

Hornberg, Sabine; Schemmann, Michael

Stand und Perspektiven international und interkulturell orientierter pädagogischer Berufsfelder

Tertium comparationis 7 (2001) 2, S. 91-98

urn:nbn:de:0111-opus-29107

Erstveröffentlichung bei:



<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

pedocs gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de



Stand und Perspektiven international und interkulturell orientierter pädagogischer Berufsfelder

Sabine Hornberg und Michael Schemmann

Ruhr-Universität Bochum

Internationalität und Interkulturalität sind zwei im Kontext des Diskurses um Globalisierung schillernde Begriffe, die sowohl in der öffentlichen wie auch in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion deutlich an Präsenz gewinnen (Drechsel, Schmidt & Gölz 2000; Scheunflug & Hirsch 2000). Sie verweisen auf zentrale Entwicklungen in Kernbereichen der Globalisierung, wie sie beispielsweise Beck umreißt (1997a: 44):

„Globalisierung meint das erfahrbare Grenzenloswerden alltäglichen Handelns in den verschiedenen Dimensionen der Wirtschaft, der Information, der Ökologie, der Technik, der transkulturellen Konflikte und Zivilgesellschaft, und damit im Grunde genommen etwas zugleich Vertrautes *und* (Hervorh. des Verf.) Unbegriffenes, schwer Begreifbares, das aber mit erfahrbarer Gewalt den Alltag elementar verändert und alle zu Anpassungen und Antworten zwingt.“

Im Zuge der Globalisierung werden nationalstaatliche und kulturelle Grenzen zunehmend in Frage gestellt, erweist sich die Vorstellung von in sich geschlossenen homogenen Nationalstaaten und Kulturen zunehmend als dysfunktional (vgl. ebd.: 46 f.). Diese Beobachtung impliziert auch und gerade für die Bildungswesen und die Erziehungswissenschaft die Überwindung national beschränkter Perspektiven, wie sie sich im Zuge der Nationalstaatsbildung durchsetzen konnten (Wenning 1996).

Über den Beginn der Globalisierung herrscht im Spektrum der theoretischen Ansätze und Erklärungsangebote keineswegs Einigkeit. So führt Wallerstein (1983) beispielsweise die Herausbildung eines kapitalistischen Weltsystems im 15. Jahrhundert an, wohingegen Giddens unter Bezug auf die Modernisierung auf das 18. Jahrhundert rekurriert (Beck 1997b).

Robertson begreift in seinen Ausführungen Globalisierung als vormodernes und vor-kapitalistisches Phänomen. Für ihn trägt Modernisierung wesentlich zur Beschleunigung der Globalisierung bei. Als zentralen Ausgangspunkt der Entwicklung bestimmt Robertson Europa und die europäische Zivilisation. Er erklärt die Entwicklung der Globalisierung in einem Fünf-Phasen-Modell, beginnend um 1400 mit der „aufkeimenden Phase“

(The Germinal Phase). An diese schließt ab 1750 die „beginnende Phase“ (The Incipient Phase) an, an die dann wiederum ab 1875 die „Phase des Abhebens“ (The Take-Off Phase) mit einer noch stärkeren Dynamik anknüpft. Die „Phase des Kampfes um Hegemonie“ (The Struggle-for-Hegemony Phase) datiert Robertson ab Mitte der 1920er Jahre und beschließt sein Modell endlich mit der „Phase der Ungewissheit“ (Uncertainty Phase), die aus seiner Sicht ab Ende der 1960er Jahre beginnt (Robertson 1992: 58–60).

In der Erziehungswissenschaft rückt rückblickend beispielsweise die Entstehung und Ausbreitung der modernen Schule weltweit und die damit einhergehende Ablösung vor-moderner schulischer Einrichtungen im Verlauf der letzten 200 Jahre in das Zentrum des Interesses (Adick 1992; Boli, Ramirez & Meyer 1985). Die seither entstandene moderne Schule wird als „... eine allgemeine, allgemeinbildende und Berechtigungen verleihende Pflichtschule unter (letztlich) staatlicher Kontrolle“ charakterisiert (Adick 1992: 20). Die in den staatlichen allgemeinbildenden Bildungseinrichtungen weltweit unterrichtenden Lehrkräfte wurden und werden in der Regel in den jeweiligen Nationalstaaten rekrutiert, in denen die Schulen angesiedelt sind. Bestrebungen, den internationalen Austausch von Lehrkräften zu intensivieren, sind erst jüngeren Datums und hängen eng mit einer weiteren, seit dem Zweiten Weltkrieg an Intensität gewinnenden Entwicklung zusammen, die für die Erziehungswissenschaft von Bedeutung ist: Die seither wachsende Zahl supranationaler Organisationen, wie sie beispielsweise die Europäische Union (EU), die United Nations Organization (UNO) und explizit für den Bildungsbereich die United Nations Educational, Scientific Organization (UNESCO) repräsentieren, sowie die weltweit zunehmenden supranationalen Strukturen haben neue Arbeitsmärkte entstehen lassen und damit die Nachfrage nach international und interkulturell pädagogisch geschulten Expertinnen und Experten befördert.¹ Diese Entwicklung eines permanent anwachsenden Bedarfs findet im tertiären Bildungssektor in höchst unterschiedlicher Weise ihren Niederschlag. An den Hochschulen bieten insbesondere die Mitglieder der 1999 neu eingerichteten „Sektion International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft“ in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), die sich zusammensetzt aus der ehemaligen Kommission „Vergleichende Erziehungswissenschaft“, der „Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt“ und der „Arbeitsgruppe Interkulturelle Pädagogik“, in diesem Bereich Veranstaltungen an (Adick 2000: 67–95; Tosch 1993).

Die Befassung mit internationalen Trends und einer internationalen Dimension der Erwachsenenbildung ist in der deutschen Erwachsenenbildung, von wenigen Ausnahmen abgesehen, nur von nachrangiger Bedeutung. Als Ausnahme auf universitärer Ebene ist hier sicherlich der Lehrstuhl für Erwachsenenbildung an der Ruhr-Universität Bochum zu nennen, der unter Prof. Dr. Joachim H. Knoll ein deutlich konturiertes, dem internationalen Gegenstand verpflichtetes Lehr- und Forschungsprofil entwickelt hat (Knoll 1996). Auch derzeit gibt es mit der Reihe „Bochum Studies in International Adult Education“ ein Forum, das den internationalen Diskurs der Erwachsenenbildung befördert (Bron & Schemmann 2000, 2001). Darüber hinaus wären noch die Lehrstühle in Köln, Jena und Bamberg zu nennen. Auch die „Sektion Erwachsenenbildung“ der DGfE hat sich in ihrer Jahrestagung 1999 der „Internationalität der Erwachsenenbildung“ zugewandt (Faulstich, Wiesner & Wittpoth 2000). Hinzu kommen Aktivitäten, die sich außerhalb der Universitäten verorten lassen. Hier gilt es etwa auf das Deutsche

Institut für Erwachsenenbildung in Frankfurt/Bonn zu verweisen, aber auch auf Initiativen und Arbeiten, die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (bmb+f) sowie der Kultusministerkonferenz durchgeführt oder angeregt werden. Aber dennoch bleibt als Gesamteindruck festzuhalten, dass die Beschäftigung mit neu entstehenden Praxis- und Berufsfeldern, die internationale und interkulturelle Kompetenzen voraussetzen, in der Erwachsenenbildung eher marginal ist.

Ganz allgemein wird gegenwärtig innerhalb der Erziehungswissenschaft zunehmend auf internationale Entwicklungen und Erfahrungen rekurriert. Ein Auslöser hierfür und Indikator für die voranschreitende Globalisierung ist die Aufmerksamkeit, die die internationalen Schulleistungsstudien TIMSS und PISA in der bildungspolitisch interessierten Öffentlichkeit und fachintern finden (Baumert, Bos & Lehmann 2000a, b; <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/pdfs/ergebnisse>). Es waren und sind jedoch vor allem die o.g. Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft, die entscheidend dazu beitragen, dass interkulturell ausgerichtete Studienangebote einen integralen Bestandteil des Lehrangebots pädagogischer Fakultäten an bundesrepublikanischen Universitäten ausmachen. Den Hintergrund für ihre Schwerpunktsetzungen bilden die folgenden gesellschaftlichen Entwicklungen, die damit auch die Herausbildung international und interkulturell ausgerichteter Berufs- und Handlungsfelder beförder(t)en:

- Ein, wenn nicht der entscheidende Faktor für die voranschreitende Internationalisierung ist die weltweite ökonomische Vernetzung, bei der zunehmend sogenannte „global player“ entstehen, die jenseits nationalstaatlicher Grenzen agieren. Die damit einhergehenden internationalen Verflechtungen liegen auf der Hand. Sie führen u.a. dazu, dass in der freien Wirtschaft die Nachfrage nach hoch mobilen Arbeitskräften steigt. Diese Arbeitskräfte müssen neben ihren fachlichen Leistungen zunehmend auch über interkulturelle Kompetenzen verfügen (Anti-Rassismus Informations-Centrum NRW e.V. 1999; Jung, Schäfer & Seibel 1994; Voss 1997), wie sie in solcher Art fokussierten und vielfach von Pädagogen und Pädagoginnen angebotenen Trainings vermittelt werden (vgl. Amt für Jugendarbeit der EkvW 2001).
- Als Reaktion auf die weltweit zunehmenden Wanderungsbewegungen von Menschen, sei es im Rahmen von Arbeitsmigration oder aufgrund von Vertreibung und Flucht, entstehen in den betroffenen Aufnahmeländern Integrationsangebote, zum Beispiel in Form von Sprachkursen, Orientierungshilfen im Umgang mit staatlichen Behörden oder Weiterbildungsangeboten. Die dabei von Pädagoginnen und Pädagogen besetzten Tätigkeitsfelder erstrecken sich auf die Arbeit in karitativen Einrichtungen, in der Bundesrepublik Deutschland beispielsweise unter dem Dach des Deutschen Paritätischen Wohlfahrtsverbandes (z.B. Arbeitskreis Asyl, Beratung von ausländischen Mädchen und Frauen), über kommunale und regionale Beratungsbüros oder die Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA), die heute über die nordrhein-westfälischen Grenzen hinaus in wachsender Anzahl auch in anderen Bundesländern zu finden sind (vgl., www.raa.de).
- Mit der Immigration einher geht auch eine grundsätzliche Veränderung im Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland aufgrund der zunehmenden

ethnischen, sprachlichen und kulturellen Heterogenität der Schülerschaft – denn diese fordert von Lehrenden wie Lernenden interkulturelle Kompetenzen, verlangt nach neuen didaktischen Konzepten und der Multikulturalität der Schülerschaft gerecht werdenden Inhalten. Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat dem 1996 mit ihrer Empfehlung zur Interkulturellen Erziehung Rechnung getragen (KMK Erg.-Lfg. 90 Juli 1998). Dem Bedeutungsgewinn der Europäischen Union im Bildungswesen soll über die Thematisierung von „Europa im Unterricht“ (KMK Erg.-Lfg. 68 Mai 1991) nachgekommen werden; die Berücksichtigung von „Eine Welt/Dritte Welt“ in Unterricht und Schule (Beschluss der KMK vom 28.02.1997) wird ebenfalls gefordert.

- Einen weiteren Baustein in diesem Zusammenhang stellt die Initiative „Bund-Länder-Kommission 21“ „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ (www.blk21.de) dar. Sie wird vom Verband Entwicklungspolitik deutscher Nicht-Regierungsorganisationen e.V. (VENRO) in Zusammenarbeit mit dem Ministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ), den Kultusministerien der Länder und den für die Entwicklungszusammenarbeit zuständigen Ressorts der Landesregierungen unter dem Titel „Bildung 21 – Lernen für eine gerechte und zukunftsfähige Entwicklung“ (VENRO 2000) unterstützt. Auch mit Blick auf diese Ansätze ist im Rahmen der Curriculumentwicklung und der Erarbeitung neuer Lehrmaterialien bereits ein weitverzweigtes pädagogisches Tätigkeitsfeld vorhanden (vgl. Gugel & Jäger 1999), das nicht zuletzt durch die Ergebnisse der jüngsten internationalen Schulleistungsvergleiche neuen Auftrieb erhalten könnte.
- Bereits heute bringen international wirksam werdende Dynamiken tiefgreifende Veränderungen für den Hochschulbereich, das allgemeinbildende und berufsbildende Schulwesen mit sich. Indizien dafür sind die zunehmende Einführung von Bachelor- und Masterabschlüssen an europäischen Universitäten oder die Übernahme des European Credit Transfer Systems, eines Akkreditierungssystems, das die Mobilität europäischer Studierender erleichtern und befördern soll. An staatlichen bundesrepublikanischen Grundschulen wird flächendeckend Englischunterricht ab der 2. oder 3. Klasse und somit ein neues Anforderungsprofil an die Ausbildung künftiger Grundschullehrender eingeführt. Und auch in vielen Ausbildungsberufen gewinnen Fremdsprachenkenntnisse zunehmend an Bedeutung, so dass entsprechende Angebote zunehmen.
- Mit der Globalisierung einher geht auch die Entstehung neuer supranationaler Organisationen und Strukturen, wie sie beispielsweise die Europäische Union darstellt. Innerhalb ihres Territoriums gelten neue Rechtsverbindlichkeiten, die zunehmend auch in die nationalen Bildungsbereiche hinein reichen. Ein Beispiel in diesem Zusammenhang ist die wechselseitige Anerkennung bereits bestehender Berufs- und Bildungsabschlüsse, aber auch die Schaffung neuer, europäischen Standards angepasster Berufsbilder. Damit verknüpft ist ein breit gefächertes potentieller Arbeitsmarkt für Pädagoginnen und Pädagogen, die an der Entwicklung und Ausgestaltung solcher Tätigkeitsfelder beteiligt sind, so z.B. in den Industrie- und Handelskammern, in Schulbuchverlagen, betriebsinternen Ausbildungsstätten, an Volkshochschulen, in der Vielzahl der privaten Bildungsanbieter und nicht zuletzt auch in den inter- und supranationalen Organisationen der Vereinten Nationen

und der Europäischen Union und ihren Fachabteilungen (Deutsches Institut für Entwicklungspolitik 1998: 15).

- Ein bisher lediglich am Rande erwähntes pädagogisches Arbeitsfeld umfassen Aktivitäten, die auf Initiativen internationaler Organisationen zurück gehen, beispielsweise von der UNESCO, von UNICEF oder den internationalen Lehrer-gewerkschaften initiierte Projekte, Modellvorhaben und Programme, die sowohl im inner- wie im außerschulischen Bildungsbereich angesiedelt werden (vgl. <http://www.unesco.de>).
- Aber auch die international orientierten Arbeitsbereiche innerhalb der zahlreichen politischen und anderen Stiftungen bieten Pädagogen und Pädagoginnen mannigfaltige Tätigkeitsfelder. Ein prominentes deutsches Beispiel in diesem Zusammenhang ist die Bertelsmann Stiftung, die sich explizit und in vergleichsweise größeren Projektzusammenhängen mit den Bildungswesen in nationalen und internationalen Kontexten beschäftigt (vgl. Bertelsmann Stiftung 1996).
- In der Bundesrepublik Deutschland sind traditionell für die entwicklungspolitische Zusammenarbeit im bi- und multilateralen Bereich Organisationen wie die Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ), das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ) und die Carl Duisberg Gesellschaft tätig, um nur einige Beispiele der sog. Kerninstitutionen zu nennen. Die Zahl der pädagogisch Ausgebildeten, die in diesem Rahmen eine Beschäftigung fanden, ist bisher allerdings eher gering: So wurden in diesem Bereich zwischen 1988 und 1992 insgesamt „nur“ 18.000 Hochschulabgänger und -abgängerinnen beschäftigt, wovon nur ein kleiner Anteil ein erziehungswissenschaftliches Studium absolviert hatte (DIE 1998: 1). Es gilt jedoch zu bedenken, dass in diesen Angaben klassische pädagogische Tätigkeitsfelder, wie sie sich verstärkt zum Beispiel im Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD), in den Auslandsschulen und Goethe-Instituten finden, nicht enthalten sind (ebd.).
- An Umfang gewonnen und ausdifferenziert hat sich auch das weitverzweigte Netz der im umwelt-, entwicklungspolitischen und humanitären Bereich tätigen Nicht-Regierungsorganisationen (NRO), die eine wachsende und von Innovation gekennzeichnete Spannbreite pädagogisch ausgerichteter Tätigkeiten im In- und Ausland wahrnehmen. Diese reicht von umweltpolitischen Aktivitäten wie sie Greenpeace und Robin Wood verfolgen, über die humanitäre Hilfe der Johanniter oder des Internationalen Roten Kreuzes, die internationale Friedensarbeit (z.B. des Internationalen Christlichen Friedensdienstes EIRENE, des Weltfriedensdienstes oder der Arbeitsgemeinschaft für Entwicklungshilfe e.V. der deutschen Katholiken), die Arbeit der international tätigen Kinderhilfsorganisationen wie *terre des hommes* oder der vom Centrum für internationale Migration und Entwicklung vermittelten Arbeitskräfte, die zum Beispiel in der internationalen Curriculumentwicklung tätig sind, um nur einige Beispiele zu nennen.
- Als eine ganz zentrale Aufgabe betrachten heute sämtliche im Verband Entwicklungspolitik deutscher Nicht-Regierungsorganisationen e.V. (VENRO) zusammen geschlossenen Institutionen und Organisationen ihre Bildungsarbeit vor Ort, d.h. in den Institutionen und mit Blick auf die Öffentlichkeit in der Bundesrepublik Deutschland. Damit hat innerhalb der entwicklungspolitischen Bildungs-

arbeit ein Paradigmenwechsel stattgefunden, hin zu einer verstärkten Bildungs- und Aufklärungsarbeit in Deutschland. Und diese Bildungsarbeit, so das Resümee einer 1998 unter den 80 Mitgliedsorganisationen von VENRO durchgeführten Befragung, kann sich „sehen lassen“ (VENRO 1999: 32): 23,9% (= 11 Institutionen) der befragten Einrichtungen, so die Bilanz, verfügen über eine eigene Bildungsabteilung mit Angestellten; bei 32,6% (= 15 Institutionen) ist die Bildungsarbeit Teil der Abteilung Öffentlichkeitsarbeit; in 4,3% (= 2 Institutionen) der Fälle befindet sie sich in der Abteilung für Spendenwesen; 45,7% (= 21 Institutionen) der Befragten gaben an, ihre Bildungsarbeit unter „Sonstiges“ anzusiedeln, eine Einrichtung (= 2,1%) machte keine Angaben. „Der Anteil an hauptamtlichen Bildungsakteuren liegt bei 46%; 52% der NROs bewältigen Bildungsarbeit ohne explizit dafür vorgesehenes hauptamtliches Personal“ (ebd.).

- Eine aktuelle und an Bedeutung gewinnende technische Entwicklung wurde hier bisher ausgeklammert, obwohl gerade sie die Internationalisierung und Multikulturalisierung aller Lebens- und Arbeitsbereiche deutlich voran treibt (Hornberg & Weber 2000): Die neuen Informationstechnologien, das World Wide Web und Internet tragen nicht nur dazu bei, dass alte Kommunikationsbarrieren überwunden und neue Kommunikationsmöglichkeiten eröffnet werden, dahinter verbirgt sich auch ein breit gefächelter Arbeitsmarkt für Pädagoginnen und Pädagogen, zu deren Aufgaben beispielsweise die konzeptionelle Einbettung der neuen Medien in die diversen Bildungssektoren, die didaktische Aufbereitung der Lerninhalte, die Entwicklung und kritische Begleitung neuer Formen des Lehrens und Lernens usw. zählen. Zentral ist in diesem Zusammenhang der Aspekt der Kommunikation, d.h. es geht letztlich darum zu lernen, wie die transnationalen, transkulturellen Medien in einer für alle Beteiligten zufrieden stellenden Weise genutzt werden können (Weber 2002).

Diese Aufzählung pädagogischer Arbeitsfelder ließe sich leicht fortsetzen, denn der tatsächliche Bedarf an pädagogischem Know-How beginnt sich angesichts der weltweiten Internationalisierungs- und Interkulturalisierungsdynamiken erst abzuzeichnen.

Resümierend kann folgendes festgehalten werden: Internationalität und Interkulturalität gewinnen in den Berufsfeldern der Pädagogik vor dem Hintergrund der Dynamik, die von den Globalisierungsprozessen ausgeht, augenfällig an Bedeutung. Diese Einschätzung wird – dies verdeutlichen nicht zuletzt die in diesem Heft versammelten Beiträge – empirisch gestützt durch die Zunahme von Berufsbildern und Arbeitsplätzen, die implizit und/oder explizit Kompetenzen voraussetzen, die über einen regionalen und nationalen Bezugsrahmen hinausweisen, mithin auf internationale Bezüge rekurren.

Die Reaktionen auf diese Entwicklung in der universitären Ausbildung sind unterschiedlich: Wie bereits angedeutet, ist im Bereich der ohnehin international und interkulturell orientierten pädagogischen Subdisziplinen eine große Aktivität festzustellen. Mit Blick auf die Erwachsenenbildung können dagegen noch große Desiderate ausgemacht werden. Doch trotz dieser unterschiedlich intensiven Berücksichtigung ist insgesamt fest zu halten, dass die universitäre Ausbildung den steigenden Anforderungen hinsichtlich internationaler und interkultureller Kompetenz aus den Berufsfeldern nicht in angemessener Weise gerecht wird. Um dies zu leisten, müssten neue Wege beschritten

und neue Konzepte entworfen werden. Die aktuelle Reform der Studienstruktur bietet hierfür eine Gelegenheit, die zur Umstrukturierung und Neu-Akzentuierung genutzt werden könnte.

Anmerkung

1. Allerdings gingen auch schon zur Zeit der Kolonialisierung Missionare in die Kolonialländer und übernahmen dort Aufgaben (z.B. praktische Unterweisung und theoretischen Unterricht), wie sie heute beispielsweise von Mitarbeiter/innen der Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) ausgeführt werden. Vgl. hierzu den von Adick & Mehnert 2001 herausgegebenen Quellenband.

Literatur

- Adick, Ch. (1992). *Die Universalisierung der modernen Schule*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Adick, Ch. (2000). Gegenstand und Reflexionsebenen der International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In Ch. Adick, M. Kraul & L. Wigger (Hrsg.), *Was ist Erziehungswissenschaft? Festschrift für Peter Menck* (S. 67–95). Donauwörth: Auer.
- Adick, Ch. & Mehnert, W. (2001). *Deutsche Missions- und Kolonialpädagogik in Dokumenten. Eine kommentierte Quellensammlung aus den Afrikabeständen deutschsprachiger Archive 1884–1914*. Frankfurt a.M.: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Amt für Jugendarbeit der EkvW. (2001). Villigster Deeskalationsteam Gewalt und Rassismus. Verzeichnis der Trainer/innen und Referent/innen im Villigster Deeskalationsteam. Schwerte. (www.sos-rassismus-nrw.de).
- Anti-Rassismus Informations-Centrum NRW e.V. (Hrsg.). (1999). *Interkulturelles Management in Beruf und Betrieb*. Frankfurt a.M.: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Baumert, J., Bos, W. & Lehmann, R. (Hrsg.). (2000a). *TIMSS/III Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Bd. 1: Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Bos, W. & Lehmann, R. (Hrsg.). (2000b). *TIMSS/III Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Bd. 2: Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe*. Opladen: Leske + Budrich.
- Beck, U. (1997a). *Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Beck, U. (Hrsg.). (1997b). *Perspektiven der Weltgesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). (1996). *Schule neu gestalten. Dokumentation zum Sonderpreis Innovative Schulen im Rahmen des Carl Bertelsmann-Preises 1996*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Boli, J., Ramirez, F.O., & Meyer, J.W. (1985). Explaining the Origins and Expansion of Mass Education. *Comparative Education Review*, 29 (2), 145–170.
- Deutsches Institut für Entwicklungspolitik (DIE). (Hrsg.). (1998). *Berufschancen für deutsche Hochschulabsolventen in der Entwicklungszusammenarbeit*. Berlin: Deutsches Institut für Entwicklungspolitik.
- Bron, A. & Schemmann, M. (Hrsg.). (2000). *Language-Mobility-Identity. Contemporary Issues for Adult Education in Europe*. Münster: Lit-Verlag.
- Bron, A. & Schemmann, M. (Hrsg.). (2001). *Civil Society, Citizenship and Learning*. Münster: Lit-Verlag.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK). (2002). *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*. Bonn (www.blk21.de).
- Drechsel, P., Schmidt, B. & Götz, B. (2000). *Kultur im Zeitalter der Globalisierung. Von Identität zu Differenzen*. Frankfurt a.M.: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

- Faulstich, P., Wiesner, G. & Wittpoth, J. (Hrsg.). (2000). *Internationalität der Erwachsenenbildung. Analysen, Erfahrungen und Perspektiven*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Gugel, G. & Jäger, U. (1999). *Welt-Sichten. Die Vielfalt des Globalen Lernens*. Tübingen: Verein für Friedenspädagogik (inkl. CD-ROM).
- Hornberg, S. & Weber, P.J. (Hrsg.). (2000). Neue Bildungsherausforderungen in Europa zwischen Globalisierung und Regionalisierung. *Tertium Comparationis*, 6 (1).
- Jung, R., Schäfer, H.M. & Seibel, F.W. (Hrsg.). (1994). *Vielfalt gestalten – Managing Diversity. Kulturenvielfalt als Herausforderung für interkulturelle Humanressourcenentwicklung in Europa*. Frankfurt a.M.: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Knoll, J.H. (1996). *Internationale Weiterbildung und Erwachsenenbildung. Konzepte, Institutionen, Methoden*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- KMK (Kultusministerkonferenz). (1990). *Europa im Unterricht* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8.6.1978 i. d. F. vom 7.12.1990). Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- KMK (Kultusministerkonferenz). (1996). *Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996). Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- KMK (Kultusministerkonferenz). (1997). *„Eine Welt/Dritte Welt“ in Unterricht und Schule* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997). Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Robertson, R. (1992). *Globalization. Social Theory and Global Culture*. London: SAGE Publications.
- Scheunpflug, A. & Hirsch, K. (Hrsg.). (2000). *Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik*. Frankfurt a.M.: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Tosch, F. (1993). Zu Zielen und Inhalten Vergleichender Pädagogik in einem Konzept berufsbezogener erziehungswissenschaftlicher Lehrerbildung. *Pädagogik und Schulalltag*, 48 (3), 307–313.
- Verband Entwicklungspolitik deutscher Nicht-Regierungsorganisationen e.V. (VENRO). (1999). Bilanz entwicklungspolitischer Bildungsarbeit in den NROs. *Zeitschrift für Entwicklungspädagogik*, 22 (1), 32–34.
- Verband Entwicklungspolitik deutscher Nicht-Regierungsorganisationen e.V. (VENRO). (2000). *Abschlussklärung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Kongresses „Bildung 21 – Lernen für eine gerechte und zukunftsfähige Entwicklung“*. 28. bis 30. September 2000, Bonn.
- Voss, B. (1997). *Intercultural Management. A Journey towards Cultural Diversity in the Workplace*. Frankfurt a.M.: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Wallerstein, I. (1983). Klassenanalyse und Weltsystemanalyse. In R. Kreckel (Hrsg.). *Soziale Ungleichheiten, Soziale Welt. Sonderband 2*, Göttingen: Schwartz.
- Weber, P.J. (2002). *Virtueller Bildungsraum Europa. Bildungspolitische und hochschuldidaktische Anregungen zum Einsatz des Internets an Universitäten*. Münster: Waxmann.
- Wenning, N. (1996). *Die nationale Schule*. Münster: Waxmann.