

Hornberg, Sabine

## **Innovation durch Globalisierung in der europäischen Schulentwicklung: zum Beispiel die Interkulturelle Pädagogik, Europa- und Internationale Schulen**

*Tertium comparationis* 10 (2004) 1, S. 24-35

urn:nbn:de:0111-opus-29486

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](mailto:pedocs@dipf.de)

Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)



## Innovationen durch Globalisierung in der europäischen Schulentwicklung: zum Beispiel die Interkulturelle Pädagogik, Europa- und Internationale Schulen

*Sabine Hornberg*

*Universität Bochum*

### *Abstract*

Innovations in European educational systems generally demand time, especially if they are to take place across national borders. Against this background and from the perspective of Comparative and Multicultural Education this paper identifies and critically discusses three examples of educational innovations. The questions raised here are a) whether inter- or multicultural education, ‘Europaschulen’ (not to be confused with European schools, which are run by the European Union in several member states) and International Schools represent pedagogical reactions towards globalisation, b) which imply a productive manner of coping with globalisation, and c) what kinds of inclusion and exclusion with respect to these innovations can be identified.

### 1 Einleitung

Innovationen gehen in der europäischen Schulentwicklung nur sehr langsam vonstatten, insbesondere solche, die im Kontext der Überschreitung nationalstaatlicher Grenzen stattfinden. Dies zeigt sich beispielsweise im Hinblick auf die in der Europäischen Union angestrebte Harmonisierung von Schul- und Berufsabschlüssen oder bei Veränderungen, wie sie unter dem Stichwort der erweiterten Autonomie der Einzelschule seit mehr als einem Jahrzehnt europaweit diskutiert und angestrebt werden (Döbert & Geißler, 1997).

Im Zentrum dieses Beitrags stehen drei Entwicklungen im europäischen Schulwesen, die zum Teil an diese Bestrebungen anschließen und aus Sicht der International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft von besonderem Interesse sind. Es handelt sich dabei um:

- die *Interkulturelle Pädagogik*, wie sie in Europa seit den 1970er Jahren aufgekomen ist,

- *Europaschulen*, deren Existenz auf die Einführung einer europäischen Dimension im Bildungswesen zurückzuführen ist, wie die europäischen Bildungsminister sie erstmals 1972 einforderten,
- die *Internationalen Schulen*, die seit dem Zweiten Weltkrieg an Bedeutung und Zahl gewonnen haben.

Diese Themenfelder werden jeweils im Rahmen eines Dreischritts daraufhin kritisch hinterfragt,

- a) ob sie pädagogische *Reaktionen*, bzw. ‚Antworten‘, auf ‚Globalisierung‘ darstellen,
- b) ob sie als *Innovationen* gelten können, da sie eine produktive Auseinandersetzung mit Globalisierung implizieren bzw. ermöglichen,
- c) und schließlich, ob, und wenn ja, welche Inklusions- bzw. Exklusionstendenzen mit diesen pädagogischen Reaktionen auf Globalisierung einhergehen.

## 2 Globalisierung

Der Begriff *Globalisierung*, dies ist wohl unumstritten, bezeichnet vor allem den weltumspannenden, uneingeschränkten Kapital-, Handels- und Warenverkehr (Beck, 1997; Müller, 2002); er kennzeichnet aber auch – und dies ist für die hier interessierenden Prozesse relevant – global zunehmende Migrationsbewegungen und den Kompetenz- bzw. Bedeutungsgewinn supranationaler Organisationen, z.B. in Gestalt der Europäischen Union, der OECD oder der UNESCO im Bildungsbereich (Davies & Guppy, 1997). Von der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft werden Folgen der Globalisierung für Bildung und Erziehung erst allmählich aufgegriffen (Scheunpflug, 2003): So beispielsweise im Anschluss an den von Wallerstein vertretenen Welt-systemansatz von Adick (1992) in ihren Beiträgen zur modernen Schulentwicklung oder von Nestvogel (1997) mit Bezug auf sozialisationstheoretische Fragestellungen (siehe auch den Beitrag von Seitz in diesem Heft). Die historisch-vergleichende internationale Schul- und Curriculumforschung haben insbesondere die Arbeiten von Boli, Ramirez und Meyer von der Universität Stanford (USA) vorgebracht, denn sie legten empirische Daten zur Entstehung und weltweiten Verbreitung der modernen Schule vor (Meyer, Kamens & Benavot, 1992; Ramirez & Boli, 1994). In jüngerer Zeit sind es insbesondere die in nationalstaatlichen Kontexten erhobenen Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern – so im Rahmen von TIMSS und PISA –, die in der bildungspolitisch interessierten Öffentlichkeit große Aufmerksamkeit erregen und die durch den in einem zweiten Schritt erfolgenden internationalen Vergleich eine Einbettung in den Globalisierungsdiskurs erlauben (Baumert, Bos & Lehmann, 2000; Baumert et al., 2001; Döbert, Klieme & Sroka, 2004). Es würde an dieser Stelle zu weit führen, mehr als nur cursorisch auf erziehungswissenschaftliche Beiträge mit Bezug zur Globalisierung einzugehen – nur soviel sei dem Folgenden vorausgeschickt: Nicht zuletzt ausgelöst durch die Wahrnehmung und die Etikettierung gesellschaftlicher und schulischer Entwicklungen als Globalisierungserscheinungen zeichnet sich innerhalb der deutschsprachigen Vergleichenden Erziehungswissenschaft allmählich ein Paradigmenwechsel ab, bei dem die bis dato vorherrschenden Länderstudien – die in der Regel erst implizit den internationalen Vergleich erlauben – zunehmend abge-

löst werden von themenzentrierten, international und interkulturell vergleichenden Studien, wie sie etwa von Allemann-Ghionda (1999), Hornberg (1999) und Steiner-Khamsi (1992) vorgelegt wurden. Die im Folgenden vorgetragenen Überlegungen knüpfen an solche Studien an.

### 3 Interkulturelle Pädagogik

Der Terminus ‚Interkulturelle Pädagogik‘ wird hier – wohl wissend um die Differenzen zwischen verschiedenen Ansätzen – als Sammelbegriff für ihre europäischen sowie außereuropäischen Pendanten benutzt, wie sie zum Beispiel die *multicultural education* oder die *educación intercultural* darstellen; ferner soll auch die anti-rassistische Erziehung hierunter gefasst werden. Die Interkulturelle Pädagogik kam in Europa im Gefolge der seit den 1950er Jahren zunehmenden Migrationsbewegungen auf, die – so z.B. Hoffmann-Nowotny (1973) – zu einer Unterschichtung der aufnehmenden Gesellschaften geführt haben. Vor diesem Hintergrund sind für die Chancen zur gesellschaftlichen Teilhabe jedoch nicht nur sozioökonomische Faktoren ausschlaggebend, sondern auch spezifische nationale Zugehörigkeiten. So sind Migranten aus Staaten der Europäischen Gemeinschaft bzw. später der Europäischen Union im Vergleich zu Zuwanderern aus außereuropäischen Ländern privilegiert, wie etwa die in Deutschland im Rahmen der Zuwanderungsgesetzgebung geführte Diskussion um eine Altershöchstgrenze für den Zuzug von Migrantenkindern zeigt.

Im Rahmen der Interkulturellen Pädagogik wurden solche und andere Formen der Diskriminierung vielfach herausgestellt; sie hat sich jedoch, gemäß ihres Erkenntnisinteresses, im Wesentlichen auf die Folgen von Migration für Bildung und Erziehung konzentriert. Dabei gelang es ihr herauszustellen, dass und wie die der nationalstaatlichen Ideologie verhafteten europäischen Schulsysteme eine ständig wachsende Zahl gesellschaftlicher Gruppen eben aufgrund dieses Leitmotivs im Schulalltag diskriminieren. Insbesondere dieser Ausgangspunkt kann als das übergeordnete innovative Element der Interkulturellen Pädagogik gelten. In ihrer bisherigen kurzen Geschichte hat die Interkulturelle Pädagogik die bekannten Stadien von einer reinen Assimilations- und Integrationspädagogik hin zum Postulat von ‚Gleichheit und Differenz‘ durchlaufen und ringt nach wie vor um ihre theoretischen Prämissen und pädagogischen Schlüsse. Dabei ist es der deutschsprachigen Interkulturellen Pädagogik bisher nicht gelungen, den Status einer ‚Sonderpädagogik‘ zu überwinden, da sie „die Allgemeine, monokulturelle Pädagogik kaum angetastet“ hat (Lutz, 1999, S. 145). Die Ergebnisse der PISA-Studie 2000 erhärten diese ernüchternde Einschätzung für die Praxis des bundesrepublikanischen Schulwesens. Die Studie zeigt, dass insbesondere die ausländische Schülerschaft im deutschen Schulwesen benachteiligt wird. Ein Blick nach England und Wales verdeutlicht z.B., dass mit der dort 1998 abgeschlossenen großen Bildungsreform bis dato angestoßene Ansätze der *multicultural* und *anti-racist education* weitgehend von einem standardisierten und monokulturellen nationalen Lehrplan verdrängt wurden (Hornberg, 1999). In Spanien – als weiterem Beispiel – steckt die Diskussion um die *educación intercultural* insgesamt noch in den ‚Kinderschuh‘en (Aguado & Malik, 2001); Gleiches gilt für die osteuropäischen Staaten.

Dennoch, so meine These, sollte der Innovationscharakter der Interkulturellen Pädagogik für die europäische Schulentwicklung nicht unterschätzt werden. Angesichts der voranschreitenden Internationalisierung von Bildung und Erziehung erhält sie zunehmend den Status einer pädagogischen Antwort auf Anforderungen, die der Globalisierung zugeschrieben werden, und wird als solche auch über die Grenzen der Teildisziplin hinweg wahrgenommen. Ursächlich hierfür ist die mit der Globalisierung einhergehende Herausforderung, multikulturell und international geprägte Kontexte produktiv bearbeiten zu können. Ohne dies an dieser Stelle vertiefen zu können, geht es mithin darum, interkulturelle Handlungsfähigkeit bzw. interkulturelle Kompetenzen bei den Lernenden zu entwickeln, worunter Auernheimer (1996, S. 171 ff.) beispielsweise versteht: die Fähigkeit zu Empathie und Multiperspektivität, die Entwicklung von Toleranz, Offenheit und Solidarität sowie Kritikfähigkeit.

Als ein Hinweis darauf, dass die Notwendigkeit der Entwicklung solcher Kompetenzen allmählich auch über die Grenzen der Interkulturellen Pädagogik hinaus anerkannt wird, kann die Einführung von Fremdsprachen bereits in der Grundschule gelten. Damit wird, über den reinen Fremdspracherwerb hinaus, auch das Ziel verfolgt, für sprachliche und kulturelle Vielfalt als den ‚Normalfall‘ zu sensibilisieren. Ein weiteres Beispiel ist die zunehmende Zahl didaktischer Vorschläge für die Übernahme von Multiperspektivität in den Schulfächern, wie sie in jüngerer Zeit etwa für den Geographieunterricht in der vom Georg-Eckert-Institut herausgegebenen Zeitschrift für Internationale Schulbuchforschung dargelegt wurden (Stöber, 2001). Dazu gehört außerdem die Diskussion um Multiperspektivität und das Lehren und Lernen in multikulturellen Kontexten (siehe z.B. Reich, Holzbrecher & Roth, 2000), auch im Zusammenhang mit den neuen Medien wie dem Internet (Weber, 2002).

#### 4 Europaschulen

Als ein empirisch nachvollziehbarer Beleg dafür, dass die Interkulturelle Pädagogik über ihre Fachgrenzen hinaus in das allgemein bildende Schulwesen Europas hinein wirkt, kann aber auch das zweite hier dargestellte Beispiel herangezogen werden: die Europaschulen. Die wachsende Zahl der so bezeichneten Schulen hat ihren Ursprung in der Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft für Kohle und Stahl im Jahre 1957. De facto sind diese Bildungseinrichtungen aber noch eine sehr junge Erscheinung, deren vermehrte Existenz seit den 1990er Jahren auf zwei Entwicklungen zurückzuführen ist: Zum einen formulierte der Rat der Europäischen Gemeinschaft 1988 das Bestreben, zu einer ‚europäischen Identität‘ der Bürgerinnen und Bürger Europas beizutragen (Rat der Europäischen Gemeinschaften, 1989, S. 3). Zum anderen konnte die Europäische Union mit dem Inkrafttreten des Vertrags vom Maastricht 1993 und dem dort verankerten Art. 126 ihre Kompetenzen im Bildungsbereich ausbauen, auch wenn das Subsidiaritätsprinzip beibehalten wurde (vgl. Maastricht, 1998, Titel VII (4)).

Die schmale Literaturbasis zur europäischen Dimension im Bildungswesen, die Schäfer (1991, S. VIII) vor gut einem Jahrzehnt dokumentierte, zeigt, dass diese Thematik bis in die 1990er Jahre hinein nur geringe Aufmerksamkeit erfuhr. Dies ist auf das mangelnde Bewusstsein der mit dem und im Bildungswesen Beschäftigten für die

voranschreitende Europäisierung zurückzuführen; zudem ist das Problem in der Sache selbst begründet. Denn mit dem Zusammenschluss europäischer Staaten zu einer supranationalen Organisation ist lediglich eine Seite der global voranschreitenden Internationalisierung benannt und diese erweist sich als ein problematischer Referenzrahmen. Nach wie vor ist nicht geklärt, welcher legitime Bezugspunkt eingenommen werden kann: Europa als ein geographisch gefasstes Gebiet, als kulturelles Erbe oder im Sinne des von Habermas (1996, S. 138–184) vorgeschlagenen Verfassungspatriotismus? Ferner zeigt sich unter den Bürgerinnen und Bürgern vielfach so etwas wie eine Europaskepsis und empfinden sie das europäische Staatenbündnis als eine *Top-down*-Veranstaltung (vgl. Schleicher, 2000). Damit ist zugleich die Kernproblematik der europäischen Dimension im Bildungswesen benannt, denn um genau diesen Widerständen zu begegnen, wurde sie initiiert.

Rückblickend zeigt sich, dass die Entwicklung eines europaorientierten Profils allgemein bildender Schulen zunächst nur allmählich vorankam (Krüger-Potratz, 1989), in den 1990er Jahren jedoch in Europa insgesamt an Attraktivität gewinnen konnte. Seit dieser Zeit existiert eine wachsende Zahl europaorientierter Schulen bzw. Europaschulen, die insbesondere mit anderen Schulen in der Europäischen Union, aber auch weltweit kooperieren. Die rechtlichen Ausgangsbedingungen für die Schaffung eines ‚Europa-‘Schulprofils variieren deutlich: So ist die Bundesrepublik Deutschland das einzige europäische Land, das mit dem KMK-Erlass ‚Europa im Unterricht‘ überhaupt eine entsprechende Vorgabe aufweist – wobei es beispielsweise in Hessen ein eigenständiges Europaschulprogramm (vgl. HIBS, 1994) gibt, in dem die Vorgaben festgelegt sind, die erfüllt sein müssen, um den Titel ‚Europaschule‘ tragen zu dürfen, in Nordrhein-Westfalen hingegen nicht. Konkrete statistische Angaben darüber, wie viele Europaschulen es in Deutschland gibt, liegen nicht vor; folgende Daten werfen jedoch ein Schlaglicht auf ihre Präsenz: Im oben genannten Hessischen Europaschulprogramm beispielsweise sind 23 Schulen zusammen geschlossen (Schwarz 2002, S. 121), im 1992 eingerichteten Schulversuch *Staatliche Europa-Schule Berlin* 31 Schulen (vgl. <http://www.sensjs.berlin.de/schulen/>), im Europaschulprogramm des Landes Brandenburg insgesamt 11 Schulen und im Europaschulprogramm des Landes Sachsen-Anhalt Mitte der 1990er Jahre zunächst neun Schulen (Sandner 2001, S. 173), heute sind es 16. Vertreten sind jeweils Schulen aller Schulformen. Aus der Vielfalt, die Europaschulen von anderen Bildungseinrichtungen unterscheidet, stechen folgende Schwerpunkte heraus (Hornberg, 2002):

- Erstens: Europaschulen integrieren in curricularer wie didaktischer Hinsicht Ansätze *interkulturellen Lernens*. Dies geschieht vor dem Hintergrund, dass sich auf bildungspolitischer, -theoretischer und -praktischer Ebene Diskurse um die inhaltliche Ausformulierung der europäischen Dimension im Bildungswesen entwickelten. Dort wurde der oben genannte problematische inhaltliche Bezugspunkt thematisiert und als ein möglicher gangbarer Weg die Verknüpfung der europäischen Dimension mit dem interkulturellen Lernen vorgeschlagen. Beispiele hierfür, die eine relative Breitenwirkung erzielen konnten, sind der nordrhein-westfälische Modellversuch ‚Lernen für Europa‘ (LSW NRW, 1995) und das schon genannte hessische Europaschulprogramm (HIBS, 1994).

- Zweitens: Europaschulen legen besonderen Wert auf ihr *Fremdsprachenangebot*. Dies schlägt sich zum Teil in der Berücksichtigung einer Fremdsprache als *Unterrichtssprache* nieder (vorzugsweise Englisch, Französisch oder Spanisch), aber auch in einem breit gefächerten Sprachenangebot, in das wiederum interkulturelle Lernaspekte integriert werden. Die an dem Schulversuch ‚Staatliche Europa-Schule Berlin‘ beteiligten, aktuell 31 Schulen aller Schulformen beispielsweise verstehen sich als kulturübergreifende sprachintensive Begegnungsschulen, die von der Vor-klasse bis zum Abitur bilingualen Unterricht anbieten, der je zur Hälfte in deutscher Sprache und in einer von neun Partnersprachen stattfindet (Göhlich, 1998).
- Drittens: Europaschulen nutzen intensiv die neuen *Informations- und Kommunikationstechnologien*; sie bilden ‚virtuelle Lerngemeinschaften‘ und pflegen zahlreiche Schulpartnerschaften mit Bildungseinrichtungen im europäischen und außereuropäischen Ausland und fördern so die interkulturelle Kommunikation.
- Viertens: Europaschulen bieten *Auslandspraktika* an und kooperieren mit der Wirtschaft. Dies führt oftmals dazu, dass die Firmen den Schulen Hard- und Software zur Verfügung stellen und die Schülerschaft bei der Absolvierung von Praktika im Ausland unterstützen. Es gibt zahlreiche Beispiele dafür, dass diese Form der Kooperation den Jugendlichen später zu einem Ausbildungsplatz verholfen hat, der sie unter Umständen im Rahmen ihrer Berufstätigkeit auch ins Ausland führt.

Mit dem seit den 1990er Jahren zu beobachtenden Anstieg der Zahl von Schulen in staatlicher Trägerschaft mit einer Europa-Orientierung kommt das Bildungswesen zwei Anforderungen nach, die seither in der bildungspolitisch interessierten Öffentlichkeit intensiv diskutiert werden: der Forderung nach Übernahme eines individuellen Schulprofils und der Entwicklung von spezifischen Kompetenzen unter den Heranwachsenden, wie sie künftig in einer von Globalisierungsprozessen geprägten Welt notwendig erscheinen. Dahinter verbirgt sich mithin das Motiv, die Schülerschaft ‚fit‘ zu machen für Europa, wie Krüger-Potratz (1993) bereits vor einiger Zeit konstatierte. Doch anders als dort angenommen (ebd.), profitieren von diesem Ansatz zunehmend nicht nur die ohnehin privilegierten Schüler und Schülerinnen, wie die wachsende Zahl von Schulen aller Schulformen mit einem solchen Schulprofil belegt (Hornberg, 2004).

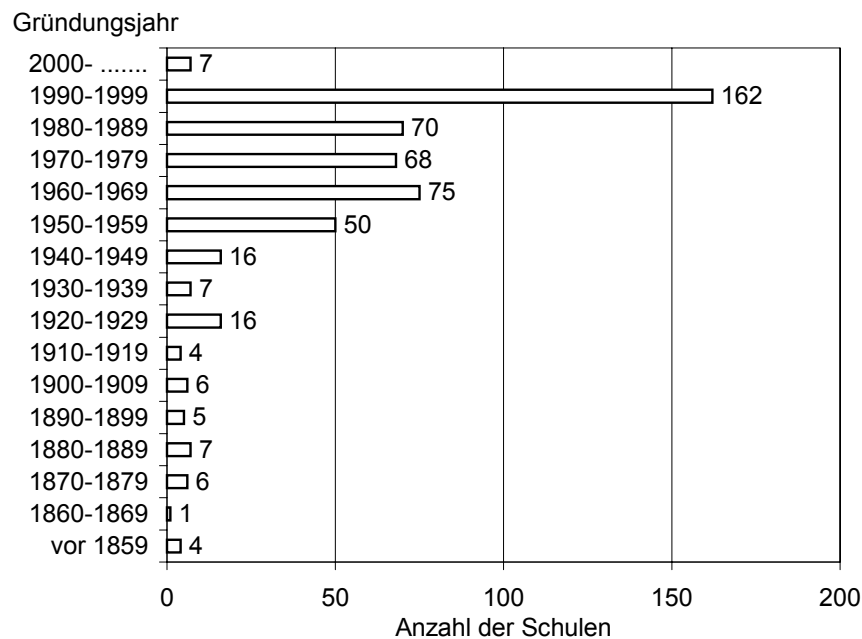
## 5 Internationale Schulen

Internationale Schulen sind Bildungseinrichtungen des allgemein bildenden (und zu einem geringen Anteil des berufsbildenden) Bildungsbereichs, die für sich ein internationales Schulprofil reklamieren (Hayden & Thompson, 1995). Sie bieten mit Blick auf ihren formal-rechtlichen Status, bei dem zwischen reinen Privatschulen, Ersatz- und Ergänzungsschulen zu unterscheiden ist, die von ihnen angebotenen Bildungsgänge und -abschlüsse, Curricula und curricularen Inhalten ein äußerst heterogenes Bild (Ellwood, 1999); verlässliche statistische Angaben zu ihrer weltweiten Verbreitung sind schwer zu ermitteln. Weitgehend unbemerkt von der europäischen Erziehungswissenschaft ist ihre Zahl europa- und weltweit seit dem Zweiten Weltkrieg kontinuierlich angestiegen, wie Abbildung 1 zeigt, in der sämtliche, vom europäischen Dach-

verband Internationaler Schulen, dem *European Council of International Schools*, dokumentierte Bildungseinrichtungen erfasst sind.

In der Abbildung 1 sind sämtliche, vom *European Council of International Schools* registrierten Internationalen Schulen nach ihren Gründungsjahren aufgeführt. Erkennbar wird ein deutlicher Anstieg solcher Gründungen seit den 1950er Jahren, insbesondere aber – mit 162 Schulen und somit mehr als doppelt so vielen Neugründungen wie noch eine Dekade zuvor – in den 1990er Jahren. Für den Zeitraum seit 2000 sind bis zum Zeitpunkt der Erhebung sieben Schulgründungen erfasst.

Abbildung 1: Gründungsjahre vom European Council of International Schools erfasster Internationaler Schulen weltweit (Stand 2001)



© Sabine Hornberg 2003

Quelle: Eigene Berechnungen nach: ECIS International Schools Directory (2000) und eigene Recherchen. Anmerkung: Es sind nur die Schulen enthalten, die vom 1965 gegründeten *European Council of International Schools* als Internationale Schulen registriert wurden und deren Gründungsjahre bekannt sind.

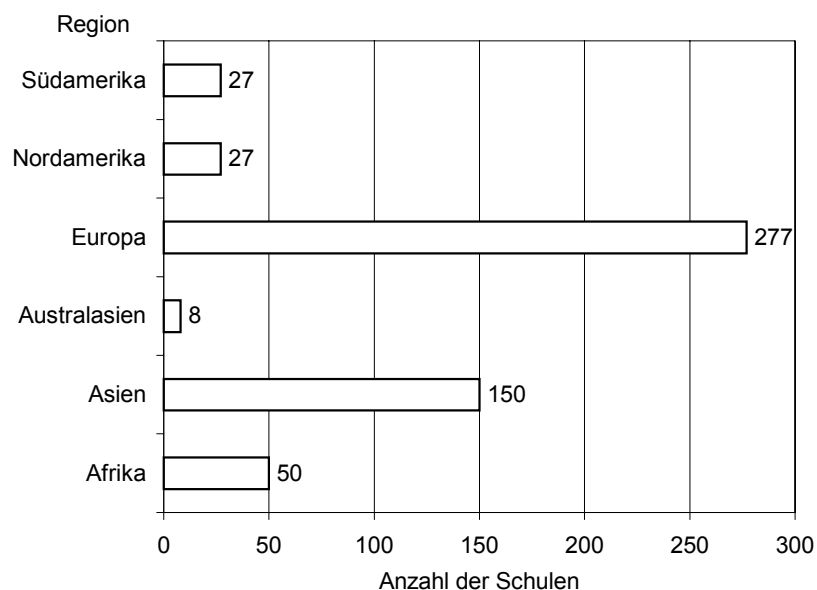
Internationale Schulen finden sich nicht nur in Europa, sondern weltweit; sie sind in der Regel mindestens einem, oftmals aber auch mehreren der weltweit angesiedelten regionalen Dachverbände angeschlossen (Hornberg, 2004). Berücksichtigt man nur die im *European Council of International Schools* (ECIS) organisierten, weltweit angesiedelten Schulen, dann ergibt sich für das Jahr 2001 das in Abbildung 2 dargestellte Bild.

Im Jahre 2001 waren, wie Abbildung 2 zeigt, weltweit insgesamt 539 Internationale Schulen in diesem Dachverband zusammengeschlossen. Mit 277 Schulen befand sich die weit überwiegende Mehrheit in Europa, 150 solcher Schulen existierten in Asien, 50 in Afrika, je 27 in Nord- und Südamerika und weitere acht in Australasien.



Der Anteil von Privatschulen unter den Internationalen Schulen ist beträchtlich, er liegt weltweit nach vorsichtiger Schätzung bei mindestens 40 % (Hornberg, 2004); diese Schulen erheben Schulgebühren, und zwar unabhängig von dem Pro-Kopf-Einkommen des Landes ihrer Ansiedlung durchschnittlich mindestens ca. 1.600 Euro monatlich für den reinen Schulbesuch (d.h. ohne evtl. anfallende Kosten für eine Internatsunterbringung, Mittagsverpflegung, Schulmaterialien usw.). Insofern handelt es sich, unter monetären Gesichtspunkten, um Eliteeinrichtungen, wenngleich es an den Schulen auch ein geringes Stipendienkontingent gibt. Die Schülerschaft an Internationalen Schulen weist eine hohe ethnische, kulturelle und sprachliche Heterogenität auf und setzt sich überwiegend aus Kindern zusammen, deren Eltern zu den in internationalen Organisationen und weltweit agierenden internationalen Konzernen in höheren Positionen Beschäftigten zählen, die die Übernahme des zu zahlenden Schulgeldes zum Teil zum Bestandteil ihrer Vertragsverhandlungen machen. Daneben nehmen immer häufiger auch hochmobile Lehrkräfte eine Lehrtätigkeit an einer Internationalen Schule auf, um ihren Kindern den kostenlosen Besuch dieser Einrichtung zu ermöglichen.

Abbildung 2: Dem *European Council of International Schools* (ECIS) angeschlossene Internationale Schulen weltweit nach Regionen (Stand 2001)



© Sabine Hornberg 2003

Quelle: Anzahl der Schulen insgesamt: 539. Eigene Berechnungen nach: ECIS International Schools Directory (2000) und eigene Recherchen.

Viele Internationale Schulen offerieren eine international kompatible, von der *International Baccalaureat Organization* mit Sitz in Genf vergebene Hochschulzugangsberechtigung, das Internationale Bakkalaureat und das entsprechende Oberstufencurriculum (*Diploma Program*) (Fox, 1998). Beide können seit 1968 absolviert werden; seit 1994 ferner auch das vier Jahre umfassende *IB-Middle-Years-Program* sowie seit 1997 das sechs Jahre umfassende *Primary-Years-Program*. Das für insgesamt zwölf Jahre

konzipierte Curriculum offerieren weltweit fast ausschließlich als Ganztagschulen organisierte Bildungseinrichtungen; darüber hinaus bieten Internationale Schulen häufig auch amerikanische und/oder englische Curricula und Abschlüsse an sowie das in dem jeweiligen Land, in dem sich die Schule befindet, gängige nationale Curriculum und seine Berechtigungen. Unterrichtssprache ist weltweit überwiegend Englisch; das IB und sein Curriculum können daneben aber auch in französischer und spanischer Sprache absolviert werden. Die Erteilung Muttersprachlichen Unterrichts wird von den Schulen angestrebt und oft auch realisiert. Eine Modularisierung des individuellen Bildungsweges ist insofern möglich, als beispielsweise zunächst ein nationales Curriculum und erst in der Oberstufe das *IB-Program* durchlaufen werden kann, um die international kompatible Hochschulzugangsberechtigung zu erlangen. Das Curriculum entstand vor allem unter angelsächsischem und französischem Einfluss und ist von einer Schülerorientierung, reformpädagogischen Elementen, insbesondere amerikanischer Prägung, der internationalen Erziehung, wie sie 1974 von der UNESCO ausformuliert worden war, und dem globalen Lernen geprägt.

Rund um die Internationalen Schulen hat sich ein weit gefächertes und breit gespanntes organisatorisches Netz gebildet. Dazu gehören Akkreditierungseinrichtungen, wie der *European Council of International Schools*, der Schulen gemäß englischem Vorbild einer externen Evaluation unterzieht; das *International Baccalaureate Office*, dessen Zweigstellen (für Europa in Cardiff angesiedelt) weltweit mit der Entwicklung der Curricula und curricularen Inhalte befasst sind, sowie das in Genf angesiedelte Büro des *International Baccalaureate Office*, das die für den Erwerb des Internationalen Bakkalaureats notwendigen Prüfungsaufgaben entwickelt. Mehrmals jährlich finden weltweit an unterschiedlichen Orten groß angelegte Tagungen statt, in deren Rahmen unter anderem auch Kontakte zwischen interessierten Schulen und potenziellen Lehrenden geschlossen werden, die überwiegend aus dem englischsprachigen Raum kommen.

Weltweit stehen das Internationale Bakkalaureat und das *IB-Program* in dem Ruf eines anspruchsvollen Curriculums. Vor diesem Hintergrund bieten zunehmend auch staatliche Schulen Elemente des *IB-Programs* an, insbesondere die zweijährige Oberstufe mit dem dazugehörigen Abschluss, so z.B. in den USA, Kanada oder den Niederlanden, um nur einige Beispiele zu nennen. Mit den Internationalen Schulen und den ihnen verbundenen Netzwerken, so meine These, ist

- das Modell eines weltweit kompatiblen Schulsystems entstanden,
- das aufgrund seiner zunehmenden Verbreitung und der Öffnung staatlicher Bildungseinrichtungen für dieses Angebot einerseits in die nationalen Bildungswesen hinein wirkt
- und sich andererseits zu einem transnationalen Bildungsraum entwickelt hat.

Mit dieser These knüpfe ich an einen relativ jungen, innerhalb der Migrationssoziologie vorangetriebenen Forschungsstrang an. Im deutschsprachigen Raum hat diesen Ansatz beispielsweise Faist (2000) aufgegriffen, der exemplarisch am Beispiel türkisch-deutscher Beziehungen die Entwicklung und Ausgestaltung transstaatlicher Räume nachzeichnet. Pries (2001) erkennt mit Blick auf die wechselseitigen Bezie-

hungen zwischen den von ihm so bezeichneten Herkunfts- und Ankunftsregionen von Migranten und Migrantinnen (ebd.) die Entstehung „transnationaler Sozialräume“ und als neuen Migrationstypus den der „Transmigration“ (ebd., S. 9). Bei dieser Form der Migration handelt es sich nach seiner Auffassung um „eine moderne Variante der nomadischen Lebensform“ (ebd.), bei der „pluri-lokale“ Sozialräume entstehen, die sich über Nationen und Kontinente hinweg erstrecken können und durch die Lebenspraxis der Transmigranten konstituiert werden. Den Hintergrund für die Entwicklung dieses Ansatzes bilden die sich im Zuge der Globalisierung sozusagen im Zeitraffer verdichtenden sozialen internationalen Beziehungsverflechtungen, die theoretisch und empirisch erfasst werden sollen. Wichtige theoretische Impulse für diese Neukonzipierung gab zu Beginn der 1990er Jahre ein Beitrag von Glick-Schiller, Basch und Blanc-Szanton (1992), in dem die Autorinnen erstmals die Konturen einer transnationalen Perspektive auf Migration formulierten.

## 6 Fazit

Sowohl die Interkulturelle Pädagogik wie auch Europa- und Internationale Schulen stellen unterschiedliche Erscheinungsformen einer voranschreitenden Internationalisierung der europäischen Schulentwicklung dar. Das damit verknüpfte, ihnen gemeinsame Innovationspotenzial liegt einerseits in dem Infragestellen und dem Überwinden nationaler Begrenzungen in ihren unterschiedlichen Ausprägungsformen – institutionell, curricular und didaktisch sowie im Hinblick auf das Berechtigungswesen – andererseits in der Entstehung und Entwicklung transnationaler Räume und Perspektiven (Hornberg, 2004). Von diesen Potenzialen profitieren jedoch nicht alle gesellschaftlichen Gruppen in gleicher Weise, vielmehr kommen nach wie vor die bekannten gesellschaftlichen Stratifikationslinien von nationaler und/oder ethnischer Zugehörigkeit, Geschlecht und soziökonomischer Positionierungen zum Tragen, wie die PISA-Studie 2000 für Kinder aus Zuwandererfamilien in der Bundesrepublik Deutschland empirisch belegt hat (Baumert et al., 2001). Nicht zuletzt im Anschluss an die dort ermittelten Befunde sollten Anstrengungen zur Relativierung solcher Beschränkungen anerkannt und ausgebaut werden. Drei in diesem Kontext relevante Ansätze wurden hier aufgezeigt – es wäre ein Fortschritt, könnten sie von sämtlichen Interessierten, ungeachtet ihrer Herkunft und Zugehörigkeiten, in Anspruch genommen werden.

### *Literatur*

- Adick, C. (1992). *Die Universalisierung der modernen Schule*. Paderborn: Schöningh.
- Aguado, T. & Malik, B. (2001). Cultural diversity and school equality: intercultural education in Spain from a European perspective. *Intercultural Education*, 12 (2), 149–162.
- Allemann-Ghionda, C. (1999). *Schule, Bildung und Pluralität. Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich*. Bern: Lang.
- Auernheimer, G. (1996). *Einführung in die interkulturelle Erziehung*. Darmstadt: Primus.
- Baumert, J., Bos, W. & Lehmann, R. (Hrsg.). (2000). *TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn*. 2 Bde. Opladen: Leske + Budrich.

- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Beck, U. (1997). *Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung* (Edition Zweite Moderne). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Davies, S. & Guppy, N. (1997). Globalization and educational reforms in Anglo-American democracies. *Comparative Education Review*, 41 (4), 435–459.
- Döbert, H. & Geißler, G. (Hrsg.). (1997). *Schulautonomie in Europa*. Baden-Baden: Nomos.
- Döbert, H., Klieme, E. & Sroka, W. (Hrsg.). (2004). *Conditions of school performance in seven countries*. Münster: Waxmann.
- Ellwood, C. (1999). IGCSE and the IB middle years programme; how compatible are they? *International Schools Journal*, 14 (1), 35–44.
- European Council of International Schools ECIS. (Hrsg.). (2000). *The ECIS international schools directory*. Great Glemham UK: John Catt Educational Ltd.
- Faist, T. (Hrsg.). (2000). *Transstaatliche Räume. Politik, Wirtschaft und Kultur in und zwischen Deutschland und der Türkei*. Bielefeld: transcript.
- Fox, E. (1998). The emergence of the international baccalaureate as an impetus for curriculum reform. In M. Hayden & J. J. Thompson (Eds.), *International education* (pp. 65–76). London: Kogan Page.
- Glick-Schiller, N., Basch, L. & Blanc-Szanton, C. (1992). *Towards a transnational perspective on migration: race, class, ethnicity, and nationalism reconsidered*. New York: New York Academy of Sciences.
- Göhlich, M. (Hrsg.). (1998). *Europaschule – das Berliner Modell. Beiträge zu zweisprachigem Unterricht, europäischer Dimension, interkultureller Pädagogik und Schulentwicklung* (Beiträge zur Schulentwicklung). Neuwied: Luchterhand.
- Habermas, J. (1996). *Die Einbeziehung des Anderen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hayden, M. & Thompson, J. J. (1995). International schools and international education: a relationship reviewed. *Oxford Review of Education*, 21 (3), 327–345.
- HIBS (Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung). (Hrsg.). (1994). *Europaschule in Hessen – eine Perspektive für die Schule von morgen* (Materialien zur Schulentwicklung, Bd. 20). Wiesbaden: HIBS.
- Hoffmann-Nowotny, H. J. (1973). *Soziologie des Fremdarbeiterproblems*. Stuttgart: Enke.
- Hornberg, S. (1999). *Europäische Gemeinschaft und multikulturelle Gesellschaft. Anspruch und Wirklichkeit europäischer Bildungspolitik und -praxis*. Frankfurt a.M.: IKO.
- Hornberg, S. (2002). Europa-orientierte Netzwerke und Schulen. In K. Schleicher & P. J. Weber (Hrsg.), *Zeitgeschichte europäischer Bildung 1970–2000. Bd. III, Europa in den Schulen* (S. 165–185). Münster: Waxmann.
- Hornberg, S. (2004). *Internationale Schulen im Prozess der Internationalisierung von Bildung*. Universität Bochum, unveröffentlichtes Manuskript.
- Krüger-Potratz, M. (1989). Europa in der Schule – Schule in Europa. Hinweise auf Bibliographien, Datenbanken, Beschlüsse, Programme und weitere Informationsmöglichkeiten. *Vergleichende Erziehungswissenschaft*, 21, 93–107.
- Krüger-Potratz, M. (1993). Erziehung in und für Europa, zweimal? *Deutsch lernen*, 18 (1), 3–12.
- LSW NRW (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen). (Hrsg.). (1995). *Lernen für Europa. Abschlußbericht eines Modellversuchs*. Soest: Kettler.
- Lutz, H. (1999). State of the art: Zum Stand der Interkulturellen Pädagogik. *Tertium Comparationis. Journal für Internationale Bildungsforschung*, 5 (2), 134–149.
- Maastricht. (1998). *Europäische Union und Europäische Gemeinschaft. Die Vertragstexte von Maastricht mit den deutschen Begleitgesetzen*, hrsg. vom Presse- und Informationsamt der Bundesregierung. Bonn.

- Meyer, J. W., Kamens, D. & Benavot, A. (1992). *School knowledge for the masses: World models and national primary curricular categories in the twentieth century* (Studies in Curriculum History, Series 19). Washington, D.C.: The Falmer Press.
- Müller, K. (2002). *Globalisierung*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Nestvogel, R. (1997). Sozialisation und Sozialisationsforschung in interkultureller Perspektive. In R. Nestvogel (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen oder verdeckte Dominanz? Hinterfragung „unseres“ Verhältnisses zur „Dritten Welt“* (S. 27–69). Frankfurt a.M.: IKO.
- Pries, L. (2001). *Internationale Migration*. Bielefeld: transcript.
- Ramirez, F. & Boli, J. (1994). The political institutionalization of compulsory education: The rise of compulsory schooling in the Western cultural context. In J. A. Mangan (Ed.), *A significant social revolution* (pp. 1–20). Portland: Woburn Press.
- Rat der Europäischen Gemeinschaften. (1988). Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Minister für das Bildungswesen vom Mai 1988 zur Europäischen Dimension im Bildungswesen. In Rat der Europäischen Gemeinschaften. Generalsekretariat (Hrsg.), *Erklärungen zur Europäischen Bildungspolitik* (Ergänzung zur dritten Ausgabe). Luxemburg, Dezember 1989 (Abl. C 277, 04/1989).
- Reich, H. H., Holzbrecher, A. & Roth, H.-J. (Hrsg.). (2000). *Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch*. Opladen: Leske + Budrich.
- Sandner, H. (2001). Europaschulen des Landes Sachsen-Anhalt. In H. Döbert & C. Ernst (Hrsg.), *Basiswissen Pädagogik: aktuelle Schulkonzepte* (S. 162–183). Hohengehren: Schneider-Verlag.
- Schäfer, U. (1991). *Die Europäische Gemeinschaft und das Bildungswesen. Eine Bibliographie*, hrsg. vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Frankfurt a.M.: VWB.
- Scheunpflug, A. (2003). Stichwort: Globalisierung in der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (2), 159–172.
- Schleicher, K. (2000). Notwendigkeit einer gebildeten Öffentlichkeit für ein demokratisches Europa. In K. Schleicher & P. J. Weber (Hrsg.), *Zeitgeschichte Europäischer Bildung 1970–2000. Bd. I, Europäische Bildungsdynamik und Trends* (S. 411–482) Münster: Waxmann.
- Schwarz, W. (2002). Europaschulen in Hessen. In K. Schleicher & P. J. Weber (Hrsg.), *Zeitgeschichte europäischer Bildung 1970–2000. Bd. III, Europa in den Schulen* (S. 121–145). Münster: Waxmann.
- Staatliche Europaschulen Berlin. (2004). Verfügbar unter: <http://www.sensjs.berlin.de/schulen/> [10.03.2004].
- Steiner-Khamsi, G. (1992). *Multikulturelle Bildungspolitik in der Postmoderne*. Opladen: Leske + Budrich.
- Stöber, G. (Hrsg.). (2001). Multiperspektivität im Geographieunterricht. *Internationale Schulbuchforschung*, 23 (4) (Themenheft).
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). (1974). Empfehlung zur Internationalen Erziehung. In Deutsche UNESCO-Kommission & Österreichische UNESCO-Kommission (Hrsg.), *Erziehung für Frieden, Menschenrechte und Demokratie im UNESCO-Kontext* (S. 49–63). Bonn.
- Weber, P. J. (2002). *Virtueller Bildungsraum Europa. Bildungspolitische und hochschuldidaktische Anregungen zum Einsatz des Internets an Universitäten*. Münster: Waxmann.