

Hinrichsen, Merle; Paz Matute, Paula  
**'Den Horizont erweitern?'. Schulische Internationalisierung und die  
Konstruktion (trans-)nationaler Bildungsräume**

*Tertium comparationis 24 (2018) 2, S. 190-205*



Quellenangabe/ Reference:

Hinrichsen, Merle; Paz Matute, Paula: 'Den Horizont erweitern?'. Schulische Internationalisierung und die Konstruktion (trans-)nationaler Bildungsräume - In: Tertium comparationis 24 (2018) 2, S. 190-205 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-246885 - DOI: 10.25656/01:24688

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-246885>

<https://doi.org/10.25656/01:24688>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**WAXMANN**  
[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

<http://www.waxmann.com>

**Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird 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 der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

**Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



## „Den Horizont erweitern?“ – Schulische Internationalisierung und die Konstruktion (trans-)nationaler Bildungsräume

*Merle Hinrichsen & Paula Paz Matute*

*Goethe-Universität Frankfurt*

### *Abstract*

In terms of global changes, schools are constantly challenged by the political demand not only to prepare young people for life in a nation-state oriented society, but also to give them the most essential tools and skills to act in a globalized community. Globalization and internationalization have therefore become major issues in political discussions, and are increasingly being adopted in education policy programs and school curricula. Global learning is, aside from education for sustainable development, one of the most important concepts in dealing with these requirements in a didactical way. Beside these curricular changes, internationalization has become a trend in the German educational system, and requires the development of school concepts to deal with topics like migration. Based on two case studies with a focus on the pedagogical conception and importance of exchange programs, this article discusses how schools are dealing with the growing tension between local embeddedness and a globalized society, pointing out the different strategies that each school follows in order to achieve its educational mission in terms of globalization and how freedom of action is being perceived in this context.

### 1. Einleitung

Im Zuge globaler Wandlungsprozesse sieht sich die Institution Schule verstärkt mit der politischen Forderung konfrontiert, junge Menschen nicht nur auf das Leben in einer an der nationalstaatlichen Ordnung ausgerichteten Gesellschaft vorzubereiten, sondern ihnen darüber hinaus auch „globale Handlungsfähigkeit“ zu vermitteln. Eine solche Forderung schließt an Diskurse um „Globalisierung“ und „Internationalisierung“ an, die zunehmend Eingang in bildungspolitische Programme und Curricula finden. So heißt es im Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung, dass Bildungssysteme vor dem Hintergrund einer „Internationalisierung

von Wirtschaft und Gesellschaft“ (KMK & BMZ, 2016, S. 23) Qualifikationen für sich verändernde Tätigkeits- und Berufsfelder ermöglichen müssen. Neben der Bildung für nachhaltige Entwicklung stellt vor allem das globale Lernen eine pädagogische Konzeption dar, diese Anforderungen schuldidaktisch zu bearbeiten (Asbrand, 2009). Eine unterrichtliche Verankerung globaler Lerninhalte ist dabei mit unterschiedlichen Herausforderungen verbunden. So erachtet beispielsweise Adick (2002) weitere makrodidaktische Überlegungen als notwendig, die an einem ‚Weltmodell Schule‘ ansetzen. Neben curricularen Veränderungen lässt sich auch ein allgemeiner Trend zu Internationalisierungsprozessen im deutschen Bildungssystem beobachten. Hierzu zählen beispielsweise das Entstehen neuer Schultypen, die Einrichtung internationaler Abschlüsse und bilingualer Schulzweige sowie der Ausbau von Austauschprogrammen. Einen weiteren Aspekt schulischer Internationalisierung stellt die Entwicklung schulischer Konzepte im Umgang mit migrationsbedingter Diversität dar.<sup>1</sup> In unserem Beitrag beleuchten wir, wie Schulen ihrem Bildungsauftrag unter Bedingungen von Globalisierung nachkommen. Im Fokus stehen Schüleraustausche, die wir zum Anlass nehmen, um danach zu fragen, inwiefern in diesem Kontext (trans-)nationale Bildungsräume konstruiert werden. Nach einer ersten Skizzierung des erziehungswissenschaftlichen Forschungsstands zu Schule und Internationalisierung wird mit dem Konzept der Transnationalisierung eine Erweiterung dieser Blickrichtung vorgeschlagen (2.). Im Anschluss daran erfolgt eine kurze theoretische und methodische Verortung des Beitrags (3.). Anhand von Fallstudien aus zwei Sekundarschulen zeigen wir, wie Schulen (trans-)nationale Bildungsräume hervorbringen (4.) und verdichten die daraus gewonnenen Erkenntnisse in einem Fallvergleich (5.), an den sich ein kurzes Fazit (6.) anschließt.

## 2. Schule und Internationalisierung: Differente Perspektiven

Mit Blick auf die erziehungswissenschaftliche Forschung zu schulischen Internationalisierungsprozessen kann grob zwischen zwei Perspektiven unterschieden werden: Studien konzentrieren sich entweder auf die gymnasiale Bildungslandschaft und Fragen, die sich unter dem Schlagwort Elitebildung fassen lassen (2.1) oder sie untersuchen schulische Internationalisierung im Zuge migrationsbedingter Diversität (2.2). Beide Perspektiven sollen im Folgenden kurz skizziert werden.

### 2.1 Schulische Internationalisierung und Elitebildung

Einer der Foki erziehungswissenschaftlicher Forschung zu schulischen Internationalisierungsprozessen richtet sich auf die gymnasiale Bildungslandschaft und eine damit einhergehende Orientierung an exzellenter Bildung (u.a. Hornberg, 2010;

Krüger & Helsper, 2014; Krüger et al., 2019). Dabei zeigen Studien, dass sich sowohl neu entstehende internationale und bilinguale Privatschulen als auch international orientierte profilierte Gymnasien durch eine soziale Selektivität und Exklusivität auszeichnen (vgl. Helsper et al., 2016; Ullrich, 2014, S. 196). Transnationale Schüler\*innenbiografien (vgl. Helsper et al., 2016, S. 720) sowie eine generelle Transnationalisierung von Bildungsräumen (Hornberg, 2010) konnten vor allem für internationale Schulen herausgearbeitet werden. Schulische Internationalisierung kann insofern als Prozess verstanden werden, der der Bildung einer globalen Elite zuträglich ist.

Die Fertigkeiten, die benötigt werden, „um über Ländergrenzen hinweg kommunizieren und handeln zu können“ (Gerhards, Hans & Carlson, 2014, S. 10) werden von einigen Autor\*innen mit dem Konzept des ‚transnationalen Kapitals‘ gefasst, das insbesondere in der Bildungssoziologie verbreitet ist. Viele der hierzu vorliegenden Arbeiten beziehen sich prominent auf die von Bourdieu (2005) eingeführten Kapitalsorten und verstehen transnationales Kapital entweder als eigene *neue* Kapitalsorte oder als eine Unterform der bourdieuschen Kapitalsorten (vgl. Gerhards et al., 2014, S. 9 ff.; Weenink, 2008; Kenway & Koh, 2013; Schneickert, 2014.). Bisher gibt es wenige Erkenntnisse darüber, *wie* ein solches transnationales Kapital entsteht oder welche individuellen – aber auch welche gesamtgesellschaftlichen Erträge mit einem solchen verbunden sind. Dennoch besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass Auslandsaufenthalte für dessen Erwerb besonders förderlich seien (vgl. Gerhards et al., 2014, S. 11; Weichbrodt, 2014).

## 2.2 Schulische Internationalisierung, Migration und Transnationalisierung

Mit Blick auf die nachgezeichnete Relationierung von Mobilität und Bildung zeigt sich, dass in der Debatte um schulische Elitebildung eine Ausblendung migrationsgesellschaftlicher Realitäten und damit eine ungleiche (wissenschaftliche wie gesellschaftliche) Bewertung vorhandener Mobilitätserfahrungen erfolgt. Eine entsprechende „Hierarchisierung von Mobilität“ (Yildiz, 2018, S. 45) impliziert, dass Auslandsjahre und Austauschprogramme als Ausdruck eines transnationalen Kapitals hervorgehoben, Auseinandersetzungen um (fluchtbedingte) Migration dagegen häufig aus einer Defizitperspektive heraus geführt werden. Obwohl eine solche Defizitperspektive in der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung bereits seit langem kritisiert wird (stellv. Diehm & Radtke, 1999; Hummrich, 2009), zeichnet sich hier die Wirkmächtigkeit einer entsprechenden Interpretationsfolie ab. In einer solchen Betrachtung bleiben nicht nur Befunde der Migrationsforschung, sondern beispielsweise auch postkoloniale Perspektiven (Castro Varela & Heinemann, 2016) weitgehend unberücksichtigt.

In diesem Beitrag möchten wir dafür plädieren, in Untersuchungen von schulischer Bildung im Kontext von Internationalisierung unterschiedliche Wissenschafts- und Mobilitätsdiskurse stärker zusammenzuführen. Vielversprechende Anschlüsse hierfür bietet das Konzept der Transnationalisierung, das besonders in der Soziologie verbreitet ist (u.a. Amelina & Faist, 2012; Pries, 2010; Shinozaki, 2012), in der erziehungswissenschaftlichen Schulforschung wird dies bislang allerdings nur vereinzelt aufgegriffen (z.B. Gogolin & Pries, 2004; Küppers, Pusch & Uyan Semerci, 2016).

In Reflexion der Kritik am methodologischen Nationalismus (Wimmer & Glick Schiller, 2003) bietet das Konzept der Transnationalisierung die Möglichkeit „grenzüberschreitende Verflechtungen“ (Pries, 2010, S. 30) in den Blick zu nehmen, ohne die Bedeutung nationalstaatlicher Kontexte generell zu negieren. So kann einerseits der nationalstaatlichen Gebundenheit von Schule Rechnung getragen (Adick, 2005; Fürstenau, 2015), andererseits deren transnationale Entwicklung (Möller & Wischmeyer, 2013) reflektiert werden. Unter dieser Perspektive ergeben sich Fragen sowohl nach der transnationalen Verfasstheit von Schule wie auch nach transnationalen Lebenswelten der schulischen Akteur\*innen und deren Bedeutung in schulischen Kontexten.

Mit unserem Beitrag soll im Folgenden die Konstruktion (trans-)nationaler Bildungsräume im Kontext von Schule in der Migrationsgesellschaft untersucht werden. Wir gehen dabei von der Annahme aus, dass Schulen nicht nur selbst als transnationale Bildungsräume in den Blick genommen werden können (Fürstenau, 2015; Möller & Wischmeyer, 2013), sondern dass Schulen auch transnationale Bildungsräume hervorbringen und eröffnen.

### 3. Theoretische und methodische Verortung

Die herangezogenen Daten stammen aus dem aktuell noch laufenden und von der Robert-Bosch-Stiftung geförderten Projekt ‚GLOBIS: Globale Verantwortung. Internationalisierung und Interkulturalität in der Schule‘.<sup>2</sup> Im Zentrum steht die Frage, wie Globalisierungsprozesse an Schulen wahrgenommen werden und welche Chancen und Herausforderungen diese damit verbinden. Im Rahmen eines mehr Ebenenanalytischen Forschungsdesigns wurden hierzu bundesweit Internetauftritte von Sekundarschulen untersucht. An ausgewählten Schulen fanden zudem Expert\*inneninterviews mit Schulleitungen und Gruppendiskussionen mit Lehrkräften und Schüler\*innen statt. Vor dem Hintergrund der Schulkulturtheorie (Helsper, 2008b; Hummrich, 2015), blicken wir auf die Verflechtungen unterschiedlicher Ebenen des Sozialen (Hummrich & Kramer, 2011). Mit Helsper lässt sich Schul-

kultur „als symbolische Ordnung der einzelnen Schulen in der Spannung von Realem, Symbolischem und Imaginärem“ (Helsper, 2008a, S. 66) fassen.

In diesem Beitrag fokussieren wir auf Rekonstruktionen der Internetauftritte sowie auf Passagen aus den Interviews mit den Schulleitungen. Anhand dieses Materials lässt sich unseres Erachtens das Imaginäre der Schulkultur, d.h. die idealen pädagogischen Entwürfe der jeweiligen Schule, und deren Verschränkung mit dem Realen besonders gut diskutieren. Diese Verschränkung tritt dabei – auch vermittelt über das Symbolische – immer wieder material hervor (vgl. Helsper, 2008a, S. 67 f.). Im Vokabular der dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2014, 2017), auf die wir uns in unseren Analysen beziehen,<sup>3</sup> nehmen wir an dieser Stelle sowohl die Imaginationen der Praxis sowie die Praxis selbst in die Blick, die nach Bohnsack in einem gewissen Spannungsverhältnis zueinander stehen (vgl. Bohnsack, 2017, S. 106). Die Rekonstruktionen geben damit Einblicke, wie die „handlungspraktische Bewältigung dieser Diskrepanz“ (ebd., S. 108) erfolgt. Mittels der Analysen können wir folglich sowohl (machtvolle) Fremdrahmungen und Bezugnahmen darauf – beispielsweise auf ein Orientierungsschema Globalisierung – rekonstruieren, als auch habitualisierte Handlungspraxen und Wissensbestände. Insofern lässt sich über den schulkulturellen Entwurf und dessen Ausgestaltung durch die Schulleitungen gerade die „doppelte Doppelstruktur“ (ebd., S. 20f.) gesellschaftlicher und organisationaler Erfahrungsräume in Relation zur Ebene der Interaktion analysieren.

#### 4. Schulische Internationalisierung am Beispiel des Schüleraustauschs. Empirische Einblicke

In diesem Kapitel werden zwei Schulen unseres Samples, das Gymnasium Oststadt und die reformpädagogische Schule Südstadt,<sup>4</sup> ausschnitthaft vorgestellt, die einem eher exklusiven Bildungssegment zuzuordnen sind. Für beide Schulen sind Internationalisierungsstrategien – wenn auch sehr unterschiedlich – von hoher Bedeutung. Im Mittelpunkt der Analyse stehen die in dem jeweiligen schulkulturellen Entwurf deutlich werdenden Konstruktionen nationaler und transnationaler Bildungsräume. In einer anschließenden Kontrastierung dieser Entwürfe können unterschiedliche Dimensionen der Konstruktion dieser Bildungsräume herausgearbeitet werden.

##### 4.1 Das Gymnasium Oststadt

Das Gymnasium Oststadt liegt in einer Mittelstadt an der deutsch-niederländischen Grenze und ist laut Auskunft der Schüler\*innen die wichtigste Sekundarschule in der näheren Umgebung.

Im Rahmen des Internetauftritts der Schule finden sich prominente Bezugnahmen auf Internationalität sowie „*transnationale Erfahrungen*“, die mit dem Fremdsprachenunterricht in Verbindung gebracht werden. Unter der Headline „*Fremdsprachen*“ heißt es auf der Internetseite hierzu, dass die Schüler\*innen neben den jeweiligen Sprachkompetenzen – an der Schule werden u.a. Latein, Spanisch und Niederländisch unterrichtet – auch „*an bedeutenden interkulturellen Handlungsfähigkeiten [gewinnen]*“. Der Fremdsprachenunterricht wird damit nicht nur zum relevanten Lernkontext für den Erwerb sprachlicher Kompetenzen, sondern zugleich wird davon ausgegangen, dass die Schüler\*innen durch diesen ‚globale Schlüsselqualifikationen‘ erlangen. Die „*Kenntnis über regionale Besonderheiten und Werte*“ sowie die Entwicklung einer „*Toleranz für Menschen anderer Kulturen*“ werden dabei als Handwerkszeuge präsentiert, die am Beispiel eines beliebigen Landes bzw. einer beliebigen Sprache erworben werden können. Die sich andeutenden ethnozentristischen und hegemonialen Perspektiven auf die ‚Anderen‘ erscheinen ebenso interessant für die Frage nach der Konstruktion (trans-)nationaler Bildungsräume wie die sich hier abzeichnende Kopplung von Fremdsprache und Handlungsfähigkeit. So wird nahegelegt, dass der Fremdsprachenunterricht selbst durch seine Ausgestaltung – aber zugleich auch nebenbei – transnationale Erfahrungen vermittelt, die als „*notwendige Voraussetzung*“ für den Erwerb einer globalen Handlungsfähigkeit markiert werden.

Erscheinen transnationale Erfahrungen damit zunächst durchweg positiv gerahmt, offenbart das Interview mit dem Schulleiter Herrn Schultz die Ambivalenzen und Dynamiken, die für ihn mit Globalisierungsprozessen im Kontext von Schule einhergehen. Dabei konstruiert er gesellschaftliche Entwicklungen wie beispielsweise die Digitalisierung, aber auch politische Entscheidungen wie die Einführung eines gewissen Fächerkanons als kontingente Rahmenbedingungen, auf die die Schule *nur reagieren* kann. So spricht der Schulleiter davon, dass das „*Thema Globalisierung ... uns gesellschaftlich erwischt*“ hat. Gerade mit Blick auf schulische Beharrungstendenzen und existierende Anforderungen des staatlichen Systems konstruiert er Schule als Abbild einer national verfassten Gesellschaft. Am Beispiel des Fremdsprachenunterrichts verdeutlicht Herr Schultz die Gefahr einer Sinnentleerung und Entkopplung der Curricula und Lerninhalte. Diese verortet er nicht nur in Anfragen der Schüler\*innen („*Warum muss ich Französisch lernen?*“), sondern markiert diese auch als Ausgangspunkte eigener Reflexionsprozesse. Im Folgenden soll dies am Beispiel des Schüleraustauschs expliziert werden, den Herr Schultz in den Kontext einer Schulentwicklungsstrategie stellt. Diese Strategie präsentiert er als Resultat seines eigenen Engagements im Bereich der Internationalisierung. Als Ausgangspunkt für eine solche Initiative markiert er die Feststellung, dass „*viele*“ später in den Niederlanden studieren. Ausgehend von der „*Randlage*“ seiner Schule

an der niederländisch-deutschen Grenze entwirft er die Einführung des Fachs Niederländisch und eines damit verbundenen Schüleraustauschs als Strategie der Schule, den Schüler\*innen gezielt einen grenzüberschreitenden Bildungsraum während und nach der Schulzeit zu eröffnen.

Herr Schultz: Wir haben dann gesagt machen wir n Schüleraustausch mit denen . ja w-s- was heißt denn Schüleraustausch also klar ich schick die Schüler dahin . die leben dann eine Woche in Holland . ja kriegen dann jeden Morgen fünf Euro hingelegt kaufen McDonalds und äh . das ist doch kein- äh das ist doch gar nix also alles was Schüleraustausch im klassischen Sinne ist (3) hier in einer Gesellschaft wo die Frauen- also die Mütter . voll (betont) im Berufsleben stehen dann können sie nicht einfach den Gast kommen lassen . der stört (betont) (2) da ist überhaupt keine Zeit zu (2) also was lernt der denn dann?

Die Einführung des Schüleraustauschs, die Herr Schultz als „*pfiffig*“ rahmt, wird in der präsentierten Interviewpassage zunächst als naheliegende Entscheidung der Schule eingeführt, die dann aber auf ihren Sinn hin befragt wird. Dabei konstruiert der Schulleiter den „*Schüleraustausch im klassischen Sinne*“ als überholt und stellt dies in einen Zusammenhang mit der sich verändernden gesellschaftlichen Rolle der Frau bzw. der Berufstätigkeit der Mütter. Die darin implizit nahegelegte Annahme fehlender Zeit und Fürsorge in den sogenannten Gastfamilien dokumentiert sich auch am Beispiel der täglichen Verpflegung. In der Wahrnehmung von Herrn Schultz kommen nicht nur die Austauschschüler\*innen aufnehmenden Familien ihrem Bildungsauftrag nicht nach, auch die Schüler\*innen lassen ein Interesse für ‚Landestypisches‘ vermissen. So würden diese, wenn sie die Möglichkeit erhalten, auf ihnen bekannte Versorgungsmöglichkeiten („*McDonalds*“) zurückgreifen. Das globale Agieren der Fastfood-Kette wird weder als transnationaler Erfahrungsraum wahrgenommen noch zum Reflexionsgegenstand globaler Ordnungen.

Hinterfragt Herr Schultz zunächst die Familie als Ort der Vermittlung nationalkultureller Praktiken, kritisiert er in seinen folgenden Ausführungen auch die eigene schulische Praxis des Austauschs, in dessen Zuge den Schüler\*innen aus den Niederlanden „*deutsch um die Ohren gehauen*“ wird. So sagt er, dass während eines klassischen Schüleraustauschs weder die Sprache noch das Kennenlernen einer Kultur möglich sei und stellt zur Debatte, ob nicht ein Urlaub mit der eigenen Familie zum Kennenlernen von Ländern ausreiche. Vor diesem Hintergrund und verbunden mit der Idee, dass solche Formate nach Meinung des Schulleiters auch „*was für die Lehrer bringen*“ müssen, habe sich die Schule dazu entschieden, statt eines Austauschs im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts Niederländisch eine eintägige Sprachprüfung an einer Partnerschule in den Niederlanden durchzuführen. An dieser Sprachprüfung können die Schüler\*innen teilnehmen, die Niederländisch als Fremdsprache gewählt haben.



Herr Schultz: Da haben alle was von und sie haben auch die Notwendigkeit auch mal Niederländisch beziehungsweise Deutsch zu sprechen (3) und das sind dann Sachen auf ein Tag bezogen das ist dann auch son wirklich intensives Erlebnis [...] und das- also ich sag mal was so n Espresso darstellt ne wo man sagt aha ich hab jetzt erfahren ich muss- also Fremdsprache sprechen hat mir jetzt was jetzt in der Situation tatsächlich was gebracht

Wie an dieser Sequenz deutlich wird, werden Sinn und Zweck schulischer Formate, die unter dem Stichwort Internationalisierung verhandelt werden, einerseits pragmatisch ausgedeutet, andererseits aus Sicht der Schüler\*innen betrachtet. Der Schulleiter konstruiert die Erfahrung einer schulischen „*Notwendigkeit*“ die eigenen Fremdsprachenkenntnisse anzuwenden als einen motivationalen Aspekt. Mit der Fokussierungsmetapher des „*Espresso*“ legt er eine Intensität und Wirkung dieser Erfahrung nahe, wenngleich der Bildungsgehalt auf den konkreten Nutzen des Fremdsprachensprechens begrenzt scheint.

Zusammenfassend zeigt sich, dass Herr Schultz die Orientierung an den Bildungspotenzialen von Auslandsaufenthalten trotz der Kritik an dem Format des klassischen Schüleraustauschs aufrechterhält. Zentral fokussiert er auf den Nutzen von Auslandserfahrungen für die schulischen Akteur\*innen und fordert, dass sich entsprechende Formate umstandslos in schulische Zielvorgaben integrieren lassen müssen, z.B. in Hinblick auf das Lernen von Fremdsprachen.

#### 4.2 Die reformpädagogische Schule Südstadt

Die reformpädagogische Schule Südstadt, die in einem wohlsituierten Stadtteil in einer Großstadt liegt, stellt einen Kontrastfall zu den am Gymnasium Oststadt herausgearbeiteten Orientierungen dar. Die Schule besitzt den Status einer anerkannten Ersatzschule und bietet einen Bildungsgang bis zur zehnten Klasse an. Auf der Internetseite sind zunächst nur vereinzelt Anhaltspunkte für eine internationale Ausrichtung der Schule zu erkennen. Auch wenn sich hier ebenfalls eine Priorisierung der Fremdsprachenbildung abzeichnet, geht das „*interkulturelle Lernen*“ nicht darin auf, sondern wird als eigener Bildungsbereich präsentiert. Anders als in dem Internetauftritt des Gymnasiums Oststadt wird weniger der Unterricht als vielmehr die Kombination und das Ineinandergreifen unterschiedlicher teilweise pädagogisch angeleiteter Formate wie interkulturelle Trainings und Austausche aufgeführt, die „*ständig in Bewegung*“ sind.

Im Interview mit dem Schulleiter, Herrn Diercks, und der Koordinatorin für Internationalisierung, Frau Arndt, stellen beide solche internationalen Projekte als Teil des pädagogischen Gesamtkonzepts der Schule heraus, das in entscheidender Weise durch die reformpädagogische Ausrichtung der Schule gerahmt ist. Auf die Frage, wie die Schule ihre Schüler\*innen auf das Leben in einer globalisierten Welt vorbereitet, verweist Herr Diercks zunächst auf die Einführung eines Nachmittags-

formats, in dessen Rahmen sich die Schüler\*innen eine „*sinnvolle Aufgabe in der Gesellschaft*“ suchen und diese einmal wöchentlich ausüben. Von der Vermittlung einer Handlungsfähigkeit und Verantwortung für die „*Gesellschaft rund um die Schule*“ leitet er über zu internationalen Handlungskontexten und kommt in diesem Zuge auf die schulische Internationalisierungsstrategie zu sprechen:

Herr Diercks: und dann haben wir natürlich diese große Schiene ähm . es ist uns total wichtig Austausch . [I.: mhm] zu machen . [I.: mhm] also wo die Schüler über den Teller-  
rand also nicht nur über die Schule oder=über die, Nahgesellschaft sondern wirklich auch  
in den europäischen Kontext mit reingucken und äh den . Horizont erweitern . [...] und das  
ist uns total wichtig und das machen wir auch=immer möglich und das können die Schüler  
sowohl in der Sieben als auch in der Acht als auch in der Neun machen

Die Relevanz und der positive Nutzen von Austauschformaten stellen eine geteilte Orientierung dar. Im Mittelpunkt steht der Blick über den „*Tellerrand*“ und damit eine Perspektivenerweiterung, die sich auf den „*europäischen Kontext*“ richtet. Es macht folglich den Anschein, dass Europa zwar als fluider Raum ohne eindeutige Grenzziehungen konstruiert wird, dieser Kontext aber nicht vor Ort – in der Schule, in der „*Nahgesellschaft*“, in Deutschland – erfahrbar ist, sondern erst im Zuge eines „*Blicks*“ in das europäische Ausland greifbar wird. Körperliche Bewegungen über nationalstaatliche Grenzen hinweg scheinen weniger bedeutsam zu sein. Vielmehr steht ein oberflächlich anmutendes „*reingucken*“ im Zentrum der Konstruktion dieser transnationalen Bildungserfahrungen. Herr Diercks betont nicht nur die strukturelle Ermöglichung zahlreicher Austausche in unterschiedlichen Klassenstufen, sondern signalisiert auch eine darüber hinausgehende Offenheit, entsprechende Vorhaben der Schüler\*innen zu unterstützen.

Im Gegensatz zu der Positionierung des Gymnasiums Oststadt zeichnet sich in Bezug auf den sich konstituierenden pädagogischen Bildungsraum eine untergeordnete Rolle des Fremdsprachenlernens ab, wie Frau Arndt anhand des folgenden Beispiels verdeutlicht.

Frau Arndt: Das kann auch durchaus sein wenn Schüler aus Frankreich da sind dass die Schüler sich dann auf Englisch unterhalten . jetzt kann man natürlich hingehen und sagen ja warum macht man n Austausch mit Frankreich sie sollen doch Französisch lernen aber das ist nicht unser Ansatz . unser Ansatz ist dass sie andere- unsere europäischen Nachbarländer kennenlernen äh mit den in Kontakt kommen Vorurteile ab- abbauen und Gemeinsamkeiten und auch Unterschiede erkennen . und ähm . natürl- we- wenn die dann nicht unbedingt Französisch sprechen ne Weile dann ist das auch in Ordnung wenn wenn wir das andere Ziel erreichen weil das für uns höher hängt . und von der Kultur wenn sie dann in dem Land sind dann nehmen die soviel mit die saugen das ja auf . wie n Schwamm

Frau Arndt präsentiert den Abbau von Vorurteilen und die Bewusstwerdung über Gemeinsamkeiten und Unterschiede als priorisiertes Ziel des Austauschs. Als zentral entwirft sie die Begegnung zwischen Schüler\*innen unterschiedlicher Länder.

Dabei werden die Schüler\*innen als Repräsentant\*innen ‚ihres‘ jeweiligen Landes eingeführt, die im Sinne eines Prototyps stellvertretend die Erfahrung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden *zwischen* Ländern gewährleisten. Den eigenen Schüler\*innen wird ein quasi-natürliches Interesse an der Kultur des als unbekannt vorausgesetzten Landes unterstellt. Mit den Austauschereferenzen einhergehende Bildungsprozesse scheinen so keiner pädagogischen Arbeit zu bedürfen, sondern werden vielmehr als ‚Selbstläufer‘ entworfen. In Bezug auf die Konstruktion damit verknüpfter Bildungserfahrungen wird der Grenzübergang nun zentral: So wird die Kultur erst *„in dem Land“* erfahrbar und die prägenden Eindrücke dann *„mit“* über die Grenze genommen.

Die Konstruktion Nationalstaaten überschreitender Gemeinsamkeiten findet sich aber nicht nur in Bezug auf den *„europäischen Kontext“*, sondern auch in Bezug auf die *„Schulform“*. So sieht Frau Arndt einen wichtigen Bildungsvorhalt in der Erfahrung, ähnlich ausgerichtete reformpädagogische Schulen im europäischen Ausland zu besuchen: *„dieses Gefühl, dass man eigentlich schon so ne Art Weltgemeinschaft ist, die ähnliche Werte teilt“*. Insofern wird hier die Bedeutung von transnationalen Dachverbänden reformpädagogischer Schulen angesprochen, die als grenzüberschreitendes Netzwerk fungieren, das quer zu anderen (auch nationalstaatlichen) Grenzziehungen liegt.

Der übergeordnete pädagogische Sinn solcher Austausche wird unter das Dach der *„Friedenserziehung“* gestellt. Die direkte Begegnung zwischen Schüler\*innen unterschiedlicher Nationen stellt aus dieser Perspektive eine *„Präventionsarbeit“* dar, die – wie Herr Diercks im Rückgriff auf die deutsch-französische Vergangenheit ausführt – dem Führen von Kriegen vorbeugen soll: *„Die werden nicht aufeinander schießen können“*.

Die sich im gesamten Interview abzeichnende Bedeutung internationaler Projekte unterstreicht Frau Arndt, indem sie diese als *„Teil des Schulkonzepts“* bezeichnet. Auch wenn eine Teilnahme an Austauschen prinzipiell freiwillig ist, so werden die Thematisierung und internationale Begegnung auch für die, die *„nicht teilnehmen wollen“*, als Normalitätskontext entworfen, dem man nicht *„entkommt“*.

Die Fokussierung auf transnationale Erfahrungen erfolgt in beiden Schulen so zunächst über internationale Austausche, d.h. über staatsgrenzüberschreitende Begegnungen bzw. Prüfungen. Innerhalb der eigenen Schule oder auch in Bezug auf die eigene Schüler\*innenschaft werden transnationale (Bildungs-)Erfahrungen und in diesem Zusammenhang auch Migration kaum thematisiert. An der Schule Oststadt verweist Herr Schultz zwar darauf, dass seine Schule einen Migrantenanteil von ca. 40 Prozent aufweise und sagt hierzu: *„also die Vielfalt ist hier relativ unproblematisch“*; Er schließt damit an einen Diskurs an, der nationale, kulturelle und ethnische Diversität der Schüler\*innen prinzipiell als schulische Herausforde-

rung markiert. Werden mögliche darin angelegte Bildungspotenziale in der Schule Oststadt nicht thematisiert, denkt der Schulleiter der Schule Südstadt, der seine Schüler\*innenschaft als „gut-bürgerlich, bio-deutsch“ beschreibt, auf Nachfrage laut über schulische Strategien nach, die Diversität an der Schule zu erhöhen bzw. in Kooperation mit einer von ihm als Brennpunktschule bezeichneten Schule im Rahmen des (freiwilligen) Nachmittagsformats Begegnungsräume zu schaffen. Eine weitere Internationalisierungsstrategie der Schule Südstadt deutet sich in der gezielten Auswahl eines internationalen Personals an. Frau Arndt koppelt dies mit dem Ziel „diese Kultur halt auch in diesen Raum Schule zu holen“. Die Bedeutung einer solchen „kulturellen Vielfalt“ begründet sie damit, „weil wir sind ne Schule“. Eine solche pragmatische Begründungsfigur unterstreicht einerseits, dass kulturelle Vielfalt als konstitutiv für Schule angenommen wird, andererseits wird deutlich, dass eine solche scheinbar erst gezielt hergestellt werden muss. So sollen Pädagog\*innen aus anderen Ländern transnationale Erfahrungen der Schüler\*innen innerhalb der Schule gewährleisten.

## 5. Konstruktionen (trans-)nationaler Bildungsräume – ein Vergleich

Mit Blick auf die in diesem Beitrag verfolgte Fragestellung nach der schulischen Konstruktion (trans-)nationaler Bildungsräume lassen sich im Vergleich der Fälle erste gegenstandsbezogene Erkenntnisse ableiten. Beide Schulen haben Internationalisierung in ihren Bildungskanon aufgenommen und entwerfen es als Ziel, ihren Schüler\*innen eine globale Handlungsfähigkeit zu vermitteln, die am Gymnasium Oststadt mit *Verständigung* und an der Schule Südstadt mit *umfassender Bildung* verbunden ist. In Anlehnung an die Konzeption von Pries (2010) zeigen sich in der Rekonstruktion der schulkulturellen Entwürfe vielfältige Anschlüsse für eine transnationale Perspektive auf schulische Bildungsräume. Am Gymnasium Oststadt ist der schulkulturelle Entwurf in erster Linie lokal gebunden, d.h. mit der Lage der Schule „*hinter der Grenze*“ kontextualisiert. Diese bietet Anschlüsse für die Konstruktion eines grenzüberschreitenden deutsch-niederländischen Bildungsraums und wird zum Ausgangspunkt für transnationale Orientierungen der Schule. Zugespitzt formuliert wird die lokale Bindung zur transnationalen Bildungschance.

An der Schule Südstadt begründen dagegen eher die schulische Verortung in einem „*europäischen Kontext*“ sowie die grenzüberschreitende reformpädagogische Konzeption der Schule die verfolgten Internationalisierungsstrategien. Lokale Gebundenheiten treten dagegen in den Hintergrund. Zwar ist sich die Schule migrationsgesellschaftlicher Realitäten bewusst – wie am Beispiel der Konstruktion einer homogenen Schüler\*innenschaft deutlich wird – macht diese aber nur randständig zum Ausgangspunkt pädagogischer Konzepte.

Beide Schulen positionieren sich damit als Akteur\*innen in je unterschiedlichen transnationalen Bildungsräumen. Der Schüleraustausch wird an beiden Schulen als pädagogische Maßnahme zur Vermittlung transnationaler Erfahrungen entworfen. In den Falldarstellungen zeigt sich dagegen, dass der Austausch *zwischen* zwei Nationalstaaten stattfindet und überwiegend auf inter-nationale Beziehungen und Erfahrungen gerichtet ist. Das Nationale wird insofern immer wieder als Normalitätskontext aufgerufen und hervorgebracht.

Die Idee des Schüleraustauschs schließt damit an die für europäische Staaten konstitutive Idee von Homogenität nach innen und Exilierung des Fremden an (vgl. Matthes, 2000). Zu kritisieren ist, dass der Nationalstaat in diesem Zusammenhang als ‚Container-Raum‘ konstruiert wird und die an dem Austausch teilnehmenden Schüler\*innen zu einem Prototyp der Staatsangehörigen des jeweiligen Landes gemacht werden. Wird die Begegnung mit den ‚Anderen‘ in der Schule Südstadt als ‚automatisierte‘ Bildungserfahrung konstruiert, werden im Gymnasium Oststadt die Bedeutung der Familie als Ort der Vermittlung und die Notwendigkeit eines wahrgenommenen Nutzens dieser Erfahrungen betont. In keiner der beiden Schulen wird berücksichtigt, dass die mit dem Austausch einhergehende Idee des Vergleichs von Kulturen in doppelter Weise problematisch ist: So kann die Reflexion von Kultur nicht nur homogenisierende Perspektiven auf das ‚Eigene‘ und das ‚Fremde‘ hervorbringen und somit Vergemeinschaftungen und Abgrenzungen produzieren, sondern auch Identifikationsangebote bereitstellen, die auf einer Rangordnung unterschiedlicher Kulturen basieren (vgl. Radtke, 2012, S. 50 f.). Für Schüleraustausche würde dies die Notwendigkeit einer deutlich stärkeren pädagogischen Begleitung und Reflexion implizieren.

In beiden Fällen wird transnationale Bildung in erster Linie mit internationalen grenzüberschreitenden Erfahrungen *außerhalb* der Schule und den nationalstaatlichen Grenzen Deutschlands in Zusammenhang gebracht, bereits vorhandene Migrationserfahrungen von Schüler\*innen und damit die Bedeutung von Schule in der Migrationsgesellschaft werden dagegen kaum als Bildungspotenzial thematisiert. Vielmehr wird die Schüler\*innenschaft als homogene und in Bezug auf grenzüberschreitende Bildung und kulturelle Begegnungen unerfahrene Gruppe positioniert. Transnationale Lebenswelten werden unter dieser Perspektive systematisch ausgeblendet. Hier schließen sich Überlegungen an, inwiefern die Lebensweltorientierung der Schule vor dem Hintergrund der vorliegenden Fälle in Frage gestellt werden muss.

Die sich andeutende Verflechtung von Konstruktionen nationaler, internationaler und transnationaler Bildungsräume im Kontext von Schule macht deutlich, dass nationalstaatlichen Rahmungen und Grenzen nach wie vor eine hohe Bedeutung seitens der Schulleitungen beigemessen wird. Die gewählte transnationale Perspek-

tive erlaubt diese Verflechtungen in den Blick zu nehmen. Zugleich besteht die Herausforderung nach wie vor darin, die Relationen nationaler, internationaler und transnationaler Bildungsräume in ihren jeweiligen Wechselwirkungen zu analysieren.

## 6. Fazit und Ausblick

Die vorliegenden Fälle zeigen die zunehmende Bedeutung transnationaler Bildungsräume im Kontext von Schule. Schulen nehmen unter dieser Perspektive nationalstaatliche Grenzziehungen vor, eröffnen aber auch grenzübergreifende Bildungserfahrungen. Die Analysen verweisen auf eine sozial selektive Konstruktion des Zusammenhangs von Bildung und Mobilität, die von einer Homogenität der eigenen Schüler\*innenschaft ausgeht. Gerade im Vergleich mit anderen Sekundarschulen unseres Samples, die sich deutlich stärker als vielfältige und inklusive Schulen entwerfen, erwarten wir diesbezüglich interessante Befunde zu schulkulturellen Positionierungen unter Bedingungen von Transnationalisierung. Dabei lassen die bisherigen Rekonstruktionen erwarten, dass Unterscheidungen zwischen einer migrationsbedingten und einer auf Profilierung ausgerichteten Internationalität, wie sie beispielsweise Zymek in Bezug auf Schulformen vornimmt (vgl. Zymek, 2009, S. 185), im Rückgriff auf transnationale Perspektiven überdacht werden müssen.

Insgesamt lässt sich resümieren, dass die vorliegenden Rekonstruktionen die Bedeutung einer stärkeren erziehungswissenschaftlichen Beschäftigung mit schulischen Transnationalisierungsprozessen unterstreichen. So kann zum Beispiel danach gefragt werden, was es für die auf den Nationalstaat ausgerichtete Schule bedeutet, Bildungsräume stärker jenseits des Nationalen zu eröffnen und so nicht nur nationale, sondern auch transnationale Bildungswege anzuerkennen oder auch zu ermöglichen. Insbesondere mit Blick auf die Bildungsbiografien der Schüler\*innen deuten sich neue Normalitäten transnationaler Lebenswelten an, deren Bedeutung für die schulkulturellen Entwürfe der Einzelschulen und deren Kontinuität und Wandel empirisch zu untersuchen sein wird. Erziehungswissenschaftliche Schulforschung ist hier gefordert, die vorhandenen empirischen und theoretischen Desiderate zu bearbeiten. Damit verbunden sein könnte eine Verschiebung dominanter Diskurse, in deren Zuge eine Beschäftigung mit dem Mobilitätsimperativ – nicht zuletzt in Hinblick auf angenommene Bildungsprozesse – neu auszubuchstabieren sein wird.

## Anmerkungen

1. Der Begriff ‚international‘ wird im Feld der Schule selbst verwendet, ist dort aber durch eine Offenheit gekennzeichnet. Im Gegensatz dazu werden in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung unterschiedliche Begriffsdifferenzierungen vorgeschlagen (z.B. Pries, 2008, S. 119 ff.; Adick, 2008, S. 170 ff., Adick, 2018). Für diesen Beitrag ist die Unterscheidung von Adick besonders anschlussfähig, die zwischen nationalen, internationalen und transnationalen Bildungsräumen differenziert: „Letztere liegen wegen der relationalen Sozial- und Flächenraum-Konstellation ‚quer‘ oder ‚jenseits‘, ‚unterhalb‘ oder ‚neben‘ sowohl von national(staatlich)en als auch von inter-nationalen (im Sinne von zwischenstaatlichen) ‚Container‘-Räumen“ (Adick, 2008, S. 173). In Anlehnung an diese Unterscheidung nutzen wir in unserem Beitrag ‚Transnationalisierung‘ als heuristische Perspektive auf Phänomene, die im Feld vorrangig mit dem Begriff ‚international‘ gefasst werden.
2. Das Projekt wird unter der Leitung von Merle Hummrich als Kooperationsprojekt der Europa-Universität Flensburg und der Goethe-Universität Frankfurt durchgeführt.
3. Zu Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Objektiven Hermeneutik, die bislang eng mit dem schulkulturtheoretischen Ansatz verknüpft ist, und der Dokumentarischen Methode siehe Kramer (2015).
4. Die Namen der Schulen sowie Orte und Personen wurden anonymisiert.

## Literatur

- Adick, C. (2002). Ein Modell zur didaktischen Strukturierung des globalen Lernens. *Bildung und Erziehung*, 55 (4), 397–416.
- Adick, C. (2005). Transnationalisierung als Herausforderung für die International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. *Tertium Comparationis*, 11 (2), 243–269.
- Adick, C. (2008). Transnationale Bildungsorganisationen in transnationalen Bildungsräumen: Begriffsdefinitionen und Vorschlag für eine Typologie. *Tertium Comparationis*, 14 (2), 168–197.
- Adick, C. (2018). Transnational education in schools, universities, and beyond: Definitions and research areas. *Transnational Social Review*, 8 (2), 124–138.
- Amelina, A. & Faist, T. (2012). De-naturalizing the national in research methodologies: Key concepts of transnational studies in migration. *Ethnic and Racial Studies*, 35, 1707–1724.
- Asbrand, B. (2009). *Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit* (Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft, Bd. 1). Münster: Waxmann.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (9., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bourdieu, P. (2005). Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In P. Bourdieu (Hrsg.), *Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur* (S. 49–79). Hamburg: VSA.
- Castro Varela, M. & Heinemann, A. (2016). Globale Bildungsbewegungen. Wissensproduktionen verändern. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39 (2), 17–22.
- Diehm, I. & Radtke, F.-O. (1999). *Erziehung und Migration. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Fürstenau, S. (2015). Transmigration und transnationale Familien. Neue Perspektiven der Migrationsforschung als Herausforderung für die Schule. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch, Bd. 1: Grundlagen – Differenzlinien – Fachdidaktiken* (S. 143–165). Schwalbach i.T.: Wochenschau.
- Gerhards, J., Hans, S. & Carlson, S. (2014). Transnationales Humankapital. Einleitende Bemerkungen zu Kontextbedingungen, Erwerb und Verwertbarkeit von transnationalen Kompetenzen. In J. Gerhards, S. Hans & S. Carlson (Hrsg.), *Globalisierung, Bildung und grenzüberschreitende Mobilität* (S. 7–19). Wiesbaden: Springer VS.
- Gogolin, I. & Pries, L. (2004). Stichwort: Transmigration und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7 (1), 5–19.
- Helsper, W. (2008a). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (1), 63–80.
- Helsper, W. (2008b). Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 115–145). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W., Krüger, H.-H., Dreier, L., Kefler, C.I., Kreuz, S. & Niemann, M. (2016). International orientierte höhere Schulen in Deutschland. Zwei Varianten von Internationalität im Wechselspiel von Institution und Schülerbiografie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19 (4), 705–725.
- Hornberg, S. (2010). *Schule im Prozess der Internationalisierung von Bildung* (Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Bd. 11). Münster: Waxmann.
- Hummrich, M. (2009). *Bildungserfolg und Migration. Biografien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft* (2., überarbeitete Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hummrich, M. (2015). Die fragmentierte Ordnung. In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 71–93). Wiesbaden: Springer VS.
- Hummrich, M. & Kramer, R.-T. (2011). ‚Qualitative Mehrebenenanalyse‘ als triangulierendes Verfahren. Zur Methodologie von Mehrebenenanalyses in der qualitativen Sozialforschung. In J. Ecarus & I. Miethe (Hrsg.), *Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung* (S. 109–134). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Kenway, J. & Koh, A. (2013). The elite school as ‘cognitive machine’ and ‘social paradise’: Developing transnational capitals for the national ‘field of power’. *Journal of Sociology*, 49 (2/3), 272–290.
- KMK (Kultusministerkonferenz) & BMZ (Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung). (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. Im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ein Beitrag zum Weltaktionsprogramm ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘* (2., aktualisierte und erweiterte Aufl.). Berlin: Engagement Global gGmbH.
- Kramer, R.-T. (2015). Dokumentarische Methode und Objektive Hermeneutik im Vergleich. Zugleich ein Versuch der Schärfung einer Rekonstruktionsmethodologie. *Sozialer Sinn*, 16, 167–197.
- Krüger, H.-H. & Helsper, W. (2014). *Elite und Exzellenz im Bildungssystem. Nationale und internationale Perspektiven* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 19). Wiesbaden: Springer VS.



- Krüger, H.-H., Hüfner, K., Keßler, C.I., Kreuz, S., Leinhos, P. & Winter, D. (Hrsg.). (2019). *Exklusive Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihre Peers am Übergang in Hochschule und Beruf. Ergebnisse einer qualitativen Längsschnittstudie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Küppers, A., Pusch, B. & Uyan Semerci, P. (Hrsg.). (2016). *Bildung in transnationalen Räumen. Education in transnational spaces*. Wiesbaden: Springer VS.
- Matthes, J. (2000). Wie steht es um die interkulturelle Kompetenz der Sozialwissenschaften? Transnationalismus und Kulturvergleich. *IMIS-Beiträge* 15, 13–30.
- Möller, E. & Wischmeyer, J. (2013). Transnationale Bildungsräume. Koordinaten eines Forschungskonzepts. In E. Möller & J. Wischmeyer (Hrsg.), *Transnationale Bildungsräume. Wissenstransfers im Schnittfeld von Kultur, Politik und Religion* (S. 7–20). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Pries, L. (2008). Die Transnationalisierung der sozialen Welt. Sozialräume jenseits von Nationalgesellschaften. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Pries, L. (2010). *Transnationalisierung. Theorie und Empirie grenzüberschreitender Vergesellschaftung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Radtko, F.-O. (2012). *Kulturen sprechen nicht. Die Politik grenzüberschreitender Dialoge*. Bonn: Hamburger Edition.
- Schneickert, C. (2014). Transnationale Eliten aus dem ‚globalen Süden‘. Wirtschaftliche und politische Eliten in Brasilien und Indien. In J. Gerhards, S. Hans & S. Carlson (Hrsg.), *Globalisierung, Bildung und grenzüberschreitende Mobilität* (S. 213–236). Wiesbaden: Springer VS.
- Shinozaki, K. (2012). Transnational dynamics in researching migrants: Self-reflexivity and boundary-drawing in fieldwork. *Ethnic and Racial Studies*, 35 (10), 1810–1827.
- Ullrich, H. (2014). Exzellenz und Elitenbildung in Gymnasien. Traditionen und Innovationen. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Elite und Exzellenz im Bildungssystem. Nationale und internationale Perspektiven* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 19) (S. 181–201). Wiesbaden: Springer VS.
- Weenink, D. (2008). Cosmopolitanism as a form of capital: Parents preparing their children for a globalizing world. *Sociology*, 42 (6), 1089–1106.
- Weichbrodt, M. (2014). *Ein Leben lang mobil? Langfristige Schüleraustauschprogramme und die spätere Mobilität der Teilnehmer als Element gesellschaftlicher Transnationalisierung*. Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Wimmer, A. & Glick Schiller, N. (2003). Methodological nationalism, the social sciences, and the study of migration. An essay in historical epistemology. *International Migration Review*, 37, 576–610.
- Yildiz, E. (2018). Vom methodologischen Nationalismus zu postmigrantischen Visionen. In M. Hill & E. Yildiz (Hrsg.), *Postmigrantische Visionen. Erfahrungen – Ideen – Reflexionen* (S. 43–62). Bielefeld: transcript.
- Zymek, B. (2009). Prozesse der Internationalisierung und Hierarchisierung im Bildungssystem. Von der Beharrungskraft und Auflösung nationaler Strukturen und Mentalitäten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (2), 175–193.