- bzw. Frauenbild weiterhin vorherrschend.¹³

Der Stellenwert und die Rolle der koreanischen Mütter lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Trotz des modernisierten Familien- und Frauenbildes gibt es eine unsichtbare und nicht überschreitende Abgrenzung zwischen den Frauen- und Männerbereichen in der koreanischen Gesellschaft bzw. in der Familie. Aus diesem Grund wird die alltägliche Verantwortung für die Kinderbetreuung und -erziehung in erster Linie fast ausschließlich der Mutter überlassen.¹⁴ Anschließend kommen für Eltern bzw. Mütter Kinder nicht mehr als „eine Garantie auf Altersversorgung“, sondern vielmehr überwiegend als „Kosten für die Schulbildung und die weitere Ausbildung“ in Betracht.¹⁵

¹¹ Vgl. Hyun, K.-J. 2001.

¹² Vgl. Yang, M.-S. 1990.

¹³ Vgl. Yang, M.-S. 1990.

¹⁴ Vgl. Boocock 1996.

¹⁵ Die verringerte Kinderzahl in einer Familie ermöglichte diese Veränderung der Einstellung zum Kind. Im Gegenteil dazu ist auch anzunehmen, dass diese veränderte Einstellung zum Kind zu der niedrigen Geburtenrate beitrage. (Vgl. Chae, K.-H. 2000.)

1.2 Die symbiotische Mutter-Kind-Beziehung auf Grund des intimen Körperkontaktes zwischen Müttern und Kindern

Obwohl westliche Erziehungstendenzen und -methoden bei der Kleinkinderziehung in Süd-Korea zurzeit in Mode sind, herrschen die seit langem etablierte Sitten im gegenwärtigen Süd-Korea unaufhörlich vor, nämlich das gemeinsame Baden, das gemeinsame Schlafen in einem Bett und „*Obuba*“ usw.¹⁶ Im allgemeinen stimmt man völlig darin überein, dass dies für die emotionale Sicherheit des Kindes und für die intensive Entwicklung der Eltern-Kind-Beziehung von Vorteil ist. Diese Vorteile wiegen die folgenden Nachteile auf. Die Nachteile werden vornehmlich von westlichen Familienberatern angesprochen, nämlich dass das gemeinsame Schlafen in einem Bett den Schlaf der Eltern stören könnte und dass das Kind schwitze und sich dadurch anschließend erkälten könnte. Aus diesem Grund bezieht die körperliche Nähe zwischen Müttern und Kindern im westlichen Sinn nicht das Schlafen in einem Bett mit ein. Es kann zudem gesagt werden, dass beim westlichen Kleinkind gelegentlich die Gefahr einer sensorischen Deprivation wegen des Mangels an körperlicher Intimität beobachtet wird.¹⁷

Was die koreanische Mutter-Kind-Beziehung betrifft, scheint es, dass das Kind zum einen eine symbiotische Beziehung und zum anderen einen bemerkenswert hohen Grad an Vertrautheit zur Mutter hat. Der Begriff „Symbiose“ hat im westlichen Sinn in der Regel häufig eine negative Konnotation, vor allem im Fall der Mutter-Kind-Beziehung.¹⁸ Im Vergleich dazu scheint der Begriff „Symbiose“ in Süd-Korea gar keine oder wenigstens eine weniger negative Konnotation zu haben, da für Kinder die

¹⁶ „*Obuba*“ heißt, das Baby in eine bestimmte Decke zu hüllen und dann auf dem Rücken zu tragen.

¹⁷ Vgl. Boocock 1996.

¹⁸ Vgl. Noone, 1998, 286. Zitiert nach Chae, 2000, 83.

(verlängerte) symbiotische Bindung zur Mutter nicht als hemmend, sondern als positiv und zwar optimal für die kindliche Entwicklung betrachtet wird.¹⁹

Mit der Modernisierung hat sich diese traditionelle Einstellung gegenüber der Mutter-Kind-Beziehung verändert und ruft zuweilen die harte Kritik hervor, die kindlichen Entwicklungen, z. B. den Individualisierungsprozess, die Selbständigkeitsentwicklung, zu beeinträchtigen.²⁰ Aber wie gezeigt, fördert die symbiotische koreanische Mutter-Kind-Beziehung die hohe Vertrautheit sowohl zum Kind selbst, als auch zum anderen Menschen.

Abgesehen von oben genannten Gründen besteht der möglicherweise wichtigste Grund für diese Vertrautheit im Wesentlichen darin, die Eltern zu respektieren. Diese alte Tugend heißt „*Hyo*“ (효, 孝). Diese „filial piety“ wird meist als eine Besonderheit innerhalb der Generationenbeziehung in konfuzianisch geprägten Kulturen wie China, Japan oder Süd-Korea dargestellt. Im „*Hyo*“ werden nicht nur die materielle Versorgung der Eltern, Dankbarkeit, Gehorsam, ihre Belastung nach dem Tode und Ehrfurcht vor dem Ahnen, sondern auch den verantwortungsvollen Umgang mit dem Familieneigentum eingeschlossen.²¹

Bei Wertestudien von Inglehart u.a. wird darauf hingewiesen, dass die koreanischen Befragten die Familie zu 93% als einen „sehr wichtigen Lebensbereich“ nannten und die Ostdeutschen zu 85% sowie die Westdeutschen zu 71%. Hinsichtlich der Tugend „filial piety“ wird der Respekt gegenüber den eigenen Eltern

¹⁹ Die Auffassung über die symbiotische Beziehung in Süd-Korea ist dem Text von Chae, K.-H. (2000) zu verdanken.

²⁰ Vgl. Kim, J.-E. 1987. 230. Zitiert nach Chae, 2000. 84. Diese zu enge, symbiotische Mutter-Sohn-Beziehung bringt die Schwiegertochter in Konflikte mit der Schwiegermutter und im extremen Fall könnte das die Ehe scheitern lassen. Die Problematik des Muttersöhnchens stellt sich auch in Süd-Korea.

²¹ Vgl. Linck 1986 und Chae, K.-H. 2000.

von 94% der Koreaner als wichtigster Wert eingestuft.²² Im Vergleich zu einer Zustimmung von 76% bei Ostdeutschen und 63% bei Westdeutschen, geben diese Hinweise Anlass zur Vermutung, dass die Koreaner von frühesten Kindheiten diesen Respekt gegenüber den Eltern verinnerlichen.

In diesem Zusammenhang hat diese Tugend als Vorbild gedient und erhält Rechte sowie Ordnungen aufrecht.²³ Das reziproke Verantwortungsgefühl zwischen Eltern und Kindern steht im Rahmen des „*Hyo*“ im Zentrum der Eltern-Kind-Beziehung. Des Weiteren ist dieses Verpflichtungsgefühl zwischen Eltern und Kindern weiterhin hoch und ihre Bindung ist stark an der traditionellen normorientierten Ausgestaltung der Eltern-Kind-Beziehung beteiligt.

Wie eben erwähnt, sorgen die Kinder für die soziale und psychische Zufriedenheit der Eltern. Seitens der Eltern bedeuten die Kinder auch eine finanzielle Belastung. Dies legt die Tatsache nahe, dass die Familie ein zuverlässiger Ort sozialer Unterstützung ist, wobei nicht nur die materielle Hilfe, sondern auch die psychische in längster Zeit vorrangig erwartet wird.

Aus dieser symbiotischen Eltern-Kind-Beziehung lässt sich auch folgern, dass die hervorragende Leistung und der große Erfolg der Kinder, z. B. dem Hochschuleintritt oder Amtsantritt, mit der der Eltern als identisch angesehen wird, wodurch Kinder verschiedenste persönliche Wünsche ihrer Eltern bzw. der Mutter erfüllen könnten.

1.3 Die Verantwortlichkeit der Mutter und ihre Opferbereitschaft und Verfügbarkeit bei der Kindererziehung

Bereits im vorigen Teil wurde darauf hingewiesen, dass bei koreanischen Müttern

²² Vgl. Inglehart u. a. 1998. Zitiert nach Schwarz / Chakkarath / Trommsdorff 2002.

²³ Vgl. Song, Y.-M. 2003.

hinsichtlich eines positiven Mutterbildes die Opferbereitschaft und Verfügbarkeit großen Wert beigemessen wird. Die koreanischen Mütter bringen nicht nur im eigenen Leben, sondern auch psychisch und finanziell alles als Opfer, um für die Kinder zu sorgen und auszubilden. Dabei steht das Bild der „weisen Mutter und guten Frau“ (현모양처, *Hyun-mo-yang-cheo*, 賢母良妻) im Mittelpunkt, in dem sich die koreanische Mutter durch einen jahrelangen Sozialisationsprozess verkörpert sieht. Das folgende Interview mit einer Lehrerin stellt dies so dar:

„ ... Meine Mutter legte großen Wert auf die Ausbildung ihrer Kinder und gab sich dabei viel Mühe. Für ihre Kinder war sie sogar bereit, sich zu opfern....“²⁴

Eine andere Lehrerin schildert hierzu noch folgendes:

„ ... Mir ist meine Mutter so in Erinnerung, dass sie sich für ihre Kinder geopfert hat. Die Kinder waren für sie alles....“²⁵

Im konfuzianisch geprägten Süd-Korea wird der Bildungserfolg des Nachwuchses nicht zuletzt als Zeichen einer erfolgreichen Erziehung der Mutter angesehen. Denn die Koreaner bzw. die Mütter sind der Meinung, dass es für sie nichts Wichtigeres als die Erziehung ihres Kindes gibt. Sie werden immer mit dem Erfolg ihrer Kinder identifiziert. Des weiteren bedeutet dieser Erfolg, oder eine andere gute Leistung, den Erfolg aller Familienangehörigen, da in gruppenorientierten Kulturen wie Japan und Süd-Korea die individuelle Leistung gleichermaßen als Maßstab für die Gruppenleistung betrachtet wird. Darin lassen sich die zwei grundlegenden Ziele des traditionellen koreanischen Familienlebens ablesen: zum einen ist es das „Fortbestehen der Familienlinie“ und zum anderen das „Gedeihen der Familie“. Dahinter stehen folgenden Vorstellungen: auf der einen Seite wird in der Familie oder in der

²⁴ Zitiert nach Kim, M.-K. 2000, 101.

²⁵ Zitiert nach Kim, M.-K. 2000, 105.

Verwandtschaft ein persönliches Versagen mit dem Versagen der ganzen Familie oder der ganzen Verwandtschaft als identisch angesehen, auf der anderen Seite wird das Urteil der anderen wichtiger als das eigene betrachtet, und beeinflusst somit das eigene Handeln.²⁶ In dieser Kultur identifiziert sich Konkurrenz als Konkurrenz zwischen Familien, und weitet sich dann zwischen Schulen, Gemeinden und Staaten aus. Infolgedessen wird von einer grenzlosen finanziellen Unterstützung der studierenden Kinder und der Konzentration der gesamten Zeit und Kraft der Mütter für diese Kinder ausgegangen. In finanzieller Hinsicht liegt die Hauptverantwortung für die Erziehung des Nachwuchses im Großen und Ganzen bei der Herkunftsfamilie bzw. des Vaters und in erzieherischer Hinsicht bei der Mutter.

Allerdings arbeitet auch die Mutter zusätzlich oder in Teilzeit, wenn dies notwendig ist, um ihren Kindern bessere Chancen als anderen Kindern bezüglich der Schulleistung zu bieten, weil angesichts des Bildungsgeldes die elterliche Finanzierungsquote in Süd-Korea im Vergleich zum Durchschnitt in der OECD sehr hoch ist (Vgl. Tabelle 14). Die Tabelle 14 verdeutlicht, dass die Zusatzkosten, die für die außerschulischen und ergänzenden Unterrichte der Kinder entstehen, auch ein Motiv bei der Entscheidung der Mütter ist, ob sie eine Erwerbstätigkeit aufnehmen. Im Fall finanzieller Schwierigkeiten machen die Eltern ihr Eigentum zu Geld oder Mütter gehen zusätzlich einer Aushilfsarbeit nach, um das Geld für die Nachhilfe aufzubringen. Andersherum geben die Mütter von Prüflingen ihre Arbeit auf, um sich in dieser Phase intensiv um das Kind kümmern zu können. Diese Eltern wollen nicht Zaungäste der institutionellen Bildungsprozesse ihrer Kinder sein, sondern sich auf verschiedenste Weise einbringen. Koreanische Mütter sind nach wie vor gänzlich bereit, für die Kinder

²⁶ Vgl. Chae, K.-H. 2000.

Berufe aufzugeben oder anzufangen und noch dazu ihr eigenes Leben zu opfern.

2. Das „Erziehungsfieber“ der koreanischen Mutter

2.1 Die hohe Erwartung der Mutter an ihr Kind

Eine jüngste Studie über die Wirkung der elterlichen Erwartung auf die Schulleistung ihres Kindes zeigt, dass diese auch einen Einfluss auf die Schulleistung des Kindes ausübt und dass sie die Leistung des Kindes stärker als die Erwartung des/der Lehrers/Lehrerin die Leistung des Kindes beeinflusst.²⁷ Die koreanischen Eltern haben sehr hohe Erwartungen an ihre Kinder und reagieren auf das „Erziehungsfieber“ entsprechend ihrer sozialen Schicht ganz unterschiedlich. Außerdem gehen 71,3% der koreanischen Eltern davon aus, dass ihre Kinder in der Lage sind, auf die Universität zu gehen und 86,3% der Eltern setzen große Erwartungen darin, dass ihr Kind eine gute Leistung zeigt.²⁸

Moon und Kim erstellten auch eine aktuelle Untersuchung darüber, welche Relation zwischen den elterlichen Erwartungen und Unterstützungen und der Schulleistung des Kindes steht. Daraus ergibt sich, dass die hoch gebildeten Mütter einerseits eine hohe Erwartung an ihrer Kinder haben und andererseits, dass sie beim Lernen der Kinder umso mehr Vorschub leisten.²⁹ Abgesehen davon unterstützen die Eltern ihre Kinder, die über die Sekundarstufe I hinaus sind, anders als Grundschulkindern. Demzufolge ist das koreanische „Erziehungsfieber“ mit der Nachfrage der koreanischen Mütter analog. Darauf könnte man entgegnen, dass die koreanischen Kinder ihrer Mutter viel zu verdanken haben, wenn sie eine gute Leistung

²⁷ Vgl. Joo, D.-W. 2005.

²⁸ Vgl. KEDI 2003.

²⁹ Vgl. Moon, E.-S. / Kim, Ch.-H. 2003.

erbringen. Die koreanischen Eltern bieten ihren Kindern ihre Unterstützungen aus großer Erwartung heraus und verschiedensten anderen Gründen an, wobei es dabei große Differenzen zwischen Sohn und Tochter gibt.

Tabelle 33: Der Anlass der Eltern, den Kindern die Hochschulbildung zu bieten, im Jahr 1993 (in %)

	Persönlichkeitsbildung	Berufschance	Interesse oder Talent	Heiratschance	Kompensation der Eltern	Sonstiges
Sohn	34,5	36,8	13,7	8,7	6,0	0,4
Tochter	35,2	12,9	21,9	25,5	5,0	0,4

Quelle: Korea National Statistical Office 1993, Indicators in Korea.

In der oben angegebenen Tabelle 33 ist abgebildet, dass die Eltern in Hinsicht auf die akademische Bildung unterschiedliche Erwartungen in Tochter und Sohn setzen. Für viele Eltern gilt das Studium ihrer Tochter als eine Vorbereitung oder eine Chance zur Ehe mit einem erfolgreichen Mann, weil der gesellschaftliche Status der Frau in Südkorea im Wesentlichen vom Status ihres Ehemannes bestimmt wird. Ferner versuchen die Eltern gerade durch ihre Kinder, ihre eigenen Wünsche oder Träume zu verwirklichen. Das ist vor allem bei Müttern der Fall, weil die Frauen, die zur Nachkriegsgeneration gehören, nur wenig oder überhaupt keine Möglichkeit der Selbstverwirklichung hatten.

Nach einer Studie über das Erziehungsfieber der koreanischen Eltern, die 2003 durch das Korean Educational Development Institute (KEDI) durchgeführt wurde, haben sich die elterlichen Motivationen zur Hochschulbildung ihrer Kinder und ihre Erwartungen im Vergleich zu 1993 geändert (Vgl. Tabelle 33 und 35). Im

Elternfragebogen dieser Studie stellt sich heraus, dass sich 63,2% der koreanischen Eltern einen Hochschulabschluss ihrer Kinder wünschen. Diese Einschätzung wird allerdings unterschiedlich, je nach Berufsgruppen des Vaters, bewertet. Besonders die Unterschicht, z. B. Landwirte (71,1%) und Arbeiter (70,9%), schreibt dem Hochschulabschluss einen hohen Stellenwert zu, die zurzeit arbeitslosen Väter geben eine relativ gleichwertige Einschätzung ab. Bemerkenswert ist jedoch die Tendenz zum höheren Schulabschluss bei allen Berufsgruppen, da nahezu 70% aller befragten koreanischen Eltern mindestens einen Hochschulabschluss erwarten.³⁰ Hier ist ferner deutlich zu erkennen, wie groß die Erwartung und das damit eng verbundene Erziehungsfieber der koreanischen Eltern bei der Bildung ihrer Kinder sind.

Tabelle 34: Welchen Schulabschluss wünschen Sie ihren Kindern? (In %)

		Oberschul- abgang	Abschluss der Fachhochschule	Abschluss des Bachelors	Abschluss des Masters
Berufs- gruppen des Vaters	z.Zt. arbeitslos	9,8	27,5	58,8	3,9
	Fachleute	-	1,9	45,8	52,3
	Angestellter	0,3	2,0	63,3	34,3
	Arbeiter	2,6	10,4	70,9	16,1
	Selbständige	1,0	5,3	63,4	30,4
	Landwirt	1,6	12,6	71,7	14,2
	Übriges	1,1	7,7	66,3	24,9
Schul- niveau der Mutter	Kein Oberschulabgang	4,8	15,6	66,4	13,2
	Oberschulabgang	1,0	5,3	68,6	25,1
	Abschluss der Fachhochschule	0,6	4,1	60,3	35,0
	Höher als Hochschulabschluss	0,2	1,5	47,0	51,3
	insgesamt	1,4	6,0	63,1	29,5

³⁰ Vgl. KEDI 2003.

Schul- niveau des Vaters	Kein Oberschulabgang	6,5	17,7	63,7	12,1
	Oberschulabgang	1,1	7,8	72,2	18,9
	Abschluss der Fachhochschule	—	3,7	64,6	31,6
	Höher als Hochschulabschluss	0,4	1,8	51,5	46,3
	insgesamt	1,2	6,1	63,2	29,5
insgesamt		1,5	6,2	63,2	29,1

Quelle: KEDI 2003, S. 125-126.

Weiter Spezifizierungen der Motivation der Eltern, den Kindern die Hochschulbildung zu bieten, kommen zu folgenden Ergebnissen:

Tabelle 35: Der Anlass der Eltern, den Kindern die Hochschulbildung zu bieten im Jahr 2003 (in %) ³¹

Eltern ermöglichen ihren Kindern einen akademischen Abschluss	%
① um Fachkenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben	59,9
② für bessere Berufschancen	25,4
③ für eine umfassende Bildung	11,8
④ für bessere Chancen bei Honorar oder Aufstiegsmöglichkeit	1,2
⑤ um über einen Vorteil bei Heiratchancen zu verfügen	0,5
⑥ um einen guten Umgang zu haben	0,1
⑦ weil die anderen zur Universität gehen	0,1
⑧ Sonstiges	0,9
insgesamt	100,0

³¹ KEDI 2003, 103.

In der oben angegebenen Tabelle 35 ist dargestellt, dass die Hauptargumente einen Fokus auf drei von sieben Begründungen haben. Daraus kann man die Hauptinteressen der Eltern ablesen, Fachkenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben. Dieser Begründung stimmen beinahe 70% der befragten koreanischen Eltern zu. Danach legen sie ihr Hauptgewicht auf eine Verbesserung der Berufchancen ihrer Kinder vor einer umfassenden Bildung.

Im Vergleich zu 1993 ist es auffallend, dass die Hauptmotivation der Hochschulbildung für die Frau nicht mehr nur darin besteht, einen erfolgreichen Mann zu heiraten, sondern vielmehr auch der persönlichen Erwicklung dient. Bezogen auf diese hohe Erwartung der koreanischen Eltern an die (Hochschul)Bildung herrscht eine große Erwartung nach besserer Schulleistung in der koreanischen Familie und der koreanischen Gesellschaft.

2.2 Die finanzielle Unterstützung der Familie

Es wurde im vorigen Kapitel gezeigt, dass die Eltern bzw. die Mütter bei der Unterstützung alles geben. Es ist auch nicht unüblich, dass nur die Mutter mit ihren Kindern ins Ausland auswandert, wohingegen der Vater aus ökonomischen Gründen im Inland bleibt und arbeitet, um das Geld für die Bildung der Kinder zu verdienen. Diese Väter werden in Süd-Korea im Volksmund „Vater der Wildgänse“ genannt. Um der Bildung ihres Nachwuchses willen, geben die Eltern ihr eigenes Leben gerne auf und nehmen des Weiteren den Abschied der Familie in Kauf.³² Diese markante Konstellation spiegelt den Status quo der heutigen koreanischen Gesellschaft in Sachen „Erziehungsfieber“ wider und wird immer wieder stark kritisiert. Im Gegensatz dazu ist

³² Vgl. Son, S.-N. 2005.

eine andere Perspektive vorhanden, die die Nachfrage der Eltern als positiv und zwar effektiv für die Leistungsfähigkeit und Bereitschaft des Kindes zum Lernen darstellt, wie zuvor Lee, J.-K. erwähnt.³³

Eine Umfrage unter Eltern von Grundschulkindern in Seoul, die 2002 von Park, S.-J. und Park, B.-Y. durchgeführt wurde, hat ergeben, dass nur 9,1% aller befragten Eltern die Frage, ob das private Bildungsgeld für sie eine schwere Belastung darstelle, mit „überhaupt keine Belastung“ beantworteten. Nach dieser Untersuchung stehen 36,2% der befragten Eltern unter stärkstem finanziellem Druck.³⁴ (Vgl. Tabelle 36)

Tabelle 36 : Die finanzielle Belastung der Eltern (in %)³⁵

Frage: Wie schätzen Eltern ihre finanziellen Belastungen durch die privaten Nachhilfe ein?

überhaupt keine	9,1
keine	21,8
mäßig	32,8
groß	28,9
sehr groß	7,3
insgesamt	100,0

2003 führte das Korean Educational Development Institute (KEDI) eine empirische Untersuchung durch, um das Thema „Erziehungsfieber der koreanischen Eltern“ einer Analyse unterziehen zu können. Die Untersuchung fand in einer Eltern- und Schülerbefragung an verschiedenen Schulformen und Schulstufen in ganz Südkorea statt. In allen Schulstufen vom Kindergarten bis zur Oberschule wurde die

³³ Vgl. Lee, J.-K. 2001, 2003, 2004 und 2005.

³⁴ Park, S.-J. / Park, B.-Y. 2005.

³⁵ Park, S.-J. / Park, B.-Y. 2005, 167.

Finanzierung des Nachhilfeunterrichts durch die Eltern abgefragt. In der folgenden Tabelle 37 zeigt sich, wie Eltern ihre finanziellen Belastungen durch die private Nachhilfe einschätzen und inwiefern diese sich auf ihren Haushalt auswirkt.

Tabelle 37: Die finanzielle Unterstützung der Eltern (In %)³⁶

Fragestellung	Für uns stellt das private Bildungsgeld eine schwere Belastung dar.	Wir geben das Geld für die private Nachhilfe im Voraus aus.	Trotz des unzureichenden Geldes stehen wir den anderen Eltern in nichts nach.	Selbst wenn wir sparsam leben, wollen wir nicht an Kosten für Bildung sparen.
keine Angabe	2,4	2,8	2,9	3,6
stimmt nicht	16,8	16,2	10,7	16,3
nicht besonders	30,5	26,9	29,5	29,7
richtig	43,2	48,8	52,5	46,3
sehr richtig	7,1	5,3	4,4	4,2

Wie Tabelle 37 zeigt, stellt die Finanzierung des Nachhilfeunterrichts für eine größere Gruppe von 50% eine hohe bis sehr hohe Belastung dar, nur 16,8% empfindet die Finanzierung nicht als Problem. Trotzdem wollen die Eltern nicht an den Kosten für (private) Bildung sparen und den anderen Eltern in nichts nachstehen.

Außerdem zeigt die folgende Tabelle 38, dass das private Bildungsgeld in allen Schulstufen eine große Rolle spielt. Es beträgt durchschnittlich knapp 13% des Haushaltsgeldes einer koreanischen Familie. Zu erkennen ist der deutliche Anstieg in der Oberschule bzw. der berufsbildenden Oberschule. In diesem Bildungsniveau versuchen Eltern ihren Kindern verstärkte Lernhilfe anzubieten, um eine möglichst positive Leistungseinschätzung für die weiterführende Schulform zu erwirken.

³⁶ Vgl. KEDI 2003, 157.

Tabelle 38: Anteil des privaten Bildungsgeldes am Haushaltsgeld (in %)

Schulstufe		%
Kindergarten		10,23
Grundschule		11,91
Mittelschule		13,85
Oberschule	allgemein bildende	14,94
	berufsbildende	17,69
Durchschnitt		12,69

Quelle: KEDI 2003, S.155.

Hier findet sich die Vermutung bestätigt, dass viele Eltern einerseits bereits in der vorschulischen Phase viel Geld für die Bildung ihres Kindes investieren, und andererseits dass viele Kinder schon im Vorschulalter mit privater Erziehung oder Bildung zu der Leistung geführt werden sollen, um die von den Eltern erwünschte Empfehlung für eine entsprechende weiterführende Schule zu erhalten. Damit wird nochmals bestätigt, dass in der Phase der Schnittstelle der Schulkarriere, Eltern bereit sind, viel Geld zu investieren, damit Bildungserwartungen erfüllt werden können.

2.3 Die Aktivität der Eltern in Bezug auf die Schulleistung ihrer Kinder

2.3.1 Die allgemeine positive Tätigkeit der Eltern

Von vielen Pädagogen und pädagogischen Psychologen wird weitgehend anerkannt, dass es eine vertraute Reziprozität zwischen dem Engagement bzw. der psychischen Unterstützung der Mütter und der (Schul-)Leistung ihres Kindes gibt,³⁷ und dass die Unterstützung der Eltern insbesondere der Mutter und ihr Engagement, die Kinder zum Lernen motivieren kann und sie für die (Schul)Leistung ihrer Kinder eine große Rolle

³⁷ Vgl. Fan / Chen 2001.

spielen. Dazu gehören eine Gestaltung der positiven und effektiven Lernwelt außerhalb der Schule bzw. in der Familie: z. B. die Hilfe bei Hausaufgaben oder beim Lernen, die Teilnahme an schulischen Veranstaltungen, wie Elternbeirat oder Elternabend, am Schulfest usw. und die Zusammenarbeit mit dem/der LehrerIn. Es ist auch eine Tatsache, dass die Unterstützung der Mutter nicht allein innerhalb der Familie, sondern auch außerhalb der Familie eine große Rolle spielt. Je effektiver die elterliche Unterstützung und das Engagement sind, desto besser ist die Leistung des Kindes und desto höher ist das Maß der Leistungsfähigkeit und -grad.³⁸

Eine amerikanische Studie über die elterliche Unterstützung von Epstein weist auf sechs Elemente für das (schulische) Lernen hin: erstens die Gestaltung der kinderfreundlichen Atmosphäre in der Familie, zweitens die Wechselbeziehung zwischen Familie und Schule (z. B. Briefkontakt, Telefongespräch mit LehrerIn, Elternabend usw.), drittens die Hilfe bei schulischen Veranstaltungen, viertens die Unterstützung des Lernens in der Familie (z. B. Hilfe bei Hausaufgaben), fünftens die Teilnahme an der Schulverwaltung (z. B. Elternbeirat) und letztens die Zusammenarbeit mit LehrerIn und der Dorfgemeinschaft.³⁹ Diese sechs Elemente der elterlichen Unterstützung nach Epstein scheinen bei koreanischen Eltern allgemein analog zu denen von Hong zu sein.

Um die mütterliche Nachfrage nach der Bildung ihrer Kinder näher zu verstehen, muss festgestellt werden, inwiefern und in welcher Weise den Kindern elterliche Unterstützungen angeboten werden. In einer jüngsten Studie ordnet Hong die elterlichen Unterstützungen in Süd-Korea nach Art und Typen ein.⁴⁰ In der folgenden Abbildung

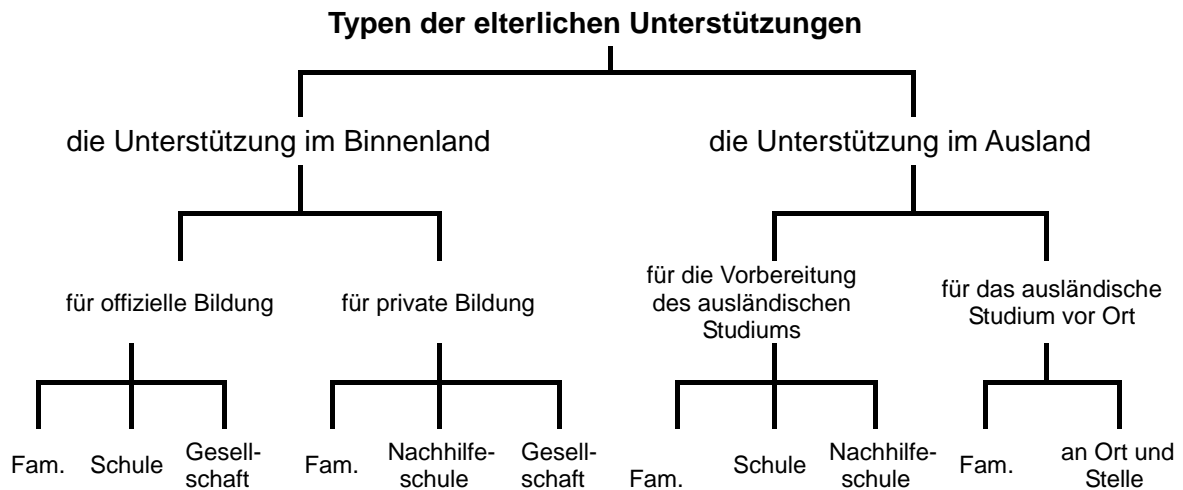
³⁸ Vgl. Moon, E.-S. / Kim, Ch.-H. 2003.; Yim, E.-M. 1998.; Sung, E.-H. / Park, H.-K. 2001.

³⁹ Vgl. Epstein 1995. Zitiert nach Moon, E.-S. / Kim, Ch.-H. 2003.

⁴⁰ Vgl. Hong, K.-Ch. 2005.

10 soll ein Blick darauf geworfen werden, in welchen Bereichen die Eltern bzw. die Mütter die Bildung ihrer Kinder unterstützen und mit wem sie zusammenarbeiten.

Abbildung 10: Typen der elterlichen Unterstützungen für die Bildung in Süd-Korea⁴¹



In seiner Studie hat Hong außerdem die Gestaltungsformen der elterlichen Unterstützungen und die Handlungsweise der Mütter nach oben genannten Arten und Bereichen sortiert. (Vgl. Tabelle 39)

Tabelle 39: Typen und Arten der elterlichen Unterstützungen für die Bildung ihrer Kinder⁴²

			Typus
		Familie	allgemeine Sorge / Pflege, z.B. gute Gewohnheiten für das (selbstregulierte) Lernen
			Bildungsgeld / finanzielle Unterstützung
			Entscheidung zur Institution, Sammeln der Informationen über Schule
			Führung beim Lernen, z.B. Hausaufgaben, Vorbereitung der Lernmittel

⁴¹ Hong, K.-Ch. 2005, 30.

⁴² Hong, K.-Ch. 2005, 162.

Im Binnenland	in der offiziellen Bildung	Schule	allgemeine Sorge / Pflege im Schulalltag
			Teilnahme am Elternabend, Elternbeirat, Spendeaktion usw.
			Gute Beziehung mit LehrerIn
		Gesellschaft	Unterstützung durch das elterliche Netz, z.B. gemeinsames Einkaufen der Lernmittel, Gestaltung von Lerngruppen Gleichaltriger
			soziales Engagement hinsichtlich der offiziellen Bildung
	in der privaten Bildung	Familie	grundlegende Unterstützung, z.B. Terminplanung des Kindes, Bereitstellung des Bildungsgeldes usw.
			Entscheidung über Fächer für Nachhilfe, Anmeldung bei der Ergänzungsschule
			Unterstützung des privaten Lernens und zwar lehren die Eltern selbst, nachdem sie gelernt haben
		Nachhilfschule	allgemeine Unterstützung
			Teilnahme am Infotag
			Bewertung und Beurteilung des Unterrichts, Förderung bestimmter Unterrichtsfächer
Gesellschaft		Sammeln von Informationen durch das elterliche Netz	
		soziales Engagement hinsichtlich der privaten Bildung	
		Bereitstellung des Geldes für private Bildung	
Im Ausland	Vorbereitung für das ausländische Studium	Familie	Informationen über das Studium im Ausland, z.B. durch das Internet
			Bereitstellung des Bildungsgeldes im Ausland
		Schule	Vorbereitungsklasse für das ausländische Studium fördern
	Nachhilfschule	Vorbereitung für das ausländische Studium	
	das ausländische Studium	Familie	allgemeine Versorgung im Ausland
			Bildungskosten tragen
		vor Ort	kurzfristiges Training oder Ausbildung, Homestay
Besuch der Schule vor Ort			

Aus diesen Daten lässt sich schlussfolgern, dass koreanische Eltern sich auf verschiedenen Feldern auf die Bildung ihres Kindes vorbereiten und dass sich ihr Engagement auf unterschiedliche Bereiche bezieht, d. h. nicht allein in der Familie und in der Schule, sondern auch im Ausland. Es bestätigt sich also die These, dass das koreanische Erziehungsfieber mit dem Erziehungsfieber der koreanischen Mutter

identisch ist und dass die Eltern (der Bildung) ihrer Kinder zuliebe ihre eigenen Bedürfnisse zugunsten einer umfassenden Unterstützung ihrer Kinder zurückstellen und die finanzielle Belastung in Kauf nehmen.

2.3.2 Die elterliche Aktivität bezüglich der privaten Nachhilfe

In Süd-Korea wird Nachhilfe in allen Schulstufen vom Kindergarten bis zur Oberschule beansprucht. Spezifiziert man die Aussage nach Schulformen, so wird festgestellt, dass nicht die Schüler der höheren, sondern die Schüler der unteren Schulstufe in erhöhter Anzahl Nachhilfe in Anspruch nehmen, d.h. 86,6% der Kindergartenkinder, 87,4% der Grundschul Kinder, 74,6% der MittelschülerInnen und 58,7% der SchülerInnen in der allgemein bildenden Oberschule sowie 28% der OberschülerInnen in der berufsbildenden Oberschule bekommen zur Zeit private Nachhilfe.⁴³ Die Gründe dafür sind, dass in unteren Schulstufen vorwiegend die Eltern, insbesondere die Mütter, zum Nachhilfeunterricht raten und dass in höheren Schulstufen die Selbstentscheidung der SchülerInnen zum Nachhilfeunterricht zunimmt.

In der koreanischen Gesellschaft herrscht eine enorme Nachfrage an Nachhilfe. Im Durchschnitt nehmen von 73,3% der Eltern Nachhilfeunterricht für ihr Kind in Anspruch.⁴⁴ Dabei gibt es Unterschiede, die sich aus dem Beruf des Vaters ergeben: Fachleute (86,6%), Angestellte (84,7%), Selbständige (76,3%) und Arbeiter (62,6%) schreiben dem Nachhilfeunterricht einen hohen Stellenwert zu. Anhand dieser Ergebnisse lässt sich feststellen, dass die hohe Nachfrage von Nachhilfeunterricht vor allem bei der wirtschaftlichen gut abgesicherten Elternschaft vorherrscht. (Vgl. Tabelle 40)

⁴³ Vgl. KEDI 2003.

⁴⁴ Vgl. KEDI 2003.

Tabelle 40: Bekommt Ihr Kind zur Zeit die Nachhilfe außerhalb des Schulunterrichts?
(In %)

		ja	Nein
Berufs- gruppen des Vaters	z.Zt. arbeitslos	44,4	55,6
	Fachleute	86,6	13,4
	Angestellte	84,7	15,3
	Arbeiter	62,6	37,4
	Selbständige	76,3	23,7
	Landwirt	43,8	56,3
	Übriges	65,7	34,3
	Insgesamt	74,1	25,9
Schulniveau des Vaters	Kein Oberschulabgang	37,7	62,3
	Oberschulabgang	69,2	30,8
	Abschluss der Fachhochschule	80,1	19,9
	Höher als Hochschulabschluss	87,2	12,8
	insgesamt	74,1	25,9
Schulniveau der Mutter	Kein Oberschulabgang	45,7	54,3
	Oberschulabgang	73,5	26,5
	Abschluss der Fachhochschule	84,7	15,3
	Höher als Hochschulabschluss	89,2	10,8
	insgesamt	74,1	25,9
insgesamt		73,3	26,7

Quelle: KEDI 2003, S.148.

Koreanische SchülerInnen nehmen durchschnittlich 6,8 Stunden pro Woche private Nachhilfe. Mit der folgenden Tabelle 41 lässt sich beweisen, dass in fast allen Schulstufen, auch im Kindergarten, Nachhilfeunterricht gefragt ist. Sehr genau lässt sich an dieser Darstellung ablesen, dass die Hauptabnehmer von privater Nachhilfe

SchülerInnen der Mittelschule sind, mit 7,80 Stunden pro Woche. Auch hier zeigt sich erneut das schon bekannte Ergebnis aus dem vorigen Kapitel: An der Nahtstelle Mittelschule und Oberschule wird für eine entsprechende Übergangsempfehlung zusätzlich investiert,⁴⁵ weil sich hier entscheidet, ob der/die SchülerIn bei der Versetzung die Schulform wechseln muss. Eltern sind also besonders an dieser Schnittstelle ihre Kinder hoch sensibilisiert, um die Leistungserwartungen und -ansprüche der Oberschule bzw. der allgemein bildende Oberschule zu erfüllen.

Tabelle 41: Nachhilfestunden pro Woche

Schulformen		Stunde
Kindergarten		4,95
Grundschule		7,19
Mittelschule		7,80
Oberschule	allgemein bildende	6,31
	berufsbildende	7,10
Durchschnitt		6,80

Quelle: KEDI 2003, S.153.

Die Schulstufe mit dem höchsten Nachhilfebedarf ist die Mittelschule, gefolgt von der berufsbildenden Oberschule und der Grundschule, die geringste Nachfrage verzeichnet der Kindergarten. In der Regel ist Nachhilfeunterricht eine kurzfristige Maßnahme zur Behebung von Wissenslücken, in Süd-Korea jedoch besuchen fast 75% aller Kinder ganzjährig die Nachhilfe und zwar nicht nur sporadisch zur Beseitigung von Wissenslücken oder zur Kompensation von Fehlstunden, sondern permanent, für die Vorbereitung von Hauptschulfächern wie Mathematik, Englisch usw. oder zu

⁴⁵ Vgl. KEDI 2003.

Vorbereitungs- und Konzentrationsübungen vor Prüfungen.

Zusammenfassend ist festzustellen: das Erziehungsfieber in Süd-Korea gilt als das mütterliche Engagement nach der Bildung des Kindes. Sie ist verknüpft mit zwei Vorstellungen aus dem Konfuzianismus: zum einen ist es die Achtung der Wissenschaft bzw. der Geisteswissenschaft, zum anderen die intime, symbiotische Mutter-Kind-Beziehung. Die starke Nachfrage der koreanischen Mütter spiegelt auch teilweise ihre Hoffnung wider, ihre eigenen unerfüllten Wünsche durch den Nachwuchs zu befriedigen. Koreanischen Mütter investieren viel Mühe, Zeit und Geld und teilweise ihr eigenes Leben in die Bildung ihres Kindes und nehmen dafür sowohl die finanzielle Belastung als auch den Abschied von der Familie in Kauf.

3. Koreanische Mutter in Deutschland: Die Förderung der Zweisprachigkeit der Kinder in der Familie als Ausdruck des „Erziehungsfiebers“

In diesem Kapitel soll versucht werden, die Zweisprachigkeit der koreanischen Kinder in Deutschland zu erhellen und zu beschreiben, wodurch die koreanischen Eltern die sprachliche Kompetenz ihrer Kinder fördern und zu positiven Schulleistungen und zur Identitätsentwicklung der Kinder beitragen wollen. Insbesondere geht es darum, Hinweise zu den Zusammenhängen zwischen elterlicher Unterstützung beim Erlernen der Muttersprache und der kindlichen Sprach- und Lesefähigkeit aufzudecken.

In den meisten koreanischen Familien in Deutschland gilt Deutsch weder als Sprache des Lebens noch der alltäglichen Unterhaltung, sondern nur als Sprache der Schule. Bei koreanischen Familien in Deutschland ist Deutsch als Familiensprache, wie in anderen Familien mit Migrationshintergrund, selten.

In dieser Hinsicht ist also mit einer Fallstudie zu untersuchen, wie die koreanischen

Mütter in Deutschland bei dem Erst- oder Mutterspracherwerb helfen, wie intensiv sie ihre Kinder in einer alltäglichen Unterhaltung beaufsichtigen und die Nutzung der Erst- oder Muttersprache kontrollieren wollen.

3.1 Die sprachliche Konstellation der Familie mit Migrationshintergrund in Deutschland

Bis Ende der 1970er Jahre galt das Lesen als eine mit dem Schuleintritt beginnende Aufgabe, so dass die Schule sich im Allgemeinen in der Rolle der formellen, institutionellen Instanz für die literarische Sozialisation und die damit verknüpften Lesekompetenz verstanden hat. In der geänderten sozio-familiären Situation ist aber anzunehmen, dass die literarische Sozialisation schon lange vor dem formellen Lesenlernen in der Schule beginnt und dass sie unter dem starken Einfluss von kulturellen Ressourcen der Familie, den Beziehungen und den Bindungen mit lesebegleitenden Personen wie Eltern, Geschwister, Gleichaltrige usw. steht.⁴⁶ Im Rahmen der soziokulturellen Bedingungen wird Lesekompetenz in der Regel mit Hilfe dieser Personen erworben.⁴⁷ In diesem Zusammenhang ist von großer Bedeutung, ob sich der frühkindliche Spracherwerb und die literarische Sozialisation in der Familie ausführen lassen. Diesbezüglich hat sich gezeigt, dass die Familie, vor allem die Mutter, im Zusammenspiel nicht nur von Betreuung, Erziehung und Bildung, sondern auch im Spracherwerb der Kinder ebenso im Zentrum steht wie Kindertageseinrichtungen und Schule. Dies ist besonders für die Kinder der Fall, die in zweisprachigen Familien aufwachsen.

In dieser Hinsicht wird im Folgenden darauf eingegangen, welche Bedeutung der

⁴⁶ Vgl. Hurrelmann 2002a.

⁴⁷ Vgl. Hurrelmann 2002b.

Zweisprachigkeit der Kinder, die in ausgewanderten Familien aufwachsen, zukommt, welche Rolle die Familie beim Spracherwerb dieser Kinder spielt und wie sich die frühe Bindungserfahrung und familiäre bzw. mütterliche Unterstützung auf den Spracherwerb, sowohl der Erst- als auch der Zweitsprache, in der Mediengesellschaft auswirken.

3.1.1 Zur Zweisprachigkeit der Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund

Eine häufig gestellte Frage, die zweisprachige, in Deutschland geborene oder aufgewachsene Kinder oder Erwachsene zu hören bekommen, ist die nach ihrem nationalen Zugehörigkeitsgefühl: „Wer bist du? Deutscher oder Koreaner?“ Diese Frage ist von den meisten Menschen mit Migrationshintergrund nicht leicht zu beantworten. So haben sie zwar eine Vorstellung von nationaler Zugehörigkeit, dass ein Mensch im Allgemeinen eine Sprache hat und zu einer Nation gehört,⁴⁸ fühlen aber, dass sie gleichzeitig beiden sprachlichen und kulturellen Gemeinschaften angehören.

In diesem Zusammenhang lässt sich der Begriff „Zweisprachigkeit“ folgendermaßen definieren, nämlich dass ein Mensch zweisprachig ist, wenn er entweder zwei Erstsprachen oder eine Erst- und eine Zweitsprache hat, das heißt wenn in seiner Familie sehr häufig mehr als eine Sprache eine Rolle spielt. Dabei handelt es sich nicht um den Grad der Beherrschung der zwei Sprachen, sondern um den Stellenwert der vorhandenen Sprachen im Leben eines Menschen.⁴⁹ In dieser Hinsicht gilt die Sprache des Herkunftslands in den ausgewanderten Familien im Großen und Ganzen als die Erst-, Familien- oder Beziehungssprache, nämlich die Muttersprache. Anschließend wird die Sprache des Aufnahmelandes, in diesem Fall Deutschland, zur Zweitsprache in solchen Familien. Zugleich nimmt die deutsche

⁴⁸ Vgl. Nodari / De Rosa 2003.

⁴⁹ Vgl. Nodari / De Rosa 2003.

Sprache als Standard- und Verkehrssprache einen hohen Stellenwert und eine besonderen Funktion ein. Es wird aber nicht in Frage gestellt, dass der primären Familiensprache nach wie vor die wichtigste Bedeutung zukommt.⁵⁰

Es ist damit zu rechnen, dass Zwei- und Mehrsprachigkeit heutzutage kein Sonderfall mehr ist,⁵¹ und sogar als „gesellschaftliche Erfordernis“⁵² gilt. Gegenwärtig wird sie als gesellschaftliche Ressource und individuelles Potenzial eingeschätzt. Menschen könnten eine zweite Sprache perfekt sprechen, wenn sie eine Erstsprache in der frühen Kindheit gelernt hätten. Dabei wird darauf hingewiesen, dass Kinder umso leichter eine Zweitsprache erwerben, je besser sie die Erstsprache beherrschen.⁵³ Daraus ergibt sich, dass Kinder mit Migrationshintergrund ihre Muttersprache als Erstsprache bewusst pflegen sollten, da diese sich in der Regel positiv auf den Zweitspracherwerb auswirkt.⁵⁴ Der Einfluss der Erfahrung bei dem Erlernen der Erst- oder Muttersprache betrifft alle sprachlichen Bereiche und jede weitere sprachliche Kompetenz. Und umgekehrt wird die allererste Spracherfahrung von der Teilhabe an Traditionen, der Herkunft und durch das familiären Alltagsleben in dem Aufnahmeland beeinflusst.⁵⁵

Es ist nicht nachzuweisen, dass sich die Zweisprachigkeit auf die sprachliche, kognitive und soziale Entwicklung von Kindern negativ auswirkt. Vielmehr kommt sie, wie oben erwähnt, positiv zum Tragen. Um einen positiven Effekt auf die Entwicklung beider Sprache zu erbringen, ist es erforderlich, dass die Förderung koordiniert erfolgt. Und es ist auch erforderlich, möglichst früh die sprachliche Förderung zu beginnen.

⁵⁰ Vgl. Gogolin 2005.

⁵¹ Vgl. Nodari / De Rosa 2003.

⁵² Vgl. Bainski 2005. 26.

⁵³ Vgl. Textor 2006.

⁵⁴ Vgl. Gogolin 2005.

⁵⁵ Vgl. Gogolin 2005.

Dabei spielt die Familie als die erste, wichtigste Instanz eine erhebliche Rolle. Diese Bedeutung der Familie für den Spracherwerb wird nachfolgend kurz dargestellt.

3.1.2 Schulerfolg und Identitätsentwicklung der zweisprachigen Kinder im Hinblick auf Sprachkompetenz

Im Anschluss an die Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse und IGLU-Ergebnisse wurde intensiv die sprachliche Kompetenz von Kindern erörtert. Die PISA-Studie schreibt der Sprache eine entscheidende Rolle für den Bildungserfolg zu. Was Literacy betrifft, wird darauf hingewiesen, dass „Verfügung über die Sprache eine notwendige Grundlage dafür ist, Kompetenz in der Sache zu erlangen.“⁵⁶ In dieser Perspektive spielt die Sprach- oder Lesekompetenz eine überaus bedeutende Rolle für den Schulerfolg. Insbesondere die schwache Sprach- und Lesekompetenz der Kinder aus Migrantenfamilien und aus bildungsfernen Familien standen im Zentrum der öffentlichen Diskussion. Dabei wurden zwei divergente Standpunkte für die sprachliche Förderung festgestellt: der eine wird in erster Linie mit ökonomischen und pragmatischen Argumenten begründet, der andere mit wissenschaftlichen und sprachpädagogischen.⁵⁷

Je nach Orientierung hat der erste Standpunkt ein Frühförderungsprogramm im Auge, das inzwischen in Deutschland eingerichtet wurde und sich ausschließlich auf die Förderung von Deutsch als Zweitsprache richtet. Dabei geht es um die Vermittlung des Deutschen nicht als Familien- und Beziehungssprache, sondern als Sprache der Schule.⁵⁸ An den Reaktionen der Kinder mit Migrationshintergrund ist anschaulich

⁵⁶ Gogolin 2003, 37.

⁵⁷ Vgl. Apeltauer 2006.

⁵⁸ Vgl. Gogolin 2003.

festzustellen, dass sie bei solchen Förderungsunterrichtsformen versagen. Dafür gibt es vielen Gründe. Einer dieser Gründe ist, dass durch die ausschließliche Förderung der Zweitsprache bei den betroffenen Kindern Minderwertigkeitsgefühle entstehen können, die sie beim Lernen hindern, anstatt dass sich Selbstvertrauen und Selbstsicherheit entwickeln können.⁵⁹

Der zweite Standpunkt geht hingegen davon aus, dass die Erstsprache einerseits bei der Entwicklung der Identität und der kognitiven Kompetenz der Kinder eine erhebliche Rolle spielt und andererseits, dass sie beim weiteren Spracherwerb als Voraussetzung wichtige Funktionen übernimmt. Die Erstsprache sollte ihren eigenständigen Wert für die Entfaltung des Lerneifers der Kinder und die Entwicklung ihrer Persönlichkeit haben. Aus diesem Grund sollte die Erstsprache weiter gefördert werden, in erster Linie in der Familie und dann in der weiteren Schullaufbahn.

Bei einer empirischen Untersuchung über den Einfluss der Zweisprachigkeit von Kindern mit Migrationshintergrund auf die Schulleistung wird darauf hingewiesen, dass „zweisprachige Kinder mit erstsprachlichem Niveau in beiden Sprachen Vorteile in den kognitiven Leistungen, das heißt im Verstehen und Verarbeiten von Lerninhalten, haben.“⁶⁰ Die folgende Tabelle 42 fasst die Ergebnisse zusammen.

⁵⁹ Siehe zu den Beispielen dafür in: Neumann 2000. (Vgl. Apeltauer 2006 ; Gogolin 2003.)

⁶⁰ Nodari / De Rosa 2003, 89.

Tabelle 42: Die kognitiven Auswirkungen der Zweisprachigkeit⁶¹

Schwellenhyphthese		
Typ von Zweisprachigkeit		Kognitive Auswirkungen
A	Altersgemäße Beherrschung beider Sprachen	Positive Auswirkungen auf kognitive Fähigkeiten
B	Altersgemäße Beherrschung einer der beiden Sprachen	Weder positive noch negative Auswirkungen auf kognitive Fähigkeiten
C	Nicht altersgemäße Beherrschung beider Sprachen	Negative Auswirkungen auf kognitive Fähigkeiten

Die von PISA ermittelte starke Wirkung der Sprachkompetenz verweist auf den gleichen Zusammenhang, der sich in Untersuchungen aus interkultureller Perspektive schon deutlich gezeigt hat, dass nämlich „für die Kinder aus Zuwandererfamilien die Sprachkompetenz die entscheidende Hürde in ihrer Bildungskarriere ist.“⁶² Da die Lesekompetenz die anderen Kompetenzen nachhaltig beeinflusst, wird sie in diesem Zusammenhang als Schlüsselqualifikation betrachtet. Dabei geht es nicht um die Beherrschung der deutschen Sprache, sondern zuerst um die mündliche Beherrschung einer eigenen Sprache als eine grundlegende Basis für den Zugang zur Schriftlichkeit.⁶³

Laut Bettina Hurrelmann beeinflusst die Lesekompetenz sowohl die kognitiven als

⁶¹ Nodari / De Rosa 2003, 52.

⁶² PISA-Konsortium 2001, 374.

⁶³ Vgl. Hurrelmann 2003.

auch die kommunikativen Fähigkeiten: nur eine gut ausgebildete Lesekompetenz ermöglicht in der Regel die Teilnahme an der Tradition und Entwicklung der Gesellschaft.⁶⁴ Wer über Sprach- oder Lesekompetenz verfügt, ist in der Lage, zu einer „politisch, wirtschaftlich, sozial und kulturell folgenreiche Form von gesellschaftlicher Kommunikation“ zu gelangen.⁶⁵ Dadurch können grundsätzlich alle BürgerInnen politisch und soziokulturell integriert werden und sich an den gemeinsamen Angelegenheiten gleichermaßen beteiligen. In diesem Zusammenhang gilt Lesekompetenz als die *Conditio sine qua non* für die zukünftige Entwicklung der schulischen Leistung in der Mediengesellschaft, wie oben bereits erwähnt,⁶⁶ und überdies für die soziale Teilhabe.

Auf der anderen Seite bildet die Lesekompetenz bezüglich des sozial-emotionalen Bereichs die Basis nicht nur für die Entwicklung literaturbezogen-reflexiver Fähigkeiten, die auf die spätere schulische Leistung einen positiven Einfluss ausübt, sondern auch für die Identitätsentwicklung. Dies gilt selbstverständlich für diejenigen, die in Familien mit Migrationshintergrund aufwachsen. Schweizer Leseforscher, die selbst auch aus zugewanderten Familien und mehrsprachig aufgewachsen sind, bringen damit zum Ausdruck, dass für jede Person die Sprachen, die sie spricht, Teil ihrer Identität seien.⁶⁷ Der Schriftsteller Martin Walser formuliert in Analogie dazu die Bedeutung der Lesesozialisation für die Identitätsbildung in zugespitzter These.

„Dabei hat wahrscheinlich jeder schon die Erfahrung gemacht, daß Literatur in der Naturgeschichte eines Lebens eine Rolle spielen kann, die so wichtig ist wie die Rolle des Vaters, des ersten Gewitters oder der ersten Eisenbahnfahrt.“⁶⁸

⁶⁴ Vgl. Hurrelmann 1993.

⁶⁵ Vgl. Hurrelmann 2002b.

⁶⁶ Vgl. Hurrelmann 2002a, 2002b.

⁶⁷ Nodari / De Rosa 2003, 20.

⁶⁸ Walser 1965, 113. Zitiert nach Graf 1995, 97.

Durch die PISA-Ergebnisse wird bestätigt, dass der Lesekompetenz ein enorm hoher Erklärungswert für die insgesamt zu erreichende Schulleistung zukommt.⁶⁹ Es ist auch offensichtlich erwiesen, dass es bei der familiären Lesesozialisation um die Vielfältigkeit der sowohl sozioökonomischen als auch gesellschaftlichen Anregungen und Unterstützungen geht, die sich sowohl quantitativ als auch qualitativ nach Schicht und Bildungsniveau unterscheiden.⁷⁰ Auf die hier zusammenfasste Sprachkompetenz zweisprachiger Kinder wird in der folgenden Darstellung immer wieder Bezug genommen werden.

3.2 Der frühere Spracherwerb der koreanischen Familie in Deutschland

Der Erwerb von Sprachkompetenz und die Sprachförderung im Elementarbereich lassen sich nach der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse als anerkanntes Bildungsziel formulieren. Dabei wird insbesondere die Sprachkompetenz der Kinder thematisiert, deren Spracherwerb durch Armut, Mehrsprachigkeit und ungünstige Lebensbedingungen erschwert ist. Zugleich steht oft die Familie als die erste und wichtigste Instanz des Spracherwerbs im Fokus pädagogischer Bemühungen und Diskussionen.

In einer Studie von Bettina Hurrelmann mit dem Titel „Leseklima in der Familie“ wird gezeigt, dass das Ausmaß an Lesefreude, -häufigkeit und -dauer, die beim Spracherwerb eine große Rolle spielen, stark von familienkulturellen Bedingungen abhängt und beeinflusst wird. Nach Hurrelmann ist die Familie eine der wichtigsten Sozialisationsinstanzen für die Entwicklung einer kognitiven Lesekompetenz und einer emotionalen, affektiven Lesemotivation. Dies gilt auch für das Lesen- und

⁶⁹ Vgl. Gogolin 2003.

⁷⁰ Vgl. Hurrelmann 2002a, 2002b und 2003.

Schreibenlernen der Kinder mit Migrationshintergrund. Für die sprachliche Entwicklung brauchen sie sowohl Zeit als auch eine grundlegende emotionale und motivierende Unterstützung durch die Familie.

Hiervon ausgehend sollen im Folgenden zunächst die drei wichtigsten Ausgangspunkte für die Darstellung des familienbezogenen Spracherwerbs skizziert werden. Thematisiert werden sollen erstens die sozialisationstheoretischen (Lesekompetenz), zweitens die familientheoretischen (Familie als erste Instanz des Spracherwerbs) und drittens die gegenstandsbezogenen Grundannahmen (die Nachfrage der koreanischen Mütter nach dem frühen Spracherwerb) zur Beschreibung und Erläuterung der Prozesse und Auswirkungen des Spracherwerbs im Rahmen der Zweisprachigkeit.

3.2.1 Familie als die erste Instanz des Spracherwerbs

Wenn von der früheren sprachlichen und literarischen Sozialisation und von dem damit verbundenen Spracherwerb die Rede ist, wird die Familie nach wie vor als informelle Sozialisationsinstanz betrachtet, weil diese Sozialisation, die früher als Aufgabe der Schule galt, bereits vor Schuleintritt beginnt. Darüber hinaus wird sie als die wichtigste und wirksamste Sozialisationsinstanz vor allem im Migrationskontext beschrieben.⁷¹

Bei der Forschung zum frühkindlichen Spracherwerb wird darauf hingewiesen, dass Zweisprachigkeit im frühen Lebensalter für die gesamte sprachliche Entwicklung eigentlich überaus günstig sei.⁷² Um diese günstige Bedingung fortzuentwickeln, ist es allerdings vonnöten, das Erlernen der Erst- oder Muttersprache zunächst im

⁷¹ Vgl. Lintfert 1998.

⁷² Vgl. Gogolin 2005.

Kleinkindalter in der Familie ausdrücklich zu berücksichtigen und zu fördern. In der vorschulischen Erziehungsphase werden die wesentlichen Fundamente für die Sprachentwicklung gelegt und darin geschieht die beste Sprachförderung, in der Regel für die Muttersprache.

Die Lesekompetenzen der Kinder, die sich bis zum Ende des Grundschulalters ausbilden sollten, sind auch vornehmlich auf die sprachlichen Sozialisationsleistungen der Familie zurückzuführen.⁷³ Die Chancen, eine Sprache leichter zu erwerben und eine höhere Lesekompetenz zu erreichen, bleiben von den Einflüssen sowohl der sozio-kulturellen Umwelt als auch des familiären Umfelds nicht frei, da je nach sozialem Umfeld, in dem sich Kinder bewegen, der Umgang mit Medien und das Leseklima in der Familie verschieden sind. Familie wird auf unterschiedliche Weise beim Erlernen der Sprache einbezogen.

Im Unterschied zur schulischen Sozialisation sind die familiären Sozialisationsprozesse nach Bettina Hurrelmann als alltäglich, diffus und personal grundiert charakterisiert. Nach ihrer Darstellung heißt „alltäglich“, „die Einflüsse sind permanent“, „diffus“ heißt, „die Einflüsse sind unspezialisiert, nicht durchweg zielgerichtet und geplant“ und „personal grundiert“ heißt, dass „die Beziehungen zwischen Personen das Erleben und die Sinnzuschreibungen fundieren, die in der sozialisatorischen Interaktion vermittelt werden.“⁷⁴

Für eine erfolgreiche Lesesozialisation in der Familie und den damit verbundenen Erwerb von sprachlichen Kompetenzen brauchen Kinder eine/n kompetente/n KommunikationspartnerIn, in den meisten Fällen die Mutter.⁷⁵ Die intime, vertraute

⁷³ Vgl. Köcher 1988.; Hurrelmann / Hammer / Nieß 1993.; Bonfadelli / Firtz 1993.

⁷⁴ Vgl. Hurrelmann 1999, 186.; 2004. 169ff.

⁷⁵ Vgl. Braun 1995.; Charlton 1995.; Wieler 1997.; Hurrelmann 2003.

Mutter-Kind-Beziehung betrachtet man oft als „natürliche“ Ausgangskonstellation.⁷⁶

Die mütterliche Unterstützung führt bei sicher gebundenen Kindern zu einer besseren Nutzung sozialer und kultureller Ressourcen, nicht nur im emotionalen, sondern auch im kognitiven Bereich.⁷⁷

Die emotionale Entwicklung der Kinder ist sehr eng verknüpft mit dieser Bindungsqualität zwischen Eltern und Kindern. Michael Rutter betrachtet in seinem Buch zum Thema „Bindung und Trennung in der frühen Kindheit“ die Erfahrung mütterlicher Zuwendung als eine entscheidende Bedingung für eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung des Kindes.⁷⁸ Dies trifft auch für die kognitive Entwicklung zu. Die kindliche Entwicklung im kognitiven Bereich bezüglich des Spracherwerbs steht gleichfalls in Zusammenhang mit der Qualität der Bindungserfahrung, der Mutter-Kind-Beziehung und der familiären Unterstützung.

Die Lebenssituation einer jeden Familie ist aber einzigartig, insbesondere das Verhalten der Bindungspersonen. Daraus ergibt sich jeweils eine andere Bindungsqualität. Die verschiedenen Verhaltensweisen dieser Bezugs- und Bindungspersonen im Bezug auf das Bücherlesen, die in der Familie ausgeprägt wird, wird im weiteren Spracherwerb und der Lesesozialisation des Kindes konsequent fortgesetzt. Insbesondere der intime und affektive Dialog zwischen Eltern und Kindern, vor allem beim Vorlesegespräch, übt einen maßgeblichen Einfluss für die sich herausbildende Sprachkompetenz aus.⁷⁹ Dies gilt gleichermaßen für Familien mit Migrationshintergrund und für mehrsprachige Familien.

⁷⁶ Vgl. Hurrelmann 2004.

⁷⁷ Vgl. Geserick / Spangler 2007. 86.

⁷⁸ Vgl. Rutter 1978.

⁷⁹ Der dialogische Austausch zwischen Eltern und Kindern beim Vorlesen wird zur Handlungsstruktur für die Ausbildung eines ersten Bewusstseins hinsichtlich der Beziehung zwischen Realität und Illusion. (Vgl. Wieler 1995.)

Auch hier stehen die Lesebereitschaft und Lesemotivation der Kinder im Zusammenhang mit den gemeinsamen, alltäglichen Erfahrungen in der Familie. Beim regelmäßigen Vorlesen in der Familie besteht eine der wichtigsten Möglichkeiten, Kindern die Freude am Lesen zu vermitteln.⁸⁰ Dies ist also wichtiger als alle bewussten, absichtsvollen Erziehungsmaßnahmen der Eltern, die das Lesen mit Schulleistungen zusammenbringen.

Wenn das Buch eine große Rolle in der Familie spielt und wenn Eltern selbst zum Vergnügen und regelmäßig lesen, dann läuft die Lesesozialisation der Kinder erfolgreich ab und anschließend der Erwerb von Sprachkompetenz. Beispielhaft sollen die wichtigsten Situationen nur kurz benannt werden:

- Bilderbuchbetrachtung
- Vorlesen von Geschichten
- Erzählen von Geschichten
- Spielen mit (poetischer) Sprache, z. B. Sprachspiele, Kinderreime, Kindergedichte usw.

Diese Aufzählung soll aber nicht den Eindruck vermitteln, dass die Familie möglichst viele Formen der Lesesozialisation praktizieren muss. Vielmehr ist es wichtig, sich zu fragen, ob sie auch den Bedürfnissen und Erwartungen der Kinder entspricht. Im Vorlesegespräch können Kinder erfahren, wie sie mit den anderen in der jeweils anderen Lebenswelt kommunizieren. Der Austausch beim Vorlesegespräch gilt als Grundlage für die Lesesozialisation zweisprachiger Kinder, wie oben erwähnt.

Andererseits ist auch die Rede von der elterlichen bzw. mütterlichen Zuwendung.

⁸⁰ Siehe zur weiteren Information über die Interaktion des Buchlesens zwischen der Mutter und dem Kind in der Familie und ihre Bedeutung für die primäre Sprachentwicklung des Kindes: Wieler 1995 und 2002.

Eltern begleiten und unterstützen nach wie vor die Kinder für die spätere schulische Leseerziehung.⁸¹ Die elterliche Nachfrage nach dem Spracherwerb beeinflusst direkt die Lesekompetenz und -motivation ihrer Kinder. Eltern werden als die wichtigsten Vermittler von Lesekompetenz betrachtet, sie übernehmen zum einen mit ihrem eigenen Leseverhalten und zum anderen mit der Vermittlung von Lesefreude eine Vorbildfunktion, was das Buchlesen anbelangt. Besonders Mütter figurieren nicht nur als wichtigste Begleiterin, denn sie stehen für die meisten Kinder im Vordergrund, sondern auch als das bedeutendste Vorbild bei der Lesesozialisation der Kinder in der Familie, denn Mütter lesen in der Regel mehr und häufiger als die Väter und sind stärker am Buchlesen ihrer Kinder interessiert. Väter hingegen spielen bei der Lesesozialisation nur eine marginale Rolle.⁸²

Im folgenden Kapitel soll am Beispiel einer Fallstudie untersucht werden, wie koreanische Kinder in Deutschland die mütterliche Unterstützung in ihrer Familie bezüglich des Spracherwerbs wahrnehmen.

3.2.2 Bildungssituationen der Kinder mit koreanischer Herkunft

Die Kinder koreanischer Herkunft in Stuttgart verfügen über sehr hohe Kenntnisse der deutschen Sprache, da fast alle Vorschuleinrichtungen besuchen und daher von deren Förderangeboten profitieren können. Mit dem Mikrozensus 2002 wurden erstmalig bundesweite Zahlen vorgelegt, die zwar zeigen, dass „die Kindergartenbesuchsquote der ausländischen Kinder mit 42,3 % nur unwesentlich unter dem Gesamtdurchschnitt von 47,5% liegt.“⁸³ Aber in Stuttgart besuchen fast alle

⁸¹ Vgl. Bucher 2004.

⁸² Vgl. Bucher 2004.; Hurrelmann 2003.

⁸³ Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen über die Lage der Ausländer in der

koreanischen Kinder im entsprechenden Alter den Kindergarten.

Darüber hinaus können sich die befragten Eltern ziemlich gut in der deutschen Sprache verständigen, da sie schon lange Zeit in Deutschland leben und bereits in Südkorea Deutschkenntnisse erworben haben. Fast die Hälfte der Eltern sind Studenten. Die nennenswerte Anzahl der qualifizierten Eltern, die die Umfrage verzeichnet, ist im Herkunftsland geboren. Sie haben die Pflichtschule in ihrem Heimatland besucht und sind danach nach Deutschland gekommen, um den Doktor oder einen entsprechenden Titel zu erwerben. Vor dem Hintergrund der insgesamt günstigeren Familienbedingungen der koreanischen Kinder ist der Erwerb sprachlicher und schulischer Kompetenz umso günstiger und bedeutender.⁸⁴

3.2.3 Sprachkonstellationen in den koreanischen Familien in Deutschland – Zweisprachigkeit: Koreanisch als Beziehungssprache, Deutsch als Standardsprache

Die Anzahl der Sprachen, mit denen die Kinder verkehren, begrenzt sich auf die Anzahl der Bezugspersonen,⁸⁵ z. B. Eltern, Geschwister, Verwandte und Bekannte in der privaten Lebenswelt sowie ErzieherInnen, LehrerInnen, Schulkameraden im öffentlichen Lebensumfeld. In den seltensten Fällen gibt es in koreanischen Familien in Deutschland mehr als zwei gesprochene Sprachen. Nur bei etwa 10% der befragten Eltern ist die Umgangssprache nicht Deutsch, sondern Englisch, wenn die Eltern ihr Studium in Südkorea oder in den USA schon absolviert haben und ausschließlich wegen des Berufs nach Deutschland ausgewandert sind.

Bundesrepublik Deutschland 2002. Zitiert nach Schulze / Soja 2006. 194.

⁸⁴ Vgl. Hurrelmann 2003.

⁸⁵ Vgl. Nodari / De Rosa 2003.

Die im Folgenden betrachteten Daten entstammen einer Umfrage⁸⁶, in der die Sprachkonstellationen in den koreanischen Familien in Stuttgart untersucht wurden. In den folgenden Tabellen 43 und 44 sind Sprachen, die in den koreanischen Familien in Deutschland gesprochen wurden, angegeben. Das Koreanische als Umgangssprache gilt für diejenigen Familien, in denen beide Eltern Koreaner sind. (Vgl. Tabelle 43)

Tabelle 43: Zweisprachigkeit in den Familien, in denen die Eltern Koreaner sind

	Mutter	Vater	Umgangssprache	
			innerhalb der Familie	außerhalb der Familie
1. Sprache	Koreanisch	Koreanisch	Koreanisch	Deutsch
2. Sprache	(Deutsch)	Deutsch		

Eine der häufigsten Sprachkonstellationen ist dadurch gegeben, wenn die Eltern Koreanisch sprechen. Dadurch erfährt das Kind die Erstsprache Koreanisch in den ersten Lebensjahren als Beziehungs- und Sozialisationsprache. In der Familie ist das Koreanische die starke Sprache. Mit dem Eintritt in eine Kindertageseinrichtung kommt das Kind in Kontakt mit der Zweitsprache. Dies kann bis zum Schuleintritt geschehen.

Das Deutsche als die Umgangssprache gilt für die Familie, in der ausschließlich ein Elternteil, im meisten Fall die Mutter, Koreaner ist. (Vgl. Tabelle 44)

⁸⁶ Die Umfrage läuft im Zeitraum vom Mai bis Juni 2008 in der koreanischen Gemeinde in Stuttgart.

Tabelle 44: Zweisprachigkeit in den Familien, in denen ausschließlich ein Elternteil Koreaner ist

	Mutter	Vater	Umgangssprache	
			innerhalb der Familie	außerhalb der Familie
1. Sprache	Koreanisch	Deutsch	Deutsch	Deutsch
2. Sprache	Deutsch			

In dieser ebenfalls zuweilen anzutreffenden Sprachkonstellation spricht die Mutter mindestens zwei Sprachen in der Familie. Die Mutter spricht also Koreanisch mit den Kindern, während der Vater im Umgang mit dem Kleinkind von Geburt an Deutsch spricht. In der vorschulischen Erziehungsphase wird die Sprache der Mutter dennoch zur ersten Beziehungssprache zwischen Eltern und Kindern.⁸⁷

Mit dem Schuleintritt und dem anschließenden Erwerb des Lesens und Schreibens besteht erfahrungsgemäß die Möglichkeit, dass Deutsch zur starken Sprache wird, während das Koreanische unter Umständen zur schwachen Sprache wird, da Koreanisch nicht zu den Sprachen gehört, die in Deutschland ein sehr hohes Sprachprestige haben.

Trotz dieses Hindernisses versuchen die koreanischsprechenden Eltern so konsequent wie möglich Koreanisch mit dem Kind zu sprechen, um die Sprache weiter zu entwickeln und dann von der Zweisprachigkeit der Kinder zu profitieren. Sie erzählen Geschichten auf Koreanisch und ermöglichen dem Kind intensive Beziehungen zu koreanischsprachigen Personen, z. B. Kontakte mit Großeltern, Verwandten und Bekannten sowie koreanischsprechenden Kindern. Dabei spielen die koreanische Gemeinde, wo ein Gottesdienst jeden Sonntag auf Koreanisch stattfindet,

⁸⁷ In solchen Familien hat mit dem Schuleintritt des Kindes die Sprache der Mutter eine relativ schwache Position. Daraus entsteht zuweilen die Gefahr, dass die Sprache der Mutter dem Kind gar nicht oder nur rudimentär vermittelt wird. (Vgl. Nodari / De Rosa 2003.)

und die koreanische Schule, wo normalerweise samstags mehrere Koreanischkurse je nach Altersstufe oder Koreanischkenntnisse nicht nur für Kinder, sondern auch für Erwachsene, sowohl für Koreaner, Halbkoreaner als auch für Deutsche⁸⁸ angeboten werden, eine große Rolle.

Es ist ein Extremfall, dass koreanischsprechende Eltern Kinder haben, die ausschließlich Deutsch sprechen. Diese Kinder haben zwar einen koreanischen Passivwortschatz, so dass sie im Umgang mit ihre Eltern verstehen, sie sprechen aber kein Koreanisch. Dies ist der Fall bei denjenigen Kindern, die überhaupt keinen Kontakt mit koreanischsprechenden Personen, außer ihren Eltern, haben. Im Alter von sechzehn bis zwanzig Jahren ist häufig zu beobachten, dass diese Kinder sich bei den Eltern darüber beklagen, dass sie ihnen das Koreanische nicht vermittelt haben. Viele dieser Kinder reisen später nach Süd-Korea, um Sprachkurse an Universitäten oder Privatschulen zu besuchen, und versuchen so, die verpasste Chance wieder aufzuholen. Wie weit das Koreanische trotz dieser schwierigen Ausgangslage vermittelt werden kann, soll im Folgenden mit der Fallstudie von Sarah aufgezeigt werden.

3.3 Exkurs: Eine frühere Sprachförderung in der deutsch-koreanischen Familie

– Eine Fallstudie von Sarah

Kinder mit Migrationshintergrund verfügen häufig über zwei und mehr Sprachen. Diese Sprachkonstellation, nämlich Zwei- oder Mehrsprachigkeit, wurde bis jetzt nicht als Vorteil, sondern vielmehr als Nachteil betrachtet. Aber mehrsprachiges Aufwachsen

⁸⁸ Um Koreanisch, die Sprache des/r PartnerIn, zu lernen, besuchen Deutsche die koreanische Schule. Dadurch können sie Koreanisch rudimentär verstehen und sich mit ihren Kindern auf Koreanisch unterhalten.

muss kein Nachteil sein.⁸⁹ Dementsprechend sind koreanischen Mütter der Meinung, dass Zwei- oder Mehrsprachigkeit als ein Vorzug zu betrachten ist. Dadurch erhoffen sie sich, ihren Kindern bessere Schulleistungen und weit reichende Zukunftschancen im Sinne von sozioökologischen und wirtschaftlichen Vorteilen zu verschaffen.⁹⁰ Diese am Beispiel italienischer Eltern belegte Tatsache lässt sich gleichermaßen in den koreanischen Familien in Deutschland beobachten.

Im Folgenden wird exemplarisch ein Fall vorgestellt, bei dem die zweisprachige Erziehung gut gelungen ist. Dafür wurde ein problemzentriertes Interview mit Sarah B. geführt.⁹¹ Sarah ist 29 Jahre alt und in Deutschland geboren und aufgewachsen. Der Vater ist Deutscher, die Mutter ist Koreanerin. Sarah hat einen um 18 Monate jüngeren Bruder. Sie und ihr Bruder sind seit kurzem verheiratet und ihr Bruder erwartet ein Kind. Sie kann Deutsch und Koreanisch auf Nativespeaker-Niveau verstehen, sprechen, lesen und schreiben.

3.3.1 Die Kleinkindphase: die ersten fünf Jahre

Bereits vor der Geburt ihrer Kinder hatte die Mutter von Sarah beschlossen, die Kinder zweisprachig, nämlich deutsch und koreanisch, zu erziehen und verwendete anschließend von Anfang an konsequent für Sarah die koreanische Sprache. Deswegen war das erste Wort Sarahs im Koreanischen „Om-ma“(엄마), was Mama bedeutet. Wenn Sarah „Om-ma“ artikuliert hat, dachte ihre deutsche Großmutter, dass sie sie rief, weil

⁸⁹ Vgl. Nodari / De Rosa 2003.

⁹⁰ Vgl. Nodari / De Rosa 2003.

⁹¹ Dabei wurde ein Einzelinterview geführt, da das Einzelinterview im Prinzip in den humanwissenschaftlichen Forschungsarbeiten als das am häufigsten eingesetzte Instrument gilt und eine entscheidende Rolle für die Erhebung verbaler Daten spielt. Das problemzentrierte Interview bzw. Leitfadentinterview als eine offene Interviewform fokussiert sich auf ein bestimmtes Problem oder Thema, das im Laufe des Interviews sondiert wird. (Vgl. Schmidt-Grunert 1999.; Mayring 1993.; Colombo 2005.)

die Aussprache von „Om-ma“ ähnlich wie das deutsche Wort „Oma“ klingt.

Demgegenüber hat der Vater konsequent Deutsch gesprochen, da seine Kompetenzen in der koreanischen Sprache damals gering waren. Die Großeltern und die Verwandten in Deutschland kommunizierten mit Sarah immer auf Deutsch. Die Großeltern und die Verwandten in Süd-Korea haben in der Kommunikation mit ihr immer die koreanische Sprache gebraucht. So wurde Deutsch zur Familiensprache, wobei das Koreanische dennoch die wichtige Beziehungssprache blieb, vorzugsweise durch die engen Beziehungen der Mutter mit ihrem Heimatland.

Die regelmäßigen Reisen nach Süd-Korea haben sich positiv auf diese Entwicklung ausgewirkt. Sarah ist erstmalig im Alter von anderthalb Jahren mit der Mutter nach Süd-Korea gereist und ab diesem Zeitpunkt etwa alle drei Jahre, nach der Geburt ihres Bruders auch mit ihm und zuweilen mit dem Vater zusammen für wenigstens sechs Wochen. Durch die Reisen nach Süd-Korea hatte Sarah zusätzliche Möglichkeiten, intensiv Koreanisch zu sprechen und zu lernen. Während ihrer Aufenthalte in Süd-Korea lernte Sarah von ihrer Tante das koreanische Alphabet.

Der Vater hat seine Kinder und seine Frau bei den Reisen nach Süd-Korea konsequent unterstützt. Ohne diese Beiträge und Unterstützung des Vaters wäre es sehr schwer gewesen, Kinder zweisprachig zu erziehen, das heißt Koreanisch zu lernen. Der Vater hat ohne zu zögern die Reisen nach Süd-Korea finanziert.

3.3.2 Die Vorschulphase: fünf bis sechs Jahre

Die Mutter von Sarah sprach konsequent Koreanisch, auch in deutschsprachiger Umgebung, auch obwohl sie die deutsche Sprache fast perfekt beherrscht. Obwohl die Mutter ihrer Tochter Sarah auf ganz natürliche Art und Weise Koreanisch vermittelt hat,

das heißt konsequent systematisch durch Hören und Sprechen, hat Sarah 80% des Koreanischen verstanden, bevor sie nach Süd-Korea gegangen ist. Im Gegensatz zur Mutter verwendete der Vater von Sarah konsequent die deutsche Sprache und lediglich ab und zu die koreanische Sprache. Der Vater war Mediziner und hat von sich aus Stück für Stück Koreanisch gelernt, da er mit den Kindern auch im Koreanischen kommunizieren wollte. In beiden Sprachen wurden Kinderbücher und Geschichten erzählt und besprochen und Lieder gesungen. Die Hauptsprache zwischen den Eltern war dennoch das Deutsche. Mit dem Eintritt in den Kindergarten entwickelte sich das Deutsche zur starken Sprache in der Familie.

Sarah behielt in der Familie und in der familiären Umgebung weiterhin dieses Sprachverhalten bei, das heißt mit dem Vater und mit seinen Verwandten sprach sie konsequent deutsch und mit der Mutter wechselte sie vom Deutschen ins Koreanische. Sie konnte genau unterscheiden, mit wem sie Deutsch und mit wem sie Koreanisch sprechen musste. Bei ihr spielte die koreanische Sprache überdies eine wichtige affektive Rolle und wurde durch die regelmäßigen Reisen nach Süd-Korea, auch mit langen Aufenthaltszeiten bei den koreanischen Verwandten während der Schulferien, unterstützt.

3.3.3 Die Grundschulzeit: sieben bis zehn Jahre

Sarah besuchte die Schule in Deutschland und lernte systematisch Deutsch. Als Sarah zehn Jahre alt war, begann die Mutter das Studium der Linguistik und Deutsch als Fremdsprache an der Universität und untersuchte in diesem Zusammenhang zweisprachige Kinder im Alter von zehn bis elf Jahren. Zu ihrer Unterstützung kam Sarahs Großmutter aus Süd-Korea für zwei Jahre nach Deutschland. Darüber hinaus

kam der Cousin von Sarah zum Studieren nach Deutschland. Die Großmutter hat mit Sarah viele alte koreanische Lieder gesungen und alte koreanische Märchen und Legenden erzählt und vorgelesen. Sarah hatte sehr engen Kontakt und eine intime Beziehung mit der koreanischen Großmutter und dem koreanischen Cousin. Dadurch wurden ihre Koreanischkenntnisse beträchtlich gehoben.

In der Familie hat Sarah zwei Sprachen gesprochen. Bis der Vater nach Hause kam, hat sie mit der Großmutter das Koreanische verwendet und sich danach abends mit dem Vater auf Deutsch unterhalten. Allerdings sprach sie auch in Anwesenheit des Vaters mit der Großmutter und dem Cousin koreanisch. Nach vier Jahren ist die Familie nach Tübingen umgezogen.

3.3.4 Die Jugendzeit: elf bis fünfzehn Jahre

Nach der Heirat von Sarahs Cousin in Süd-Korea zog er mit seiner Frau nach Reutlingen, um an der Universität Tübingen zu promovieren. Von diesem Zeitpunkt an fuhr Sarah praktisch täglich nach Reutlingen, um ihre Koreanischkenntnisse kontinuierlich zu verbessern. Sie besuchte zusätzlich Kurse der koreanischen Sprache, die in der koreanischen Gemeinde in Tübingen angeboten wurden. Dadurch wurden ihre Sprachkenntnisse stetig erweitert. Zu dieser Zeit hatte Sarah bei einer koreanischen Lehrerin Klavierunterricht, was ihre passiven Sprachkenntnisse auch zusätzlich vertiefte.

In der Pubertät hat sie allerdings wenig Koreanisch gesprochen, da sie nicht anders als die Menschen in ihrer Umgebung sprechen wollte. Seitdem blieben ihre Koreanischkenntnisse zwar auf gleichem Niveau. Die Deutschkompetenz ihrer Mutter wurde aber wesentlich besser als ihre Koreanischkompetenz und anschließend beherrschte ihre Mutter Deutsch auf Nativespeaker-Niveau. Aus diesem Grund hat

Sarah während der sechsten oder siebten Klasse mit der Mutter weiterhin sukzessiv Deutsch gesprochen. Sarah und ihr Bruder kommunizierten untereinander auf Deutsch, auch wenn die Mutter anwesend war. In bestimmten Situationen jedoch verwendeten sie bewusst das Koreanische, beispielsweise wenn koreanische Verwandten oder Bekannte anwesend waren. Bei Sarah und ihrem Bruder spielte das Koreanische zudem nicht nur als Beziehungssprache, sondern auch als eine Geheimsprache eine Rolle, so kommunizierten sie gegebenenfalls auf Koreanisch, wenn niemand sie verstehen und hören sollte.

Mit der Einführung des Englischen in der Schule entdeckte Sarah, dass dank ihrer Koreanischkenntnisse für sie das Lernen sowohl der englischen als auch der französischen Sprache einfacher war als für einsprachige Kinder. Danach lernte sie noch weitere Sprachen wie Italienisch und Latein, erreichte aber nicht das Niveau der koreanischen oder englischen Sprache.

3.3.5 Nach dem Abschluss bis heute

Bis zum Abitur reiste Sarah sieben Mal nach Süd-Korea. Nach dieser Zeit verwendete sie die koreanische Sprache allerdings ungern, da sie für längere Zeit nicht in Süd-Korea gewesen war. Sarah war mit den Dingen beschäftigt, die im Alter von zwanzig Jahren wichtig sind. Sie studierte Germanistik, Anglistik und Politik, da diese Fächer ihrer sprachlichen Begabung entsprachen.

Bis zum Alter von 27 Jahren waren ihre Deutschkenntnisse besser als ihre Koreanischkenntnisse. Nach dem Studium vertiefte sie erneut ihre koreanische Sprachkompetenz, um als Dolmetscher und interkulturelle Trainerin bei ihrer Mutter zu arbeiten. Sie besuchte 2007 und 2008 zwei Koreanischkurse an einer Universität in Süd-

Korea und hat dadurch ihre Koreanischkenntnisse erstaunlich schnell verbessert. Während früher die Koreanischkenntnisse ihres Bruders viel besser waren, ist ihr Sprachniveau durch regelmäßige Aufenthalte in Süd-Korea außerordentlich angestiegen. Ihr Wortschatz hat sich durch Vorkabelarbeit, im Internet und das Lesen von Büchern und Zeitungen messbar erweitert und die koreanische Rechtschreibung ist deutlich verbessert. Sie verfolgt nach wie vor regelmäßig Fernsehsendungen über das Internet und hört koreanische Musik und liest koreanische Bücher und Zeitungen.

Sie hat sich fest vorgenommen, von Anfang an mit ihren Kindern ausschließlich Koreanisch zu sprechen. Darin sieht sie nicht nur für sich selber einen Vorteil, sondern auch für die Kinder, denn obwohl diese nur noch „Viertelkoreaner“ sein werden, haben sie eine koreanische Großmutter und die sehr große Familie in Süd-Korea und einen sehr engen Kontakt dort hin. Aus diesem Grund versucht Sarah in Zukunft, wie ihre Mutter, in der Familie konsequent Koreanisch zu sprechen und mit den Kindern regelmäßig nach Süd-Korea zu verreisen. Sie hat überdies den Auftrag, mit den Kindern ihres Bruders auf jeden Fall ausschließlich Koreanisch zu sprechen.

Sarah hat eine starke affektive Beziehung zum Koreanischen entwickelt. Sie fühlt sich als Koreanerin. Sie spricht mit anderen koreanischen Personen der zweiten Generation spontan koreanisch und die koreanische Sprache bleibt bei ihr nach wie vor eine Erstsprache.

3.4 Konsequenzen für die frühe Sprachförderung im Kontext der Mehrsprachigkeit

Ogleich die Mutter, die erwerbstätig ist, wenige Chancen hat, den Kindern ihre Erstsprache zu vermitteln, zeigt der oben skizzierte Fall, dass die Vermittlung der

Erstsprache durch die Mutter möglich ist. Die Mutter von Sarah handelte bei der Geburt von Sarah gefühlsmäßig richtig. Beide Eltern benutzten ihre eigene Erstsprache und es ist anzunehmen, dass für die Mutter das Koreanische und für den Vater das Deutsche die Beziehungssprache mit Sarah ist. Es ist dann davon auszugehen, dass sowohl das Deutsche als auch das Koreanische als identitätsstiftende Sprache für Sarah wichtig ist. Deswegen unternehmen die Eltern die regelmäßigen Reisen nach Süd-Korea und pflegen die engen Beziehungen zu koreanischen Familien nicht nur in Deutschland, sondern auch in Süd-Korea.

Vorraussetzung ist jedoch, dass die Mutter ihre Freizeit mit den Kindern verbringt und sich große Mühe mit dem Kindern gibt. Dadurch war Sarah durchaus in der Lage, für sich das Koreanische eindeutig als Erstsprache zu sehen. Auf dieser Basis konnten sich ihre Koreanischkenntnisse zu einem späteren Zeitpunkt ohne allzu große Mühe bis zur Kompetenz auf Nativspeaker-Niveau entwickeln.

Vielfältige und frühe familiäre Unterstützung kann die sprachliche Kompetenz und die späteren schulischen Leistungen der zweisprachigen Kinder maßgeblich fördern. Deswegen neigen die koreanischen Eltern im Allgemeinen dazu, ihren Kindern möglichst früh Lesen und Schreiben, das früher zu den schulischen Aufgaben gehörte, beizubringen. Hier gibt es zahlreiche pädagogische Theorien, die entweder gegen oder für einen frühen Erwerb der schriftlichen Fertigkeiten aufgestellt werden. In den westlichen Ländern wird ausschließlich die spielerische Rolle der vorschulischen Einrichtungen betont. Im Gegensatz zu den westlichen Ländern wird in den östlichen Ländern wie Japan, China und Süd-Korea ein früher Lese- und Schreiberwerb im Kindergarten oder in der Familie gefördert. Dies gilt auch für die koreanischen Familien in Deutschland.

Im Rahmen der zwei- oder mehrsprachigen Erziehung sehen es die koreanischen Eltern in Deutschland als ihre Aufgabe an, das Kind in der koreanischen Sprache gut zu alphabetisieren. Dieses Verhalten der koreanischen Eltern entspringt dem Wunsch, den Kindern ihre Traditionen und Wertschätzungen Koreas zu vermitteln und ihre Identität als Koreaner festzustellen. Allerdings ist dabei davon auszugehen, dass für jede Person die Sprache, die sie spricht, Teil ihrer Identität sei.⁹²

Aber das Koreanische der Koreaner in Deutschland ist nicht identisch mit dem Koreanisch in Süd-Korea und beide unterscheiden sich vom Koreanisch der Koreanischsprechenden in England, in den USA oder jeder anderen Sprachregion. Das Koreanische in Deutschland steht unter dem starken Einfluss des Deutschen. Beispiele dafür sind Einmischungen von deutschen Wörtern oder Redewendungen ins Koreanische. Darüber hinaus fällt die Aussprache, insbesondere die Sprachmelodie, ins Auge.

Dessen ungeachtet ist, wie der Fall von Sarah zeigt, ein gleichzeitiges Lernen in zwei Sprachen möglich. Darüber hinaus ist es im Prinzip anzunehmen, dass Kinder umso leichter und fließender in der Zweit- und Schulsprache lesen und schreiben, je besser sie in der Erst- und Beziehungssprache lesen und schreiben.⁹³ Grundsätzlich gilt jedoch, dass zunächst den Kindern bzw. mit Migrationshintergrund bereits im Vorschulalter das Lesen und Schreiben der Muttersprache als Erstsprache beigebracht werden sollte. Dabei ist es wichtig, dass die Eltern die Kinder damit vertraut machen, erstsprachliche Bücher zu lesen und auf Koreanisch zu schreiben. Die Motivation, die Erstsprache – in diesem Fall die koreanische Sprache – zu lernen, ist oft größer, wenn die Kinder erleben, dass ihre Herkunftssprache von anderen geschätzt wird.

⁹² Nodari / De Rosa 2003, 20.

⁹³ Vgl. Textor 2006.

Bei den zweisprachigen Familien stehen die Eltern, vor allem die Mutter, im Spracherwerb der zweisprachigen Kinder gleichermaßen im Vordergrund wie Kindertageseinrichtungen und Schulen, wie oben bereits erwähnt. In dieser Hinsicht motivieren die koreanischen Eltern ihr Kind, gehen mit gutem Beispiel voran und sprechen in der Familie koreanisch. Unter Umständen lassen sie die Kinder Kurse in koreanischer Sprache besuchen. Die koreanischen Eltern in Deutschland bemühen sich darum, ihren Kindern die koreanische Sprache rechtzeitig zu vermitteln und die Sprachkompetenz ihrer Kinder zu verbessern. Das Beispiel der Mutter von Sarah könnte für die koreanischen Eltern in Deutschland Schule machen und Vorbild werden.

Aus den Strategien einer zeitgemäßen Sprachförderung für diejenigen, die in Familien mit Migrationshintergrund aufwachsen, sollte im Grunde deutlich werden, dass es sich um eine pädagogische Aufgabe handelt, durch den Erwerb sowohl der Standardsprache, in diesem Fall das Deutsche, als auch der Muttersprache, hier das Koreanische, die nachwachsende Generation zu gesellschaftlicher und kultureller Teilhabe zu befähigen.

Die sprachliche Kompetenz als eine intellektuelle Fertigkeit entwickelt sich im Laufe der Zeit und ist maßgeblich am Erfolg der Schulleistungen beteiligt. Dies ist insbesondere bei den zweisprachigen Kindern der Fall. Um die beide Sprache perfekt zu beherrschen, wie Sarah, sind Koordinierung und Langfristigkeit der Förderung vonnöten.

IV. Zusammenfassung und Ausblick

1. Zusammenfassung

Mit der vorliegenden Arbeit konnte ein breiter Überblick über die koreanische Lernkultur und über die Reziprozität zwischen der mütterlichen Nachfrage nach der Bildung und der Schülerleistung gewonnen werden. „Das Erziehungsfieber als Merkmal der koreanischen Lernkultur – Analysen zu den Determinanten für die Spitzenposition der koreanischen SchülerInnen in der internationalen PISA-Studie unter besonderer Berücksichtigung außerschulischer Einflussfaktoren (Nachhilfeunterricht und Beildungsaspiration der Mütter)“, so lautet der Titel dieser Arbeit.

Die vorliegende Arbeit hat drei Schwerpunkte. Der erste Schwerpunkt betrifft die Beschreibung der typischen koreanischen Lernkultur. Bevor das Thema „das Erziehungsfieber“ zusammenfasst wird, wird an dieser Stelle ein kurzer Überblick über einige wesentliche Merkmale koreanischer Lernkultur aus Teil I vorgestellt, die den Status quo der koreanischen Wissensgesellschaft aufrechterhält. Die Grundlage des koreanischen Bildungswesens und der Lernkultur richtet sich nach den sozialen und kulturellen Vorstellungen, wie beispielsweise dem Konfuzianismus. Hier bezieht sich die Arbeit auf die kulturhistorische Entwicklungslinie des „Erziehungsfiebers“. Das „Erziehungsfieber“, das als ein charakteristisches Merkmal der koreanischen Lern- und Leistungskultur betrachtet wird, basiert auch auf dem Konfuzianismus. Die koreanische Bildungs- und Lernkultur haben die folgenden allgemeinen Eigenschaften:

- In der koreanischen Gesellschaft wird Leistung besonders wertgeschätzt. Leistungsbereitschaft und -fähigkeit bestimmt aus koreanischer Sicht wesentlich den moralischen Wert des Einzelnen. Deshalb nimmt derjenige, der Leistung will,

entsprechend hohe Investitionen an Zeit, Mühe und viel Geld in Kauf.

- Die Charakteristika der koreanischen Lernkultur werden in einem Wort als so genanntes „Erziehungsfieber“ bezeichnet. Was die koreanische Lernkultur von den anderen westlichen Ländern unterscheidet: Zum einen wird Frontalunterricht, Pauken und Auswendiglernen sowohl in der Primär- als auch Sekundarstufe angewendet. Zum anderen handelt es sich um die elementare und vorschulische Erziehung und Bildung, der in Süd-Korea viel größere Bedeutung beigemessen wird. Dies zeigt sich an der Förderung der Fremdsprachen und dem frühen Beginn des Lesenlernens.
- Weiterhin werden die koreanischen SchülerInnen wesentlich länger gemeinsam unterrichtet und bekommen Nachhilfe in verschiedenen Fächern und zwar bereits im Grundschulalter. In den Ergänzungs- und Vorbereitungsschulen, den so genannten *Hak-wons*, wird vorbereitet, was SchülerInnen spätestens mit dem Übergang von der Mittelschule auf die Oberschule und von der Oberschule auf die Hochschule erwartet. Darüber hinaus werden ständig Prüfungen für den Hochschuleintritt abgehalten.

Den zweiten Schwerpunkt dieser Arbeit bilden die Untersuchungen der Lesekompetenz in Süd-Korea im Vergleich zu Deutschland bei der PISA-Studie 2000 (Teil II). Im Anschluss daran wird die bildungspolitische Bedeutung der internationalen vergleichenden Schulleistungstudien unter Berücksichtigung der Schlüsselqualifikation *Literacy* diskutiert, um das PISA-Konzept und die Beiträge dieser Schulleistungstudien in Bezug auf die Bildungsplanung und die externe Evaluation sowie die Schulentwicklung beurteilen zu können.

Aus den Ergebnissen der PISA-Studie wurde gefolgert, dass Lesekompetenz ausschließlich möglich ist, wenn es gelingt, die erste Sprache, nämlich die Muttersprache, rechtzeitig und gut zu lernen, das heißt, das Erlernen der Muttersprache wird als die Voraussetzung für eine weitere, bessere Schullaufbahn betrachtet. Ferner wurde deutlich, dass die Familie, insbesondere die Mutter, im Bereich des Spracherwerbs Experten sein müssen. Dazu besteht die Notwendigkeit, intensiver „das familienbezogene Bildungsgeschehen und das Wie der Reproduktion von sozialer Ungleichheit in familiären Kontexten im Einzelnen zum Forschungsgegenstand“¹ zu machen.

In diesem Teil II wurden nicht nur die jeweiligen Ergebnisse und Folgen dieser PISA-Studie beschrieben, sondern auch auf die neue Ermittlung nach dieser Studie im außerschulischen Bereich, vor allem in der Familie, verwiesen. Hier bezieht sich die Arbeit auf das Erlernen der Muttersprache und die dafür erforderlich familiäre Unterstützung im Allgemeinen sowie auf das Verhältnis zwischen der privaten Nachhilfe und Schülerleistung im Besonderen in Süd-Korea.

Das Lesen- und Schreibenlernen gehören im Wesentlichen in den Aufgabenbereich der Schule. Bei den koreanischen Eltern, vor allem den Müttern, herrscht eine starke Nachfrage nach dem frühen Spracherwerbs und der Lesekompetenz. Darüber hinaus wird der Schreibunterricht in der Muttersprache in vielen Vorschuleinrichtungen erteilt. In Süd-Korea spielt vornehmlich die Familie als erste Instanz des Spracherwerbs eine große Rolle.

Wie oben schon erwähnt, ist das durchschnittliche Bildungsgeld pro SchülerIn in Süd-Korea niedriger als im Durchschnitt in den OECD-Ländern sowie in Deutschland.

¹ Büchner 2003, 21.

Trotzdem haben die koreanischen SchülerInnen bei den internationalen vergleichenden Leistungsstudien relativ gut abgeschnitten. Dies beruht auf zwei Tatsachen: zum einen der gesellschaftlichen Nachfrage nach Bildung und zum anderen der elterlichen Unterstützung der privaten Nachhilfe in Süd-Korea. Dieser Aspekt wurde in Teil III besprochen. Dabei handelt es sich um das so genannte „Erziehungsfieber“ vor allem der koreanischen Mütter, dem dritten Schwerpunkt, um mögliche Anknüpfungspunkte für Verbesserung der pädagogischen Praxis bzw. außerhalb der Schule zu finden.

Koreanische SchülerInnen werden von ihren Eltern intensiv unterstützt. Das gilt einerseits finanziell. Eltern scheuen keine Mühen, um die Aufwendungen für die Ausbildung ihrer Kinder zu erwirtschaften. Andererseits wird vornehmlich bei Müttern der Opferbereitschaft und Verfügbarkeit großer Wert beigemessen, weshalb die koreanischen Mütter stets bereit sind, sowohl psychisch als auch finanziell alle Opfer zu bringen. Opferbereitschaft und Verfügbarkeit der koreanischen Mütter sind mit einer sehr engen Mutter-Kind-Beziehung verbunden, die rege mütterliche Nachfrage nach Bildung ihrer Kinder führt zur frühen Förderung und trägt anschließend zu den hohen Leistungen der koreanischen SchülerInnen bei. Aus diesem Grund könnte man sagen, dass die koreanischen Kinder ihrer Mutter viel zu verdanken haben, wenn sie gute Leistungen erreichen. Demzufolge ist das koreanische „Erziehungsfieber“ mit der Nachfrage der koreanischen Mütter analog.

Dieses „Erziehungsfieber“ der koreanischen Mütter zeigt sich im gegenwärtigen Süd-Korea im wesentlichen in der privaten Nachhilfe. In der Regel ist Nachhilfeunterricht eine kurzfristige Maßnahme zur Behebung von Wissenslücken, in Süd-Korea jedoch besuchen fast 75% aller Kinder den Nachhilfeunterricht ganzjährig. Nicht nur sporadisch zur Beseitigung von Wissenslücken oder Kompensation von Fehlstunden,

sondern auch für die Vorbereitung von Hauptschulfächern, z. B. Mathematik, Englisch usw., oder als Übung vor Prüfungen. Konzentrationsübungen oder Arbeitstechniken spielen eine sehr große Rolle im Nachhilfeunterricht. Üben für Klassenarbeiten orientiert sich am schnellen Erfolg im Zensurenbild als oberstes Ziel, weniger verfolgen sie eine mittel- bzw. langfristige Strategie zur Verbesserung von Arbeitstechniken oder Arbeitshaltungen.

Dieses „Erziehungsfieber“ der koreanischen Mutter findet sich sowohl in Südkorea als auch in Deutschland. Es wird die These vertreten, dass es bei den koreanischen Familien in Deutschland große Nachfrage nach dem Erwerb von Sprachkompetenz herrscht, sowohl im Deutschen als auch im Koreanischen. Dies wird im Kapitel III. 3, der frühe Spracherwerb im Kontext der zweisprachigen koreanischen Familien in Deutschland, beschrieben.

Nach Gogolin ist das Verfügen über die Sprache eine notwendige Grundlage dafür, Kompetenz in der Sache zu erlangen.² Aber bei zweisprachigen Kindern könnten durch die ausschließliche Förderung der Zweitsprache, in diesem Fall Deutsch, Minderwertigkeitsgefühle entstehen, die sie beim Lernen behindern, anstatt dass sich Selbstvertrauen und Selbstsicherheit entwickeln.³ Überdies spielt die Erst- oder Muttersprache bei der Entwicklung der Identität und der kognitiven Kompetenz nicht nur der einheimischen, sondern auch der ausgewanderten Kinder eine erhebliche Rolle. Beim weiteren Lernen von Sprache wird sie als Voraussetzung betrachtet.

In den koreanischen Familien in Deutschland steht die Mutter im Spracherwerb des Kindes im Zentrum, auf jeden Fall wenn in den Familien zwei Sprachen, nämlich das Deutsche und das Koreanische, gesprochen werden. Das Koreanische als Umgang-

² Gogolin 2003, 37.

³ Siehe zu den Beispielen dafür in: Neumann 2000. (Vgl. Apeltauer 2006 ; Gogolin 2003.)

oder Beziehungssprache gilt für diejenigen Familien, in denen beide Eltern Koreaner sind, während für diejenigen Familien, in denen ausschließlich ein Elternteil, in den meisten Fällen die Mutter, Koreaner ist, das Deutsche als Umgangs- und Beziehungssprache gilt. Aber auch in diesen deutsch-koreanischen Familien wird gegebenenfalls das Koreanische als Umgangs- und Beziehungssprache betrachtet, wie im Fall von Sarah. Aus diesem Grund sollte das Koreanische in der koreanischen Familie in Deutschland als die Erstsprache angesehen werden.

Die sprachliche Kompetenz und die späteren schulischen Leistungen der zweisprachigen Kinder bedürfen vielfältiger und früher familiärer Unterstützung. Deswegen neigen die koreanischen Eltern in Deutschland auch dazu, ihren Kindern möglichst früh Lesen und Schreiben beizubringen. Überdies bemühen sie sich auch darum, einerseits ihren Kindern die koreanische Sprache rechtzeitig beizubringen und andererseits die deutsche Sprachkompetenz ihrer Kinder zu verbessern, wie der Fall von Sarah zeigt. Dieser Fall wird im Exkurs zu einer früheren Sprachförderung in der deutsch-koreanischen Familie exemplarisch dargestellt.

2. Ausblick

Die Besonderheiten der vorliegenden Arbeit bestehen darin, den Blick auf die asiatischen Länder bzw. Süd-Korea zu richten, einem Land der Spitzengruppe der PISA-Studie, weil die bisherigen komparativen Studien mit asiatischen Ländern und eine wirkliche Diskussion über Vor- und Nachteile der asiatischen Lern- und Schulkultur erst wenig stattgefunden haben.

Die koreanische Lern- und Leistungskultur genießt bei manchen ausländischen Pädagogen einen guten Ruf, vor allem wegen der guten Ergebnisse koreanischer

SchülerInnen bei internationalen vergleichenden Leistungsuntersuchungen. Im Land selbst sieht man die Lern- und Leistungskultur dagegen von Zeit zu Zeit sehr viel kritischer, z. B. wegen des Auswendiglernens auf Kosten der Kreativität, des „Paukens“, der krassen Konkurrenz innerhalb der Schüler- und Elternschaft und der so genannten „Examenshölle“ bei Aufnahmeprüfungen. Die Verantwortung für diese Zustände wälzen koreanische Pädagogen und WissenschaftlerInnen sowie Eltern nach wie vor auf das „Erziehungsfieber“ ab. Aber meiner Meinung nach ist es ein eher schwaches Argument, das „Erziehungsfieber“ als Ursache so stark zu betonen, wenn was vor allem in koreanischen Schulen pädagogisch schief gelaufen würde. Dies sind doch nur zwei Seiten ein und derselben Medaille. Man könnte Vorteile oder Beiträge aus dem „Erziehungsfieber“ ziehen, insofern als dass die Schulbehörde von vornherein die Wirkungen des „Erziehungsfiebers“ innerhalb der Gesellschaft und der Schule sowie der Familie prognostizieren und dann adäquate Maßnahmen ergreifen könnte.

Eine Einschätzung des Zusammenhangs zwischen dem koreanischen „Erziehungsfieber“ und der Schulleistung koreanischen SchülerInnen erfordert die vorschulische Bildung als ersten Schritt eines lebenslangen Lernens und die Beachtung der Familie als erste Instanz der Bildung und des Spracherwerbs sowie der hohe gesellschaftliche Stellenwert von Bildung.⁴ Dieses Wissen um die Bedeutung frühkindlicher Bildung und Erziehung ist nun erneut Impulsgeber für pädagogische Reformen in den vorschulischen Einrichtungen und bei der Ausbildung der ErzieherInnen. Beispielsweise haben Lehrkräfte in Kindergärten in Süd-Korea ein vierjähriges Universitätsstudium (30%) oder eine zweijährige College-Ausbildung (70%) abgeschlossen.

⁴ Vgl. Schmerr 2002.

Ob die Eltern ihre Aufgabe, Kinder aufzuziehen und die Sprache beizubringen, zufriedenstellend ausüben können, hängt jedoch von Anforderungen der Elternrolle und Hilfen in ihrer Gesellschaft und Schulkultur ab. Die Unterstützungen des Staates und der Gesellschaft sowie der Eltern verschaffen dem Kind die Möglichkeit, sich weiterzubilden.

Die Lesekompetenz und Belesenheit gelten im Zeitalter des Internets gleichermaßen als Schlüsselqualifikation des Wissenserwerbs. Aber die Fragen nach den mit diesem Medienwandel verbundenen Problemen und nach der Veränderung der Merkmale von Lesekompetenz im neuen Medienkontext werden in dieser Arbeit nicht erörtert.

Ich schließe diese Arbeit mit folgendem Zitat von Erich Kästner, das uns vor Augen führt, was Lernen und Kindheit für unser Leben tatsächlich bedeuten:

„Punkte 3: Jeder Mensch gedenke immer seiner Kindheit! Das ist möglich. Denn er hat ein Gedächtnis. Die Kindheit ist das stille, reine Licht, das aus der eigenen Vergangenheit tröstlich in die Gegenwart und Zukunft hinüberleuchtet. Sich der Kindheit wahrhaft erinnern, das heißt: plötzlich und ohne langes Überlegen wieder wissen, was echt und falsch, was gut und böse ist. Die meisten vergessen ihre Kindheit wie einen Schirm und lassen sie irgendwo in der Vergangenheit stehen. Und doch können nicht vierzig, nicht fünfzig spätere Jahre des Lernens und Erfahrens den seelischen Feingehalt des ersten Jahrzehnts aufwiegen. Die Kindheit ist unser Leuchtturm.“⁵

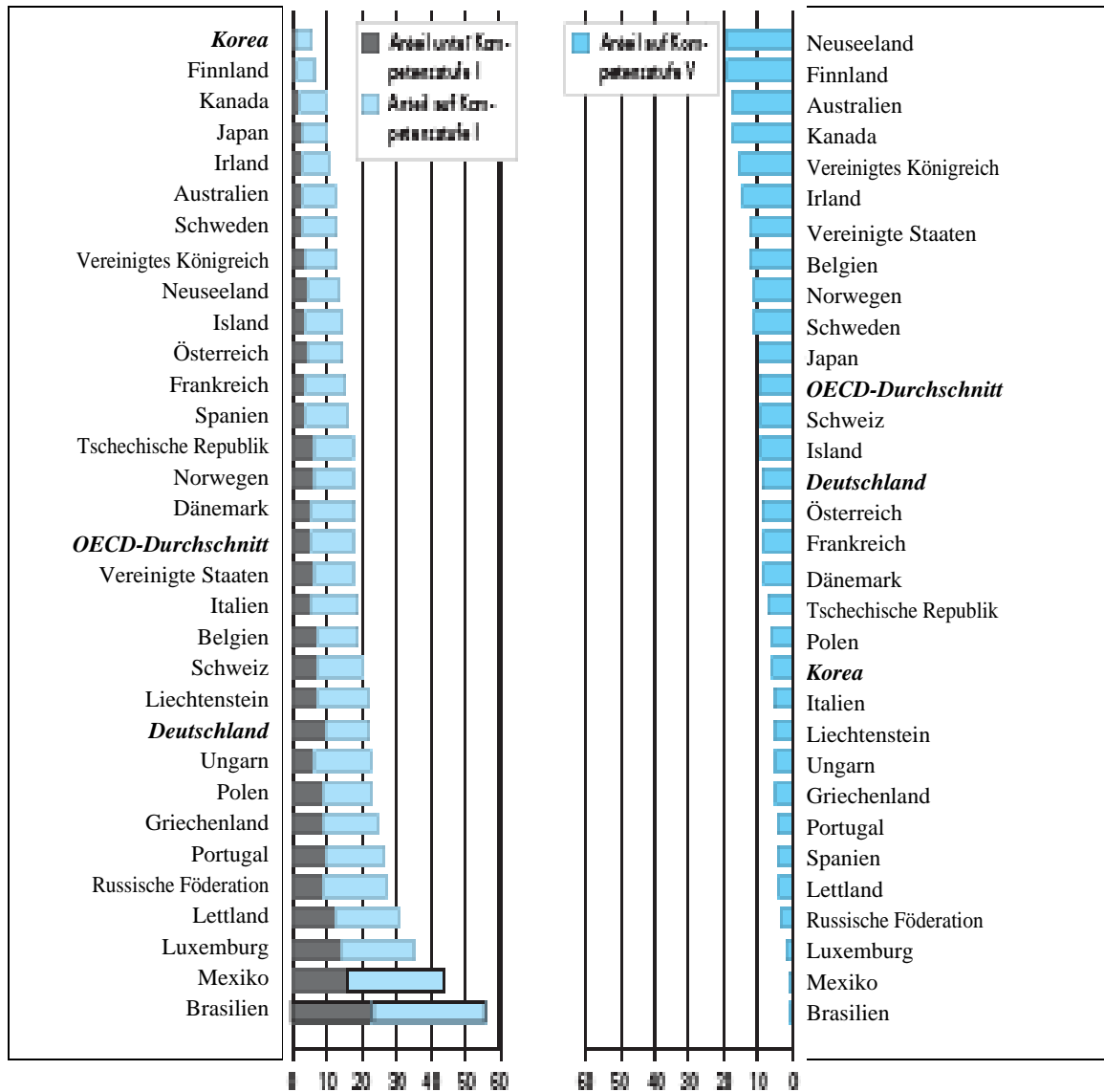
⁵ Kästner 1999.

Anhang 1: Mittelwerte und Streubreite der Schülerleistungen in den drei Kompetenzbereichen für die PISA-Teilnehmerstaaten

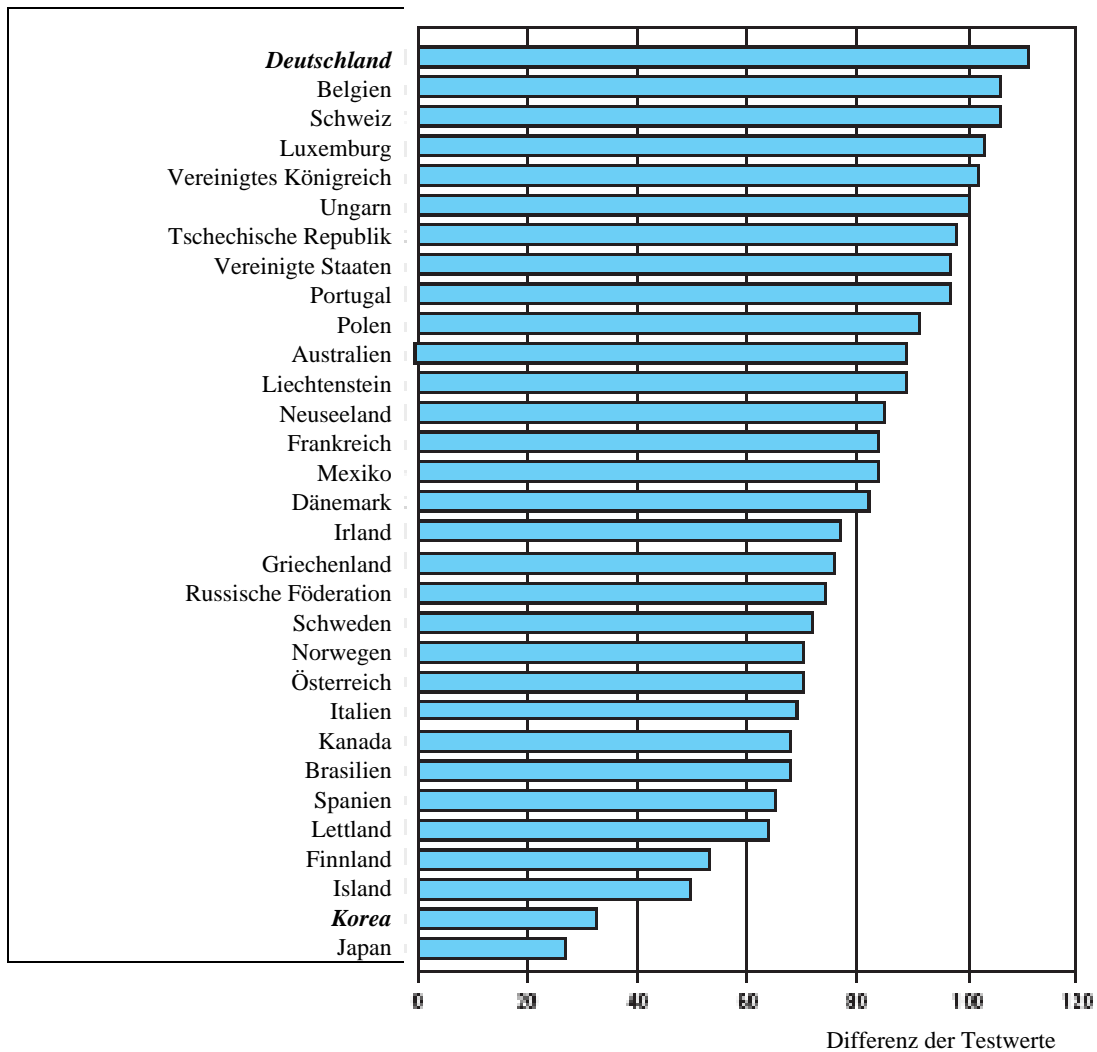
Lesen			Mathematik			Naturwissenschaften		
Länder	Länder Mittelwerte (Standardfehler in Klammern)	Spann- breite*	Länder	Länder Mittelwerte (Standardfehler in Klammern)	Spann- breite*	Länder	Länder Mittelwerte (Standardfehler in Klammern)	Spann- breite*
Finnland	546 (2,6)	291	Japan	557 (5,5)	286	Korea	552 (2,7)	263
Kanada	534 (1,6)	310	Korea	547 (2,8)	276	Japan	550 (5,5)	297
Neuseeland	529 (2,8)	355	Neuseeland	537 (3,1)	325	Finnland	538 (2,5)	283
Australien	528 (3,5)	331	Finnland	536 (2,2)	264	Vereinigtes Königreich	532 (2,7)	321
Irland	527 (3,2)	309	Australien	533 (3,5)	299	Kanada	529 (1,6)	290
Korea	525 (2,4)	227	Kanada	533 (1,4)	278	Neuseeland	528 (2,4)	326
Vereinigtes Königreich	523 (2,6)	330	Schweiz	529 (4,4)	329	Australien	528 (3,5)	307
Japan	522 (5,2)	284	Vereinigtes Königreich	529 (2,5)	302	Österreich	519 (2,6)	296
Schweden	516 (2,2)	304	Belgien	520 (3,9)	350	Irland	513 (3,2)	300
Österreich	507 (2,4)	307	Frankreich	517 (2,7)	292	Schweden	512 (2,5)	303
Belgien	507 (3,6)	351	Österreich	515 (2,5)	306	Tschechische Republik	511 (2,4)	308
Island	507(1,5)	302	Dänemark	514 (2,4)	283	Frankreich	500 (3,2)	334
Norwegen	505 (2,8)	340	Island	514 (2,3)	277	Norwegen	500 (2,8)	311
Frankreich	505 (2,7)	301	Liechtenstein	514 (7,0)	322	<u>OECD-Durchschnitt</u>	500 (0,7)	325
Vereinigte Staaten	504 (7,0)	349	Schweden	510 (2,5)	309	Vereinigte Staaten	499 (7,3)	328
<u>OECD-Durchschnitt</u>	500 (0,6)	328	Irland	503 (2,7)	273	Ungarn	496 (4,2)	331
Dänemark	497 (2,4)	319	<u>OECD-Durchschnitt</u>	500 (0,7)	329	Island	496 (2,2)	284
Schweiz	494 (4,2)	335	Norwegen	499 (2,8)	303	Belgien	496 (4,3)	364
Spanien	493 (2,7)	276	Tschechische Republik	498 (2,8)	320	Schweiz	496 (4,4)	324
Tschechische Republik	492 (2,4)	318	Vereinigte Staaten	493 (7,6)	325	Spanien	491 (3,0)	310
Italien	487 (2,9)	296	Deutschland	490 (2,5)	338	Deutschland	487 (2,4)	335
Deutschland	484 (2,5)	366	Ungarn	488 (4,0)	321	Polen	483 (5,1)	313
Liechtenstein	483 (4,1)	316	Russische Föderation	478 (5,5)	343	Dänemark	481 (2,8)	335
Ungarn	480 (4,0)	306	Spanien	476 (3,1)	298	Italien	478 (3,1)	318
Polen	479 (4,5)	326	Polen	470 (5,5)	336	Liechtenstein	476 (7,1)	315
Griechenland	474 (5,0)	320	Lettland	463 (4,5)	337	Griechenland	461 (4,9)	316
Portugal	470 (4,5)	320	Italien	457 (2,9)	299	Russische Föderation	460 (4,7)	327
Russische Föderation	462 (4,2)	303	Portugal	454 (4,1)	299	Lettland	460 (5,6)	321
Lettland	458 (5,3)	334	Griechenland	447 (5,6)	357	Portugal	459 (4,0)	287
Luxemburg	441 (1,6)	325	Luxemburg	446 (2,0)	307	Luxemburg	443 (2,3)	315
Mexiko	422 (3,3)	281	Mexiko	387 (3,4)	273	Mexiko	422 (3,2)	251
Brasilien	396 (3,1)	284	Brasilien	334 (3,7)	320	Brasilien	375 (3,3)	301

* Abstand zwischen den Leistungen der 5% leistungsschwächsten und 5% leistungsstärksten Schülerinnen und Schüler.

Anhang 2: Prozentualer Anteil von Schülerinnen und Schülern unter und auf Kompetenzstufe I sowie auf Kompetenzstufe V im Lesen für die PISA-Teilnehmerstaaten



Anhang 3: Unterschiede zwischen der mittleren Lesekompetenz von 15-Jährigen aus Familien des oberen und unteren Viertels der Sozialstruktur



Für diese Abbildung wurden für jedes Land die Differenzen der Mittelwerte von zwei Schülergruppen gebildet: die mittleren Leistungen der 25 % Jugendlichen aus Familien mit dem höchsten Sozialstatus innerhalb des Landes und die mittleren Leistungen der 25 % Jugendlichen aus Familien mit dem niedrigsten Sozialstatus. Die Werte in der Abbildung zeigen also, welchen Leistungsvorsprung die erste Gruppe gegenüber der zweiten aufweist.

Abkürzungsverzeichnis

<i>AB</i>	Außerschulische Bildung
<i>BuE</i>	Bildung und Erziehung
<i>DDS</i>	Die Deutsche Schule
<i>NP</i>	Neue Praxis
<i>NS</i>	Neue Sammlung
<i>PR</i>	Pädagogische Rundschau
<i>RdjB</i>	Recht der Jugend und des Bildungswesens
<i>VfwP</i>	Viertelschritt für wissenschaftliche Pädagogik
<i>ZfE</i>	Zeitschrift für Erziehungswissenschaft
<i>ZfF</i>	Zeitschrift für Familienerziehung
<i>ZfP</i>	Zeitschrift für Pädagogik
<i>ZfPP</i>	Zeitschrift für Pädagogische Psychologie
<i>ZSE</i>	Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation

Literaturverzeichnis

- Van Ackeren, Isabell / Klemm, Klaus (2000): „TIMSS, PISA, LAU, MARKUS und so weiter. Ein aktueller Überblick über Typen und Varianten von Schulleistungsstudien.“ In: *Pädagogik*. 52. S. 10-15.
- Van Ackeren, Isabell (2002): „Von FIMS und FISS bis TIMSS und PISA. Schulleistungen in Deutschland im historischen und internationalen Vergleich“. In: *DDS*, 2. S. 157-175.
- van Ackeren, Isabell (2002): „Zentrale Tests und Prüfungen im Dienste schulischer Entwicklung. Erfahrungen in Deutschland sowie Beobachtungen in England, Frankreich und den Niederlanden.“ In: *BuE*, 55. S. 59-85.
- Van Ackeren, Isabell / Klemm, Klaus (2002): „Liberé oder Egalité – Zwischen Wettbewerb und Gleichheit: Wie andere europäische Länder mit den Ergebnissen von Leistungsstudien in Schulen umgehen.“ In: *Süddeutsche Zeitung*, 28. 11. 2002, Seite V2/12. Online unter: www.uni-essen.de/bfp.
- Adam, Konrad (2002): *Die deutsche Bildungsmisere. PISA und die Folgen*. Berlin & München: Propyläen.
- Adick, Christel / Kraul, Margret / Wigger, Lothar (Hrsg.) (2000): *Was ist Erziehungswissenschaft?* Donauwörth: Auer.
- Adick, Christel (2003): „Bedeutung von Lehr- und Lernzielen in international vergleichender Perspektive.“ In: Füssel, Hans-Peter / Roeder, Peter M. (Hrsg.): *Recht – Erziehung – Staat. Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung*. 47. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz. S. 86-104.
- Ahrenholz, Bernt (Hrsg.) (2006): *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg: Fillibach.
- Apeltauer, Ernst (2006): „Förderprogramme, Modellvorstellungen und empirische Befunde. Zur Wortschatz- und Bedeutungsentwicklung bei türkischen Vorschulkindern.“ In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg: Fillibach. S. 11-33.
- Arnold, K.-H. (2002): „Schulentwicklung durch Rückmeldung der Lernwirksamkeit an die Einzelschule: Möglichkeiten und Grenzen der Schuleffizienzforschung.“ In: *ZfP*, 48. S. 741-764.
- Artelt, C. / Stanant, P. / Schneider, W. / Schiefele, U. (2001): Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Deutsches PISA – Konsortium (Hrsg.)(2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich. S. 69- 137.

- Artelt, C. / Schiefele, U. / Schneider, W. / Stanat, P. (2002): „Leseleistungen deutscher Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich(PISA). Ergebnisse und Erklärungsansätze.“ In: *ZfE*, 1. S. 6-27.
- Astiz, M. F. / Wiseman, A. W. / Baker, D. P. (2002): „Slouching towards Decentralization: Consequences of Globalization for Curricular Control in National Education Systems.“ In: *Comparative Education Review*, 46. H. 1. S. 66-88.
- Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2006): *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bainski, Christiane (2005): „Nach PISA und IGLU. Anforderungen an Sprachlernkonzepte im Elementar- und Primarbereich.“ In: Röhner, Charlotte (Hrsg.): *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache*. München: Juventa. S. 25-39.
- Baker, David P. / Akiba, Motoko / LeTendre, Gerald K. / Wiseman, Alexander W. (2001): „Worldwide shadow education: outside-school learning, institutional quality of schooling, and cross-national mathematics achievement.“ In: *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 23(1), S. 1-17.
- Baumann-Metzinger, U. (1984): *Probleme beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule*. Fellbach.
- Baumert, J. / Röder, P. M. / Sang, F. / Schmitz, B. (1986): „Leistungsentwicklung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Gymnasialklassen.“ In: *ZfP*, 5. S. 639-660.
- Baumert, Jürgen u.a. (1997): *TIMSS – mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, Jürgen / Köller, Olaf (1998): „Nationale und internationale Schulleistungsstudien. Was können sie leisten, wo sind ihre Grenzen?“. In: *Pädagogik*, 6. S. 12-18.
- Baumert, Jürgen / Bos, Wilfried / Watermann, Rainer (1999): *TIMSS III. Schülerleistungen in Mathematik und den Naturwissenschaften am Ende der Sekundarstufe II im internationalen Vergleich. Zusammenfassung deskriptiver Ergebnisse*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Baumert, Jürgen / Bos, Wilfried / Lehmann, Rainer (Hrsg.) (2000): *TIMSS III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn*. Bd. 1-2. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J. / Klieme, E. / Neubrand, M. / Prenzel, M. / Schiefele, U. / Schneider, W. / Tillmann, K.-J. / Weiß, M. (Hrsg.) (2001): *Soziale Bedingungen von Schulleistungen. Zur Erfassung von Kontextmerkmalen durch Schüler, Schul- und Elternfragebögen*. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

- Baumert, Jürgen / Schümer, Gundel (2001): „Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenz.“ In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich. S. 323-407.
- Baumert, Jürgen (2001): „Vergleichende Leistungsmessung im Bildungsbereich.“ In: Oelkers, J. (Hrsg.): *Zukunftsfragen der Bildung*. 43. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz. S. 13-36.
- Baumert, Jürgen / Blossfeld, H.-P. (2002): Editorial zum Schwerpunkttheft „Internationaler Leistungsvergleich PISA“ der *ZfE*, 1. S. 3-5.
- Baumert, Jürgen / Schümer, Gundel (2002): „Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich.“ In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich. S. 159-202.
- Below, Susanne (2002): *Bildungssysteme und soziale Ungleichheit. Das Beispiel der neuen Bundesländer*. Opladen: Leske+Budrich.
- Benner, Dietrich (2002): „Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmen von PISA.“ In: *ZfP*, 48. S. 68-90.
- BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) (1997): *Gutachten zur Vorbereitung des Programm „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“*. BLK-Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 60. Bonn: BLK.
- Blömeke, Sigrid (2006): „Struktur der Lehrerausbildung im internationalen Vergleich. Ergebnisse einer Untersuchung zu acht Ländern.“ In: *ZfP*, 3. S. 393-416.
- Blossfeld, H.-P. / Shavit, Y. (1993): „Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern.“ In: *ZfP*, 30. S. 25-52.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2008): *Deutschlands Rolle in der globalen Wissensgesellschaft stärken. Strategie der Bundesregierung zur Internationalisierung von Wissenschaft und Forschung*. Vorgelegt im Februar 2008. Bonn u.a.
- Boe, E. E. / May, H. S. S. / Barkanic, G. B. A. / Boruch, R. F. (2001): *Predictors of National Differences in Mathematics and Science Achievement of Eighth Grade Students: Data from TIMSS for the Six-Nation Education Research Program, Research Report No. 2001-TIMSS 2*. Philadelphia: Center for Research and Evaluation in Social Policy, University of Pennsylvania.
- Bonfadelli, H. / Firtz, A. (1993): „Lesen im Alltag von Jugendlichen.“ In: Bonfadelli, H. / Fritz, A. / Köcher, R.: *Leseerfahrungen und Lesekarrieren*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung. S. 7-213.

- Boocock, Sarane S. (1996): „Erziehung der Eltern. Ein Vergleich japanischer, chinesischer, amerikanischer und französischer Erziehungsberater.“ In: Elschenbroich, Donata (Hrsg.): *Anleitung zur Neugier. Grundlagen japanischer Erziehung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. S. 205-251.
- Bos, Wilfred / Postlethwaite, T. Neville (2002): „Internationale Schulleistungsforschung. Ihre Entwicklungen und Folgen für die deutsche Bildungslandschaft“ In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim & Basel: Beltz. 2. Aufl. S. S. 251-267.
- Bos, Wilfred / Schwippert, Knut (2002): „TIMSS, PIAS, LGUL & CO. Vom Sinn und Unsinn internationaler Schulleitungsuntersuchungen.“ In: *BuE*, 55. S. 5-23.
- Bos, W. / Lankes, E.-M. / Prenzel, M. / Schwippert, K. / Walther, G. / Valtin, R. / Voss, A. (2003): „Welche Fragen können aus einer gemeinsamen Interpretation der Befunde aus PISA und IGLU fundiert beantwortet werden?“ In: *ZfP*, 49. S. 198-212.
- Brake, Anna (2003): „Worüber sprechen wir, wenn von PISA die Rede ist“. In: *ZSE*, 1. S. 24-39.
- Braun, B. (1995): *Vorläufer der literarischen Sozialisation in der frühen Kindheit – eine entwicklungspsychologische Fallstudie*. Frankfurt/M. u.a.
- Bronfenbrenner, Urie (1976): *Ökologische Sozialisationsforschung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bronfenbrenner, Urie (1981): *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. (Aus d. Amerikan. übers. von Agnes von Cranach.) Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bucher, Priska (2004): *Leseverhalten und Leseförderung. Zur Rolle von Schule, Familie und Bibliothek im Medienalltag Heranwachsender*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Büchner, Peter (2003): „Stichwort: Bildung und soziale Ungleichheit.“ In: *ZfE*, 6. S. 5-24.
- Caudill, William A. / Schooler, Carmi (1973): „Child Behavior and Child Rearing in Japan and the United States: An Interim Report.“ In: *Journal of Nervous and Mental Disease*. 157, 5. S. 323-338.
- Chae, Ki-Hwa (2000): *Wahrnehmung und Verarbeitung von Behinderung in der Spannung zwischen Tradition und Moderne. Zur Bedeutung des geistig behinderten Kindes in der koreanischen Familie und Kultur*. Marburg: Tectum Verlag.
- Chakkarath, P. / Trommsdorff, G. (2001): „Modernisierung und ihre Folgen: Eine kulturpsychologische Perspektive.“ In: Hill, H. (Hrsg.): *Modernisierung: Prozess oder Entwicklungsstrategie?* Frankfurt a.M.: Campus. S. 105-130
- Charlton, M. (1995): „Zum Umgang kleiner Kinder mit Medien.“ In: Rosebrock, C. (Hrsg.): *Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte*

- literarischer Sozialisation*. Weinheim & München: Juventa. S. 85-90.
- Cho, Yoen-Sun (1995): *Chodung kyoyuk-ui Kiwon (Die Ursprung der Bildung an der Elementarschule in Korea)*. Seoul.
- Choi, Bong-Young (2000) : „Gyeoyukyeol-ui Yeoksa-jeok Jeongea-ua Sunggyeok. (Die historische Entwicklung und der Charakter des Erziehungsfiebers.)“ In: Oh, Man-Seok u. a. : *Gyoyukyeol-ui Sahoemunwha-jeok Kuso (Die soziokulturelle Struktur des Erziehungsfiebers)*. Seoul. S. 55-120.
- Christmann, Ursula. / Groeben, Norbert (1999): „Psychologie des Lesens.“ In: Fransmann, B. u.a. (Hrsg.): *Handbuch Lesen*. München. S. 145-223.
- Colberg-Schrader, Hedi (2003): „Informelle und institutionelle Bildungsorte. Zum Verhältnis von Familie und Kindertageseinrichtung.“ In: Fthenakis, Wassilios E.(Hrsg.): *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können*. Freiburg: Herder, S. 266-284.
- Colombo, Simona (2005): *Deutsch als Fremdsprache. Kommunikationsstrategien im geschriebenen und gesprochenen Deutsch italienischer Studierender*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Dahrendorf, Malte (1995): „Lesesozialisation und Kinder- und Jugendliteratur.“ In: Rosebrock, Cornelia (Hrsg.): *Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation*. Weinheim & München: Juventa. S. 31-44.
- Dannhäuser, Albin (2002): *Bildungspolitische Zwischenrufe vor dem „PISA-Schock“*. Trostberg: Verlag Alois Erdl.
- Das Online-Magazin zum Thema Innovation und Qualitätsentwicklung im Bildungswesen: „Keine Schultüte ohne Deutschstunden, Vorschulische Sprachförderung – ein Überblick über Deutschförderkurse in den Ländern, Teil 1 und 2“, In: <http://www.bildungserver.de/innovationportal/bildungsplus.html?artid=357,360>. (21.10.2004 und 04.11.2004)
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2000): *Schülerleistungen im internationalen Vergleich. Eine neue Rahmenkonzeption für die Erfassung von Wissen und Fähigkeiten*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2002): *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2003): *PISA 2000 – Die differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- Doll, Jörg / Prenzel, Manfred (Hrsg.) (2002): *Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und*

- überfachlicher Kompetenz*. 45. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Elschenbroich, Donata (Hrsg.) (1996): *Anleitung zur Neugier. Grundlagen japanischer Erziehung*. Frankfurt a.M: Suhrkamp.
- Fan, X. / Chen, M. (2001): „Parental involvement and students' academy achievement: A meta-analysis.“ In: *Educational Psychology Review*, 13. S. 1-22.
- Faust, Gabriele (2002): „PISA und die Grundschule. Interpretation der Befunde und mögliche Konsequenzen.“ In: *DDS*, 94. S. 300-317.
- Forst, Maria / Martschinke, Sabine (2001): *Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi. Übungen und Spiele zur Förderung der phonologischen Bewusstheit. Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb*. Band 2. Donauwörth.
- Freymann, von Thelma (2003): „Die finnische Schule – ein Modell für Deutschland? Zu den Ursachen der finnischen PISA – Ergebnisse.“ In: Hansel, Toni (Hrsg.): *PISA – und die Folgen? Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien in der Schule*. Herbolzheim: Centaurus, S. 277-301.
- Fthenakis, Wassilios E. (2003): „Zur Neukonzeptualisierung von Bildung in der frühen Kindheit.“ In: Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.): *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können*. Freiburg: Herder, S. 18-37.
- Geißler, Rainer (2004): „Die Illusion der Chancengleichheit im Bildungssystem – von PISA gestört.“ In: *ZSE*, 24. S. 362-380.
- Geserick, Barbara / Spangler, Gottfried (2007): „Der Einfluss früher Bindungserfahrungen und aktueller mütterlicher Unterstützung auf das Verhalten von sechsjährigen Kindern in einer kognitiven Anforderungssituation.“ In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*. S. 86-102.
- Gogolin, Ingrid (2003): „Chancen und Risiken nach PISA- über die Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge.“ In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder*. Opladen: Leske+Budrich. S. 33-50.
- Gogolin, Ingrid (2005): „Eziehungsziel Mehrsprachigkeit.“ In: Röhner, Charlotte (Hrsg.): *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache*. München: Juventa. S. 13-24.
- Graf, Werner (1995): „Fiktionales Lesen und Lebensgeschichte. Lektürebioographien der Fernsehgeneration.“ In: Rosebrock, Cornelia (Hrsg.): *Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation*. Weinheim & München: Juventa. S. 97-125.
- Groeben, Norbert (1999): „Das Schwerpunktprogramm Lesesozialisation in der Mediengesellschaft.“ In: Groeben, Norbert u. a. (Hrsg.): *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Schwerpunktprogramm*. Tübingen. S. 1-26.

- Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (2004): „Fazit: Lesen als Schlüsselqualifikation?“ In: Norbert, N. / Hurrelmann, B. (Hrsg.): *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*. Weinheim & München: Juventa. S. 440-465.
- Gundlach, Erich (2003): „Nach dem PISA – Schock: Höhere Bildungsausgaben oder umfassende Bildungsreform?“ In: Hansel, Toni (Hrsg.): *PISA – und die Folgen? Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien in der Schule*. Herbolzheim: Centaurus, S. 216-236.
- Gyoyuksinmunsa (Erziehungszeitungsverlag) (1961): *Daehangyoyukyeongam (Jahrbuch der Erziehung in Süd-Korea)*, Seoul.
- Han, Woo-Hee (1991): „Botonghakgyo-ei Dahan Gehang-gua Gyoyukyeol. (Der Widerstand gegen Grundschule und das Erziehungsfieber)“ In: *Gyoyuklilon (Die Erziehungstheorie)*, 6. Seoul.
- Han, Yoo-Kyung (2001): „Hankuk-gua OECD-ui Kyeoukjeajung Sujun Bikyeo.(Ein Vergleich der finanzielle Aufwendung für Bildung zwischen Korea und OECD).“ In: *Cheodungkyeouk (Grunderziehung)*, 4. Seoul. S. 20-27.
- Hansel, Toni (Hrsg.) (2003): *PISA – und die Folgen? Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien in der Schule*. Herbolzheim: Centaurus.
- Ho, S. E. / Willims, J. D. (1996): „The effects of Parental Involvement on eighth grade achievement.“ In: *Sociology of Education*, 69. S. 126-141.
- Hofer, M. (2001): *Wertewandel und Schulmotivation. Pädagogische Implikationen postmoderner Werte*. Vortrag auf der Tagung „Konkurrierende Bildungsorte – Schule im Spannungsfeld von Familie, Jugendkulturen und Neuen Medien“, 7.-9. Juni 2001, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Hofstede, Geert (1997): *Lokales Denken, globales Handeln*. München: C.H.Beck.
- Hofstede, Geert (2001): *Culture's Consequences. Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations*. Thousand Oaks: Sage Pubn Inc. 2. Aufl.
- Hong, Jong-Kwan (1994): „*Personenzentriertes Lehren und Lernen als pädagogische Konsequenz zur Reform des Unterrichts und der Lehrerausbildung in Süd-Korea*.“ Diss. Uni. Köln.
- Hong, Kum-Cho (2005): *Urinara hakbumo-ui saneogyoyukziwonhaengyui-ui jonglu-jua yuheong bunlu. Sinnungisa-lul jungsim-uro. (Die Einordnung der elterlichen Unterstützungen für die Bildung nach Art und Typus in Süd-Korea)*. Diss. Uni. Kang-Won.
- Hong, S.-T. (1987): *Eine Untersuchung über das Hangeul-Schrift-Lernen in den Kindertageseinrichtungen*. Unveröff. MA. Uni Chung-Ang. Seoul.
- Hong, Sung-Yun (1989): „Kleinkindererziehung und Lehrmethode.“ In: Koreanisches Forschungsinstitut für Vorschulerziehung in der Gesellschaft für Erziehung

- (Hrsg.): *Wesen und Richtung der Vorschulerziehung*. Seoul.
- Horn, Klaus-Peter (2006): „Bildungssystem, Familie und soziale Ungleichheit in historischer Perspektive – Forschungsstand und Probleme.“ In: *ZfP*, 52. S. 622-629.
- Hurrelmann, Bettina / Hammer, M. / Nieß, F. (1993): *Leseklima in der Familie. Lesesozialisation. Bd.1*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Hurrelmann, Bettina (1999): „Kinderlektür und Familienstruktur.“ In: Ewers, Hans-Heino / Wild, Inge (Hrsg.): *Familien szenen. Die Darstellung familialer Kindheit in der Kinder- und Jugendliteratur*. Weinheim & München: Juventa. S. 185-200.
- Hurrelmann, Bettina (2002): „Sozialhistorische Rahmenbedingungen von Lesekompetenz sowie soziale und personale Einflussfaktoren.“ In: Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim, München: Juventa. S. 123-149.
- Hurrelmann, Bettina (2003): „Ein erweitertes Konzept von Lesekompetenz und Konsequenzen für die Leseförderung.“ In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder*. Opladen: Leske+Budrich, S. 177-194.
- Hurrelmann, Bettina (2004): „Informelle Sozialisationsinstanz Familie.“ In: Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*. Weinheim & München: Juventa. S. 169-201.
- Hurrelmann, Bettina (2007): „Modelle und Merkmale der Lesekompetenz.“ In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung*. Klett & Balmer. S. 16-28.
- Husén, T. / Postlethwaite, T. N. (1996): „A Brief History of the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).“ In: *Assessment in Education*, 3(2), S. 129-141.
- Hyun, K.-J. (2001): „Sociocultural change and traditional values: Confucian values among Koreans and Korean Americans.“ In: *International Journal of Intercultural Relations*, 25. S. 203-229.
- Hyun, Sun-Woo / Fügemann, Christiane / Minsel, Wolf-Füdiger (2006): „Kultur-Migration-Globalisierung. Studieren mit Kind(ern) im Nationenvergleich: Deutsche und Koreanische Studenten sowie Koreanische Studenten in Deutschland.“ In: *Interkulturell und global*, 1/2. S. 104-124.
- Inglehart, R. (1997): *Modernization and Postmodernization. Cultural, Economic, and Political Change in 43 Societies*. Princeton: Princeton University Press.
- James, William (1907/1994): *Der Pragmatismus*. Hamburg: Meiner.
- Jansen, H. / Mannhaupt, G. / Marx, H. / Skowronek, H. (1999): *Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (BISC)*. Göttingen

- Jeong, Bum-Mo (1993) : „Mirea-ui Ingangyeoyuk. (die Menschenbildung der Zukunft).“ In: Jeong, Bum-Mo (Hrsg.): Gyeoyuknankuk-ui Heabu. (Die Analyse der Bildungskrise.) Seoul.
- Jeong, Sun-Woo (1992): „Gaehwagi Seogugundaegyeyoyuk-ui Suyoungguajeong-gua gu Sungkeok. (Die Prozesse und ihrer Charakter der westlichen moderne Bildung in Anfang des 20. Jahrhunderts)“ In: *Jeongsinmunhwayeongu (Die Erforschung der geistigen Kultur)*, S. 155-175.
- Jeong, Sun-Woo (1999): „Hankuksahoe Gyoyukyeol-e Kwanhan Yeoksa-munhwa-jeok jeobgun. (Der historisch-kulturelle Ansatz über das Erziehungsfieber der koreanischen Gesellschaft)“ In: *Sociology of Education*, Vol. 9, No. 1. S. 1-16.
- Jeong, Tae-Su (Hrsg.) (1992a): *Mikunjeonggi Hankukgyoyuksa Salyosip. (Die Materialsammlung in der amerikanischen Besatzung 1945-1948)*. Band 1.
- Jeong, Tae-Su (Hrsg.) (1992b): *Mikunjeonggi Hankukgyoyuksa Salyosip. (Die Materialsammlung in der amerikanischen Besatzung 1945-1948)*. Band 2.
- Jo, H.-Y. / Lee, K.-S. (2005): „Nachhilfestunde, einzelne Studienstunde, Teilnahmegrad am Schulunterricht und ihre persönliche, positive Effekte der Schulleistung.“ In: *Hankuk Gyeoyuk (Korean Education)*, 32(4), S. 29-56.
- Joo, Dong-Wook (2005): *Bumo-yua Gyosa-ui Gidea-ga hakobsungchuido-ea michinun younghang – PISA salo-lul Jungsimuro. (die Einflüsse der Erwartung von Eltern und LehrerIn auf die Schulleistung unter der Unterstützung von PISA-Daten)*. Unveröff. Magister-Arbeit. Uni. Yeonsei.
- Kahl, Reinhard (2002): „Gute Noten für den Eigensinn. Zurzeit erhalten die Schulen ihre PISA-Ergebnisse. Die Resultate sollen ihnen helfen, den Unterricht zu verbessern.“ In: *DIE ZEIT*, 51.
- Kammermeyer, Gisela (2001): „Einschulungsdiagnostik.“ In: Faust-Siehl, Gabriele / Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): *Schulanfang ohne Umwege. Mehr Flexibilität im Bildungswesen. Beiträge zur Reform der Grundschule*. Band 111. Frankfurt a.M.: Der Grundschulverband.
- Kang, Gil-Su (1957): *Goyukhaenjeong (Die Erziehungsregie)*. Seoul.
- Kang, Man-Gil (1994): *Gocheo sseun hangukgundaesa. (Die korrigierte Geschichte des modernen Koreas)*. Seoul.
- Kästner, E. (1999): „Die vier archimedischen Punkte.“ In: Ders.: *Die kleine Freiheit, Chansons und Prosa 1949-1952*. Dtv: München.
- Kim, Anna (2000): *Familie und soziale Netzwerke. Eine komparative Analyse persönlicher Beziehungen in Deutschland und Südkorea*. Opladen: Leske+Budirch.
- Kim, In-Hoe (1994): *Hankuk Kyoyuk-ui Yoksa-wa Munche (Geschichte und Probleme der koreanischen Erziehung und Bildung)*. Seoul.

- Kim, M.-K. (2000): *Frauenarbeit im Spannungsfeld zwischen Beruf und Familie. Arbeits- und Lebenssituation von Lehrerinnen und Lehrern in Südkorea*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kim, Mi-Kyong (2000): *Frauenarbeit im Spannungsfeld zwischen Beruf und Familie. Arbeits- und Lebenssituation von Lehrerinnen und Lehrern in Südkorea*. Opladen: Leske+Budrich.
- Kim, Min-Nam (1992): „Kyowon Jedo-ui Sasang-jeok Kicho (Die Grundlage der Überlegung über das System der Lehrerschaft).“ In: *Jungdung Kyoyuk Yongu (Die Erforschung der Bildung an der Sekundarstufe)*, 4. S. 49-67.
- Kim, Sang-Bong (2005): *Hakbeolsahoe (Die Gesellschaft der akademischen Clique)*. Seoul.
- Kim, So-Hee (2005): „Narrative Sisun-easeo Barabonun Hakbumo-ui Gyoyukyeol (Die Erziehungsfieber der Eltern unter der Perspektiv der Narrative).“ In: Lee, Jong-Gak (Hrsg.) (2005): *Hanguk-ui Gyoyukyeol Seogae-ui Gyoyukyeol (Das Erziehungsfieber des Koreas, das Erziehungsfieber der Welt)*. Seoul. S. 101-155.
- Kim, Yang-Bun (2003): „Haksaengdul-eun Iron Iyu-ro Hakwon-gua Deo Chinhaekda (Die SchülerInnen sind sich mehr mit Hak-won vertraut).“ In: *Educational Development*, 7+8, S. 39-43.
- Kim, Yong-Ill (1994): The Politics of the National Committee on Educational Planning under the U.S. Army Military Government in Korea. In: *The Journal of Research in Education*, Korea University. Vol. 6. S. 313-345.
- Kim, Yong-Woo u. a. (1997): *Hankuk Gaehwagi-ui Kyoyuk (Die Erziehung in der Blütezeit Koreas)*. Seoul.
- Kim, Young-Hwa (1992): „Hakbumo-ui Gyoyukyeol: Sahoegochung-gan Bigyo-lul Jungsim-uro. (Das Erziehungsfieber der Eltern: im Vergleich zwischen sozialen Schichten).“ In: *Gyoyukhak yeongu. (Die Forschung der Pädagogik.)* 30. S. 173-197.
- Kim, Young-Hwa / Lee, Min-Hoe / Park, Hyun-Jeong (1993): *Hankukin-ui Gyoyukyeol yeongu (Die Erforschung des Erziehungsfiebers von Koreanern)*. Seoul: KEDI.
- Klafki, Wolfgang (1974): „Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips in der Erziehung.“ In: Gehlen, Arnold / Vonessen, Franz / Gruppe, Ommo u. a.: *Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips – ein Symposium*. München: Deutscher Taschenbuch Verl. S. 73-110.
- Klafki, Wolfgang (1991): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz. 2. Aufl.
- Klieme, E. / Baumert, J. / Schwipper, K. (2000): „Schulbezogene Evaluation und Schulleistungsvergleich – Eine Studie im Anschluss an TIMSS.“ In: Rolff, H.-G. / Bos, W. / Klemm, K. / Pfeiffer, H. / Schulz-Zander, R. (Hrsg.): *Jahrbuch der*

- Schulentwicklung. Band 11. Daten, Beispiele und Perspektiven.* Weinheim & München. S. 387-419.
- Klieme, E. / Artelt, C. / Stanat, P. (2001): „Fächerübergreifende Kompetenzen: Konzepte und Indikatoren.“ In: Weinert, F. E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen.* Weinheim: Beltz. S. 203-218.
- Klieme, E. / Köller, O. / Stanat, P. (2001): „Von der Untersuchung fachlichen Lernens zur Analyse allgemeiner Kompetenzentwicklung.“ In: *Journal für Schulentwicklung*, 2. S. 18-32.
- Klieme, Eckhard / Stanat, Petra (2002): „Zur Aussagekraft internationaler Schulleistungsvergleich – Befunde und Erklärungsansätze am Beispiel von PISA.“ In: *BuE*, 55. S. 25-44.
- Knauf, Tassilo (1999): „Pädagogische Richtungen und Konzeptionsentwicklung.“ In: *Kita aktuell MO*, 3, S. 4-8.
- Knauf, Tassilo (2003a): *Vielfalt als Antwort auf Verschiedenheit. Pädagogische Ansätze in Kindertageseinrichtungen.* Stuttgart.
- Knauf, Tassilo (2003b): „Der Einfluss pädagogischer Konzepte auf die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen.“ In: Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.): *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können.* Freiburg: Herder. S. 243-263.
- Köcher, R. (1988): *Familie und Lesen. Eine Untersuchung über den Einfluss des Elternhauses auf das Leseverhalten.* Frankfurt/a.M.: Verlag der Buchhändlervereinigung.
- Korea Institute of Curriculum and Evaluation (KICE) (2001): *PISA 2000 Initial Report – A Reading Literacy Profile of Korean Students.* Seoul: KICE.
- Korean Educational Development Institute (KEDI) (2003): *A Study on the educational fever of Korean parents.* KEDI: Seoul.
- Korean Overseas Information Service Staatliches Informationsamt (2005) (Hrsg.): *Tatsachen über Korea.* Seoul.
- Koreanisches Bildungsministerium (1980): *Koreanische Bildung in den letzten 30 Jahren,* Seoul.
- Koreanisches Forschungsinstitut für Vorschulerziehung in der Gesellschaft für Erziehung (Hrsg.) (1989): *Wesen und Richtung der Vorschulerziehung.* Seoul.
- Koreanisches Institut für die Entwicklung der Erziehung (1988): *Probleme und Gegenmaßnahme für Schulcurriculum. Der internationale Vergleich.* Seoul.
- Krais, B. (2003): „Zur Einführung in den Themenschwerpunkt zu PISA. Einige Fragen aus soziologischer Perspektive.“ In: *ZSE*, 1. S. 5-9.
- Küspert, Petra / Schneider, Wolfgang (2001): *Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für*

Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache. Göttingen. 2. Aufl.

- Ladenthin, Volker (2003): „PISA – Recht und Grenzen einer globalen empirischen Studie. Eine bildungstheoretische Betrachtung.“ In: *VfwP*, 79. S. 354- 375.
- Lange, Hermann (2001): „Bildungspolitische Bedeutung von Schulleistungsstudien“. *RdjB*, 3. S. 262-282.
- Lange, Hermann (2002): „PISA: Und was nun? Bildungspolitische Konsequenzen für Deutschland, In: *ZfE*. 3, S. 455-471.
- Lee, D.-K. (1990): *Die Anwendung und die Effekte der Aktivitäts-Basis Unterrichtsmethode für kleine Gruppe im ersten Grundschuljahr.* Diss. Uni. Chung-Ang. Seoul.
- Lee, Gil-Sang (1993): „Hankuk Kyoyuk-ui Chonche Chuui-chok Ban Minchok-chok Sungkyok (Zum Totalitarismus neigende und volksfeindliche Merkmale der modernen Bildung in Korea). In: *Hankuk Kyoyuk Kyoyuksa Yonguhoe (Gruppe des Verbandes koreanischer Pädagogik zur Erforschung der Bildungsgeschichte)*. S. 129-180.
- Lee, Gil-Sang (2000): „Ipsijeado-lul Tonghan Beajea-ua Gyeoyukyeol. (Die Exklusion durch das Aufnahmeprüfungssystem und das Erziehungsfieber.“ In: Oh, Man-Seok u. a. : *Gyoyukyeol-ui Sahoemunwha-jeok Guso (Die soziokulturelle Struktur des Erziehungsfiebers)*. Seoul. S. 123-151.
- Lee, J.-H. / Kim, S.-W. (2002): „Die ökologische Analyse von der Schulpolitik und Nachhilfe.“ In: *Hankuk Kyeongjaeui Bunseok (Die Analyse von koreanischer Wirtschaft)*, 8(2), S. 1-51.
- Lee, Jong-Gak (2001): „Gyoyukyeol Insik-ui Jeonhwhan-ul Uihan Geanyeom Jaajeonglib Jakeop (Die neue Begriffsbestimmung für die Veränderung der Erkenntnis über das Erziehungsfieber). In: Oh, Man-Seok u. a. : *Gyoyukyeol-ui Sahoemunwha-jeok Kuso (Die soziokulturelle Struktur des Erziehungsfiebers)*. Seoul. S. 7-52.
- Lee, Jong-Gak (2003): *Gyoyukyeol Olbaro Bogi (Die aufrechten Betrachtungen über das Erziehungsfieber)*. Seoul.
- Lee, Jong-Gak (2004): *Gyoyuk Inryuhak-ui Tamsaek (Eine Forschung einer pädagogischen Anthropologie)*. Seoul. 5. Aufl.
- Lee, Jong-Gak (Hrsg.) (2005): *Hanguk-ui Gyoyukyeol Seagae-ui Gyoyukyeol (Das Erziehungsfieber des Koreas, das Erziehungsfieber der Welt)*. Seoul.
- Lee, Jong-Gak / Kim, Gi-Soo (2005): „Gyoyukyeol Gaemeom-ui Bigyo-yua Jaajeongui (Ein Vergleich und Neudefinition des Begriff „Erziehungsfieber“)“ In: Lee, J.-G. (Hrsg.) (2005): *Hanguk-ui Gyoyukyeol Seagae-ui Gyoyukyeol (Das Erziehungsfieber des Koreas, das Erziehungsfieber der Welt)*. Seoul. S. 13-46.
- Lee, Ki-Suk (1989): „Kleinkindererziehung und Lehrmethode.“ In: Koreanisches

- Forschungsinstitut für Vorschulerziehung in der Gesellschaft für Erziehung (Hrsg.): *Wesen und Richtung der Vorschulerziehung*. Seoul.
- Li, Mirok (1996): *Der Yalu fließt. Eine Jugend in Korea*. Veränd. Neuaufl. Eos Verlag.
- Liegle, Ludwig (2004): „Die Bedeutung der Familienerziehung“. In: *Das Online-Familienhandbuch*.
- Lintfert, Marita (1998): *Migrantenbiographien. Kultur und Migration als Inhalte in der Deutsch als Fremdsprache-Ausbildung*. Frankfurt a.M: Peter Lang.
- Lohmann, Ingrid (2002): „After Neoliberalism. Können nationalstaatliche Bildungssysteme den ‚freien Markt‘ überleben?“ In: Lohmann, Ingrid / Rilling, Rainer (Hrsg.): *Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich.
- Martschinke, S. / Kirschhock, E.-M. / Frank, A. (2001): *Der Rundgang durch Hörhausen. Erhebungsverfahren zur phonologischen Bewusstheit: Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb*. Band I. Donauwörth.
- Mayring, Philipp (1993): *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 2. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Melzer, W. / Sandfuchs, U. (Hrsg.) (1996): *Schulreform in der Mitte der 90er Jahre. Strukturwandel und Debatten um die Entwicklung des Schulsystems in Ost- und Westdeutschland*. Opladen: Leske+Budrich.
- Messner, R. (2002): „Das Bildungskonzept von PISA als Teil einer globalen gesellschaftlichen Neuorientierung“. In: *DDS*, 3. S. 290-294.
- Min, Hyun-Sik (2002): „Hankukin-ui Kukeo nungluek siltea.(Die muttersprachliche Kompetenz von Koreaner).“ In: *Sekukeosaenghwal* (Das neues Leben für die Muttersprache). Seoul. http://www.korean.go.kr/nkview/nklife/2002_2.html
- Moon, Eun-Sik / Kim, Chung-Heo (2003): „Bumo-ui Haksuksiwonhaengdong-gua Cho-junghakseang-ui hakobdonggi mit hakobsungchuido-ui kwangea (Das Verhältnis zwischen den elterlichen Unterstützungen und dem Lernmotivation sowie dem Leistungsgrad der Grund- und MittelschülerInnen).“ In: *The Korean Journal of Educational Psychology*, 17. S. 271-288.
- Moon, Hye-Sung (1999): *Zwischen Konfuzianismus und Europäischem Denken. Kinder- und Jugendprogramme sowie Kultur-Informationssendungen des Fernsehens in Korea uns in Deutschland*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Moore, S. G. (1977): „Research in review. The effects of Head Start programs with different curricula and teaching strategies.“ In: *Young children*. 32. S. 54-61.
- Müller, W. / Steinmann, S. / Schneider, R. (1997): „Bildung in Europa“, In: Hradil, S. / Immerfall, S. (Hrsg.): *Die westeuropäischen Gesellschaften im Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich. S. 177-245.

- Mundy, Karen (2006): „The Evolution of Educational Multilateralism from 1945 to 2005“. In: Fuchs, Eckhardt (Hrsg.): *Bildung International. Historische Perspektiven und aktuelle Entwicklung*. Würzburg: Ergon Verlag, Diss. Uni. Bielefeld.
- Mungyobu (Koreanisches Erziehungsministerium) (Hrsg.) (1980): *Hanguk kyoyuk Samsimnyoen (Koreanische Bildung in den letzten 30 Jahren)*. Seoul.
- Nam, Kigon (2008): „The Relationship between Private Tutoring Time and Academic Achievement: International Comparative Analyse Using 2003 PISA Data.“ In: *The Korean Journal of Economics*. Vol. 15, No. 1. S. 55-90.
- Neumann, U. (2000): „Man schreibt wie man spricht wie man schreibt.“ In: Gogolin, I. / Kroon, S. (Hrsg.): *„Man schreibt, wie man spricht.“ Ergebnisse einer international vergleichenden Fallstudie über Unterricht in vielsprachigen Klassen*. Münster: Waxmann. S. 187-209.
- Nickel, H. (1988): „Die Schulreife – Kriterien und Anhaltspunkte für Schuleingangsdiagnostik und Einschulungsberatung.“ In: Portmann, R. (Hrsg.): *Kinder kommen zur Schule*. Frankfurt Arbeitskreis Grundschule e.V.
- Nieke, Wolfgang (2003): „Schulreform: Wie reagiert die Fachpolitik auf bildungswissenschaftliche Bestandsaufnahmen?“. In: Hansel, Toni (Hrsg.): *PISA – und die Folgen? Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien in der Schule*. Herbolzheim: Centaurus. S. 197-215.
- No, Y.-H. (1989): *Der Vergleich der Lösungsfähigkeit der Vorschulkinder zwischen Menschen nach den Unterrichtsmethoden des Erziehers*. Diss. Uni. Chung-Ang. Seoul.
- Nodari, Claudio / De Rosa, Raffaele (2003): *Mehrsprachige Kinder. Ein Ratgeber für Eltern und andere Bezugspersonen*. Bern & Stuttgart & Wien: Haupt.
- Oberhuemer, Pamela (2003): „Bildungsprogrammatik für die Vorschuljahre: Ein internationaler Vergleich.“ In: Fthenakis, Wassilios E.(Hrsg.): *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können*. Freiburg: Herder. S. 38-56.
- OECD (2001a): *Starting Strong. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publications.
- OECD (2001b): *Knowledge and skills for life. First results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000*. Paris: OECD Publications.
- OECD (Hrsg.) (2001c): *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000*. Paris: OECD Publications.
- OECD (2004): *Education at a Glance. OECD Indicators 2004*. Paris: OECD Publications.
- OECD (2006): *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publications.

- Oh, Man-Seok (2000): „Hankukin-ui Gyeoyukyeol-e Daehan Saheomunhwa-jeok Ihae. (Das soziale Verständnis über das Erziehungsfieber der Koreaner.)“ In: Oh, Man-Seok u. a. : *Gyoyukyeol-ui Sahoemunwha-jeok Kuso (Die soziokulturelle Struktur des Erziehungsfiebers)*. Seoul. S. 185-219.
- Oh, Ook-Whan (1986): „Hankuk Daehakgyoyuk Hwakdae-lul Wuihan Daean-jeok Haeseok. (Eine alternative Interpretation für die Erweiterung der koreanischen Hochschulbildung)“ In: *Ewhayeosadaehakgyo Hankukmunhwawon nonchong. (Zeitschrift des Instituts für die koreanische Kultur in der Ewha Frauen Universität)*, 50. S. 129-150.
- Oh, Ook-Whan (1995): „Kyoyuk-kwa Chongchi Kyongche Sahoe-e Daehan Toron (Eine Diskussion über die Bildung im Zusammenhang mit der Politik, Wirtschaft und Gesellschaft).“ In: The Korean Society for the Study of Education: *The Journal of Educational Research*. Vol. 33, 2. S. 103-106.
- Oh, Ook-Whan (2000): *Hankuksahoe-ui Gyoyukyeol: Giwon-kwa Simhwa. (Das Erziehungsfieber in der koreanischen Gesellschaft: Entstehung und Verbreitung)* Seoul.
- Olk, Thomas (2001): „Träger der Sozialen Arbeit.“ In: Otto, Hans-Uwe / Thiersch, Hans (Hrsg.): *Handbuch Sozialarbeit/ Sozialpädagogik*, Zweite, völlig überarbeitete Auflage. Darmstadt: Luchterhand, S. 1910-1926.
- Ou, Nam-Hee / Lee, Tschong-Hee / Hyon, Eun-Tscha (1993): *Die Forschung zum Frühspezialfach- bzw. Frühextraunterricht in den privaten Instituten*. Seoul.
- Park, H.-T. (1989): *Die Vorschulerziehung in Korea*. Seoul
- Park, Hyun-Jeong (2003): „Die Computerfähigkeit ist am besten auf der Welt.“ In: *Educational Development*, 11+12. S. 94-99.
- Park, Nam-Gi (2000): „Gyeoyukyeol Geaneom Mohyeong-e Teohan Kuayeol Guaejeongchaek Jeabunsuk. (die Re-Analyse der übermäßigen ‚Gua-eo‘-Politik unter dem Konzept für den Begriff ‚Erziehungsfieber.‘)“ In: Oh, Man-Seok u. a. : *Gyoyukyeol-ui Sahoemunwha-jeok Kuso (Die soziokulturelle Struktur des Erziehungsfiebers)*. Seoul. S.155-184.
- Park, So-Jin / Park, Byeong-Young (2005): „Hakbeolkyoungjeang Saheo-ui Sagyoyuk Sobi. (Das Konsum der privaten Bildung in der rivalisierenden um Schulbildung Gesellschaft.)“ In: Lee, Jong-Gak (Hrsg.) (2005): *Hanguk-ui Gyoyukyeol Seagae-ui Gyoyukyeol (Das Erziehungsfieber des Koreas, das Erziehungsfieber der Welt)*. Seoul. S. 157-197.
- Peek, Rainer (2001): „Die Bedeutung vergleichender Schulleistungsmessungen für die Qualitätskontrolle und Qualitätsentwicklung.“ In: Weinert, F. E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz. S. 323-335.
- Pekrun, Reinhard (2002): „Vergleichende Evaluationsstudien zu Schülerleistungen: Konsequenzen für zukünftige Bildungsforschung.“ In: *ZfP*, 48. S. 111-128.

- Pelgrum Willem J. / Plomp, Tjeerd (1991): *The Use of Computers in Education Worldwide, Results form the IEA ,Computers in Education‘ Survey in 19 Education Systems*. Oxford: Pergamon.
- Pelgrum, Willem J. / Plomp, Tjeerd (Hrsg.) (1993): *The IEA Study of Computers in Education. Implementation of an Innovation in 21 Education Systems*. Oxford: Pergamon.
- Pelgrum, Willem J. u.a. (Hrsg.) (1993): *Schools, Teachers, Students and Computers. A Cross-National Perspective*. Enschede: IEA.
- Portune, Günther (2003): „Vom Umgang mit dem Wort. Einblicke in die Ergebnisse der PISA-Studie aus der Sicht des Freistaates Sachsen.“ In: Hansel, Toni (Hrsg.): *PISA – und die Folgen? Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien in der Schule*. Herbolzheim: Centaurus. S. 167-196.
- Pyon, Eun-Mee (1997): *Die Eingangsphase der Grundschule in Korea unter dem Aspekt des Übergangs. Eine analytisch-vergleichende Untersuchung*. Diss. Uni. Köln.
- Rhie, Suk-Jeong (2003): *Lernen von Menschen mit schwerer Behinderung im interkulturellen Kontext*. Aachen: Verlag Mainz.
- Röhner, Charlotte (Hrsg.) (2005): *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache*. München: Juventa.
- Rolff, H. G. (1996): „Autonomie von Schule – Dezentrale Schulentwicklung und zentrale Steuerung.“ In: Melzer, W. / Sandfuchs, U. (Hrsg.): *Schulreform in der Mitte der 90er Jahre. Strukturwandel und Debatten um die Entwicklung des Schulsystems in Ost- und Westdeutschland*. Opladen: Leske+Budrich. S. 209-227.
- Rolff, H. G. (2001): „Was bringt die vergleichende Leistungsmessung für die pädagogische Arbeit in Schulen?“ In: Weinert, F. E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz. S. 337-352.
- Roth, Heinrich (1962): „Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung“. In: *Neue Sammlung*, 2. S. 481-490.
- Ruggie, John Gerard (1993): *Multilateralism Matters. The Theory and Praxis fo an Institutional Form*. Columbia University Press.
- Rumpf, H. (1998): „Schule gesucht – ein Plädoyer für vertiefendes Lernen in der Oberstufe.“ In: Messner, R. / Wicke, E. / Bosse, D. (Hrsg.): *Die Zukunft der gymnasialen Oberstufe*. Weinheim: Beltz. S. 81-100.
- Rutter, Michael (1978): *Bindung und Trennung in der frühen Kindheit*. München.
- Saxer, Ulrich (1991): Lese(r)forschung – Lese(r)förderung. In: Fritz, A. (Hrsg.): *Lesen im Medienumfeld*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. S. 99-132.
- Saxer, Ulrich (1993): „Lesesozialisation.“ In: *Leserfahrungen und Lesekarrieren*,

Lesesozialisation. Bd. 2. Gütersloh. S. 311-374.

- Schäffter, Ortfried (1991): „Modi des Fremderlebens.“ In: ders. (Hrsg.): *Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung*. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 11-42.
- Schaller, Klaus (1979): *Leistung und Selbstverwirklichung*. Essen: Neue Dt. Schule.
- Schelsky, Helmut (1954) : „Zukunftsaspekte der industriellen Gesellschaft“, In: *Merkur*, 8. S. 13-28; (1961): *Anpassung oder Widerstand*. Quelle & Meyer.
- Scheunpflug, Annette (2003): „Stichwort: Globalisierung und Erziehungswissenschaft.“ In: *ZfE*, 2. S. 159-172.
- Schilmöller, Reinhard (1991): „Leistung und Leistungsbewertung im Dienst der Selbstverwirklichung. Zur pädagogischen Begründung des schulischen Leistungsprinzips.“ In: Schilmöller, R. u.a. (Hrsg.): *Erziehung als Auftrag. Beiträge zur Konzeption katholischer Schulen in freier Trägerschaft*. Münster: Aschendorff. 2. Aufl. S. 173-192.
- Schimpl-Neimanns, B. (2000): *Hat die Bildungsexpansion zum Abbau der sozialen Ungleichheit in der Bildungsbeteiligung geführt? Methodische Überlegungen zum Analyseverfahren und Ergebnisse multinomialer Logit-Modelle für den Zeitraum 1950-1989*. Mannheim: ZUMA (ZUMA-Arbeitsbericht 2002/2).
- Schlömerkemper, Jörg (2002): „Gelingt die „empirische Wende“ jetzt? Oder: Wie kann man schiefe Bilder von PISA vermeiden?“ In: *DDS*, 94. S. 134-137.
- Schmerr, Martina (2002): „Was macht Schweden anders? Eine Reise zu den Schulen des Nordens.“ In: *DDS*, 94. S. 282-289.
- Schmidt-Grünert, Marianne (1999): „Das qualitative Interview als forschungsinstrument.“ In: dies. (Hrsg.): *Sozialarbeitsforschung konkret. Problemzentrierte Interviews als qualitative Erhebungsmethode*. Freiburg im Brsg: Lambertus. S. 35-52.
- Schoenfeldt, Eberhard (1996): *Der Edle ist kein Instrument. Bildung und Ausbildung in Korea (Republik). Studien zu einem Land zwischen China und Japan*. Kassel:
- Schoenfeldt, Eberhard / Lim, Se-Yung (1998): „Der Ausbildungsmarkt in der Republik Korea. Bildungs- und Studierverhalten von koreanischen Studenten im Heimatland und Ausland unter besonderer Berücksichtigung von Deutschland als Studienstandort.“ In: von Klass, Sabine / Hellmann, Jochen: *Mobilitätsstudien Asien. Zur Attraktivität des Studienstandortes Deutschland in Asien*. DAAD. S. 107-206.
- Schön, E. (1996): Entwicklung des Lesens – Zukunft des Lesens. In: Balhorn, Heiko / Niemann, Heide (Hrsg.): *Sprachen werden Schrift. Mündlichkeit, Schriftlichkeit, Mehrsprachigkeit*. Libelle Verlag. S. 132-136.
- Schubert, Volker (1996): „Gegenwärtigkeit und Belehrbarkeit Elemente japanischer Lernkultur im Vorschulbereich.“ In: Elschenbroich, Donata (Hrsg.) : *Anleitung*

- zur Neugier. *Grundlagen japanischer Erziehung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. S. 252-274.
- Schubert, Volk (Hrsg.) (1999): *Lernkultur. Das Beispiel Japan*. Weinheim: Beltz.
- Schubert, Volker (2005): *Pädagogik als vergleichende Kulturwissenschaft. Erziehung und Bildung in Japan*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Schulze, Erika / Soja, Eva-Maria (2006): Verschlungene Bildungspfade. Über Bildungskarrieren von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.) : *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag. S. 193-205.
- Schwarz, B. / Chakkrath, P. / Trommsdorff, G. (2002): „Generationenbeziehungen in Indonesien, der Republik Korea und Deutschland.“ In: *ZSE*, 22. S. 393-407.
- Seo, Soo-Kyung (2000): *Familien im Übergang – Der soziale Wandel von Eltern-Kind-Beziehungen in Südkorea*. Diss. Uni. Köln.
- Shim, Sung-Bo (1993): „Hyeondae Hankuk Chungdung Kyoyuk Chongchae-ui Yoksa-chok Pyongga. (Beurteilung über die gegenwärtige Bildungspolitik Koreas für die Sekundarstufe aus dem geschichtlichen Aspekte).“ In: *Hankuk Kyoyuk Hakhoe Kyoyuksa Yonguhoe (Gruppe des Verbandes koreanischer Pädagogik zur Erforschung der Bildungsgeschichte)*. Seoul. S. 279-332.
- Shin, Se-Ho (1985): „Hankuk kyoyuk-ui Hyeonchuso (Gegenwärtige Adresse für koreanische Erziehung).“ In: *Educational Development*, 4. S. 5-13.
- Son, In-Su (1979): „Kyowon-ui Yulriuisik-kwa Sado (Das Bewusstsein des Lehrers zur Moral und der rechte Weg als Erzieher).“ In: *Kyoyuk Gaebal (Entwicklung der Erziehung)*, 9. S. 19-25.
- Son, In-Su (1993): „Hankuk Gunchong Kyouuk-ui Yoksa-chok Pyongga (Beurteilung über die Bildungspolitik der militärischen Regierung in Korea aus dem geschichtlichen Aspekte).“, In: *Hankuk Kyoyuk Hakhoe Kyoyuksa Yonjuhoe (Gruppe des Verbandes koreanischer Pädagogik zur Erforschung der Bildungsgeschichte): Hankuk Hyondae Kyoyuk-ui Jae Pyongga (Wiederbewertung der modernen Bildung in Korea)*. Seoul. S. 15-128.
- Son, Seung-Nam (2005): „Koreanische Schulkultur – dargestellt aus international vergleichender Perspektive.“ In: *ZfE*, 1. S. 53-73.
- Song, Moon-Ey (1989): *Schulkritik und Vorstellungen über die „gute Schule.“ In der Bundesrepublik Deutschland und in der Republik Süd-Korea*. Freiburg: Burg-Verlag.
- Song, Yong-Min (2003): *Grundprobleme und Innovationsansätze der Lehrerbildung in Korea im Vergleich mit Deutschland – dargestellt am Beispiel der Primarstufenlehrerbildung*. Diss. Uni. Regensburg.
- Stehr, Nico (2001): „Moderne Wissensgesellschaften.“ In: *Aus Politik und*

Zeitgeschichte. 36, S. 7-14.

- Strätz, Rainer / Solbach, Regina / Holst-Solbach, Friedemann (2007): *Bildungshäuser für Kinder von drei bis zehn Jahren*. Expertise.
- Sung, Eun-Hyun / Park, Hyun-Kyong (2001): „Omosi-ui neaetongjeasinneom mit saneo-oe daehan gyoyukhaengdong-gua saneo-ui hakobsungchui-oyauui kwangea. (Das Verhältnis zwischen mütterlicher Überzeugung der Selbstkontrolle und ihrem Verhalten gegenüber den Kindern und der Leistung ihrer Kinder.)“ In: *Inmunnonchong (die Besprechung über die Kultur)*, 20. S.15-24.
- Teichler, Ulrich (1997): „Vergleichende Hochschulforschung – Probleme und Perspektiven.“ In: Kodron, Christoph / Kopp, Botho von / Lauterbach, Uwe / Schäfer, Ulrich / Schmidt, Gerlind (Hrsg.): *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Herausforderung – Vermittlung – Praxis*. Böhlau Verlag.
- Terhart, Ewald (2002): „Wie können die Ergebnisse von vergleichenden Leistungsstudien systematisch zur Qualitätsverbesserung in Schulen genutzt werden?“ In: *ZfP*, 48. S. 91-110.
- Terhart, Ewald (2002a): *Nach PISA*. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- Textor, Martin R. (2006): „Die ganze Welt im Kindergarten. Erziehungspartnerschaft mit MigrantInnen.“ In: *Klein & Groß*, 05. S. 14-17.
- Tippelt, Rudolf (2003): „Bildung als pädagogisches Anliegen.“ In: Lindner, Werner / Thole, Werner / Weber, Jochen (Hrsg.): *Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt*. Opladen. S. 33-45.
- Torney-Purta, Judith u. a. (2001): *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam: IEA.
- Treiber, Bernhard / Weinert, Franz E. (1985): *Gute Schulleistungen für alle? Psychologische Studien zu einer pädagogischen Hoffnung*. Münster: Aschendorff.
- Treml, Alfred K. (2000): *Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Triandis, H. C. (1995): *Individualism and Collectivism*. Boulder / Oxford: Westview Press (= New Directions in Social Psychology)
- Tuijnman, A. C. / Postlethwaite, T. N. (1999): *Monitoring the Standards of Education*. Oxford: Pergamon.
- Ulich, Michaela / Oberhuemer, Pamela (2003): „Interkulturelle Kompetenz und mehrsprachige Bildung“. In: Fthenakis, Wassilios E.(Hrsg.): *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können*. Freiburg: Herder. S. 152-168.
- Watermann, R. / Stanat, P. / Kunter, M. / Klieme, E. / Baumert, J. (2003):

- „Schulrückmeldungen im Rahmen von Schulleistungsuntersuchungen: Das Disseminationskonzept von PISA-2000.“ In: *ZfP*, 49. S. 92-111.
- Wehrmann, Ilse (2003): „Zukunft der Kindergarten – Kindergarten der Zukunft. Neue Formen der Kindergartenbetreuung.“ In: Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.): *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können*. Freiburg: Herder. S. 294-316.
- Weinert, Franz E. (2002a): „Schulleitungen – Leistungen der Schule oder der Schüler?“. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim & Basel: Beltz. 2. Aufl. S. 73-86.
- Weinert, Franz E. (2002b): „Perspektiven der Schulleistungsmessungen – mehrperspektivisch betrachtet.“ In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim & Basel: Beltz. 2. Aufl. S. 353-365.
- Wieler, Petra (1995): „Vorlesegespräche mit Kindern im Vorschulalter. Beobachtungen zur Bilderbuch-Rezeption mit Vierjährigen in der Familie.“ In: Rosebrock, C. (Hrsg.): *Lesen im Medienalter*. Weinheim & München: Juventa. S. 45-64.
- Wieler, Petra (1997): *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen*. Weinheim & München.
- Wieler, Petra (2002): „<Bimmelt leise ihre Weise...>: Ästhetische und affektive Komponenten des Vorlesegesprächs mit einem kleinen Kind.“ In: Bonfadelli, H. / Bucher, P. (Hrsg.): *Lesen in der Mediengesellschaft. Stand und Perspektiven der Forschung*. Zürich. S. 133-147.
- Wittig, Horst E. (1972): *Bildungswelt Ostasien. Pädagogik und Schule in China, Japan und Korea*. Paderborn: Schöningh.
- Wolff, Karin (2003): „Folgerungen der aktuellen Bildungsvergleichsstudien für das Bundesland Hessen und seine Bildungspolitik“. In: Hansel, Toni (Hrsg.): *PISA – und die Folgen? Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien in der Schule*. Herbolzheim: Centaurus. S. 128-152.
- Wößmann, Ludger (2003): *Schooling Resources, Educational Institutions, and Student Performance. The International Evidence*. Oxford Bulletin of Economics and Statistics.
- Yang, J.-H. (2003): „Eine Studie über die Teilnahme der MittelschülerIn an den Nachhilfen.“ In: *Hankuk Gyeoyuk (Korean Education)*, 30(2), S. 261-283.
- Yang, Myong-Suk (1990): „Die Bedeutung von Rollenauffassungen bei koreanischen Eltern, ihre Stabilität beim Übergang zur Elternschaft und ihr Beitrag zur Generativität.“ Unveröff. Diss. Uni. Düsseldorf.
- Yim, Eun-Mee (1998): *Hakobdonggi mit Bumohaengdong-gua hakobsungchuido-ui kwangea (Das Verhältnis zwischen der Lernmotivation und dem elterlichen Verhalten sowie dem Leistungsgrad)*. Diss. Uni. Seoul.
- Yun, Jeong-Il (Hrsg.) (1995): *Hankuk-ui Kyoyuk Chongchaek (Die Bildungspolitik in*

Korea). Seoul.

Zaborowski, Hans-Jürgen (1988): „Gesellschaft heute.“ In: Machetzki, R. (Hrsg.):
Korea. Stuttgart.

Zimmer, Renate (2003): „PISA – Chance für den Kindergarten.“ In: *Kindergarten heute*,
32. S. 14-15.