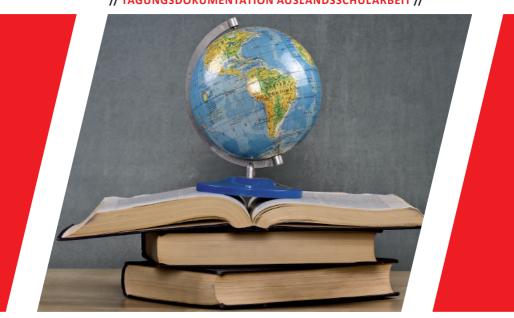


// TAGUNGSDOKUMENTATION AUSLANDSSCHULARBEIT //



Transnationale Bildungsräume in der globalen Welt

Herausforderungen für die deutsche Auslandsschularbeit







Transnationale Bildungsräume in der globalen Welt

Herausforderungen für die deutsche Auslandsschularbeit

Dokumentation der Fachtagung "Transnationale Bildungsräume in der globalen Welt – Herausforderung für die deutsche Auslandsschularbeit" 11. – 13. Oktober 2013, Lidice-Haus in Bremen

Inhalt

EINLEITUNG	
Hanna Kiper & Franz Dwertmann	6
Transnationale Bildungsräume in der globalen Welt – Herausforderung für	
die deutsche Auslandsschularbeit – Zur Dokumentation der Tagung	
GLOBALISIERUNG UND GLOBALISIERUNGSPROZESSE	
Reinhard Wendt	12
Zur Geschichte von Globalisierung und Globalisierungsprozessen	
SCHULEN IN DER WELTGESELLSCHAFT ZWISCHEN	
INTERNATIONALEN, NATIONALEN, UND TRANSNATIONALEN ENTWICKLUNGEN	
Annette Scheunpflug	28
Bildung in der Weltgesellschaft	
Gregor Lang-Wojtasik	38
Schule in der Weltgesellschaft.	
Anregungen für den Diskurs um Auslandsschulen	
Thilo Klingebiel	48
Öffentlich-private Partnerschaft im Auslandsschulwesen – ökonomische	
Grundlage, strategische Konsequenzen	
Anne Weiler & Esther Hahm	66
Deutsche Auslandsschularbeit auf dem Weg zum transnationalen Bildungsraum –	
Das Fallbeispiel Mexiko	

4 INHALT

Sabine Hornberg	76
Konturen und Entwicklungen von transnationalen Bildungsräumen	
am Beispiel von IB World Schools	
VERGLEICHENDE ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT	
UND DIE KULTUR- UND BILDUNGSPOLITIK IM AUSLAND	
Wolfgang Hörner	90
Das Französische Auslandsschulwesen:	
Strukturen – Steuerung – Effekte	
Iris Köhler-Fritsch	101
Wie machen es die Anderen?	
Christel Adick	109
Deutsche Auslandsschularbeit – Thema oder blinder Fleck	
in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft?	
LEHREN UND LERNEN DER DEUTSCHEN SPRACHE ANGESICHTS VON INTERNATIONALISIERUNGSPROZESSEN	
Marianne Schöler	124
Lernen in deutscher Sprache – Deutsch als Erstsprache –	
Deutsch als Fremdsprache in deutschen Auslandsschulen	
AUSBLICK	
Franz Dwertmann & Hanna Kiper	140
Wie geht es weiter?	
DIE AUTOR/INNEN	
Angaben zu den Autor/innen	143

EINLEITUNG

Hanna Kiper & Franz Dwertmann

Transnationale Bildungsräume in der globalen Welt – Herausforderung für die deutsche Auslandsschularbeit – Zur Dokumentation der Tagung

// Vom 11.-13. Oktober 2013 fand im Lidice-Haus in Bremen eine wissenschaftliche Fachtagung unter der Themenstellung: "Transnationale Bildungsräume in der globalen Welt – Herausforderung für die deutsche Auslandsschularbeit" statt. In dieser Tagungsdokumentation sollen einige Beiträge interessierten Leserinnen und Lesern zugänglich gemacht werden.//

"Welche Auswirkungen haben Globalisierungsprozesse auf die Kultur- und Bildungspolitik der Bundesrepublik Deutschland, auf ihre Auslandsschularbeit und deren Zielsetzungen und Strukturen? Welche Strukturen der deutschen Schul- und Bildungsarbeit finden wir vor? Wie werden sie weiterentwickelt? Welche Bedeutung kommt der deutschen Sprache in der deutschen Auslandsschularbeit zu? Kann man von den Organisationsformen der Kultur- und Bildungsarbeit anderer Staaten lernen? Welche Konsequenzen haben Transnationalisierungsprozesse für die Bildungsarbeit vor Ort? Durch welche Initiativen, Akteure, neuen Organisationsformen für Kultur- und Bildungsarbeit verändert sich die internationale Bildungslandschaft? Welche Effekte könnten diese Veränderungen möglicherweise auf die föderal organisierten Schulsysteme in der Bundesrepublik haben? Nehmen wir diese wahr? Reichen vorliegende Mehrebenenmodelle von Schule aus, um die Prozesse in der Welt mit ihren Rückwirkungen auf die national verfassten Fragen zu erörtern?

In dieser Tagungsdokumentation sind Beiträge aufgenommen worden, die uns die Referentinnen und Referenten der Tagung zur Verfügung stellten und die wir für die weitere Diskussion für weiterführend halten. Dafür sei ihnen herzlich gedankt.

Globalisierung und Globalisierungsprozesse

Über Globalisierung wird unter soziologischer, politikwissenschaftlicher und historischer Perspektive diskutiert. In seinem Beitrag führt Prof. Dr. Reinhardt Wendt (Fern-Universität Hagen) unter dem Titel: "Zur Geschichte von Globalisierung und Globalisierungsprozessen" aus, dass die Geschichtswissenschaft sich seit dem letzten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts mit dem sozioökonomischen und kulturellen Wandel unter dem Stichwort >Globalisierung< auseinandersetzt. Er erklärt den Terminus Globalisierung

und geht auf verschiedene Ansätze historischer Forschung zu den räumlich weit ausgreifenden Vernetzungen in der Geschichte ein und nennt Forschungsinteressen und methodische Ansätze entgrenzender Perspektiven in der Geschichtswissenschaft. Er stellt Phasen von Globalisierung und Globalisierungsprozessen vor und skizziert anhand von Beispielen Chancen und Gefahren von Globalisierung.

Schulen in der Weltgesellschaft zwischen internationalen, nationalen und transnationalen Entwicklungen

Vorliegende Schultheorien sind in der Regel national orientiert. Selbst in entwickelten Mehrebenenmodellen wird auf der Makroebene die Nation gedacht. In den letzten Jahren wurden Versuche unternommen, die Prozesse in der globalen Welt für eine Schultheorie fruchtbar zu machen. Auch im Rahmen des Wirkens der OECD, die anhand von Indikatoren die Effekte des Schul- und Bildungssystems zu erfassen sucht und auf diese Weise Prozesse der Selbstprüfung, des Vergleichs und der Angleichung von Schulsystemen induziert, wird deutlich, dass eine nationale Orientierung nicht mehr reicht. Dazu treten Privatschulen mit je unterschiedlicher Ausrichtung als Akteure auf. In fünf Beiträgen werden Aspekte dieser Entwicklung ausgelotet.

Prof. Dr. Annette Scheunpflug (Universität Bamberg) bezieht in ihrem Beitrag "Bildung in der Weltgesellschaft" Niklas Luhmanns Konzept der Weltgesellschaft auf Bildungsfragen. Sie stellt heraus, dass – auf der sachlichen Ebene – Probleme in der Welt nicht mehr als "ferne" Probleme verstanden werden können, sondern weltgesellschaftlich kommuniziert werden. Mit Blick auf die zeitliche Ebene nennt sie beschleunigte Prozesse des sozialen Wandels. Viele Möglichkeiten zur Zeitersparnis bewirken bei den Individuen keine Ausdehnung der individuell zur Verfügung stehenden Zeit, sondern >Zeitnot<, die aus der Beschleunigung aller Prozesse resultiert. Mit Blick auf die räumliche Ebene führt sie aus, dass Menschen immer weniger an einem Ort verankert sind. Im Hinblick auf die soziale Ebene akzentuiert sie, dass Vertrautheit und Fremdheit nicht länger räumlich zu denken seien. Auf dem Hintergrund fragt sie nach den Herausforderungen für Bildung, nach der Ausgestaltung einer Bildungskonzeption für Weltbürger nach der Gestaltung von Schule und reflektiert über Auslandsschulen als Orte der Bildung in der Weltgesellschaft.

Prof. Dr. Gregor Lang-Wojtasik (PH Ludwigsburg) diskutiert in seinem Beitrag über "Schule in der Weltgesellschaft. Anregungen für den Diskurs um Auslandsschulen" die Weltgesellschaft als Kommunikationszusammenhang und nennt verschiedene Merkmale wie Entgrenzung und Globalisierung, Komplexität und Kontingenz des Wissens, Entzeitlichung und Prozesse der Individualisierung und Pluralisierung. Er fragt nach neuen Lernherausforderungen in der Weltgesellschaft und nach der Funktionalität von Schule. Mit Blick auf das empirische Wissen geht er auf die Auslandsschulen als privi-

legierte Lernumgebungen ein, die z.T. mit bikulturellen Curricula arbeiten und verweist anhand einer explorativen Studie auf besondere Probleme. Welche Fragen werden durch diese Fallstudie aufgeworfen? Er betont, dass Transkulturalität auf Partnerschaft, Austausch und Dialog und die Prüfung von Asymmetrien angewiesen ist.

Thilo Klingebiel vom Weltverband Deutscher Auslandsschulen (WDA) nimmt in seinem Beitrag: "Öffentlich-private Partnerschaft im Auslandsschulwesen – ökonomische Grundlage, strategische Konsequenzen" zunächst eine Begriffsbestimmung des >deutschen Auslandsschulwesens< vor und erklärt das Modell von Public Private Partnership am Beispiel der deutschen Auslandsschulen. Er diskutiert die Deutschen Auslandsschulen als Non-Profit-Organisationen und erklärt das Spannungsfeld Deutscher Auslandsschulen zwischen Privatautonomie und staatlicher Steuerung. Er nennt Austauschpartner und Austauschbeziehungen und erörtert Folgen für das strategische Management der Deutschen Auslandsschulen im Wettbewerb.

Anne Weiler und Esther Hahm (Universität Bochum) gehen an einem Fallbespiel unter der Überschrift "Deutsche Auslandsschulen auf dem Weg zum transnationalen Bildungsraum – Das Fallbeispiel Mexiko" auf den Weg deutscher Auslandsschulen zu transnationalen Bildungsräumen ein. Dazu stellen sie eine Definition transnationaler Bildungsräume vor, unterscheiden nationale (staatlich gesteuerte), transnationale (marktwirtschaftlich angelegte) und internationale (durch zwischenstaatliche Abkommen von Regierungen und Organisationen geregelte) Bildungsräume und zeigen am Beispiel der deutschen Schulen in Mexiko, Begegnungsschulen mit mehr als einer hundertjährigen Geschichte, dass sich hier Momente der Bikulturalität (binationale Lehrpläne und Abschlüsse), transkulturelle Aspekte (Dreisprachigkeit; Finanzierung, gemischtsprachiges IB) und Formen der internationalen Steuerung finden lassen.

Prof. Dr. Sabine Hornberg (Universität Dortmund) diskutiert "Konturen und Entwicklungen von transnationalen Bildungsräumen am Beispiel der IB Word Schools". Sie führt aus, dass wir gegenwärtig Entwicklungen auf einem weltweiten Bildungsmarkt beobachten können. Es entstehen internationale Schulen und Zusammenschlüsse wie die International Schools Association (ISA), der European Council of International Schools (ECIS) oder die International Baccalaureate Organization (IBO). Die Schulen vergeben nicht-nationale Hochschulzugangsberechtigungen wie das Internationale Baccalaureat. Sie expandieren. Sie bieten nicht nur Bildungsgänge mit eigenen Curricula (Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II) und Unterrichtsmaterialien an, sondern eine eigenständige Zertifizierung von Schülerleistungen durch eine international kompatible Hochschulzugangsberechtigung (IB Diploma). Sie ermöglichen mehrmalige grenzüberschreitende Wechsel von Schulen. In der Bundesrepublik Deutschland gibt es 32 Universitäten resp. Hochschulen, die diesen Abschluss als Zugangsberechtigung zur Universität akzeptieren. Frau Hornberg zeigt auf, in welchen Weltregionen (USA, Kanada, UK, Australien, Indien, Mexiko, China, Spanien, Ecuador und Deutschland) die Angebo-

te nachgefragt werden. Sie weist darauf hin, dass die Schulen sich einer wachsenden Beliebtheit erfreuen, versprechen sie doch Internationalität und eine Kompatibilität des Bildungsgangs in verschiedenen Ländern, Wettbewerbsvorteile und einen Distinktionsgewinn. Sie erklärt diese Entwicklungen auf dem Hintergrund des World-Polity-Ansatzes und diskutiert die Entstehung transnationaler Bildungsräume von unten und von oben unter Mitwirken von Profit- und Non-Profit-Organisationen. Sie stellt die IBO als transnationale Organisation vor, die neben den Schulen des Nationalstaates wirkt. Solche Organisationen werden zunehmend zur Konkurrenz für die nationalen Bildungssysteme und auch für die von ihnen vergebenen nationalen Berechtigungen (Abitur versus IB).

Vergleichende Erziehungswissenschaft und die Kultur-und Bildungspolitik im Ausland

Prof. Dr. (em.) Wolfgang Hörner (Bochum/Universität Leipzig) erörtert in seinem Beitrag "Vergleich des deutschen und französischen Auslandsschulwesens" Strukturen, Steuerung und Effekte des französischen Auslandsschulsystems. Er diskutiert die Relevanz des Vergleichs als wissenschaftlicher Methode. Wolfgang Hörner gibt einen Einblick in die Rahmendaten des französischen Auslandsschulwesens, geht auf seine Verwaltungsstruktur und seine Ziele ein, diskutiert ein Fallbespiel und abschließend Finanzierungsfragen.

Prof. Dr. (em.) Christel Adick (Universität Bochum) antwortet auf die Fragestellung ihres Vortrags "Deutsche Auslandsschularbeit – Thema oder blinder Fleck in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft?" mit der These, dass die deutsche Auslandsschularbeit weitgehend ein blinder Fleck war. Aufsattelnd auf ihrer Unterscheidung verschiedener Formen, Referenzsysteme und Wissenstypen (mit Blick auf Zielsetzung, Art der Erkenntnisgewinnung und Textgattung) diagnostiziert sie, dass es wenig wissenschaftlich gesichertes, empirisches Wissen über die deutschen Auslandsschulen und wenig Forschung gibt. Es dominieren Berichte aus der Innensicht mit dem Ziel der Selbstvergewisserung der Akteure, ein Aufschreiben von Erfahrungen und die Artikulation von Professionswissen. Warum die deutschen Auslandsschulen bisher sowohl von der Forschung als auch von der Vergleichenden Erziehungswissenschaft vernachlässigt worden seien, liegt u.a. an der Interessenausrichtung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Angesichts der Entwicklungen (PASCH-Initiative) und neuer Schulmodelle (Begegnungsschulen), eines wachsenden Anteils mobiler Arbeitskräfte und der Internationalisierung von Bildung und Erziehung nimmt das Interesse an der deutschen Auslandsschularbeit zu. Auch die Vergleichende Erziehungswissenschaft entfernt sich von einem nationalstaatlichen Paradigma, bei dem die jeweiligen Besonderheiten des Bildungssystems der verschiedenen Länder beschrieben und in einen Vergleich gesetzt werden; es richtet sich die Aufmerksamkeit auf das Agieren der Menschen, Organisationen und Sozial- und Bildungssysteme in transnationalen Räumen. Frau Adick stellt ihre Unterscheidung von nationalen, internationalen und transnationalen Bildungsräumen in der Absicht vor, diese Unterscheidung für Diagnose und Prognose zu nutzen.

Lehren und Lernen der deutschen Sprache angesichts von Internationalisierungsprozessen

Frau Marianne Schöler (PH Freiburg) nennt in ihrem Beitrag "Lernen in deutscher Sprache. Deutsch als Erstsprache – Deutsch als Fremdsprache" Sprachvarietäten. Anhand zweier fiktiver Sprachbiographien von Schülern an einer deutschen Auslandsschule stellt sie die sprachlichen Erfahrungen Jugendlicher dar und zeigt auf, dass besondere Anstrengungen zu unternehmen sind, damit sie nicht nur die Alltagssprache sprechen, sondern die Bildungssprache Deutsch neben der Schulsprache und den Fachsprachen erwerben. Während die Alltagssprache Deutsch vom >Hier und Jetzt< bestimmt sei, wobei mit Verweisen operiert werde, ziele die Bildungssprache auf das Beschreiben abstrakter Inhalte in kontextfernen Situationen. Hier sind explizite Formulierungen erforderlich. Schüler/innen benötigten besondere sprachliche Mittel zur Erzeugung textueller Kohärenz und zur Beteiligung an Diskursen. Die Bildungssprache ist das Fundament für den Erwerb der Fachsprachen und mit besonderen sprachlichen Herausforderungen (z.B. Beherrschen von Nominalisierungen, Passivkonstruktionen) verbunden. Die Schulsprache ist für Zwecke des Lehrens und Lernens bedeutsam. Schüler/innen müssen verstehen, was unter den verschiedenen Operatoren (z.B. benennen, beschreiben, erörtern, skizzieren, begründen, bewerten, diskutieren) zu verstehen ist. Die Fachsprache zielt auf fachliche Verständigung und ist durch ein eigenes Fachvokabular, Textdichte mit Verknüpfungen und Verweisstrukturen gekennzeichnet. Frau Schöler stellt ein didaktisches Modell vor und geht besonders auf die Bedeutung von Scaffolding ein.

In diesem Band sind einige Vorträge nicht enthalten, zu denen auf der Tagung referiert wurde. Ihr Inhalt kann auf der Homepage der GEW, die den Tagungsbericht dokumentiert, nachgelesen werden (abrufbar unter:

http://www.gew.de/Transnationale_Bildungsraeume_in_der_globalen_Welt_2.html).

Wir möchten mit der Dokumentation der Beiträge der Tagung einem größeren Kreis von Leserinnen und Lesern ermöglichen, in einen Prozess des Nachdenkens über die Veränderung von Bildungszielen, Curricula, Abschlüssen, Organisations- und Steuerungsmodellen, die durch das Auslandsschulwesen mit initiiert werden, einzutreten. Ein Dialog zwischen Wissenschaftler/innen und Lehrkräften in den Schulen in der Bundesrepublik und in der Auslandsschularbeit und das Teilen von Beobachtungen, Einschätzungen und theoretischen Überlegungen könnte hilfreich sein. Dazu soll diese Dokumentation eine Grundlage legen.

GLOBALISIERUNG UND GLOBALISIERUNGSPROZESSE

Reinhard Wendt

Zur Geschichte von Globalisierung und Globalisierungsprozessen

In der Historiographie wie in anderen Wissenschaften sind Forschungsansätze und erkenntnisleitende Interessen Moden und konjunkturellen Zyklen unterworfen, die vom allgemeinen Zeitkontext und von individuellen biographischen Erfahrungen abhängen. Seit dem letzten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts ist in der Geschichtswissenschaft nun ein neuer Trend zu beobachten, der auf den sozioökonomischen und kulturellen Wandel reagiert, der gemeinhin "Globalisierung" genannt wird.

Lange Zeit hatte sich die deutsche Geschichtswissenschaft vorwiegend für das interessiert, was sich innerhalb der nationalen Grenzen abspielte oder mit den Vorläufern, der Entstehung oder den Krisen des Nationalstaats zu tun hatte. Doch nun intensivierte sich der Blick über die Grenzen Deutschlands und Europas hinaus. Die Frage, ob und inwieweit Globalisierung ein neues Phänomen ist oder ob sich vergleichbare Vorgänge auch in der Vergangenheit ereignet hatten, gewann an Bedeutung.

Um etwas zu ihrer Geschichte sagen zu können, werde ich in meinem Beitrag zunächst zusammenfassen, was üblicherweise unter dem Begriff "Globalisierung" verstanden wird. In einem zweiten Abschnitt gehe ich auf "entgrenzende" Perspektiven ein, auf innovative historische Ansätze und Konzepte, die in besonderer Weise geeignet sind, Globalisierung oder wesentliche Teile von ihr – also Prozesse, die Globalisierung ausmachen - in der Vergangenheit sichtbar zu machen. In einem dritten Schritt wird es darum gehen, entsprechende Entwicklungen in verschiedenen historischen Phasen zu beleuchten. Und schließlich sollen in einem vierten Punkt drei Beispiele für Farbe und Anschaulichkeit sorgen.

1. Der Begriff "Globalisierung"

Globalisierung ist ein nur recht unscharf umrissener Terminus. Im Kern der vorwiegend angebotenen Definitionen steht als wichtigstes Charakteristikum die Vermehrung, Verdichtung und Beschleunigung von Interaktionen besonders ökonomischer, aber auch politischer oder kultureller Natur über die Grenzen von Staaten hinweg, die zugunsten transnationaler Akteure und globaler Märkte an Einfluss verlieren. Austausch- und Kommunikationsprozesse rund um den Erdball werden nicht nur schneller, sondern auch zahlreicher und verbinden immer mehr Punkte auf dem Globus. Distanzen in Zeit und Raum schrumpfen, engmaschig geknüpfte, ausgedehnte Netzwerke entstehen, in die immer mehr Menschen – willentlich oder unwillentlich – eingebunden werden. Die globale Verflechtung nimmt zu, eine Weltwirtschaft, eine Weltgesellschaft, überhaupt "Eine Welt" scheinen sich herauszubilden. Diese "Eine Welt" ist allerdings keine gleiche

ZUR GESCHICHTE VON GLOBALISIERUNG UND 13 **GLOBALISIERUNGSPROZESSEN**

Welt. Sie ist – oder wird – neu strukturiert. Traditionelle klare Abgrenzungen – wie die in Erste, Zweite und Dritte Welt - verschwinden zunehmend, neue Fragmentierungen entwickeln sich. Kulturelle Ausdrucksformen sind nicht länger an einen bestimmten Entstehungskontext gebunden, sie "entörtlichen" sich und werden global transferiert. Solche vereinheitlichenden Tendenzen werden durch gegenläufige Trends konterkariert, die in Betonung und Pflege des Lokalen ebenso wie zahlreichen Kreol- oder Hybridentwicklungen zu erkennen sind. "Glokalisierung" ist einer der Begriffe, die für diese globallokalen Wechselwirkungen geprägt wurden.

Um Fragen nach den geschichtlichen Wurzeln von Globalisierung nachgehen zu können, muss eines der eben genannten zentralen Kriterien überdacht werden, nämlich die schwindende Bedeutung des Nationalstaats. Da dieser erst im 19. Jahrhundert entstand, wäre mit diesem Kriterium die Frage nach der historischen Tiefe von Globalisierung bereits beantwortet. So einfach liegen die Dinge meiner Ansicht nach aber nicht. Mir scheint es deshalb sinnvoll zu sein, weniger das Aufweichen nationaler, sondern vielmehr das kultureller Grenzen zu betrachten, nach transkulturellen und nicht nur nach transnationalen Prozessen zu fragen.

In der historischen Forschung sind in den letzten Jahren zahlreiche räumlich weit ausgreifende Vernetzungen aufgespürt worden, im 19. ebenso wie im 16. Jahrhundert, aber auch davor im Mittelalter und in der Antike, regional besonders in Asien und Europa, doch auch im Pazifischen Raum oder im präkolumbischen Amerika. Blickt man auf das Spätmittelalter, so fällt als ausgedehntes Kommunikationssystem ein mehrkerniger eurasischer Interaktionsraum auf, der im Wesentlichen maritim basiert war, in dem es aber auch ausgedehnte landgestützte Kommunikation gab. In ihm erkennen viele Historiker eine embryonale Weltwirtschaft, und es lassen sich Argumente finden, hier von einer ersten Globalisierung zu sprechen. Asien spielte in diesem Raum die führende Rolle, Europa gehörte lediglich als randständiger Teil dazu. Allerdings vermochten es Europäer, sich nach und nach in diesen Interaktionsraum einzuklinken und ihn auszuweiten. Zu den Fahrten um das Kap der Guten Hoffnung ostwärts Richtung Asien trat der Weg nach Westen über den Atlantik zunächst zu den Amerikas und dann weiter über den Pazifik erneut nach Asien. Erstmals wurden damit alle Kontinente mit Ausnahme Australiens zueinander in Bezug gesetzt, wenn auch punktuell, lose und peripher. Will man "global" im Sinne von weltumspannend verstehen, dann begann mit diesen europäischen Aktivitäten die erste Globalisierung.

In der Tat vertreten etliche Historiker diese Ansicht. Eine zweite Globalisierung wird meist im langen 19. Jahrhundert festgemacht, die anderen Wissenschaftlern wiederum überhaupt als die erste gilt. Erst jetzt, so die entsprechende Sichtweise, ermöglichten engmaschige transkontinentale und - ozeanische Kommunikationswege eine Integration weiter Teile der Welt in einen globalen Güter- und Kapitalmarkt und erst in dieser Zeit waren überall auf der Erde einheitliche Konjunkturentwicklungen spürbar.

2. "Entgrenzende" Perspektiven

Um historische Verflechtungen und Austauschprozesse über Grenzen hinweg deutlicher sichtbar zu machen, als das bislang der Fall war, wurde eine Reihe methodisch innovativer Forschungsansätze entwickelt. Sie unterscheiden sich in Vorgehensweise und Zielen, teilen aber eine Reihe von Gemeinsamkeiten. Sie interessieren sich alle für weltumspannende Strukturen und Interaktionen, also für die globale Bühne. Der Durchlässigkeit von Grenzen und den Übergangszonen zwischen Großräumen und Kontinenten gilt ihre besondere Aufmerksamkeit. Auch betonen sie zumeist, dass globale Vorgänge sowohl im Lokalen wurzeln als auch dorthin zurückwirken.

Auch wenn bestimmte Konzepte als bahnbrechend eingestuft werden, so haben sie meist doch Vorläufer. So ist es auch bei den Überlegungen zur "Entgrenzung". In Fernand Braudels "économie-monde", die er am Beispiel des Mittelmeerraums entwickelte, gruppieren sich um ein Gravitätszentrum in unterschiedlichen Graden der ökonomischen Abhängigkeit und Spezialisierung mehrere Regionen zu einem geschlossenen Wirtschaftssystem. Es ist marktorientiert und dynamisch, so dass weitere Gebiete angegliedert und in die bestehende Hierarchie eingebunden werden können. Diese "histoire totale" betonte Interaktionen und bezog globale Perspektiven mit ein.

Immanuel Wallerstein erweiterte dieses Konzept zum "world system", wobei "world" sich nicht auf den Erdball, sondern auf die Geschlossenheit des Systems bezieht. Mehrere Weltsysteme können nebeneinander existieren. Das moderne europäische Weltsystem, das Wallerstein kapitalistisch nennt, bildete sich seit dem späten 15. Jahrhundert heraus und griff allmählich durch Anlagerung anderer Regionen nach Übersee aus. Dieses System war durch Expansion, interne Konkurrenz sowie die Akkumulation von Kompetenzen gekennzeichnet. Die ökonomischen Rollen innerhalb dieses modernen Weltsystems waren regional ungleich verteilt. Hierarchien entwickelten sich. An der Spitze standen die Zentren (zunächst die Iberische Halbinsel, dann die Niederlande, schließlich England), darunter rangierten Semiperipherien (etwa Russland), und den Schluss bildeten die Peripherien (das koloniale Lateinamerika beispielsweise). Nicht zum System gehörten jene Länder, die von dessen Regeln nicht beeinflusst waren, Japan und China beispielsweise. Vom Zentrum aus gesehen stellten sie die "Außenwelt" dar.

Mitte der achtziger Jahre des 20. Jahrhunderts entwickelten die beiden Literaturwissenschaftler Michel Espagne und Michael Werner den Ansatz des "Kulturtransfers". Sie wollten mit dieser Methode kulturelle Beziehungen und Abhängigkeiten zwischen Frankreich und Deutschland im 18. und 19. Jahrhundert erhellen. Der Kulturtransferforschung geht es nicht darum, die Eigenheiten einer Region oder ihre kulturelle Geschlossenheit und Homogenität herauszuarbeiten. Ihr Hauptaugenmerk gilt vielmehr interkulturellen Transfer- und Rezeptionsprozessen aller Art. Grenzüberschreitende Bewegungen von Menschen, Gütern, Informationen oder Ideen finden deshalb ihre

ZUR GESCHICHTE VON GLOBALISIERUNG UND 15 **GLOBALISIERUNGSPROZESSEN**

besondere Aufmerksamkeit. Dabei geht es darum, wie sich Fremdes mit Eigenem verflocht, wie sich neue Identitäten herausbildeten, in denen das einst Andere ein konstituierendes Element bildet.

Transnationale Perspektive bedeutet nicht, dass es sich bei entsprechenden Ansätzen prinzipiell um Gegenentwürfe zur nationalbezogenen Forschung handelt. Zwar weiten sie ihren Blick, doch wollen sie durch Betonung externer Faktoren neue Erklärungsmuster für interne Vorgänge finden. Dies wird besonders bei der "entangled history" deutlich. Auch ihr Konzept geht davon aus, dass historische Prozesse interaktiv gestaltet wurden. Sie interessiert sich für die gegenseitigen Interdependenzen zwischen Binnenentwicklungen und Außenbeziehungen. Leichter als beim Kulturtransfer lässt sich auch das Konfrontative und Konflikthafte transnationaler Kontakte in diesen Ansatz integrieren.

Zu den perspektivischen Neuorientierungen, die das Ziel verfolgen, den Blick der Historiographie über die Grenzen von Land und Kontinent zu weiten, zählt auch die transnationale Geschichte im engeren Sinn. Ihr übergreifendes Thema sind die unterschiedlichsten, die Grenzen des Nationalstaats gewissermaßen "transzendierenden" Prozesse, Interaktionen und Verflechtungen, nicht eine Beziehungsgeschichte zwischen Staaten. Der Nationalstaat ist also einerseits ihr Bezugspunkt; sie interessiert sich durchaus für seine Geschichte und Genese. Andererseits relativiert ihn transnationale Geschichte, indem sie grenzüberschreitende Bewegungen sowohl von Personen wie von Gütern und Ideen untersucht.

In Zeiten, in denen das Interesse an Globalisierung und Globalisierungsprozessen und an "Entörtlichung" von Kultur wächst, zählt das Konzept der "Diaspora" zu den interessantesten Forschungsansätzen. Begrifflich steht hinter ihm das altgriechische Verb für "zerstreuen". Diasporen konstituieren transkulturelle Gemeinschaften, und sie zu untersuchen bedeutet, grenzüberschreitende Entwicklungen in den Blick zu nehmen und herauszuarbeiten. Gleichzeitig machen Diasporen in besonderer Weise deutlich, wie sehr lokale und globale Vorgänge miteinander verschränkt sind und in Abhängigkeit stehen. Debattiert wird in der Forschung, ob solche Gemeinschaften aus gewaltsamer Zerstreuung hervorgehen müssen oder ob ihre Wurzeln auch in freiwilliger Migration liegen können. Einige Autoren halten Zwang für konstitutiv und sehen daher vor allem Juden, Armenier oder Schwarzafrikaner als diasporabildend an. Andere Positionen gehen dagegen davon aus, dass Diasporen auch durch selbst gewählte Zerstreuung zustande kommen können. Damit rücken chinesische Kaufleute, indische Kontraktarbeiter oder das Personal kolonialer Mächte gleichfalls ins Bild. Generalisierend kann man sagen, dass für eine Diasporagemeinschaft das Leben in einer kulturell differierenden Residenzgesellschaft, Kontakte zu Gruppen gleicher Herkunft, die sich an anderen Orten niedergelassen haben, sowie Rückbezüge zu einer historischen Heimat als tatsächlichem oder imaginiertem Referenzpunkt notwendige Kriterien darstellen.

Die Wurzeln der Transkulturationsforschung liegen nicht zufällig dort, wo Fragen nach Identität und Selbstbild und Debatten über Hybridisierung und Synkretismus seit langem wissenschaftliche wie öffentliche Diskurse bestimmen: in Lateinamerika. Der Ansatz geht auf den kubanischen Kulturanthropologen Fernando Ortíz zurück und ist geeignet, Übernahme, Wandel oder Neudefinition von Kulturelementen zu beleuchten, die sich in der kolonialen Situation begegneten, interagierten, sich durchmischten und zu neuen Erscheinungsformen verbanden. Im Mittelpunkt des Ansatzes von Ortíz und derjenigen, die sich in seiner Tradition sehen, steht als Grundgedanke die These, dass Identitätsbildung im Kleinen wie im Großen nicht ohne transkulturelle Kontakte denkbar ist. Durch Einpassen und wechselseitige Durchdringung verschiedener Kulturen bildeten sich Mischformen unterschiedlichster Art heraus und mündeten in facettenreiche "Kreolisierungen" und neue Identitäten. Die Alternative des "Entweder-Oder" wurde durch ein "Sowohl-Als auch" überwunden, das sich ergänzen und verbinden, aber auch nebeneinander stehen kann.

3. Phasen von Globalisierung und Globalisierungsprozessen

Zu den Gemeinsamkeiten der eben skizzierten Ansätze gehört es außerdem, eine eurozentrische Perspektive zu vermeiden. Doch wenn man Globalisierung als ein im Wortsinne weltumspannendes und -vernetzendes Phänomen definiert, dann kommt Europa fast automatisch ins Spiel. Sicherlich gibt es zahlreiche Verknüpfungs- und Interaktionsprozesse von großer historischer Tiefe und weiter räumlicher Ausdehnung in der nichteuropäischen Welt. Doch so richtig es ist, dass die Europäer nicht nach Südund Ostasien hätten vordringen können, wenn es nicht fest etablierte und miteinander dicht vernetzte Handels- und Kommunikationssysteme zwischen der Ostküste Afrikas und dem Chinesischen Meer gegeben hätte, so richtig ist es auch, dass die Europäer und nicht eine der anderen Händlergruppen in diese Netze schlüpften und sie zu ihrem Vorteil nutzten. Europäer gründeten Stützpunkte zwischen Mozambique und Nagasaki und nicht Gujaratis oder Kaufleute aus China. China war in der Lage, Expeditionen auszurüsten, die bis an die Ostküste Afrikas segelten. Vielleicht erreichten sie sogar das Kap der Guten Hoffnung. Jenseits jedoch gab es für sie nichts zu finden, was sie benötigt hätten. Für die Europäer hingegen winkten jenseits der Grenzen ihres Kontinents unvorstellbare Gewinne.

Eurozentrismus kann zweierlei bedeuten: Zunächst ist damit eine voreingenommene, wertende Triumph- und Beglückungsgeschichte alten kolonialgeschichtlichen Typs gemeint. Dass sie obsolet ist, steht außer Frage. Daneben gibt es aber das, was ich einen positiven Eurozentrismus nennen möchte. In ihr ist Europa nicht mehr, aber auch nicht weniger als ein sachlicher Untersuchungsgegenstand. Wenn wir also im 15. und 16. Jahrhundert einen ersten Globalisierungsschub sehen und Europa dabei eine dynamische Rolle zuschreiben, dann ist damit keine Wertung verbunden. Motivationen,

Strukturen und Folgen sind von Interesse, und zwar im globalen Raum, also auch mit Blick auf Europa nicht nur als Sender, sondern ebenso als Empfänger von Globalisierungsimpulsen. Das ist die Sichtweise dieses Beitrags, und deshalb wird hier der Europäischen Expansion eine zentrale Rolle in der Geschichte von Globalisierung und Globalisierungsprozessen zugeschrieben.

Im Zuge der Europäischen Expansion seit dem 15. Jahrhundert lassen sich mehrere Phasen beschleunigter und intensivierter Kommunikation erkennen, durch die ein immer ausgedehnterer Raum dichter erschlossen und durchdrungen und zahlreiche global-lokale Wechselwirkungen ausgelöst wurden. Die Phasen sind dabei nicht Teil eines kontinuierlich verlaufenden, unabänderlichen, quasi gesetzmäßigen Prozesses. Vielmehr folgten auf Perioden intensiver Verschränkung Brüche und Diskontinuitäten. Aus der Rückschau allerdings handelt es sich dabei um Abschwünge in einem Trend, der über die Jahrhunderte gesehen zu wachsender Vernetzung führte.

3.1. Der Kronmonopolismus der Iberer

So verstanden ist mit dem Kronmonopolismus der Portugiesen und Spanier eine erste Globalisierungsphase erreicht. Mit päpstlicher Hilfe teilten beide Kronen die Welt in zwei Einflusssphären und öffneten sie ihren Interessen auf verschiedene Weise, wobei ihre monopolisierende und regulierende Rolle ein verbindendes Element darstellte. Portugal errichtete in Asien entlang der Strukturen, die in dem oben erwähnten eurasischen Kommunikationsraum seit langem etabliert waren, ein System von Faktoreien und befestigten Stützpunkten; Spanien baute im Süden Amerikas Herrschaft über Territorien und Menschen auf. Die erste Weltumsegelung 1521 und der regelmäßige Galeonenverkehr zwischen Acapulco und Manila ab 1565 verbanden verkehrstechnisch alle Kontinente mit Ausnahme des Europa noch unbekannten Australiens. In globalem Maßstab konnten Menschen befördert, Waren und Ideen verbreitet und Rohstoffquellen und Absatzmärkte für die Mutterländer erschlossen werden. Die Portugiesen begannen zudem, eine wichtige Rolle im innerasiatischen Handel zu spielen. Sie lieferten indische Textilien nach Südostasien, erstanden dafür Gewürze, die sie gewinnbringend in China absetzten. Dort kauften sie Seide, die sie nach Japan lieferten, wo lange Zeit günstig Silber zu beziehen war, das die Kaufkraft der Portugiesen auf den asiatischen Märkten verbesserte. Als Philipp II. 1580 neben der spanischen auch die portugiesische Krone übernahm, entstand rein geografisch betrachtet das erste wirklich globale, weltumspannende Reich der Geschichte.

Die Folgen der iberischen Aktivitäten waren an den verschiedensten Orten und in den unterschiedlichsten Bereichen spürbar. Gewürze aus Asien und Edelmetalle aus Amerika strömten in bis dahin nicht da gewesener Menge auf europäische, aber auch auf asiatische Märkte, veränderten Konsumgewohnheiten und lösten inflationäre Entwicklungen aus. Die Jesuiten organisierten ihre Mission als weltumspannendes Unternehmen, orientierten sich in ihren Evangelisationsstrategien jedoch an lokalen Verhältnissen und speicherten, was sie wahrnahmen, an zentraler Stelle, von wo aus das neue Wissen an eine interessierte Öffentlichkeit mit Hilfe unterschiedlicher Medien weitergegeben wurde. Die Erkenntnis, dass die chinesische Zeitrechnung über das aus der Bibel abgeleitete Datum der Erschaffung der Erde zurückreichte, führte zu einem Nachdenken über bis dahin als gültig angesehene Weltbilder. Die Entdeckung eines neuen Kontinents und bislang unbekannter Menschen hatten ähnliche Wirkungen. Kartoffel und Paprika, Schokolode und Tabak kamen erstmals nach Europa. Diese interkontinentalen, von den Iberern angestoßenen Pflanzentransfers veränderten jedoch auch andere Kontinente. Neuweltliches Chili gab asiatischen Küchen die Schärfe, für die sie heute bekannt sind. Maniok aus Brasilien wurde zu einem wichtigen Grundnahrungsmittel in Afrika. Wein und Weizen gelangten von Europa aus nach Amerika, und Europäer brachten auch Zuckerrohr in die Neue Welt, allerdings nicht, um ihr Süße zu schenken, sondern um die günstigen naturräumlichen Voraussetzungen für plantagenmäßige Produktion zur Versorgung heimischer Märkte zu nutzen.

Die Iberische Expansion löste europäisch-überseeische Kulturkontakte aus, deren Spannweite von Austausch bis zum gewaltsamen Zusammenprall und zur Zerstörung reichte. Wo sich Beziehungen entwickelten, die allerdings keineswegs immer frei von Zwang und Unterdrückung waren, bildeten sich koloniale und somit neue Gesellschaften heraus, in denen sich iberische und indigene Traditionen mischten. Zu dieser Vielfalt trug neben freiwilliger Migration auch der atlantische Sklavenhandel bei, der Menschen gewaltsam verpflanzte, aber gleichzeitig Prozesse des Kulturtransfers auslöste. Ausgehend von Europa verbreiteten sich etwa das Christentum oder die kolonialen Sprachen, was zu ersten Schritten einer kulturellen Verwestlichung der Welt führte. Allerdings nahmen sowohl Glaubenspraktiken wie Idiome in Übersee ein anderes Aussehen an, weil sie durch lokale Einflüsse überformt und verändert wurden. Portugiesen und Spanier wanderten in die neue Welt aus. Für ihre Kinder und auch zur Ausbildung von Geistlichen entstanden Schulen und sogar Universitäten, die teilweise auch der jeweiligen indigenen Bevölkerung offen standen. Während die Philippinen zwischen 1898 und 1946 US-amerikanische Kolonie waren, rühmten sie sich, die einst den entlegensten Außenposten der spanischen Besitzungen in Amerika gebildet hatten, die erste Hochschule im westlichen Sinn zu besitzen: die 1611 lange vor Harvard gegründete University of Santo Tomas in Manila.

3.2. Die nordwesteuropäischen Handelskompanien

Die privilegierten Handelskompanien der nordwesteuropäischen Phase effektivierten seit der Mitte des 17. Jahrhunderts in einem weiteren Globalisierungsschub den Austausch zwischen Europa und der Welt, aber auch innerhalb der südlichen Hemisphäre. Die niederländische Ostindienkompanie und ihr amerikanisches Pendant, die Westindienkompanie, sowie die Britische East India Company können als global agierende, mul-

ZUR GESCHICHTE VON GLOBALISIERUNG UND 19 **GLOBALISIERUNGSPROZESSEN**

tinationale Organisationen verstanden werden. Anders als im Fall der Portugiesen und Spanier stand der Staat lediglich regulierend im Hintergrund. Privates Kapital spielte die maßgebliche Rolle. Die Möglichkeiten, Geld in diese frühen Aktiengesellschaften, die Handelskompanien ja darstellten, zu investieren, ließ mehr Menschen als zuvor an den Chancen und den Risiken des Überseegeschäfts partizipieren. Ökonomische Interessen genossen oberste Priorität und um sie zu realisieren, konnten die Gesellschaften hoheitsrechtliche Funktionen ausüben, also etwa Kriege führen, Verträge schließen oder Festungen bauen. Mission wurde nicht betrieben, da sie keine Gewinne erwirtschaftete und einen gedeihlichen Handel eher behinderte als förderte.

Neue Regionen – Nordamerika, die Inseln des Pazifiks, Australien – wurden europäischem Zugriff geöffnet. Schiffbau und Navigationstechniken machten große Fortschritte. Die interkontinentale Kommunikation beschleunigte und verdichtete sich, neue Routen konnten gesegelt werden, etwa die direkte Verbindung vom Kap der Guten Hoffnung nach Batavia, dem heutigen Jakarta, quer über den Indischen Ozean. Die ostindische Kapitale der VOC konnte nun angesteuert werden, ohne an der afrikanischen Ostküste und in Indien Zwischenstopps einlegen zu müssen.

Der globalisierende Einfluss dieser Handelsgesellschaften machte sich auf vielerlei Weise weltweit geltend. Sie agierten nicht nur als Kaufleute, sondern nahmen auch politische Aufgaben wahr und engagierten sich in der Produktion von landwirtschaftlichen und gewerblichen Gütern. So verpflanzten die Niederländer den Kaffeestrauch aus dem Jemen nach Cevlon und nach Java und schließlich ins amerikanische Surinam, in Gebiete also, die sie kontrollierten und wo der Anbau von ihnen gesteuert werden konnte. Zuckerrohrplantagen dehnten sich weiter aus, besonders in der Karibik, aber auch in Asien, und immer waren es europäische Interessen, die hinter diesen Entwicklungen standen. Wie stark die ökonomische Vernetzung im 18. Jahrhundert bereits war, wird etwa daran sichtbar, dass Silber aus der Neuen Welt für die VOC ein wichtiges Zahlungsmittel war, um in Asien Textilien zu erstehen. Ein Teil der Stoffe wiederum diente dazu. in Afrika Sklaven zu kaufen, die wiederum auf amerikanischen Plantagen Zucker für europäische Konsumenten produzierten. Auf diesem Markt wurde Rohrzucker aus der ganzen Welt abgesetzt, und das machte die verschiedenen Produktionsgebiete schon damals voneinander abhängig. Konjunkturelle Entwicklungen in der Karibik beispielsweise waren krisenhaft bis nach Brasilien und nach Java spürbar. Die britische East India Company nutzte ihre ökonomische und politische Stärke, um mit Hilfe einer geschickt eingesetzten Zoll- und Handelspolitik vom Importeur hochwertiger Baumwolltextilien aus Indien zum Exporteur solcher Waren zu werden. Der Import verarbeiteter Stoffe wurde erschwert, die Einfuhr zunächst unbedruckter Stoffe und dann von Rohbaumwolle begünstigt. Britische Firmen übernahmen die Produktion und exportierten schließlich Fertigwaren nach Indien.

Die Welt wurde zunehmend auch zu einer Bühne, auf der europäische Rivalitäten ausgetragen wurden, und zu einem Objekt der Begierde, dessen Nutzung man den Rivalen nicht gönnte. Niederländer und Engländer kämpften in diesem Rahmen gegen spanisch-portugiesische Monopolansprüche. Konflikte, die wir in erster Linie als europäische wahrnehmen, wie etwa der Spanische Erbfolge- oder der Siebenjährige Krieg, waren erste Weltkriege, in denen Briten, Franzosen und ihre Verbündeten in allen Kontinenten und auf allen Weltmeeren um die Vormachtstellung in Übersee fochten. Als führende Macht ging aus diesen Konflikten das Britische Empire hervor, das seine Interessen mit direkten und indirekten Mitteln in globalem Maßstab durchzusetzen verstand und durch seine Flotte und weltweit verteilte Marinestützpunkte absicherte. Gleichzeitig verstärkte sich der Kulturtransfer. In Asien intensivierten sich die Beziehungen von Europäern zu indigenen Gesellschaften. Nordamerika und später Australien und Neuseeland wurden zu neuen Zielen für europäische Auswanderer. Sklaven verstärkten die Migrationsströme. Dabei ist vor allem an Schwarzafrikaner zu denken. Rund zehn Millionen wurden insgesamt über den Atlantik verschleppt. In allerdings sehr viel geringerem Umfang wurden Malaien etwa ins südliche Afrika geholt, wo sie bis heute sichtbare kulturelle Spuren hinterließen. Besonders im Süden und Norden Amerikas vermischten sich europäische, afrikanische und indigene Traditionen. Batavia, Kapstadt oder New Orleans wurden zu Kolonialstädten mit einer heterogenen Bevölkerung. Man kann in ihnen Vorläufer der multiethnischen und -kulturellen Megastädte von heute sehen. Dort, aber auch überall, wo sich Europäer in größerer Zahl niederließen, entstanden Bildungseinrichtungen nach dem Muster der Mutterländer.

3.3. Globale europäische Dominanz im langen 19. Jahrhundert

Vom ausgehenden 18. bis ins frühe 20. Jahrhundert verstärkte sich erneut die Kontrolle des Nordens über den Süden. Indien, Südostasien und Afrika gelangten nach und nach unter koloniale Herrschaft, die von immer mehr Ländern ausgeübt wurde, schließlich auch vom Deutschen Reich. In West- und Ostasien weiteten Kanonenbootdiplomatie und die in ungleichen Verträgen festgeschriebenen Durchdringungsmechanismen informelle Abhängigkeitsstrukturen aus. Beschränkte sich der europäische Einfluss bis dahin meist auf die Küsten der Kontinente, wurde nun zunehmend auch deren Inneres in das nördlich dominierte Weltsystem einbezogen. Nicht mehr die privaten Handelskompanien, sondern jetzt die Nationalstaaten wurden zu entscheidenden Akteuren in diesen Prozessen. Die Suche nach Rohstoffen und Absatzmärkten sowie die Rivalität der Mächte untereinander befeuerten sie.

Die europäische Dominanz über die Welt einerseits sowie eine Kommunikations- und Verkehrsrevolution andererseits lösten einen weiteren Globalisierungsschub aus. Schnellsegler und vor allem Dampfschiffe, der Bau von Suez- und Panamakanal, Telegraphie und Funk sowie die Konstruktion von Eisenbahnen sorgten für eine bis dahin unbekannte "Entgrenzung" von Zeit und Raum. Die ökonomische Vernetzung erlangte einen Grad von Dichte, wie er nach den Einschnitten der Weltkriege und der Wirt-

schaftskrise der dreißiger Jahre für längere Zeit nicht mehr erreicht werden sollte. In dieser Phase intensivierte sich die abhängige Integration der Länder Südamerikas und der afrikanischen Kolonien in den Weltmarkt. Unterentwicklung entwickelte sich.

Die Auswanderung aus Europa vor allem Richtung USA, aber auch nach Brasilien, Argentinien oder Chile, nach Südafrika, Australien oder Neuseeland erreichte neue Höhepunkte. Kontraktarbeiter aus Indien oder China ersetzten die Sklaven, die nach der Abolition ihre Arbeitskraft nicht mehr in Plantagen oder Bergwerken zur Verfügung stellen wollten. Neue Diasporen, neue kulturelle Vielfalt entstanden. Kulturelle Verwestlichung gewann an Fahrt, weil die kolonialen Staaten eine Reihe ihrer Institutionen und Normen exportierten, aber auch weil manche Länder oder einzelne Personen des "Südens" sich an dem orientierten, was die Stärke des "Nordens" auszumachen schien. Westliche Einrichtungen und Werte verbreiteten nicht nur die kolonialen Administrationen, sondern auch die Mission. Zu der katholischen trat nun die protestantische, die sich ebenfalls zu einem globalen Unternehmen entwickelte, nicht zuletzt, weil sich die weltlichen Machthaber in den Kolonien davon systemstabilisierenden Nutzen versprachen.

In den "Neo-Europas" der westlichen Siedlungskolonien, aber auch dort, wo Regierungsbeamte, Plantagenmanager, Fabrikdirektoren und andere lebten, die aus beruflichen Gründen den Weg nach Übersee gesucht hatten, entstand ein Bedarf an Schulen, wenn man nicht die Kinder zur Ausbildung zurück in die Mutterländer schicken wollte. Erste "third culture kids" wuchsen in solchen Umfeldern auf. Nicht nur europäische Migrantengemeinschaften riefen Bildungseinrichtungen ins Leben. Auch Auslandschinesen beispielsweise taten das. Das lag im eigenen Interesse der Zuwanderer, wurde aber auch von den Mutterländern gefördert, die die Verbindung in die Diasporen aufrechterhalten wollten. Von den Residenzgesellschaften wurde das nicht selten kritisch gesehen.

4. Beispiele

Nach dem Zweiten Weltkrieg setzten sich, wenn auch zunächst separiert innerhalb der konkurrierenden politischen Blöcke, erneut Globalisierungsdynamiken durch. Die Umwälzungen der achtziger und neunziger Jahre, der orts- und zeitunabhängige Informationsaustausch rund um den Globus, den das Internet ermöglichte, führten in Kombination mit weitreichenden ökonomischen Deregulierungen und einer Aufweichung nationaler Grenzen schließlich zu einer wirtschaftlichen und kulturellen Verflechtung neuer Dimension, der gegenwärtigen Globalisierung. Diese Entwicklungen werden häufig als Bedrohung wahrgenommen, auf die vielfach mit Forderungen nach Abschottung und Ausgrenzung und einem Wunsch nach Rückkehr zur vermeintlichen Überschaubarkeit und Geschlossenheit früherer Zeiten reagiert wird. Doch Globalisierung ist von Menschen gemacht und somit regulierbar, und dass sie nicht nur Gefahren, sondern auch Chancen bietet, kann gerade der Blick in die Vergangenheit deutlich machen. Das hat dieser Beitrag schon zu zeigen versucht, und ich möchte es abschließend mit drei Beispielen konkretisieren, die verschiedene Akteure, Zielrichtungen und Folgen von Globalisierungsprozessen ansprechen.

4.1. Polyzentrische Strukturen des Christentums

Das Christentum entstand im Nahen Osten, verbreitete sich von dort aus nach Europa, wurde "indigenisiert" und in dieser Form vom "Norden" in den "Süden" transferiert, von wo aus Impulse verschiedenster Art zurückströmten. Der Blick auf diese Transferprozesse macht deutlich, dass Globalisierung nicht nur – selbstverständlich jedoch auch – im Dienst und Interesse von Metropolen und Zentren stand.

Christliche Kirchen, Orden und Missionsgesellschaften waren an globalisierungshistorischen Prozessen auf mehrfache Weise beteiligt. Sie nutzten zum einen bestehende transkontinentale Strukturen und Kommunikationswege für ihre Zwecke aus, zum anderen bauten sie diese selber auf und gestalteten sie und schufen so einen globalen Interaktionsraum. Christliche Mission setzte nach und nach weltweit Transformationsprozesse in Gang. In religiöser, aber auch ganz allgemein in kultureller Hinsicht wandelten sich indigene Gesellschaften in Asien, Afrika und Amerika je nach Kontext peripher und partiell oder tiefgreifend und intensiv. Regelmäßig, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß mussten die europäischen Akteure jedoch auf lokale Verhältnisse Rücksicht nehmen. Manchmal taten sie das sogar bewusst und nach durchdachtem Konzept. Solche "Akkomodationsstrategien" resultierten in unterschiedlichen missionarischen Vorgehensweisen und einer Entwicklung verschiedener lokaler Ausprägungen von Christentum. Daran waren entscheidend einheimische Mitarbeiter beteiligt, auf die die Europäer in vielerlei Hinsicht angewiesen waren.

In den mit christlicher Mission verbundenen, von ihr genutzten, entwickelten und getragenen globalisierungshistorischen Prozessen entstanden transkontinentale religiöse Netzwerke, die nicht nur unilateral genutzt wurden. Auf der Süd-Süd-Ebene, also frei von europäischer Intervention, konnte das Christentum von asiatischen, afrikanischen oder amerikanischen Akteuren zu indigener kultureller und politischer Selbstbehauptung und auch zu eigeninitiativer Mission genutzt werden. Über ihre Vorgehensweise, über die Hindernisse, auf die sie stießen, aber auch über die Gegebenheiten, die sie vorfanden und in deren Kontext sie arbeiteten sowie über die Entwicklung lokaler Kirchen berichteten die Missionare nach Hause. Dieser Transfer auf einer Süd-Nord-Schiene trug dazu bei, europäische Weltsichten zu erweitern und zu verändern. Auch Stimmen aus dem Süden wurden auf diese Weise im Norden hörbar, etwa die der Befreiungstheologie.

4.2. Der weltweite Siegeszug der Chilischote

Chilischoten eignen sich gut als Indikator für Reichweite, Geschwindigkeit, Träger und Folgen von Globalisierungsprozessen. Im Magazin der Süddeutschen Zeitung vom 2.12.2005 schloss sich an die Beobachtung, dass Chili heute in den Küchen weltweit so populär ist wie nie zuvor, die Feststellung an, dieser Boom sei eine Folge der Globalisierung. Das mag richtig sein, doch dieser jüngste Siegeszug basierte auf einem früheren Globalisierungsprozess, der schon im 16. Jahrhundert stattfand und die Pflanze amerikanischer Herkunft rings um den Globus verbreitete. Bei den Indios Südamerikas waren Chilis das beliebteste Gewürz. Von ihnen lernten es Spanier und Portugiesen kennen. Mit den Spaniern gelangte die Schote sowohl nach Europa wie über den Pazifik auf die Philippinen und nach Südostasien. Portugiesen brachten sie nach Afrika und nach Indien und von dort aus auch nach Südostasien und nach Japan. Die asiatischen Völker interessierten sich schnell für das neue Gewürz. Schärfe war fester Bestandteil regionaler Küchen, und Chilis waren geeignet, mehr Schärfe mit geringerem Aufwand zu liefern. Noch im Laufe des 16. Jahrhunderts verbreiteten sich die Schoten auf autochthone Weise im gesamten Süden, Südosten und Osten von Asien, zu Wasser wie zu Land. Chilis fanden nicht nur schnell Eingang in lokale Konsumgewohnheiten, sie entfalteten auch identitätsstiftendes Potenzial. So sind Chilis für das koreanische Nationalgericht Kim-chee unerlässlich. Die Sechuan-Küche ist für ihre Schärfe innerhalb und außerhalb Chinas bekannt, und es sind Chilis, die diese Schärfe liefern. Die malaiische Würzsoße Sambal Oelek kommt ebenso wenig ohne Chilis aus wie die indische Gewürzmischung Masala. Würzsoßen – Catsup ist dem Wort und der Sache nach malaiischer Herkunft! - fanden ihren Weg nach Europa und in die USA. Masala brachten indische Kontraktarbeiter, die auf den Plantagen die Sklaven und ihre Arbeitskraft ersetzen sollten, im 19. Jahrhundert mit in die Karibik. Damit kehrte das Gewürz in seine alte Heimat zurück, getragen von indischen Konsumenten, gebraucht in indischer Tradition.

Der Blick auf die Geschichte von Verbreitung und Konsum der Chilischote enthüllt einen Globalisierungsprozess, der in räumlicher Hinsicht weltweite Dimension besitzt. Europäer gaben der Entwicklung unerlässliche Impulse, doch insgesamt bestimmte eine Vielzahl unterschiedlicher Akteure seine Dynamik und seinen Verlauf. Einerseits wird kulturelle Homogenisierung sichtbar, andererseits erkennt man, dass diese Prozesse zur Entwicklung regionaler Vielfalt führten. Hybridisierungen bildeten sich heraus, die sogar identitätsstiftend wirkten. Fremdes wurde zu Eigenem.

4.3. Globalisierung in der Lebenswelt des "Nordens": Porzellan

Die Geschichte des Porzellans zeigt Europa in einer ungewohnten Rolle, nämlich der eines Objekts historischer Globalisierungsprozesse. Verbreitung, Herstellung, Verwendung und Gestaltung von Porzellan veranschaulichen, wie tiefgreifend Europa in den verschiedensten Lebensbereichen durch die Kontakte zur überseeischen Welt und durch die Importe und Anstöße, die von dort aus über die kontinentalen Grenzen einströmten, verändert wurde. Europa und seine Menschen werden als Teil eines weltweiten Interaktionsraumes sichtbar.

Porzellan, das aus China und Japan importiert wurde, diente in Europa als Statussymbol, Schmuck und Gebrauchsgegenstand. Von 1602 bis 1682 führte allein die niederländische Ostindienkompanie 3,2 Millionen Stück nach Europa ein. Zwischen 1730 und 1789 waren es bereits 42,5 Millionen. Auch wenn edle Erzeugnisse darunter waren, handelte es sich doch zumeist um Massenware. Porzellan bahnte weiteren überseeischen Importen den Weg. Die Heißgetränke Kaffee, Tee und Schokolade wurden aus Porzellantassen getrunken und meist mit Rohrzucker gesüßt. Neue Konsumgewohnheiten verbreiteten sich, aber auch neue Lebensformen. Kaffeehaus oder Kaffeepause machen das deutlich. Gewerbe und Industrie erhielten durch diese Entwicklungen wesentliche Impulse. Die drei Heißgetränke erforderten drei verschiedene Typen von Kannen, unterschiedlich geformte Tassen sowie Untertassen. Vielfältige Formen und Dekors entwickelten sich, eine lange Produktgeschichte begann.

Europäisches Porzellan ist ein Substitut für chinesisches und japanisches. Die Anregung von außen wurde aufgenommen und in eigene Entwicklungen überführt, die ohne den fremden Anstoß nicht zustande gekommen wären. Es gelang, Porzellan zu erzeugen und sich von importierter Ware unabhängig zu machen. Man konnte entschlüsseln, welche Rohstoffe benötigt wurden und welches Herstellungsverfahren anzuwenden war. Der Alchimist Johann Friedrich Böttger fand heraus, dass ein tonerdereiches Gestein die zentrale Grundlage für Porzellan bildete, für das auch in Europa der chinesische Name Kaolin beibehalten wurde. Böttger arbeitete für August den Starken von Sachsen, einen besessenen Porzellansammler, der nun in Meißen eine Manufaktur gründen und eine eigene Produktion aufnehmen konnte. Anfangs wurde lediglich weiße Ware hergestellt, später orientierten sich die Meißener Porzellanmaler an ostasiatischen Vorlagen und schufen eine Vielfalt von "Chinoiserien", bevor sie sich von diesen Vorbildern lösten und im Design eigene Wege gingen. Für Meißen ist das einst Importierte und Fremde zum Selbsterzeugten und Eigenen geworden, das der Stadt ganz wesentlich ihre Identität schenkt.

Anmerkungen

1 Dieser Betrag beruht auf: Wendt, R. (2007): Vom Kolonialismus zur Globalisierung. Europa und die Welt seit 1500. Paderborn 2007, sowie auf: Nagel, J.D./Schneider, N./ Wendt, R. (2012): Alternative Wege zur außereuropäischen Geschichte. In: Kurs 04204 der FernUniversität in Hagen. Hagen, Kurseinheit 3.

Literatur

Bhabha, H. (1997): Verortungen der Kultur. In: Bronfen, Elisabeth u.a. (Hg.): Hybride Kulturen. Beiträge zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte. Tübingen, S. 123-148.

Braudel, F. (1949): La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II. Paris; deutsch (1990): Das Mittelmeer und die mediterrane Welt in der Epoche Philipps II., 3 Bde.. Frankfurt.

Budde, G./Conrad, S./Janz, O. (Hg.) (2006): Transnationale Geschichte. Themen, Tendenzen, Theorien. Göttingen 2006.

Cohen, R. (1997): Global Diasporas. An Introduction. London.

Espagne, M./ Werner, M. (Hg.) (1988): Transfers. Les relations interculturelles dans l'espace franco-allemand. Paris.

Gassert, P. (2010): Transnationale Geschichte, Version 1.0. In: Docupedia-Zeitgeschichte, 16.2.2010, URL: https://docupedia.de/zg/Transnationale Geschichte?oldid=75537

Kokot, W. (2004): Diaspora – Transnationale Beziehungen und Identitäten. Themen der Forschung in einem transnationalen Feld. In: Periplus, S. 1-10.

Ortíz, F. (1940): Contrapunteo cubano del tabaco y del azúcar (advertencia de sus contrastes agrarios, económicos, históricos y sociales, su etnografía y su transculturación.) La Habana.

Schmale, W. (Hg.) (2003): Kulturtransfer. Kulturelle Praxis im 16. Jahrhundert. Inns-

Wallerstein, I. (1974, 1980, 1989, 2011): The Modern World System I: Capitalist Agriculture and the Origins of the European World-Economy in the Sixteenth Century,. New York; The Modern World System II: Mercantilism and the Consolidation of the European World Economy, 1600-1750. New York; The Modern World System III: The Second Era of Great Expansion of the Capitalist World-Economy, 1730-1840s. San Diego; The Modern World System IV: Centrist Liberalism Triumphant, Berkeley; deutsch (1986, 1998, 2004): Das moderne Weltsystem. Kapitalistische Landwirtschaft und die Entstehung der europäischen Weltwirtschaft im 16. Jahrhundert. Frankfurt; Das Moderne Weltsystem II – der Merkantilismus. Europa zwischen 1600 und 1750. Wien; Die große Expansion. Das moderne Weltsystem III: Die Konsolidierung der Weltwirtschaft im langen 18. Jahrhundert. Wien.

Zeuske, M. (2004): Schwarze Karibik. Sklaven, Sklavereikultur und Emanzipation. Zürich.

SCHULEN IN DER WELTGESELLSCHAFT ZWISCHEN INTERNATIONALEN, NATIONALEN UND TRANSNATIONALEN ENTWICKLUNGEN

Annette Scheunpflug

Bildung in der Weltgesellschaft

Transnationale Bildungsräume entstehen, da sich Gesellschaften mehr und mehr als Teil der Weltgesellschaft formieren. Wir leben in einer globalisierten Welt, trinken morgens Kaffee aus Kolumbien oder Indonesien und tragen in Südostasien produzierte Kleidung. Die in Deutschland produzierten Einspritzpumpen für Autos sind in fast jedem Wagen weltweit anzutreffen. Sendungen wie "Wer wird Millionär?" werden nach dem annähernd gleichen Skript in über 100 Ländern produziert. Gesellschaften sind zwar national in Staaten organisiert, weisen aber mehr und mehr in die Weltgesellschaft hinaus. Die wachsende Bedeutung von Auslandsschulen ist ein Indiz dieser Entwicklung. Wie kann Bildung in der Weltgesellschaft verstanden werden? Was sind die Bildungsherausforderungen in diesem Kontext?

Ich werde zunächst mit wenigen Strichen die Charakteristika der Weltgesellschaft und ihrer Bürger skizzieren. Anschließend möchte ich beschreiben, welche Bildungsherausforderungen sich an dieser Stelle ergeben und mit einigen Thesen zu Auslandsschulen schließen (vgl. zu einer Theorie der Schule in der Weltgesellschaft Lang-Wojtasik 2008; zur politischen Bildung im Kontext von Globalisierung Sander & Scheunpflug 2011; Asbrand & Scheunpflug 2014).

1. Weltgesellschaft

Die Erfahrung globaler Kontakte ist menschheitsgeschichtlich keine besonders neue Erfahrung: Das römische Reich war global organisiert, die Wikinger trieben Handel bis nach Ägypten, im 19. Jahrhundert wurde der Kulturkontakt durch den Kolonialismus und dessen europäische Hegemonie intensiviert und bereits in den 20er Jahren des letzten (20.) Jahrhunderts war der Handel weltumspannend geworden. Die heutige Situation hat jedoch eine neue Qualität erlangt: Die bis dahin zumindest unterstellte Deckungsgleichheit von Staat, Kultur und Gesellschaft ist nicht mehr gegeben. Kultur ist in der Regel im Plural als "Kulturen" anzutreffen. Durch die Entwicklung der Medien, der Technologie und der Zunahme der Mobilität gibt es zudem kaum noch das "Andere". Die ganze Welt wird gleichzeitig räumlich wahrnehmbar und soziale Realität immer komplexer (vgl. Sander & Scheunpflug 2011).

Mit Niklas Luhmann kann unter der Weltgesellschaft der "Gesamthorizont alles sinnhaften Erlebens" (Luhmann 1997, S. 153) verstanden werden. Entsprechend gibt es in der Weltgesellschaft kein Außen mehr, von wo aus die Welt als Ganzes beobachtbar wäre. Es ist heute keine Kommunikation unabhängig von weltgesellschaftlichen Erwartungszusammenhängen mehr möglich. So schwingt auch dann, wenn ein Dirndl in Bayern, ein Sari in Indien oder eine Capulana im südlichen Mosambik getragen wird, die Erwartungsstruktur an globale Mode mit.

Diese weltgesellschaftlichen Erwartungsstrukturen bedeuten aber nicht, dass einzelne Menschen, Gruppen oder gar Gesellschaften alle an dieser Kommunikation teilhaben können oder gar in der Lage sind, diese zu gestalten. Die Weltgesellschaft ist verbunden mit paradoxen Strukturen der gleichzeitigen Vereinheitlichung und Ausdifferenzierung kultureller Praxen (Appadurai 1990), sozialer Risiken (Beck 1986) und sozialer Netzwerke (Castells 2002).

Der Begriff der Weltgesellschaft ist damit nicht normativ gemeint im Sinne einer wünschenswerten Ordnung oder als Plädoyer für eine Welteinheitskultur, sondern beschreibt eine Entwicklung, die sich gleichsam durch die Hintertür der Technologieentwicklung, des Bevölkerungswachstums, der Mobilität und der Migration in unseren Alltag einschleicht. Die Weltgesellschaft ereignet sich hinter dem Rücken ihrer Subjekte: Niemand wurde gefragt, ob er dafür oder dagegen ist, keine Abstimmung oder kein Programm ging ihrer Entwicklung voraus. Vielmehr handelt es sich um eine Form der evolutionären Ausdifferenzierung gesellschaftlicher Prozesse, für die an vielen Stellen in unserer Epoche globale Ordnungssysteme entstehen, wie beispielsweise im Bereich der rechtlichen Normen (Menschenrechte, Völkerrecht etc.), des Gewaltmonopols (UN Blauhelmeinsätze) oder der Finanzpolitik (gemeinsame Währungen). Es ist also ein Phänomen, dem Menschen mehr oder weniger verstehend hinterhereilen.

Um diese Verstehensprozesse geht es einer Bildungstheorie in weltbürgerlicher Perspektive. Eine aufgeklärte Bildungstheorie ist mit dem mündigen Bürger als Subjekt und der Zielperspektive von Bildungsprozessen unabdingbar verknüpft. Worin liegt hier die Herausforderung?

2. Herausforderungen für Bildung

Bildungsherausforderungen in der Weltgesellschaft lassen sich durch vier große Anforderungen geprägt beschreiben, die freilich nur idealtypisch voneinander zu unterscheiden sind (vgl. Scheunpflug & Schröck 2002).

a) Die Anforderungen auf der sachlichen Ebene: Herausforderungen durch Gerechtigkeit

Das erste Bündel der Anforderungen bezieht sich auf die Herausforderungen der Weltgesellschaft auf sachbezogener Ebene und der damit verbundenen Problemlasten. Gemeinsam ist diesen Begriffen der Hinweis auf die Internationalisierung der Finanzmärkte, der Produktionsmärkte und der Arbeitsmärkte. Waren, Dienstleistungen und Arbeit werden über Staatsgrenzen hinaus geteilt und führen zu neuen, globalisierten Formen der Arbeitsteilung. Der UNDP-Bericht von 1999 beschreibt einige zentrale Aspekte, die die Weltbevölkerung bei der Beschäftigung mit Globalisierungsprozessen vor Herausforderungen stellen: Menschenrechte, Verschiedenheiten zwischen und in den Nationen, die Bekämpfung der Armut, die Wahrung von Sicherheit und Nachhaltigkeit (UNDP 1999, S. 2f.).

Diese Entwicklungen lassen für Bildung Herausforderungen eigener Art entstehen. An-

gesichts der Bedeutung von Technologie und Information wächst die Relevanz des Wissens – nicht nur für die Produktion von Gütern und Dienstleistungen, sondern auch für das Verständnis und die Bewältigung globaler Herausforderungen. Gleichzeitig mit dem wachsenden Wissen in der Gesellschaft steigert sich das individuelle Nicht-Wissen im Unterschied zu dem, was man wissen könnte. Universell verfügbares Wissen wächst simultan mit dem individuellen Nicht-Wissen. In dieser Situation besteht die Lernaufgabe jedes Einzelnen darin, sein je individuelles Nicht-Wissen einschätzen zu können und mit den daraus resultierenden nicht beabsichtigten Konsequenzen umzugehen ("Inkompetenzkompensationskompetenz", vgl. Marquard 1981). Damit wird die Gleichzeitigkeit der Bedeutungszunahme von Wissensbeständen und des problemlösenden Denkens erklärhar.

b) Die Anforderungen im Hinblick auf den Umgang mit Zeit: Die Herausforderungen der Beschleunigung

Eine weitere Bildungsherausforderung kann in zeitlicher Dimension beschrieben werden. Der Menschheit bleibt immer weniger Zeit zur Lösung globaler Herausforderungen; die UNDP spricht vom "shrinking of time" (UNDP 1999, S. 1). Gleichzeitig beschleunigt sich der soziale Wandel (vgl. Lübbe 1998; Luhmann 1994). Die Möglichkeiten moderner Kommunikation beschleunigen und verändern den menschlichen Lebensrhythmus. In manchen Teilen der Welt überholt die Geschwindigkeit des sozialen Wandels den der Generationen, der bisher überwiegend als Konflikt zwischen Moderne und Tradition interpretiert und analysiert wurde (vgl. Giddens 1995). Der soziale Wandel ereignet sich heutzutage nicht mehr in der Lebensspanne einer Generation, sondern verläuft deutlich schneller.

Die Geschwindigkeit der zeitlichen Veränderungen fordert Menschen heraus, mit einem strukturell bedingten Mangel an Zeit umzugehen (sowohl in der persönlichen Planung als auch in der Planung für Unternehmen und Nationen) (vgl. Rosa 2005). Der Umgang mit dem gefühlten und realen Zeitdruck sowie der auch dadurch bedingten Unsicherheit wird deshalb immer wichtiger. Hier ist es erforderlich, die Unterscheidung zwischen Wichtigem und Unwichtigem zu lernen.

c) Die Anforderungen auf der räumlichen Ebene: Die Herausforderungen der Entgrenzung und die Vision einer globalen Vernetzung

Die Globalisierung entgrenzt den Raum auf neue Art und Weise. Durch die Medien und das Internet verliert der Raum im Hinblick auf die Dimensionen von Nähe und Ferne seine Bedeutung. Menschen können an Ereignissen teilnehmen, ohne körperlich anwesend zu sein. Zur gleichen Zeit ist aber die Bedeutung des Raums als einer lokalen Dimension der Handlung (z. B. im Hinblick auf das Leben von Familien oder in der Nahrungsmittelindustrie) nach wie vor gegeben. Der britische Soziologe Robertson (1992;

1995) spricht deshalb von "glocal contexts". Neue Strukturen entstehen, die nicht länger durch Nationalitäten oder hierarchische Strukturen dominiert werden, sondern in Netzwerken organisiert sind (vgl. Castells 2002).

d) Die Anforderungen im Hinblick auf die soziale Ebene: Die Herausforderungen kultureller und religiöser Pluralität

Die Unterscheidung zwischen dem, was fremd oder vertraut ist, ist aufgrund der sozialen Fragmentierung in der globalisierten Welt (vgl. Appadurei 1990) nicht länger eine geographische oder räumliche Frage. Der Unterschied zwischen Armut und Reichtum wird zwischen den Ländern des Südens und des Nordens deutlich sichtbar: zwischen und in einzelnen Nationen wird die Einkommensschere größer. Gesellschaften werden multikulturell, multisprachlich und multireligiös. Individualität, soziale Ausdifferenzierung und religiöse Pluralität kennzeichnen moderne Gesellschaften. Soziale Zusammenhänge und Beziehungen zwischen nicht anwesenden Personen anzuerkennen, aufzubauen und zu pflegen, muss erst gelernt werden (vgl. Wulf 2002).

Welche Kompetenzen sind nötig, um mit diesen Veränderungen so umzugehen, dass Leben in Frieden und verantworteter Solidarität möglich ist? Dazu müssen Menschen heutzutage Wissen über verschiedene Lebensstile, Kulturen und Religionen zur Verfügung haben. Es ist wichtig, die Möglichkeit verschiedener Lebensstile zu kennen, um seinen eigenen finden zu können. Dabei sind vor allem auch die Gemeinsamkeiten von Bedeutung: Kinder in allen Teilen der Welt spielen beispielsweise, haben Eltern und Freunde, gehen zur Schule, empfinden Freude und Sorge. Vor dem Hintergrund dieser Gemeinsamkeiten ist es für den einzelnen leichter, im Fremden das Gemeinsame statt der Unterschiede zu erkennen.

3. Auslandsschulen als Orte der Bildung in der Weltgesellschaft

Auslandsschulen sind nun besondere Orte von Bildung in der Weltgesellschaft. Sie repräsentieren die Kultur einer der Nationen dieser Welt, die relativ wohlhabend und demokratisch organisiert ist und gleichzeitig über ein relativ entwickeltes Bildungswesen verfügt. Vor diesem Hintergrund sind Auslandschulen nicht nur für deutsche Staatsbürger im Ausland, sondern auch für Bildungsaspiranten anderer Kulturen, besonders in Ländern der sogenannten Zweiten und Dritten Welt, von Interesse. Auslandsschulen leben in ihrer Attraktivität damit quasi von der Antinomie, dass sie ihre Faszination durch den Bezug auf einen nationalen Kulturbegriff beziehen, andererseits aber sich selber als "Begegnungsschulen" verstehen, die in besonderer Form interkulturelles Verständnis fördern und weltgesellschaftliche Bildung ermöglichen wollen.

Im Folgenden möchte ich entsprechend der oben beschriebenen Kriterien reflektieren, wie es aussehen kann, wenn Auslandsschulen dazu beitragen, weltgesellschaftliche Bildung zu ermöglichen. Ausgehend von der empirischen Erkenntnis, dass Auslandsaufenthalte bzw. Jugendbegegnungen nicht automatisch zum Abbau von Vorurteilen beitragen (vgl. Thomas u.a. 2006; Krogull & Scheunpflug 2013), ist davon auszugehen, dass auch Auslandsschulen nicht alleine durch ihre Existenz zur weltbürgerlichen Bildung beitragen. Allerdings fehlen in diesem Bereich noch klärende empirische Untersuchungen. Vielmehr sollten sie sich – ebenso wie Inlandsschulen (vgl. Lang-Wojtasik 2008) – aktiv um weltbürgerliche Bildung bemühen. Das könnte folgendermaßen aussehen:

a) Einübung in den Umgang mit Wissen und Nichtwissen als Beitrag zur weltbürgerlichen Bildung

Schulische Bildung ist per se, vor allem wenn sie die Bedingungen des Aufbaus von Wissensbeständen mitreflektiert, ein Beitrag zu weltgesellschaftlichem Lernen, als durch sie in die Bedingungen der Konstruktion von Wissen und in den Umgang mit Nichtwissen eingeführt wird. Allerdings bedarf es dazu einer diese Bedingungen reflektierenden Didaktik.

Hier sind zum einen Themenstellungen zu nennen, die sich mit den Herausforderungen der Gestaltung der Weltgesellschaft beschäftigen. Ermöglicht die Schule Engagement für Gerechtigkeit, etwa im fairen Handel oder für die Umwelt? Was trägt sie dazu bei, sich mit Visionen globaler Entwicklung, den Lebensbedingungen in anderen Weltregionen, mit Menschen- und Kinderrechten oder den Post-Milleniums-Entwicklungsstrategien zu beschäftigen? Wie geht die Schule gerade in Ländern mit großen sozialen Disparitäten mit dieser Situation um? Inwiefern eröffnet sie die Möglichkeit, sich mit diesen Herausforderungen konstruktiv und solidarisch auseinanderzusetzen? Inwiefern können sich Kinder und Jugendliche in der Auseinandersetzung mit diesen Fragen den Herausforderungen von Entscheidungen unter der Unsicherheit von Nichtwissen annähern?

Zudem ist zu fragen, ob und inwiefern die Schule zu einer Form des Umgangs mit Nichtwissen erzieht. Ist es möglich, Zweifeln Ausdruck zu geben? Wird gelernt, Probleme zu strukturieren und damit auch unter den Bedingungen von Nicht-Wissen Entscheidungen zu fällen? Werden Heranwachsende in dem Nachdenken zu einer eigenen Position gestärkt und reflektieren sie, wie eine solche Position begründet werden kann, auch wenn sie nicht in allen Dimensionen durch Wissen abgesichert ist? Werden Lernräume eröffnet, die eine Selbstverortung ermöglichen und das Entstehen eigener Positionen und individueller Perspektiven fördern?

b) Einübung in den Umgang mit Gewissheit und Ungewissheit als Beitrag zur weltbürgerlichen Bildung

Weltbürgerliche Bildung bedarf, wie oben dargestellt, einer Einübung in den Umgang mit Gewissheit und Ungewissheit. Einerseits benötigen heranwachsende Menschen ein großes Maß an emotionaler Sicherheit. Andererseits kann gerade die Schule durch die Möglichkeit einer pädagogisch gestalteten Ungewissheitserfahrung zum Umgang mit Ungewissheiten beitragen.

Eine Auslandsschule kann entweder auf die vermeintlichen Sicherheiten einer nationalen Kultur zurückgreifen und diese hypostasieren oder sie kann die Chance nutzen, die sich in ihr zeigenden vielfältigen kulturellen Hintergründe als Anlass zur Reflexion der Konstruktion von Gewissheit und des Umgangs mit Ungewissheit zu nehmen.

c) Einübung in den Umgang mit Glokalität als Beitrag zur weltbürgerlichen Bildung

Auslandschulen sind in besonderer Weise "glokal". Sie sind zwei lokalen Situationen verbunden, zum einen dem "Ausland", in dem die Schule liegt, zum anderen dem deutschen Bildungsraum, an den sich die Schule zurückbindet. Es ist die Herausforderung, diese räumliche Konstellation so zu gestalten, dass dadurch nicht eine Addition zweier Welten entsteht, sondern die Schule – bzw. ihre Schülerinnen und Schüler – sich in eine globale Dimension zurückgebunden weiß bzw. wissen.

d) Einübung in den Umgang mit Alterität als Beitrag zur weltbürgerlichen Bildung

Ebenso wie sich der Fernbereich und der Nahbereich als "glokale Lebensrealität" im Alltag eines jeden verschränken, ist zu erwarten, dass sich Identitäten durch räumliche Nähe, Austausch und Dialog verändern und sich heterogene Lebenswelten radikal pluralisieren. Die in der Sozialdimension beschriebene Auflösung eindeutiger Zuschreibungen von eigener und fremder Identität hat auch Konsequenzen für Bildung, die häufig unter dem Schlagwort der "interkulturellen Bildung" zusammengefasst werden. Mit der Forderung nach interkulturellem Lernen wird auf die Erfahrung Bezug genommen, dass sich kultureller Nah- und Fernbereich in ihrer räumlichen Differenz auflösen und durch Migration, Medien und Tourismus unmittelbar erfahrbar werden. Hat sich das interkulturelle Lernen als "Ausländerpädagogik" zunächst vor allem auf die sprachliche Integration bzw. Prozesse des Spracherwerbs konzentriert (vgl. Nikrawitz 1990), steht heute die Erfahrung von Transkulturalität im Mittelpunkt (vgl. Göhlich u.a. 2004). Damit wird im kulturellen Bereich auf die Heterogenität und Pluralität von Kulturen reagiert. Auslandsschulen sind häufig durch berufliche Migration der Eltern geprägt, die oft nur wenige Jahre im Ausland leben.

Besonderen Stellenwert nimmt in Auslandsschulen der Erwerb der deutschen Sprache ein. Nicht in allen deutschen Schulen werden Sprachen des Gastlandes gelehrt; dies ist besonders dann der Fall, wenn – wie in vielen afrikanischen Ländern – es mehr als eine einheimische Sprache gibt und dann auf die (koloniale) Amtssprache zurückgegriffen wird.

Der Diskurs um das interkulturelle Lernen macht für weltbürgerliche Bildung sichtbar, wie schwierig der pädagogische Umgang mit Differenz letztlich ist. Durch den Diskurs

selbst wird letztlich das konstruiert, was durch Bildung überwunden werden soll: die Differenz. So trägt interkulturelles Lernen eben häufig dazu bei, dass kulturelle Differenz geschaffen wird. In der Erziehungswissenschaft wird dieses Phänomen als Ethnisierung durch Bildung diskutiert (vgl. Diehm & Radtke 1999; Hamburger u.a. 2003). Differenz verweist auf ein historisch gewachsenes Normalitätskonstrukt. Interkulturelles Lernen sollte nicht in die Falle tappen, zu dieser Normalitätskonstruktion beizutragen und eindeutige Identitäten heteronom zuzuschreiben. Vielmehr geht es um die Anerkennung von Heterogenität: "Es geht nicht darum, ob kulturelle Differenzen zwischen Personen und Personengruppen existieren und auch erst in zweiter Linie um die Frage des ,richtigen' Umgangs mit ihnen, sondern es geht in erster Linie um eine adäquate Problemdefinition, die nicht den alten Mustern von Homogenitätsdenken verhaftet ist, um von dort aus mögliche Konfliktkonstellationen zu analysieren, zu bearbeiten und eine (vorläufige) Lösung zu finden." (Krüger-Potratz 2002, S. 63). Diese heuristische Funktion von Differenz und die damit verbundene Ablösung von Homogenitätskonzepten dürften für die weltbürgerliche Bildung in Auslandsschulen noch einige konzeptionelle Herausforderungen bedeuten. Einige seien angedeutet:

- Interkulturelle Bildung bedarf der Sprache. Das bedeutet zum einen, eine gemeinsame Sprache zu finden. Hier liegt eine große Chance von Auslandsschulen, die sich ein großes Repertoire in der sprachlichen Bildung sowohl in Sprachen des Gastlandes als auch in der Gleichzeitigkeit des Deutschen als Mutter- wie als Fremdsprache sowie den internationalen Verkehrssprachen Englisch, Spanisch und Französisch erarbeitet haben müssen, da sie in besonderem Maße von sprachlicher Vielfalt betroffen sind.
- Das bedeutet darüber hinaus aber auch, den sprachlichen Ausdruck zu schulen.
 Der differenzierte Umgang mit unterschiedlichen Sprachcodes und kulturell
 bedingter Kommunikation stellt eine Lernherausforderung für jeden Einzelnen
 dar. Bildung eröffnet Möglichkeiten, sprachliche Differenzierungen zu erlernen,
 Gefühle auszudrücken, über persönliche und objektive Dinge in unterschiedlichen Sprachcodes zu sprechen und Gewissheiten wie Ungewissheiten in Worte
 zu fassen. Sie trägt dazu bei, das Hören zu üben und metaphorische Sprache
 zu verstehen. Interkulturelle Bildung sollte dazu beitragen zu lernen, sich in
 unbekannten Sprachkontexten zu bewegen.
- Interkulturelle Bildung schult den Blick für Mitgefühl und Konvenienz. Anerkennung kommunikativ auszudrücken und ohne Vorurteile oder Abwertungen zu kommunizieren, ist gerade dann von Bedeutung, wenn Länder durch große soziale Gegensätze gekennzeichnet sind, wie dies an vielen Standorten deutscher Auslandsschulen der Fall ist.

 Interkulturelle Bildung bedarf immer auch der interreligiösen und religiösen Bildung. Verständnis für unterschiedliche Religionen und Weltanschauungen wie auch für Menschen, die keiner Religion angehören, wird angesichts der religiösen Pluralisierung von größerer Bedeutung, ebenso die Kompetenz, Glaubens- und Wissensaussagen voneinander zu unterscheiden (vgl. Asbrand 2001; Habermas 2001).

4. Auslandsschulen und weltbürgerliche Bildung – ein Plädoyer

Auslandsschulen eröffnen in besonderer Weise die Möglichkeit, sich mit den Herausforderungen der Weltgesellschaft und der Globalisierung zu beschäftigen, da in ihnen diese selbst häufig vorhanden sind. Auslandsschulen könnten insofern, wenn sie diese Chance nutzen, zu einer Stätte weltgesellschaftlichen Lernens werden. Auf der anderen Seite ist es allerdings auch so, dass Auslandschulen aufgrund ihrer stark selektierten Schülerpopulation (und der damit verbundenen Homogenisierung) sowie ihrer kulturellen Eingebundenheit in zwei Kulturen in der Gefahr stehen, zu wenig heterogenitätssensibel ausgerichtet zu sein und ggf. die internationale Schülerschaft als interkulturelle Lernsituation überschätzt wird. Deshalb müssen sich auch Schulen im Ausland dezidiert und reflektiert um weltbürgerliche Bildung bemühen.

Weltbürgerliche Bildung wird in den nächsten Jahrzehnten von steigender Bedeutung, gerade auch hinsichtlich der sich globalisierenden Arbeitswelt. Auslandsschulen können dann, wenn sie die Ressourcen, die sie haben, sorgfältig nutzen, konzeptionelle Vorreiter für weltbürgerliche Bildungsangebote werden. Dazu bedarf es der Wahrnehmung, dass sich Räume zunehmend in ihrer kulturellen Geschlossenheit aufweichen und Hybridisierung und Transkulturalität an Bedeutung gewinnen. Dazu bedarf es einer Erziehung zum "fernen Nächsten" im Sinne weltweiter Solidarität und Sozialerziehung. Dazu bedarf es einer kommunikativen Bildung, die mit kultureller Vielfalt ohne Abwertung umzugehen weiß. Auf konzeptionelle Anregungen aus Auslandschulen zu diesem herausfordernden Feld der Bildung auch für Schulen im Inland darf man gespannt sein.

Anmerkung

1 Dieser Beitrag nimmt an einigen Stellen Gedanken auf, die die Autorin bereits in Scheunpflug 2012, 2011 sowie Asbrand & Scheunpflug 2005 veröffentlicht hat.

Literatur

Appadurai, A. (1990): Disjuncture and Difference in the Global Culture Economy. In: Featherstone, M.: Global Culture: Nationalism, Globalization and Modernity. London, p. 295-310.

Asbrand, B. (2001): Wer ist fremd? Fremdverstehen als Zusammen Leben und Lernen im interreligiösen Religionsunterricht. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 24, Heft 3, 18ff.

Asbrand, B. & Scheunpflug, A. (2014): Globales Lernen. In: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung – Praxis und Wissenschaft. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, S. 401-414.

Asbrand, B. & Scheunpflug, A. (2005): Zum Verhältnis von interreligiösem, interkulturellem, ökumenischem und globalem Lernen. In: Schreiner, P./Sieg U./Elsenbast, V. (Hg.): Handbuch interreligiöses Lernen. Gütersloh, S. 268-281.

Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Frankfurt/Main.

Castells, M. (2002): Das Informationszeitalter: Wirtschaft, Gesellschaft, Kultur. 3 Bände. Opladen.

Diehm, I. & Radtke, F. (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart. Giddens, A. (1995): Die Konsequenzen der Moderne. Frankfurt/Main.

Göhlich, M., Liebau, E., Leonhard, H., Zierfaß J. (Hg.) (2004): Transkulturalität und Pädagogik. Weinheim.

Habermas, J. (2001): Glauben und Wissen, Friedenspreis des Deutschen Buchhandels. Frankfurt/Main.

Hamburger, F., Badawi, T., Hummrich, M. (Hg.) (2003): Wider die Ethnisierung einer Generation. Frankfurt/Main.

Krogull, S. & Scheunpflug, A. (2013): Citizenship-Education durch internationale Begegnungen im Nord-Süd-Kontext? Empirische Befunde aus einem DFG-Projekt zu Begegnungsreisen in Deutschland, Ruanda und Bolivien. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, H. 3, S. 231-248.

Krüger-Potratz, M. (2002): Kulturelle Differenz – Skizze zu einem Reizwort. In: Wulf, C.

Merkel, C. (Hg.): Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Theorien, Grundlagen, Fallstudien. Münster, S. 59-63.

Lang-Wojtasik, G. (2008): Schule in der Weltgesellschaft. Herausforderungen und Perspektiven einer Schultheorie jenseits der Moderne. Weinheim/München.

Lübbe, H. (1998): Gegenwartsschrumpfung. In: Backhaus, K./Bonus, H. (Hg.): Die Beschleunigungsfalle oder der Triumph der Schildkröte. Stuttgart, S. 129-164.

Luhmann, N. (1975): Die Weltgesellschaft. In: Luhmann, N.: Soziologische Aufklärung, Band 2. Opladen, S. 51-71.

Luhmann, N. (1994): Die Knappheit der Zeit und die Vordringlichkeit des Befristeten. In: ders: Politische Planung. Aufsätze zur Soziologie von Politik und Verwaltung. Opladen. 1994, S. 143-164 (Erstveröffentlichung 1968).

Luhmann, N. (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. 2 Bände. Frankfurt/Main.

Marquard, O. (1981): Inkompetenzkompensationskompetenz? Über Kompetenz und Inkompetenz in der Philosophie. In: ders.: Abschied vom Prinzipiellen. Philosophische Studien. Stuttgart, S. 23-38.

Niekrawitz, C. (1990): Interkulturelle Pädagogik im Überblick. Frankfurt/Main.

Robertson, R. (1992): Globalization: Social Theory and Global Culture, London.

Robertson, R. (1995): Glocalization. In: Featherstone, M./Lash, S./Robertson, R. (Ed.): Global Modernities. London.

Rosa, H. (2005): Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstruktur in der Moderne. Frankfurt/Main.

Sander, W. & Scheunpflug, A. (Hg.) (2011): Politische Bildung in der Weltgesellschaft - Herausforderungen, Positionen, Kontroversen. Band 2 der Reihe Perspektiven Politischer Bildung, herausgegeben von der Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn.

Scheunpflug, A./Schröck, N. (2002): Globales Lernen. Stuttgart.

Scheunpflug, A. (2012): Globales Lernen und religiöse Bildung. In: Zeitschrift für Theologie und Pädagogik, Themenheft "Ökumenisches Lernen im Horizont der Globalisierung", Heft 3, 64. Jg., S. 221-230.

Scheunpflug, A. (2011): Global education and cross-cultural learning: a challenge for a research-based approach to international teacher education. In: International Journal for Development Education and Global Learning 3(3), p. 29-43.

Thomas, A., Chang, C., Abt, H. (2007): Erlebnisse, die verändern. Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen. Göttingen.

UNDP [United Nations Development Program] (1999): Bericht über die menschliche Entwicklung: Globalisierung mit menschlichem Antlitz. [Human development report]. Herausgegeben von der Deutschen Gesellschaft für die Vereinten Nationen e.V. Bonn. Wulf, C.(2002): Globalisierung und kulturelle Vielfalt. Das Andere und die Notwendigkeit anthropologischer Reflexion. In: Wulf, C./Merkel, C. (Hg.): Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Theorien, Grundlagen, Fallstudien. Münster, S. 75-100.

Gregor Lang-Wojtasik

Schule in der Weltgesellschaft. Anregungen für den Diskurs um Auslandsschulen

Vorbemerkung

Im Zentrum meiner Überlegungen stehen Ergebnisse meiner Habilitationsstudie (Lang-Wojtasik 2008), die ich weiterdenke und auf den Diskurs um Auslandsschulen beziehe. Ich gehe in fünf Schritten vor: (1) Weltgesellschaft als Kommunikationszusammenhang, (2) Weltgesellschaft und Lernherausforderungen, (3) Weltgesellschaftliche Inklusion durch Schule, (4) Auslandsschule empirisch und (5) Anregungen für den weiteren Diskurs.

1. Weltgesellschaft als Kommunikationszusammenhang

Eigentlich kann die heutige Gesellschaft nur noch als Weltgesellschaft betrachtet werden. Sie ist ein Problem- und Kommunikationszusammenhang im Welthorizont (Luhmann 1997; im Folgenden: Scheunpflug 2003a; b; Treml 2000; Lang-Wojtasik 2011). Damit einhergehende Phänomene und Zusammenhänge haben eine Relevanz für alle Menschen; allerdings ist ihre Wahrnehmung und sind die damit verbundenen Konsequenzen unterschiedlich angesichts verschiedener Lebenskontexte.

Im Zentrum steht mehr als eine bloße Betrachtung der globalen Dimension. Vielmehr geht es darum, die enge Verbindung globaler und lokaler Prozesse zu unterstreichen und in ihrer Relevanz für gesellschaftliche – und damit auch pädagogische – Prozesse zu betrachten. Glokalisierung in diesem Verständnis geht zurück auf das japanische Wort "dochaku" (sein eigenes Land bewohnen), "das ursprünglich das landwirtschaftliche Prinzip bezeichnete, die eigenen landwirtschaftlichen Techniken an lokale Umstände anzupassen, aber auch im japanischen Geschäftsleben als Ausdruck für globale Lokalisierung übernommen wurde, d.h. für die Anpassung einer globalen Perspektive an lokale Umstände" (Robertson 1998, S.197).

In dieser Weltgesellschaft wird räumlich eine Entgrenzung dessen sichtbar, was bisher im nationalen Kontext Halt und Orientierung gab, z.B. symbolisiert durch die Nutzung eines Smartphones, das jede Sekunde unseres Lebens eine Teilhabe an Kommunikation jenseits nationalstaatlicher Grenzen ermöglicht. Jetzt ist es sogar möglich, im Internet ,über den Wolken' zu surfen. Auf meinem Flug von Bombay nach München am 7.10.2013 bot die Lufthansa an, dass man seine mobilen Endgeräte mit dem speziell konfigurierten W-LAN an Bord verbinden könne. Was würde Reinhard Mey dazu sagen – 'grenzenlose Freiheit'?

Sachlich werden wir Zeugen einer zunehmenden Komplexität, bei der es immer schwerer wird, sich begründet für oder gegen etwas zu entscheiden, was als Kontingenz charakterisiert ist – es geht z.B. um die Problemlast, die sich mit den "Grenzen des Wachstums" (Meadows et al 1972; Randers 2012) beschreiben lässt. (Beispiele sind hier die ungelösten Herausforderungen der Atomkraft und des Welthungers.)

Auch geht es sachlich um Fragen nationalkultureller Zuschreibungen als Ausgangspunkt zur Erschließung gegebener Informationen. Sind 'die Ausländer' oder 'Menschen mit Migrationshintergrund' anders als 'wir' in 'unserer pluralen Gesellschaft'!? Macht die statische Trennung in Wir/Andere noch Sinn?

Die neuen Kommunikationsmöglichkeiten haben Konsequenzen für die zeitliche Betrachtung der Welt, in der wir leben. Wahrnehmbarer wird eine "Schrumpfung der Zeit" (UNDP 1999, S. 1). Weltereignisse in Echtzeit werden virtuell präsentiert und scheinen sich in atemberaubendem Tempo zu überschlagen. Dabei bleibt kaum noch Zeit, sich ihrer Wertigkeit zu versichern. Die damit verbundene Gleichzeitigkeit ungleichzeitig ablaufender Prozesse wird hier als Entzeitlichung beschrieben. Ein Beispiel zur Verdeutlichung ist ein indischer Gemüsehändler bei meinem vorletzten Indienbesuch, der während des Verkaufs Wert auf ständige Erreichbarkeit per Mobiltelefon legte.

Parallel lässt sich ein beschleunigter sozialer Wandel beschreiben als Folge und Motor fundamentaler Transformationsprozesse: "Wir leben in der historischen Situation, in der der soziale Wandel schneller geworden ist als die Zeitspanne eines Generationenwechsels" (Lang-Wojtasik 2010, S. 240; Scheunpflug 2011, 209f). Dies ist – v.a. in Lehr-Lern-Prozessen – folgenreich, weil sich Ältere nicht mehr zwangsläufig auf ihr in der Jugend- und Ausbildungszeit erworbenes Grundlagenwissen verlassen können, um mit jüngeren Menschen in einen erfolgversprechenden Dialog zu treten. Damit sind Konflikte verbunden, in denen es um Orientierungen zwischen Modernität (kontinuierlicher Fortschritt) und Traditionalität (Konstanz) geht. Diese Differenz ist auch bedeutsam, wenn Wertorientierungen entlang angenommener kultureller, ethnischer oder religiöser Differenzlinien in den Blick kommen.

Sozial lässt sich das zunehmende Erfordernis individueller Leistung für die Teilhabe an Gesellschaft beschreiben (Individualisierung). Damit verbunden ist eine Zunahme der Pluralisierung, denn: Je individueller ich den Einzelnen denken kann, umso vielfältiger werden umsetzbare Optionen (Pluralisierung). Vor diesem Hintergrund wird die Verschiedenheit (Heterogenität) möglicher Lebenswelten entlang von Armut und Reichtum sowie privilegiert und nicht-privilegiert sichtbarer. Betrachtet man die vier Perspektiven auf entgrenzte und glokale Weltgesellschaft, so ermöglicht der räumliche Blick einen Ausgangspunkt für die Betrachtung der anderen Dimensionen, die sinngebend sein können.

Diese angedeutete glokale Dimension der Weltgesellschaft, die als Entgrenzung des nationalstaatlichen Rahmens erscheint, ist der Rahmen für Betrachtungen der Lebens-

welt in sachlicher, zeitlicher und sozialer Perspektive. Welche Herausforderungen ergeben sich aus der Bestandsaufnahme? Es sollte deutlich geworden sein, dass vor dem Hintergrund dieser ausschnitthaften Bestandsaufnahme der Welt gesellschaftliche Orientierung und Handlungsfähigkeit vor Schwierigkeiten stehen. Denn welche Normen und Werte sollen gelten und wie können diese legitimiert werden? Wir leben in einer riskanten und unsicher erscheinenden Welt, die durch Variationsvielfalt charakterisiert ist, was zu einer Wahrnehmung von Unübersichtlichkeit, Schnelligkeit und Uneindeutigkeit beiträgt. Gleichzeitig sehnen sich – und das ist anthropologisch wenig überraschend – die meisten Menschen nach Sicherheit, die reflektiertes Handeln ermöglicht. Dies hat Konsequenzen für Lernprozesse im lebenslangen Horizont.

2. Weltgesellschaft und Lernherausforderungen

Aus der Perspektive Globalen Lernens lassen sich folgende Aspekte bezüglich der Lernherausforderungen in der Weltgesellschaft zuspitzen (Asbrand/Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2006; Lang-Wojtasik/Klemm 2012):

- Angesichts von Entgrenzung und Glokalisierung braucht es Möglichkeiten, einen Raumbezug (Begrenzung) im Lokalen herzustellen und in Beziehung zu Raumlosigkeit (Offenheit) als Überschreitung national-staatlicher Grenzen im Globalen zu setzen.
- Angesichts der Komplexität von Informationen und der Schwierigkeit begründbarer Entscheidungen (Kontingenzerfahrungen) geht es darum, die
 Tatsache des wachsenden Nichtwissens aushalten zu lernen und vor diesem
 Hintergrund Wissen zu entwickeln, das mögliche Wirkungen und Nebenwirkungen mit berücksichtigt, um mit der vorhandenen Unsicherheit der
 Entscheidung umgehen zu können.
- Angesichts von Entzeitlichung und beschleunigtem sozialen Wandel geht es darum, Ungewissheit trotz unplanbarer Zukunft aushalten zu lernen und bei der Suche nach Gewissheit auch in der Vergangenheit bewährte Strategien kritisch zu berücksichtigen; eine klare Absage an fundamentalistische Positionen!
- Angesichts zunehmender Individualisierung und damit wahrnehmbarer Pluralisierung geht es darum, Vertrautes und Fremdes gleichwertig zu würdigen und eine Bereitschaft zu entwickeln, die dahinter liegende Spannung multiperspektivisch zu betrachten.

3. Weltgesellschaftliche Inklusion durch Schule

Was heißt das für die Betrachtung der Schule? Der Diskurs um Inklusion wird derzeit bildungspolitisch und teilweise bildungsforscherisch auf organisatorische und konzeptionelle Fragen in der Zusammenarbeit zwischen Menschen mit und ohne Behinderung

konzentriert. Aus meiner Sicht erscheint es sinnvoll, sich der Tragweite des Begriffes zuzuwenden, um dann über Inklusion in die Weltgesellschaft durch Schule nachzudenken (Lang-Wojtasik 2013). Mit dem Begriff Inklusion lässt sich gesellschaftstheoretisch zunächst lediglich die Einschließung von Personen in Gesellschaft beschreiben; also die Anschlussfähigkeit an Gesellschaft über Funktionssysteme (Luhmann 1997, S. 618 - 634). Pädagogisch wird mit dem Begriff die Berücksichtigung der Einzigartigkeit von Individuen in Interaktionsprozessen beschrieben, um Optionen der "gleichen Verschiedenheit' (Prengel 2006; 2011) zu eröffnen. Gehen wir davon aus, dass Schule eine Einrichtung ist, in der die heranwachsende Generation in einem vom Alltag abgegrenzten Lebensraum durch professionelle Kräfte zu Lernprozessen angeregt werden soll, wodurch eine Basis für den Erhalt und die Weiterentwicklung von Gesellschaft geschaffen wird (Lang-Wojtasik 2009), lässt sich konsequenterweise nach der Funktionalität von Schule in der Weltgesellschaft fragen. Schultheoretisch geht es darum: Was soll Schule (Institution)? Was ,kann' Schule (Organisation)? Was ereignet sich in Schule (Interaktionsort) ?(Lang-Wojtasik 2013).

In meiner Studie zur Schultheorie in der Weltgesellschaft (Lang-Wojtasik 2008) habe ich historisch-systematisch aus einer systemtheoretischen Perspektive den deutschsprachigen schultheoretischen Diskurs ab ca. 1965 sowie ausgewählte Aspekte des neo-institutionalistischen Diskurses bearbeitet. Als Ergebnis halte ich fest, dass sich die Funktionalität von Schule als Ermöglichung des Umganges mit dem Variationsreichtum der Weltgesellschaft beschreiben lässt. Dabei unterscheide ich vier zentrale Aspekte (Überblick: Lang-Wojtasik 2008, S. 199):

- Begrenzung von Umwelt und Strukturierungsangebote zur Erweiterung des personalen Horizonts
- Entscheidungsoptionen und Anschlussmöglichkeiten an kulturelle Variations-
- · Orientierungsmöglichkeiten für eine offene Zukunft und Rhythmisierung personaler Umweltbezüge
- Entfaltung von Individualität und Optionen zum Umgang mit Pluralität.

Damit wird Abstand genommen von der impliziten Annahme bisher vorgelegter Schultheorie, nationale Kultur und Gesellschaft könnten trennscharf beschrieben werden und seien deckungsgleich. Auch die in der Konsequenz formulierte Annahme, Schule könne gesellschaftliche und kulturelle Reproduktionsfähigkeit (z.B. Fend 1980) erzeugen – Qualifikation, Selektion/Allokation, Legitimation/Integration, Kulturelle Konstanz/ Entwicklung – müsste vor dem Hintergrund einer weltgesellschaftlichen Perspektive reformuliert werden. Es macht Sinn, Kultur als ein eigenständiges Funktionssystem zu beschreiben, in dem – entlang des binären Codes anschlussfähig/nicht anschlussfähig - gesellschaftstheoretische Zusammenhänge in den Blick genommen werden können (Lang-Woitasik 2008, S. 159ff).

4. Auslandsschule empirisch

Was bedeuten meine Überlegungen für die Betrachtung des Diskurses um Auslandsschulen? Hanna Kiper (2013, S. 261ff) hat für diesen Diskurs auf folgende zentrale Aspekte hingewiesen:

- Die Auslandsschularbeit ist in die Kultur- und Bildungspolitik von Bund und Ländern eingebettet.
- Es handelt sich um ein heterogenes und disparates Feld.
- In der Regel sind privilegierte Lernumgebungen vorzufinden (v.a. Privatschulen).
- Die deutschen Curricula orientieren sich an jenen der Länder Thüringen und Baden-Württemberg.
- Es gibt bikulturelle und bilinguale Curricula in Erprobung.
- Deutsche Lehrkräfte sind in den Schulen in der Regel auf Zeit eingestellt und schwerpunktmäßig in Deutschland sozialisiert.

Vor diesem Hintergrund möchte ich die Hoffnung von Hanna Kiper als Frage umformulieren: Können Auslandsschulen "in weltgesellschaftliche Kommunikation ein[zu] führen" (ebd., S. 262) und wenn ja wie?

Ich will exemplarisch an einer Studie von Christiane Paulus, deutsche Islamwissenschaftlerin an der Al Azhar Universität Kairo, aufzeigen, welche Herausforderungen sich aus den institutionellen und organisatorischen Anlagen einer Auslandsschule zeigen lassen. In einer explorativen Untersuchung einer "ehemalige[n] Kolonie- oder Missionsschule[n], heute Begegnungsschule [...] genannt" (Paulus 2011, S. 23), die sich "im postkolonialen Ausland" (ebd.) befindet, hat sie mithilfe teilnehmender Beobachtung, Einzel- und Gruppeninterviews in einem rekonstruktiven Design mit systemtheoretischem Interpretationshintergrund Aspekte zusammengetragen, die sich schultheoretisch weiter denken lassen.

Sie unterscheidet folgende vier Gruppen von Beteiligten an der Schule:

- Einheimische Lernende: Es sind diejenigen, die neben Englisch auch Deutsch und die einheimische Sprache sprechen.
- Deutsche Lernende: Sie kommunizieren v.a. auf Deutsch.
- Einheimische Lehrkräfte: Sie sind in der Regel seit Jahren/Jahrzehnten an der Schule, sprechen kaum Deutsch oder Englisch und leben in einer schwierigen finanziellen Situation.
- Deutsche Lehrkräfte: Sie sind zwischen drei und sechs Jahren an der Schule Sie kommunizieren v.a. in der deutschen Sprache und zeigen nur wenig Bereitschaft, die einheimische Sprache zu lernen und an den Aktivitäten der Einheimischen teilzunehmen.

Im Zentrum steht ein nationalstaatliches Selbstverständnis der untersuchten, Deutschen Schule' (Paulus 2011):

- Nationaler Begegnungsraum mit Hindernissen: Die gegebene Schule ist ein potentieller Begegnungsraum. Gleichwohl wird bereits mit dem Terminus, "Deutsche Schule" das nationale Selbstverständnis in einem anders- kulturellen Kontext unterstrichen. Damit einher geht ein exklusiver Charakter der deutschen Minderheit ohne inklusive Anschlussfähigkeit an die kulturellen Horizonte der Mehrheit. Sehr konkret beobachtet die Forscherin eine räumliche Trennung im Kollegium: die einheimischen Lehrkräfte sitzen auf der rechten und die deutschen Lehrkräfte auf der linken Seite.
- Heimlicher Lehrplan von Kultur-Nation: Die unreflektierte Deckungsgleichheit von Nation und Kultur in sachlicher Perspektive wird implizit wahrnehmbar angesichts der nationalkulturellen Differenz der Deutschen und der Einheimischen bezüglich ihres Sprachvermögens und ihrer Sprachnutzung: "Die Minderheitenkultur/-sprache ist dominant an der Schule und die Mehrheitskultur/sprache rezessiv" (ebd., S. 26). Des Weiteren wird der heimliche Lehrplan auch in der unterschiedlichen Kleidung deutlich, worüber nicht reflektiert wird. Darüber hinaus gibt es die unausgesprochene Erwartung, dass die einheimischen Lernenden den deutschen SchülerInnen eine Integration in den anderen kulturellen Kontext und eine Begegnung mit dem Anderen ermöglichen sollen.
- Begrenzte Zeit als Entwicklungshemmnis: Beschrieben wird die Tendenz, dass sich viele der deutschen Lehrkräfte bewusst sind, nur eine überschaubare Zeit in der Schule tätig zu sein und es daher als nicht lohnenswert eingeschätzt wird, die einheimische Sprache zu lernen. Angesichts der postkolonialen Situation schimmert kontinuierlich die Frage nach einer Verortung von entwickelt/ unterentwickelt im Spannungsfeld von Traditionalität und Modernität durch.
- Nationale Homogenisierung trotz pluraler Heterogenität: Sozial lässt sich eine Asymmetrie mit postkolonialem Antlitz beschreiben. Gemeint ist zunächst die dokumentierte 'Dankbarkeit' der einheimischen Lehrkräfte dafür, dass die Deutschen ihren 'Dienst tun' (ebd., S. 25). Zudem wird die Begegnung aufgrund unterschiedlicher finanzieller Ressourcen erschwert. Die deutschen Lehrkräfte können sich aufgrund ihrer höheren Bezahlung größere Autos und eine aufwändige Freizeitgestaltung leisten, was den Einheimischen aufgrund ihrer finanziellen Möglichkeiten verwehrt bleibt.

Möglicherweise ist es das Grundparadox der Auslandsschulen, (gleichberechtige) Begegnungsförderung bei statt und gleichzeitiger Konzentration auf die Förderung der deutschen Sprache, also "einerseits Begegnung mit den Kulturen der "Sitzländer" zu fordern, aber die Konzentration auf die Verbreitung der deutschen Sprache und Bildungsinhalte zu legen" (ebd., S. 26).

Zu fragen ist aus einer weltgesellschaftlichen Perspektive:

- In welchem Zusammenhang stehen Nation Gesellschaft Kultur?
- Welche Funktionalität hat Kultur im Medium Sprache, um kommunikative Anschlussfähigkeit im Horizont der Weltgesellschaft zu ermöglichen?

5. Anregungen für den weiteren Diskurs

Wie im Laufe meiner Ausführungen dargestellt, ermöglicht die Funktionalität von Schule einen Umgang mit dem Variationsreichtum der Weltgesellschaft im Sinne einer Anschlussfähigkeit.

- Durch die Begrenzung von Umwelt und Strukturierungsangeboten ist eine Erweiterung des personalen Horizonts möglich, über die ein Umgang mit Offenheit auch jenseits nationalstaatlicher Orientierungen möglich wird.
- Innerhalb der Schule sind Entscheidungsoptionen und Anschlussmöglichkeiten an kulturelle Variationsvielfalt denkbar, die einen Umgang mit Wissen und Nichtwissen wahrscheinlich machen.
- Durch die Begrenzung von Schule wird es denkbar, Orientierungsmöglichkeiten für eine offene Zukunft und eine Rhythmisierung personaler Umweltbezüge zu realisieren.
 - Diese Begrenzung ermöglicht sozial eine Entfaltung von Individualität und eine
- Entdeckung und Erprobung von Optionen zum Umgang mit Pluralität.

Nationale Kultur und Gesellschaft sind in der Perspektive einer Weltgesellschaft nicht deckungsgleich. Vielmehr erscheint Kultur als ein Funktionssystem, in dem – entlang des binären Codes anschlussfähig/nicht anschlussfähig – gesellschaftstheoretische Zusammenhänge in den Blick genommen werden können. Bezieht man diese Überlegungen auf den Diskurs um Auslandsschulen, so wird Folgendes sichtbar:

- Auslandsschulen können ein gelebter Raum von Begegnung in der Weltgesellschaft (zwischen Offenheit/Begrenzung, Global/Lokal) sein und so nationalstaatliche Zuschreibungen als Engführungen überwinden helfen (reflexive Transnationalisierung).
- Um mit Wissen und Nichtwissen umzugehen, erscheint eine weltgesellschaftliche Erweiterung der Sprachoptionen und Curricula angezeigt. Alle vorhandenen Sprachen könnten als Ressource gemeinsamen Lernens betrachtet werden, in dem jeder vom anderen und von dessen spezifischen Kompetenzen profitiert. Gleichwertige Bi-/Tri-/Multilingualität würde in diesem Zusammenhang zum

Normalfall begegnungsorientierter Auslandsschulen. Die Curricula könnten sich zum einen an den gegebenen national-kulturellen Lebenswelten der Lernenden orientieren und gleichzeitig Inhaltsfelder in den Mittelpunkt stellen, die weltgesellschaftlich verortet sind.

- Gemeinsames Lernen braucht Zeit auch in der Auslandsschule um sich in den zeitlichen Spannungsfeldern von Traditionalität und Modernität sowie Vergangenheit und Zukunft in Gegenwart zu verorten, um Optionen zum Umgang mit Gewissheit und Ungewissheit zu entwickeln. Dies gilt für Lernende und Lehrende. Damit eine begegnungsorientierte Arbeit möglich werden kann, erscheint es als unabdingbar, dass Lehrkräfte in Auslandsschulen mindestens eine Sprache des Ziellandes vorab in Grundlagen erlernen und im Land vertiefen. Zudem kann es als gewinnbringend eingeschätzt werden, wenn Lehrkräfte mit unterschiedlichen Sprachzugängen und -kompetenzen gezielt als Tandems eingesetzt werden, um gemeinsam zu lernen und kooperative Lernmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler zu entwickeln.
- Ausgangspunkt einer sozialen Perspektive ist Transkulturalität, also die Überwindung monokultureller Zugänge, um die Entfaltung von Vielfalt möglich zu machen und so die statisch erscheinende Differenz von Vertrautheit und Fremdheit aufzubrechen. Vor diesem Hintergrund sind "Partnerschaft, Austausch und Dialog" (ebd., S. 27) als zentrale Perspektiven der Auslandsschularbeit auf Augenhöhe denkbar, wenn die Grundlagen der Interaktions- und Kommunikationsmöglichkeiten reflektiert werden; also gegebene Asymmetrien konstruktiv auf den Prüfstand gestellt werden.

Bezüglich weiterer Forschung – theoretisch und empirisch – lassen sich folgende Anregungen formulieren, um den Zusammenhang von Kultur – Weltgesellschaft – Schule systematisch beschreiben zu können:

- Was gibt es r\u00e4umlich bereits f\u00fcr Beispiele, wie sind diese gestaltet und welche Optionen alternativer Beschreibungen sind denkbar?
- Was wird bezüglich Curricula und Sprachen erprobt, wie funktioniert dies und welche Innovationen/Alternativen sind denkbar (funktionale Äquivalente)?
- Was wird hinsichtlich gemeinsamen Lernens bereits umgesetzt, wie wird dabei mit Traditionalität und Modernität umgegangen und welche Weiterentwicklungen sind denkbar?
- Was bedeutet Transkulturalität für die Arbeit an einem tragfähigen Kulturbegriff in der Weltgesellschaft (Kultur als Funktionssystem), wie lässt sich Transkulturalität als Orientierungsrahmen beschreiben und welche Möglichkeiten sind denk- und umsetzbar, um Asymmetrie didaktisch zu kontrollieren und dialog-orientierte Vielfalt wahrscheinlich zu machen?

46 GREGOR LANG-WOJTASIK

Literatur

Adick, C. (1992): Die Universalisierung der modernen Schule. Eine theoretische Problemskizze zur Erklärung der weltweiten Verbreitung der modernen Schule in den letzten 200 Jahren mit Fallstudien aus Westafrika. Paderborn/München/Wien/Zürich.

Asbrand, B./Lang-Wojtasik, G. /Scheunpflug, A. (2006): Pädagogische Grundlagen Globalen Lernens. In: Asbrand, B./ Bergold, R./ Dierkes, P. /Lang-Wojtasik, G. (Hg.) (2006): Globales Lernen im Dritten Lebensalter. Ein Werkbuch. Bielefeld, S. 36 – 43.

Castells, M. (2002): Das Informationszeitalter. Opladen. (3 Bde).

Datta, A./Lang-Wojtasik, G. (2010): Dakar + 10: Herausforderungen als Chancen. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 33. Jg., H. 3, S. 4 – 7.

Fend, H. (1980): Theorie der Schule. München/Wien/Baltimore.

Kiper, H. (2013): Theorie der Schule. Institutionelle Grundlagen pädagogischen Handelns. Stuttgart.

Lang-Wojtasik, G. (2008): Schule in der Weltgesellschaft. Herausforderungen und Perspektiven einer Schultheorie jenseits der Moderne. Weinheim/München.

Lang-Wojtasik, G.(2009a): Difference as a Contribution to Education Theory and Global Learning from a German Perspective: We should learn more about the cultures of foreign children'. In: International Journal for Development Education and Global Learning, 1. Jg, H. 3, S. 5-21.

Lang-Wojtasik, G. (2009b): Schultheorie in der globalisierten Welt. In: Blömeke, S./ Bohl, T./Haag, L./Lang-Wojtasik, G./Sacher, W. (Hg.): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn. S. 33 – 41.

Lang-Wojtasik, G. (2011a): Heterogenität, Inklusion und Differenz(ierung) als schultheoretische und allgemeindidaktische Herausforderungen – historisch-systematische Überlegungen. In: Lang-Wojtasik, G./Schieferdecker, R. (Hg.): Weltgesellschaft – Demokratie – Schule. Münster/Ulm. S. 89 – 108.

Lang-Wojtasik, G. (2011b): Interkulturelles Lernen in einer globalisierten Gesellschaft. Differenzpädagogische Anregungen am Beginn des 21. Jahrhunderts. In: Ruep, M. (Hg.): Bildungspolitische Trends und Perspektiven (Bd. 8 der Reihe Lehrerwissen kompakt, hg. v. H.-U. Grunder/H. Moser, K. Kansteiner-Schänzlin). Baltmannsweiler/Zürich. S. 237 – 257.

Lang-Wojtasik, G. (2013): Schule als Adresse von Migration und Inklusion – Anregungen für eine differenzorientierte Bildungsarbeit. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg.35, Heft 4.

Lang-Wojtasik, G. /Klemm, U. (Hg.) (2012): Handlexikon Globales Lernen. Münster/Ulm. Lang-Wojtasik, G. /Schieferdecker, R. (Hg.) (2011): Weltgesellschaft – Demokratie – Schule. Münster/Ulm.

Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/ Main.

Luhmann, N. (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt/Main.

Meadows, D./Zahn, E. /Milling, P. (1972): Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit. Stuttgart.

Meyer, J. W./Ramirez, F. O. (2005): Die globale Institutionalisierung der Bildung. In: Meyer, J. W.: Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen (hg. v. G. Krücken). Frankfurt/Main. S. 212-234.

Paulus, C. (2011): "Begegnung findet eigentlich nicht statt." Probleme von Begegnungsschulen im postkolonialen Kontext. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 34. Jg., H. 2, S. 23 – 28.

Randers, J. (2012): 2052. A Global Forecast for the Next Forty Years. A Report to the Club of Rome commemorating the 40th anniversary of The Limits to Growth. Vermont.

Robertson, R. (1998): Glokalisierung: Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit. In: Beck, U. (Hg.): Perspektiven der Weltgesellschaft. Frankfurt/M.. S. 192 – 220.

Scheunpflug, A. (2003a): Globalisierung als Bildungsherausforderung. In: Beillerot, J./ Wulf, C. (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Zeitdiagnosen: Deutschland und Frankreich. Münster et al., S. 262 – 278.

Scheunpflug, A. (2003b): Stichwort: Globalisierung und Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6. Jg., H. 2, S. 159 – 172.

Scheunpflug, A. (2011): Lehren angesichts der Entwicklung zur Weltgesellschaft. In: Sander, W./Scheunpflug, A. (Hg.): Politische Bildung in der Weltgesellschaft. Bonn: BfPB, S. 204 – 215.

Scheunpflug, A. /Hirsch, K. (Hg.) (2000): Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Frankfurt/M..

Schwarz, A. (2009): Inklusion und Integration. Klärung der Begrifflichkeiten aus sozialwissenschaftlicher Perspektive. In: Erwachsenenbildung, 55. Jg., H. 4, S. 183 – 185.

Treml, A. K. (2000): Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung. Stuttgart/Berlin/Köln.

UNESCO (2010): Education For All. Reaching the marginalized. EFA Global Monitoring Report 2010. Paris.

Thilo Klingebiel

Öffentlich-private Partnerschaft im Auslandsschulwesen – ökonomische Grundlage, strategische Konsequenzen

1. Einleitung

Deutsche Auslandsschulen ermöglichen weltweit schulische Bildung: Als Orte der Begegnung bereiten sie Kinder und Jugendliche verschiedener Kulturkreise auf eine gemeinsame Zukunft vor. Sie bieten fundierte Wissensvermittlung vom Kindergarten bis zum anerkannten deutschen Schulabschluss. Und sie leisten einen wesentlichen Beitrag zur Förderung der deutschen Sprache.

Dieses schulische Angebot findet im Kontext rasanter Veränderung der Welt statt, die sich im Rahmen einer zunehmenden Globalisierung ereignet, die auch und insbesondere nicht vor dem schulischen Bereich halt macht (vgl. Lang-Wojtasik 2008). Dabei zeigt sich, dass sich gerade unter dem Wettbewerbsdruck internationaler Schulen untereinander im Rahmen der Globalisierung vermehrt Effizienz- und Effektivitätsfragen stellen, die eng mit klassischen Fragen der Finanzierung und der strategischen Ausrichtungen der weltweiten, aber auch der lokalen Bildungssysteme verbunden sind.

Neben der Unterrichtsebene stellt sich auf der System- und Schul-(träger-)ebene die Frage, wie diese adäquat an den Status angepasst sind und/oder wie sie sich an die Veränderungen anpassen können. Der vorliegende Artikel weist darauf hin, dass dem schulökonomischen Kontext bei diesen Fragestellungen mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden muss.

Aufbauend auf einer Analyse der ökonomischen Grundlagen der Deutschen Auslandsschulen und der dort vorzufindenden öffentlich-privaten Partnerschaft (Public-Private Partnership, PPP) von freien Schulträgern und fördernden öffentlichen Stellen in Deutschland, werden die organisationalen Folgen dieser Partnerschaft dargestellt. Daran anschließend werden die Folgen für das strategische Management erläutert und auf der Basis des Freiburger Management Modells (FMM) für NPOs (Lichtsteiner 2013) und des Relational View (RV) nach Dyer und Singh (2008), als klassischem strategischen Ansatz, Lösungsansätze für das strategische Management von Deutschen Auslandsschulen im globalen Kontext formuliert. Abschließend wird die Bedeutung der gewählten Art der Trägerschaft für transnationale Bildungssysteme diskutiert.

2. Die Deutschen Auslandsschulen - eine Begriffsbestimmung

Weltweit gibt es 142 anerkannte Deutsche Auslandsschulen (DAS) in 72 Ländern (vgl. KMK 2014; ZfA 2013, S. 8). Das Auslandsschulwesen stellt ein "zentrales Element der

Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik (AKBP)" (Bundesregierung 2012, S. 21) dar. Als Leitlinien werden folgende Anliegen definiert (ebenda):

- die Begegnung mit Gesellschaft und Kultur des Gastlandes
- die Sicherung und der Ausbau der Schulversorgung deutscher Kinder im Ausland
- die Förderung des Deutschunterrichts im ausländischen Schulwesen

Der Deutsche Bundestag hat diese Richtung mit der fraktionsübergreifenden Entschließung von 2008 "Deutsches Auslandsschulwesen stärken und weiterentwickeln" vorgegeben und dabei vor allem den Begegnungscharakter betont (vgl. Bundestag, 2008). 2013 wurde die Rolle der DAS durch die Verabschiedung des Auslandsschulgesetzes (ASchulG) weiter gestärkt, dass am 01.01.2014 in Kraft getreten ist. Der Koalitionsvertrag der Großen Koalition würdigt die Rolle der Deutschen Auslandschulen als Träger "wichtiger Brückenfunktionen" (Bundesregierung 2013a, S. 174). Die Bundesregierung (2012, S. 24) stellt fest, dass DAS "in der Regel einen herausragenden Platz in den schulischen Einrichtungen des jeweiligen Gastlandes" einnehmen und auf diese Weise "maßgeblich zur Stärkung des Wirtschafts- und Wissenschaftsstandortes Deutschland" beitragen (ebenda).

Ferner wird die besondere Bedeutung der bildungsökonomischen externen Effekte hervorgehoben, die primär in der Bildung von Netzwerken von Absolventen bestehen, "auf die sich Außenpolitik, Exportwirtschaft und Kultur stützen können" (ebenda). Deutsche Auslandsschulen werden von rund 80.000 Schülern besucht, darunter 20.000 Kinder deutscher Experten und 60.000 Kinder aus den jeweiligen Sitzländern (vgl. ZfA 2013, S. 8).

Innerhalb des Auslandsschulwesens lassen sich die Deutschen Auslandsschulen durch eine Reihe von Alleinstellungsmerkmalen abgrenzen. Die DAS verfügen über eine lange Tradition, die bis in das 16-te Jahrhundert zurückreicht. Gemeinnützig und frei getragen bieten sie ganzheitliche Bildung mit anerkannten deutschen Schulabschlüssen oft von der Vorschule bis zum Abitur an. Ferner werden sie im Rahmen der sogenannten Bund-Länder-Inspektion regelmäßig einem pädagogischen Qualitätsmanagement (PQM) unterzogen und mit dem Gütesiegel "Exzellente Deutsche Auslandsschule" versehen. Trotzdem sie dem seit 2007 aufgebauten Netzwerk der Initiative: Schulen Partner der Zukunft (vgl. www.pasch-net.de) zugerechnet werden, unterscheiden sie sich damit von den weiteren 870 auch durch die ZfA geförderten "Schulen mit deutschsprachigem Unterricht" (vgl. ZfA 2013, S. 8). Hierbei handelt es sich um staatliche Schulen anderer Länder, an denen das Deutsche Sprachdiplom der KMK angeboten wird und somit der Sprachunterricht im Vordergrund steht.

3. Frei getragen. Öffentlich gefördert - Public Private Partnership bei den Deutschen Auslandsschulen

Die Schulen arbeiten grundsätzlich unter freier Trägerschaft und werden von der Bundesrepublik gefördert. Die privaten, gemeinnützigen Trägervereine decken die Schulhaushalte zu durchschnittlich 70–80 % aus Einnahmen über Schulgelder und weitere Drittmittel wie Spenden und führen die Deutschen Auslandsschulen eigenverantwortlich. Nach Angaben der Bundesregierung (2013b, S. 22) belief sich 2011 dieser eigene Beitrag insgesamt auf rund 400 Mio. Euro. Aus den Einnahmen finanzieren die freien Träger rund 6700 (ZfA 2013, S. 8) sogenannte Ortslehrkräfte (OLK) und damit drei Viertel der Lehrkräfte direkt insgesamt selbst. Die Deutschen Auslandsschulen weisen damit einen im Vergleich zu den Privatschulen in Deutschland (1) sehr hohen Grad der Schulautonomie auf.

Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) fördert die Deutschen Auslandsschulen im Auftrag des Auswärtigen Amtes (AA) finanziell und überwiegend personell. Ein Viertel aller Lehrkräfte an Deutschen Auslandsschulen sind Lehrkräfte, sogenannte Auslandsdienstlehrkräfte (ADLK), die von den Bundesländern freigestellt werden und von der ZfA an die Schulen vermittelt und bezahlt werden. Dies trifft in erster Linie auf alle Schulleiter zu. Die verbeamteten Lehrkräfte nehmen hoheitliche Aufgaben an den Deutschen Auslandsschulen wahr, indem sie im Sinne eines verlängerten Armes der Schulaufsicht die Qualität der Schulabschlüsse gewährleisten sollen. 2011 waren 1.324 vermittelte Lehrkräfte an anerkannten DAS tätig (ZfA 2013, S. 8). Die Mittel für die Förderung entstammen dem sogenannten "Schulfonds" und beliefen sich 2011 nach Angaben der Bundesregierung (Bundesregierung 2013, S. 22) auf insgesamt 152,2 Mio. Euro. Die Summe setzt sich aus 119,7 Mio. Euro personeller Förderung und 32,5 Mio. Euro finanzieller Förderung zusammen. Darüber hinaus erfolgte eine Förderung von 3 Mio. Euro über Bauzuschüsse aus dem Baufonds des AA (vgl. ebenda).

Deutsche Auslandsschulen werden im Gegensatz zu Privatschulen im Inland nicht auf der Basis von Artikel 7 der Verfassung der Bundesrepublik Deutschland gefördert, sondern im Rahmen der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik. Gemäß der gesetzlichen Regelung durch das zum 01.01.2014 in Kraft getretene Auslandsschulgesetz werden nach Angaben des Auswärtigen Amts mit 82 von 141 freien Schulträgern Deutscher Auslandsschulen Förderverträge geschlossen, die über drei Jahre einen gesetzlichen Anspruch auf die personelle und finanzielle Förderung absichern. Dieser überjährige Anspruch auf Förderung ist ein Paradigmenwechsel im Hinblick auf die bisher übliche Anwendung des Zuwendungsrechtes. Kernanforderung für den gesetzlichen Anspruch ist, dass eine Schule durchschnittlich zwölf Abschlüsse pro Jahr in den letzten drei Jahren erreicht hat.

Schulen, die dieses Kriterium nicht erfüllen, werden freiwillig auf Basis des Zuwendungsrechts gefördert. Eine Förderung erhalten die Schulen darüber hinaus erst nach

einer Wartefrist, die aus eigenen Mitteln überbrückt werden muss. Voraussetzung für die Förderung ist der Abschluss von Leistungs- und Förderverträgen bzw. -vereinbarungen. Diese enthalten kriteriengestützte Zielstellungen der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik (AKBP) sowie wechselseitige Verpflichtungen zwischen den einzelnen Schulen und der ZfA. Schließlich müssen sich die Schulen einer sogenannten Bund-Länder-Inspektion unterziehen, die am Ende eines mehrjährigen Prozesses des pädagogischen Qualitätsmanagements (PQM) steht.

Die von der Kultusministerkonferenz (KMK) anerkannten Deutschen Auslandsschulen sind dazu berechtigt, in Deutschland anerkannte Abschlüsse anzubieten (vgl. KMK 2014): Die oben genannten prüfungsberechtigten Auslandsdienstlehrkräfte sind Voraussetzung für die Anerkennung der Abschlüsse. Hierbei handelt es sich je nach Schulgröße um den Haupt- und den Realschulabschluss und die Berechtigung zum Übergang in die gymnasiale Oberstufe. Die Abiturprüfung wird in Abhängigkeit von den Bedingungen, welche an der Schule und im Gastland vorliegen, auf der Grundlage verschiedener Prüfungsordnungen der KMK als "Reifeprüfung", "Hochschulreifeprüfung", "Abiturprüfung" oder "Deutsche Internationale Abiturprüfung (DIAP)" abgenommen, die jeweils zur allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland führen. Darüber hinaus werden das gemischte International Baccalaureate (GIB), ein von der KMK anerkannter Abschluss, sowie berufliche Abschlüsse und das Deutsche Sprachdiplom angeboten.

Da Deutsche Auslandsschulen überwiegend als sogenannte Begegnungsschulen konzipiert sind, die von Schülern des Sitzlandes gemeinsam mit Schülern aus Deutschland besucht werden, werden dort in der Regel der von der KMK anerkannte innerdeutsche Abschluss und der Abschluss des Sitzlandes gemeinsam erworben. Neben solchen Begegnungsschulen gibt es aber auch sogenannte Schulen mit deutschem Schulziel, wo meist aufgrund von landesrechtlichen Bestimmungen – nur deutsche Kinder lernen können, die dort dann entsprechend lediglich deutsche Abschlüsse erwerben.

Durch die enge Zusammenarbeit von Bund und Ländern bei den Deutschen Auslandsschulen können diese als Element eines kooperativen Föderalismus verstanden werden.

4. Struktur der PPP im Deutschen Auslandsschulwesen -Begriffsbestimmung und Klassifizierung

Aufgrund der Kombination aus privater Trägerschaft und Förderung durch Bund und Länder werden die Deutschen Auslandsschulen als "bewährtes Beispiel für zukunftsweisende öffentlich-private Partnerschaften" bzw. Public Private Partnership (PPP) (Bundesregierung, 2013, S. 22) bezeichnet. Nach Budäus (2004, S. 4) wird unter einer PPP im Allgemeinen ein "unstrukturierter Sammelbegriff für den Leistungsaustausch zwischen privaten Unternehmen und öffentlichen Einheiten" verstanden. Im Speziellen

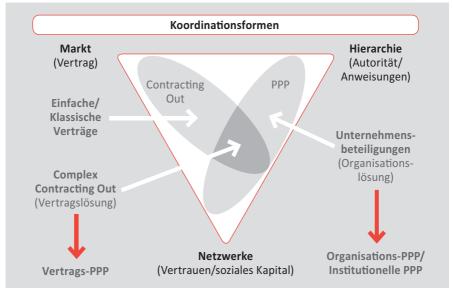


Abb.1: Strukturelle Grundkategorien von PPP in Abhängigkeit von der Koordinationsform (Budäus, 2004, S. 7)

kooperieren dabei ein privater und ein öffentlicher Partner, indem sie auf der Basis kompatibler Ziele eine Ressourcenbündelung im komplexen Leistungsaustausch (mit Handlungsspielraum) vollziehen.

In Anlehnung an die Klassifizierung von Budäus (2004, S. 7, vgl. Abb. 1) kann die PPP bei den Deutschen Auslandsschulen als institutionelle PPP bezeichnet werden, bei der Ressourcen, in erster Linie das Personal, in einen gemeinsamen Pool eingebracht werden. Zusätzlich erfolgt eine Verbindung der Partner über komplexe Verträge, da z.B. Schwankungen bei den Schülerzahlen Prognoseunsicherheit verursachen. Diese Kombination aus institutioneller und Vertrags-PPP kann zusammenfassend als Kooperationsmodell bezeichnet werden. Die Kooperation läuft allerdings nicht, wie dies normalerweise der Fall ist, über eine gemischt-wirtschaftliche Gesellschaft des Privatrechts (AG oder GmbH), sondern über die Zusammenarbeit eines privaten, gemeinnützigen Vereins mit der öffentlichen Hand über komplexe Verträge und Hierarchien. Es kommt damit zu einer Verflechtung von Markt, Hierarchie und Netzwerk innerhalb eines Kooperationsmodells, das vielfältige Austauschbeziehungen bedingt.

Über diese grundsätzliche Klassifizierung hinaus weist die PPP im Auslandsschulwesen allerdings die Besonderheit auf, dass der Auslöser für die Schulgründung durch den

privaten Träger erfolgen muss. D.h. der Staat bietet zwar Dienste an, die die Gründung erleichtern und vielleicht auch erst möglich erscheinen lassen, handelt in seiner finanziellen Förderung allerdings nachfrageorientiert (vgl. Klingebiel 2013).

5. Organisationale Folgen der PPP bei den Deutschen Auslandsschulen

Deutsche Auslandsschulen (DAS) sind Non-Profit-Organisationen (NPO)

Grundsätzlich kann den Deutschen Auslandsschulen, ebenso wie den Privatschulen im Inland, "eine subsidiäre Rolle bei der Ergänzung und Bereicherung des staatlichen Bildungsauftrags" (Pechar 2009, S. 199) zugeschrieben werden. Ihre Funktion wird durch den kultur- und bildungspolitischen Auftrag im Rahmen eines kooperativen Föderalismus definiert. Die Erbringung der Bildungsdienstleistung "in Deutschland anerkannter Abschluss" kann gemäß Purtschert (2005, S. 89) als "Primat des Organisationszwecks" und Leitplanke der organisationalen Ausrichtung sowie der Marketingphilosophie im Sinne des Freiburger Management Modells für NPO (vgl. Lichtsteiner et al., 2013) verstanden werden. In diesem Sinne können sie, wie öffentliche Schulen im Inland, nach Böttcher/Hogrebe/Neuhaus (2010, S. 44), als Non-Profit-Organisationen betrachtet werden, "da Gewinnerzielung [...] keine primär relevante Dimension" (ebenda) darstellt. Deutsche Auslandsschulen erfüllen darüber hinaus folgende Kriterien von NPO (verändert nach Schwarz et al. 2009, S. 19):

- grundsätzlich von Privaten getragen, die in der juristischen Form des Vereins oder der Stiftung konstituiert sind
- kein erwerbswirtschaftlicher Zweck, sondern Erbringung spezifischer Leistungen (Bedarfswirtschaft und/oder Förderwirtschaft; der Auftrag ist dabei teilweise selbstbestimmt, teilweise vom Staat übertragen bzw. überlassen)
- mitgliedschaftliche Strukturierung (Eltern als Mitglieder)
- geben Leistungen an Dritte ab (Schüler als Klienten)
- Interessen von Mitgliedern und Klienten werden gegenüber dem Staat und anderen Organisationen vertreten
- Dienstleistungen werden sowohl als Individualgüter als auch als Kollektivgüter erbracht
- die Entscheidungs- und Beratungsgremien sind ehrenamtlich organisiert
- rekrutieren freiwillige Helfer
- Verbot der Gewinnausschüttung (vgl. Schwarz et al. 2009, S. 22).

Von anderen NPO lassen sich DAS nach ihrem Zweck abgrenzen. In Anlehnung an die NPO-Klassifizierung nach Schwarz et al. (2009, S. 21) können sie als soziokulturelle NPO (gemeinsame Aktivitäten im Rahmen kultureller gesellschaftlicher Interessen, Bedürfnisse der Mitglieder in Form schulischer Bildung) und auch als soziale NPO (Erbringung karitativer Unterstützungsleistungen in Form von Stipendien und Schulgeldermäßigungen für sozial Benachteiligte) bezeichnet werden.

Als private NPO mit PPP-Charakter sind die DAS zudem zwischen Wirtschaft und Staat dem "dritten Sektor" (vgl. Schwarz et al. 2009, S. 24) zuzurechnen.

Deutsche Auslandsschulen - mehr als "nur" Schule

Typisch für eine NPO-Organisation unterliegen die Deutschen Auslandsschulen der sogenannten "System-Konvergenz" oder "Typentransformation" (Schwarz et al. 2009, S. 25). Demnach ergeben sich fließende Übergänge zwischen individuellen Dienstleistungen, die am Markt unter Konkurrenz und gegen zumindest kostendeckende Preise verkauft werden, und vom Staat übertragenen oder überlassenen und unter dessen Kontrolle stehenden Aufgaben. Dort werden mit dem Staat Leistungsverträge abgeschlossen und öffentliche Finanzmittel für eine sogenannte parastaatliche Aufgabenerfüllung entgegengenommen. Insgesamt kommen also verschiedene Steuerungsmechanismen gleichzeitig bzw. nebeneinander vor, je nachdem, welche Güterart mit der dazugehörigen Finanzierungsart betrachtet wird.

Im Zentrum steht die vom Staat übertragene Aufgabe der Beschulung, die sich jedoch im Vergleich zum Inland meist auf eine Kombination von Schulstufen (Vorschule, Kindergarten, Primarstufe, Sekundarstufen I und II) bezieht, wodurch Brücken zwischen verschiedenen Schulstufen in derselben Organisation entstehen. Zu dieser übertragenen Aufgabe werden jedoch vielfältige weitere Angebote im Bereich der Dienstleistungen gemacht, bei denen es zu einem Austausch kommt: von der Bibliothek über den Busservice, von der Kantine bis zur Nachmittagsbetreuung. Um diese Dienstleistungen und auch die Beschulung als Output zu generieren, müssen die DAS Input in Form von Ressourcen (Schulgelder, Spenden, ehrenamtliche Mitarbeit) aufnehmen und dabei möglichst Input und Output in der Balance halten. Als Dienstleistungsanbieter stellen sich die DAS hier einem lokalen Markt mit den entsprechenden Gesetzmäßigkeiten. Als umweltoffene Systeme müssen sie sich dabei ihrer Umgebung anpassen, wodurch NPO-typisch die Komplexität bzw. die komplexen Anforderungen der Umwelt internalisiert werden. Die DAS weisen dadurch nicht nur durch ihre Lage in 72 Ländern der Erde eine hohe Diversität auf. Schließlich sind die Schulen häufig Ressourcenzentren für vielfältige Aufgaben nicht nur im Bereich der schulischen Bildung und ihres bildungsund kulturpolitischen Auftrages, sondern auch in ihrer Funktion als Bezugspunkt für die Schulgemeinschaft.

Zentrale versus Dezentrale - lose Koppelung der Schulen

DAS befinden sich als NPO in einem Spannungsfeld zwischen Privatautonomie und staatlicher Fremdsteuerung (vgl. Lichtsteiner et al. 2013, S. 88). Je enger die Bindung, desto kleiner der Spielraum für die Schule. Dies macht sich insbesondere bei der Wahl des am Ort angebotenen Schulabschlusses bemerkbar, bei dem die Schulträger nicht die letzte Entscheidung haben und so in einem Kernpunkt des strategischen Manage-

ÖFFENTLICH-PRIVATE PARTNERSCHAFT 55 **IM AUSLANDSSCHULWESEN**

ments eingeschränkt sind. Damit wird die Anpassungsfähigkeit der Schulträger an die lokalen Herausforderungen eingeschränkt, kann aber gleichzeitig nicht unterbunden werden, da die Schule als umweltoffenes System die Anforderungen der direkten Umwelt, z.B. an sein Angebot, internalisieren muss. Dies bedingt gleichzeitig ein weiteres NPO-typisches Spannungsfeld zwischen Zentrale und Dezentralen (vgl. Lichtsteiner, et al. 2013, S. 87). Die natürlichen Autonomiebestrebungen der DAS auf der einen Seite stehen dabei dem Koordinierungsanspruch der fördernden Stellen, also des Auswärtigen Amtes, der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen und der KMK gegenüber. Gleiches gilt auch für den Dachverband der freien Schulträger, den Weltverband Deutscher Auslandsschulen (WDA).

Das Netzwerk der DAS einschließlich der fördernden Stellen stellt sich damit als im Sinne Weicks (1976) lose gekoppeltes System dar, was Vorteile und Nachteile hat. Vorteilhaft ist insbesondere, dass die Unabhängigkeit der DAS in ihrer lokalen Ausformung zu einem hohen Grad an Anpassungsfähigkeit führt bei gleichzeitig relativ wenigen Koordinierungsaufgaben. Dies führt insgesamt zu einer hohen Stabilität des Gesamtsystems, welches in seinen einzelnen Teilen eine hohe Sensibilität für Anpassungsnotwendigkeiten an die lokale Umgebung aufweist. Nachteilig ist allerdings, dass insbesondere auch durch unterschiedliche Organisationskulturen aufwendige Koordinationsaufgaben notwendig sind, um einheitliche Standards und Strategien zu implementieren bzw. zu erhalten. Reibungsverluste und Redundanzen verringern dabei Effektivität und Effizienz des Systems und der Einzelschule.

Qualitätsverständnis

DAS stehen wie alle Bildungsanbieter bei ihrem strategischen Management vor der Herausforderung, komplexe Austauschbeziehungen bewerten, priorisieren und managen zu müssen, um ihre Ziele zu erreichen. Ihre Leistung und ihre Qualität werden im Gegensatz zu "Produktionsunternehmen" (Zimmer, 2008, S. 15 ff.) bzw. Sachleistungsherstellern (Bernecker 2010, S. 19) vom Bildungsempfänger mitgestaltet, der im Sinne des Bildungsmarketings "Bestandteil des Leistungsprozesses" (ebenda) ist. Darüber hinaus sind Bildungsanbieter, Bildungsempfänger und Bildungsfinanzierer über eine "Dreiecksbeziehung" (Zimmer 2008, S. 189) verbunden, in welcher der Leistungserbringer berücksichtigen muss, dass Leistungszahler und Leistungsnehmer oft nicht identisch sind. Dies führt dazu, dass Bildungseinrichtungen komplexe und enge Beziehungen "mit einer Vielzahl von Interessengruppen" (Botschen/Liensberger 2006, S. 392), auch im Hinblick auf staatliche Regulation, führen müssen, um ihr Organisationsziel mittels komplexer Leistungsaustausche erreichen zu können. Solche Austauschbeziehungen der DAS rücken damit in das Zentrum des strategischen Managements dieser Bildungseinrichtungen und deren Bildungsmarketing.

Im Falle der Schulen mit nur deutschem Schulziel verstärkt sich diese Herausforderung, da diese von einer intensiven Austauschbeziehung mit den ansässigen deutschen Unternehmen gekennzeichnet sind. Letztere sind auf die schulische Dienstleistung für die Kinder ihrer entsandten deutschen Mitarbeiter angewiesen. Solch eine DAS wird direkt über die Schulgelder, die von den deutschen Unternehmen übernommen werden, finanziert. Das bedeutet, dass in einer Erweiterung der oben dargestellten Dreiecksbeziehung nicht nur Dienstleistungsnehmer (Schüler) und -zahler (Eltern) nicht übereinstimmen, sondern dass darüber hinaus diese Dienstleistungszahler und damit auch die entsprechende DAS abhängig von den Arbeitgebern der Eltern sind.

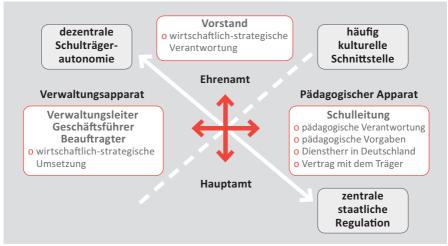


Abb. 2: Schnittstellen in DAS

Schnittstellenproblematik - lose Koppelung der Abteilungen

Vor dem Hintergrund der bereits dargestellten Punkte weisen DAS innerhalb ihrer Aufbau- und Ablauforganisation vielfältige Schnittstellen auf (vgl. Abb. 2), die sich aus ihrem Charakter als NPO und ihrer PPP-Struktur ergeben. Klassische Schnittstellenprobleme in NPO und PPP-Modellen werden hier potenziert und stellen eine besondere Herausforderung für das Management dar. Ausgangspunkt für die Analyse ist hier die Analyse von Weick (1976) von "Educational Organizations as Loosely Coupled Systems". Weick liefert die theoretische Grundlage für das Bild einer mehrfach lose gekoppelten Bildungsorganisation, "die zum einen in die Bereiche Verwaltung auf der einen und Lehre auf der anderen Seite zerfällt und zum zweiten innerhalb des Lehrbereichs noch aus einer ebenfalls kaum gekoppelten Ansammlung von Experten (-gruppen) (Lehrende (...)) besteht" (Zimmer 2008, S. 149). Indem die verschiedenen Teile eben nur lose verbunden sind, ergibt sich die Herausforderung, einen zielgerichteten Strategiefindungs- und Strategieumsetzungsprozess in Bildungseinrichtungen durchzuführen.

DAS weisen in klassischer Weise durch ihren Privatschulcharakter zunächst ebenfalls einen pädagogischen Apparat und einen umfangreichen Verwaltungsapparat auf, die im Sinne Weicks (1976) nach unterschiedlichen Prinzipien funktionieren. Zusätzlich ergibt sich eine für NPOs klassische Schnittstelle zwischen Hauptamt und Ehrenamt. Auf der einen Seite stehen die Ehrenamtlichen mit meist weniger verfügbarer Zeit und entscheidungsrelevanten Informationen oder NPO-Know-how; auf der anderen Seite stehen die Hauptamtlichen mit Expertenmacht auf Grundlage eines Informations- oder Know-how-Vorsprungs. Diese Schnittstelle ist "erfahrungsgemäß eine der größten Herausforderungen" (Lichtsteiner 2013, S. 87) in NPOs. Durch die PPP-Struktur der DAS ergibt sich nun eine Überkreuzung der beiden Schnittstellen: Ehrenamtliche Vorstände und Mitgliederversammlungen stehen einem hauptamtlichen pädagogischen Apparat und Verwaltungsapparat gegenüber. Gleichzeitig steht der wirtschaftlich-strategisch verantwortliche Vorstand mit dem für die operative Umsetzung der wirtschaftlichstrategischen Vorgaben zuständigen Verwaltungsverantwortlichen (Geschäftsführer, Beauftragter des Vorstands oder Verwaltungsleiter) der pädagogisch verantwortlichen Schulleitung gegenüber. Da die Schulleitung darüber hinaus zwar einen Vertrag mit dem Schulträger, seinen Dienstherrn aber in Deutschland hat und von diesem übergeordnete pädagogische Vorgaben und Zielstellungen bekommt, erhalten beide Schnittstellenproblematiken eine weitere Zuspitzung: Durch die besondere PPP-Struktur der DAS manifestiert sich das Spannungsverhältnis zentraler staatlicher Regulation und dezentraler Schulträgerautonomie direkt auf der Beziehungsebene der Führungskräfte einer DAS. Dort kommt häufig erschwerend hinzu, dass diese Schnittstelle auch häufig eine kulturelle Schnittstelle mit allen Herausforderungen darstellt, da auf der einen Seite Vorstand und Verwaltungsapparat häufig aus dem Sitzland und auf der anderen Seite die Schulleitung aus Deutschland kommt.

Vielfältige Austauschpartner und -beziehungen

DAS müssen, wie alle Bildungseinrichtungen, komplexe und enge Beziehungen "mit einer Vielzahl von Interessengruppen" (Botschen/Liensberger 2006, S. 392, vgl. Abb. 3), auch im Hinblick auf staatliche Regulation, führen, um ihr Organisationsziel mittels komplexer Leistungsaustausche erreichen zu können. Entsprechend lässt sich ein Austauschsystem beschreiben, welches sich nach dem Freiburger Management Modell für NPOs (vgl. Lichtsteiner et al., 2013) in ein Input gebendes Beschaffungsumfeld, einen Innenbereich und Leistungsadressaten-/Abgabeumfeld, an das der Output erfolgt, unterteilen lässt. Nach Lichtsteiner et al. (2013, S. 197 ff.) wird innerhalb des Beschaffungsumfeldes zwischen dem weiteren Umfeld bzw. Orientierungsumfeld (z.B. den Ressourcen und Märkten) sowie den Kooperationen unterschieden. Innerhalb des Leistungsadressaten- /Abgabeumfeldes werden das Beeinflussungsumfeld, das Dienstleistungsumfeld und das weitere Umfeld bzw. Orientierungsumfeld differenziert. Neben vielfältigen anderen Austauschbeziehungen ergeben sich aus der weltweiten Auf-

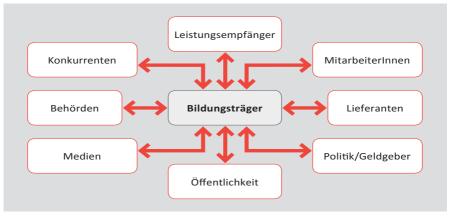


Abb. 3: Typische Austauschpartner einer Bildungseinrichtung nach Botschen/Liensberger (2006, S. 395)

stellung der PPP im Auslandsschulwesen Austauschbeziehungen in das Sitzland (z.B. Schüler, Eltern, lokale Behörden) genauso wie nach Deutschland (z.B. Auswärtiges Amt, ZfA, WDA, Personal). Solche Austauschbeziehungen der Bildungsinstitution rücken damit in das Zentrum des strategischen Managements einer Bildungseinrichtung und des Bildungsmarketings. Nur durch Austausch kann die Organisation Ressourcen für die Leistungsabgabe erhalten und ihr Überleben sichern.

6. Folgen für das strategische Management der Deutschen Auslandsschulen im Wettbewerb - Management von Austauschbeziehungen

Notwendigkeit eines NPO-spezifischen Schulmarketings

Vor dem Hintergrund der Klassifizierung der DAS als NPOs, ihres Charakters als Dienstleistungsbetriebe, der komplexen Anforderungen an das Qualitätsmanagement sowie der losen Koppelung der Schulen im Netzwerk und der Abteilungen innerhalb der einzelnen Organisationen mit den beschriebenen Schnittstellenproblematiken lassen sich notwendige Ableitungen für das strategische Management der DAS machen. Ausgehend vom Phänomen, dass die DAS in einem PPP-Modell betrieben werden, manifestiert sich damit die Notwendigkeit, vielfältige Austauschbeziehungen zu managen. Dieses für NPOs typische Phänomen schlägt sich darin nieder, dass entsprechend der Analyse des Freiburger Management Modells (FMM) für NPOs (Lichtsteiner 2013) Marketing zur zentralen Managementphilosophie im Bildungs- und Schulbereich geworden ist (vgl. auch Botschen/Liensberger 2006), welches auch bei den DAS aus den

genannten Gründen eine herausragende Bedeutung erlangt. In das Zentrum des Managements rückt das Ziel, durch das umfassende Management aller Austauschbeziehungen der Organisation, Input (Ressourcenaufnahme) und Output (Leistungsabgabe) auf der Grundlage des Anreiz-Beitrags-Prinzips zu managen und in die Balance zu bringen. Es umfasst die Gestaltung und Abgabe der Leistungen sowie die Gestaltung der kommunikativen Beziehungen zu allen internen und externen Austauschpartnern auf der Basis einer Gewährleistung einer Marketing-Orientierung aller Mitarbeitenden (vgl. Lichtsteiner 2013, S. 195 ff.).

Den hier vorgebrachten Argumenten folgend sollte eine speziell auf den Bildungsbereich ausgerichtete Marketingorientierung ferner austausch-, nutzen- und systemorientiert sein (zusammengefasst nach Botschen/Liensberger 2006, S. 392 ff.):

Austauschorientierung: Kosten und Nutzen sollten für alle Beteiligten in der Balance sein (Kosten-Nutzen-Waage).

Nutzenorientierung: Nicht das Produkt oder die Dienstleistung stehen im Mittelpunkt des Austauschprozesses, sondern der Nutzen, der gestiftet wird, indem für den Leistungsempfänger Probleme gelöst werden.

Systemorientierung: Bildungsorganisationen als offene soziale Systeme sind in der Regel Teil eines Netzwerkes, das neben der eigenen Organisation verschiedene andere Partner einschließt, mit denen Austauschbeziehungen bestehen oder aufgebaut werden sollen.

Bildungsmarketing dürfe sich, so Botschen/Liensberger (2006, S. 394), "nicht nur auf die Austauschbeziehungen mit den Leistungsempfänger/innen beschränken, sondern muss sämtliche relevanten Austauschpartner im Außen- und Innenbereich der Organisation in die Überlegungen und Entscheidungen mit einbeziehen".

Das Freiburger Management Modell (FMM)mit seinem Marketingbegriff schafft damit ein begriffliches, inhaltliches, konzeptionelles Gesamtraster für die besonderen Herausforderungen des strategischen Managements an DAS. Es ist eine geschlossene und multidisziplinäre Planungssystematik für die Managementaufgaben in diesen NPOs. Dabei ist das FMM an dem Anspruch ausgerichtet, eine Heuristik zu sein, die es erlaubt, das Modell auf DAS verschiedenster Ausprägung anwenden zu können und damit der Diversität der Schulen gerecht zu werden.

Notwendigkeit eines beziehungsorientierten strategischen Managements

Aus dem ganzheitlichen Marketingverständnis des FMM ergibt sich nur dann ein Vorteil, wenn die Austauschbeziehungen unter Berücksichtigung ihrer Vielfalt im Hinblick auf einen Vorteil im Wettbewerb bzw. die effektive und effiziente Zweckerfüllung der entsprechenden NPO bzw. DAS bewertet, priorisiert und nachhaltig gemanagt werden können. Diese Problematik soll durch die Betrachtung der Austauschbeziehungen aus der Perspektive der klassischen Ansätze des strategischen Managements fassbar werden.

Bis Dyer und Singh (1998) einen neuen Ansatz, den sie "Relational View" (RV) nannten, thematisierten, wurden dauerhafte Wettbewerbsvorteile von Unternehmen entweder mit dem Market-Based-View (2) (MBV) (vgl. Porter 1983 und 1986) oder dem Resource-Based-View (RBV) (vgl. Barney 1991) erklärt. Der MBV führt überdurchschnittlichen Erfolg auf die Branchenstruktur (Marktpositionierung, Marktbarrieren etc.) zurück, während der RBV die spezifische Ressourcenausstattung eines Unternehmens (schwer imitier- und substituierbar, Nutzen für Kunden, Kernkompetenzen etc.) als verantwortlich ansieht.

Der RV führt hingegen überdurchschnittliche Gewinne auf "unternehmensübergreifende kooperative Beziehungen" (Schmidt 2009, S. 129) zurück, bei denen die für die Unternehmen kritischen Ressourcen "may span firm boundaries and may be embedded in interform resources and routines" (Dyer/Singh 1998, S. 660). Der RV stellt damit dyadische und Netzwerkbeziehungen in den Mittelpunkt seiner Analyse (vgl. Dyer/Singh 1998, S. 661), "ohne dass sich der Ansatz auf bestimmte Netzwerk- bzw. Kooperationsformen beschränkt" (Schmidt 2009, S. 129). Dyer und Singh (1998, S. 660) setzen ihren Ansatz, der als der jüngste des strategischen Managements zu verstehen ist (vgl. Duschek 2002, S. 257), selbst in Beziehung zum MBV und zum RBV, indem sie diese würdigen, dabei allerdings deren Problematik als ihren eigenen Ausgangspunkt hervorheben: "[...], they overlook the important fact that the (dis)advantages of an individual firm are often linked to the (dis)advantages of the network of relationships in which the firm is embedded". (3)

Vom Blickwinkel des RV aus wird also hinterfragt, wie Austauschbeziehungen gestaltet werden sollten, um möglichst ergiebig und nachhaltig sogenannte "relational rents" (Dyer/Singh 1998, S. 661) zu generieren. Relationale Renten resultieren aus den Austauschbeziehungen und "können von den beteiligten Unternehmen allein nicht erzielt werden" (Schmidt 2009, S. 131).

Der RV-Ansatz hebt folglich die Qualität von Beziehungen von Unternehmen als eigenständigen Wettbewerbsfaktor hervor (vgl. Dyer/Singh 1998; Duschek 2002/2004; Schmidt, 2009) und liefert zugleich Ansatzpunkte für das Management dieser Beziehungen. Dies kann "insbesondere für Bildungseinrichtungen von Interesse" (Zimmer, 2008, S. 120) sein, benötigen diese doch "die kontinuierliche Analyse, Gestaltung und Pflege dieses [ihres, Anm. d. A.] Netzwerks" (Botschen/Liensberger 2006, S. 394).

Folgende Maßnahmen zur Optimierung relationaler Renten stehen hier für die gesamte Bandbreite der Prozesse zur Verfügung (nach Dyer/Singh 1998, S. 661 ff.):

 Investitionen in beziehungsspezifische Ressourcen (unter Berücksichtigung der Erhöhung der Beziehungsdauer bei gleichzeitigem Opportunismusschutz und der Erhöhung des Austauschvolumens)

- regelmäßiger unternehmensübergreifender Wissensaustausch (unter Berücksichtigung der Erhöhung der partnerspezifischen absorptiven Kapazität und der Verbesserung der Transparenz bei gleichzeitiger Abschreckung gegen Opportunismus)
- Kombination von komplementären Ressourcenausstattungen (unter Berücksichtigung der Verbesserung der Fähigkeit, komplementäre Ressourcen und Fähigkeiten zu erkennen, und der Verbesserung des Übereinstimmungsgrades bei Organisation, Prozess und Kultur)
- effektive Führungs- und Kontrollmechanismen (unter Berücksichtigung der Stärkung informaler Kontrollmechanismen gegenüber formalen und der Schaffung von auf Selbstsanktionierung basierenden Kontrollmechanismen).

In Kombination mit dem Marketing-Mix des FMM ergeben sich spezifische operative Marketingansatzpunkte im Sinne des FMM, die die Beziehungen in erster Linie effizienter gestalten können (z.B. weniger Monitoringkosten, Abbau kultureller Barrieren etc.).

Übertragen auf die DAS lässt sich schließlich exemplarisch an folgendem Beispiel darstellen, welche Wettbewerbsvorteile durch die öffentlich-private Partnerschaft entstehen. Verglichen mit den anderen internationalen Schulen in Shanghai kann die DS Shanghai deutsche Abschlüsse und ihre vielfältigen Dienstleistungen bis zu 50% preiswerter anbieten (DS Shanghai 2011, S.73). Die Tatsache, dass DAS im Vergleich mit anderen internationalen Schulen im Durchschnitt wesentlich preiswerter sind, lässt sich insbesondere darauf zurückführen, dass die Schulträger im Durchschnitt ein Viertel der Lehrer als Förderung durch die fördernden Stellen erhalten und auf der anderen Seite dadurch, dass die Schulträger ehrenamtlich statt professionell geleitet werden. Nach Berechnungen des WDA beläuft sich dieser ehrenamtliche Beitrag bei entsprechender finanzieller Bewertung auf 34 Mio. EUR jährlich für die DAS. Der Wettbewerbsvorteil kann damit direkt aus der PPP-Struktur abgeleitet werden, bei der Ressourcen in organisationsübergreifenden Beziehungen kombiniert werden, und damit ermöglicht wird, hochqualitative Bildung im internationalen Kontext anzubieten.

7. Fazit

Aufbauend auf ihrer langen Tradition können die Deutschen Auslandsschulen als NPOs verstanden werden, bei denen die freien gemeinnützigen Träger und der deutsche Staat das weltweite, schulische Bildungsangebot auf der Basis einer PPP im Rahmen der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik ermöglichen. Es konnte gezeigt werden, dass die PPP-Struktur substanzielle Folgen für das strategische Management der Deutschen Auslandsschulen hat. Vor dem Hintergrund der Klassifizierung der DAS als NPOs, ihres Charakters als Dienstleistungsbetriebe, der komplexen Anforderungen an das Qualitätsmanagement sowie der losen Koppelung der Schulen im Netzwerk und der Abteilungen innerhalb der einzelnen Organisationen mit den beschriebenen Schnittstellenproblematiken lassen sich notwendige Ableitungen für das strategische Management der DAS machen. Deutlich wird dabei, dass DAS als umweltoffene Systeme verstanden werden können, die zwar im Rahmen der PPP staatlich reguliert werden, jedoch einer individuellen Leistungs-Ressourcen-Logik folgen. In Abhängigkeit von den Beziehungen zu ihren Austauschpartnern ist es ihr Ziel, Input (Ressourcen) und Output (Leistungen) in der Balance zu halten. Wettbewerbsvorteile entstehen gemäß dem Relational View insbesondere aus interorganisationalen kooperativen Beziehungen.

In der PPP bietet der deutsche Staat zwar Dienste an, die die Gründung einer Deutschen Schule erleichtern und vielleicht auch erst möglich erscheinen lassen, handelt in seiner finanziellen Förderung allerdings nachfrageorientiert. Bildung stellt somit in diesem globalen Kontext im Gegensatz zum nationalen Kontext kein öffentliches Gut mehr dar, von dem im Idealfall niemand ausgeschlossen werden kann, sondern ein marktfähiges Gut, welches privat und individuell erworben werden kann bzw. muss.

Die staatliche Kernaufgabe ist, im Gegensatz beispielsweise zum französischen Auslandsschulwesen, auf die Anerkennung und Qualitätssicherung der Abschlüsse begrenzt, während die Finanzierungsverantwortung weitestgehend den freien gemeinnützigen Schulträgern übertragen wird. Der Staat bleibt Minderheitsfinanzier und wird zum Gewährleistungsstaat (vgl. Reichard 2003), der sich auf Gewährleistungsaufgaben beschränkt, während die Finanzierungsverantwortung überwiegend beim Schulträger verbleibt. Die Vollzugsverantwortung wird, wie gezeigt, weitgehend zwischen pädagogischem Apparat und Verwaltungsapparat aufgeteilt. Im Falle der Anerkennung der Abschlüsse kommt hinzu, dass diese aufgrund der föderalen Struktur der Bundesrepublik den Bundesländern (KMK) zufällt, während die Finanzierung überwiegend beim Bund im Rahmen der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik liegt. Vor diesem Hintergrund wird nachvollziehbar, warum das deutsche Auslandsschulwesen inhaltlich-curricular eher nationalstaatlich geprägt ist als transnational, d.h. nationale Abschlüsse im Ausland angeboten werden, statt internationale Anschlussfähigkeit in den Vordergrund zu stellen. Mit der Einführung der Deutschen Internationalen Abiturprüfung (DIAP) mit mehr Englischanteil und der Anerkennung des gemischtsprachigen International Baccalaureate mit mehr Deutschanteil sind die Deutschen Auslandsschulen zwar im Vergleich zu anderen internationalen IB-Schulen konkurrenzfähiger geworden, bewahren aber gleichzeitig ihr Alleinstellungsmerkmal des in Deutschland anerkannten Abschlusses.

Somit kann abschließend die These aufgestellt werden, dass die Schaffung transnationaler Bildungsräume und betreffender Angebote eng mit der Art der Trägerschaft bzw. Finanzierung verbunden ist und ohne eine ebensolche transnationale Trägerschaft bzw. Finanzierung eher nationalstaatlich geprägt bleibt. Die Deutschen Auslandsschulen verfügen dabei durch ihre Struktur, bei der Deutschland und das Sitzland eng über die öffentlich-private Partnerschaft von freien gemeinnützigen Trägern auf der einen

Seite sowie Bund und Ländern auf der anderen Seite verbunden sind, über ein großes Potential im Wettbewerb, wenn die Kooperationspartner ihre Beziehungen im Sinne des Relational View "als einen potentiell für die Erzielung von Wettbewerbsvorteilen ausschlaggebenden Faktor" (Schmidt 2009, S. 134) erkennen.

Anmerkungen

- (1) Im Vergleich dazu beläuft sich die durchschnittliche Förderung einer Privatschule in Deutschland nach Angaben des Deutschen Privatschulverbandes (VDP) auf "50 bis 60 % der tatsächlichen schulbetrieblichen Vollkosten" (VDP 2012).
- (2) auch "industry structure view" (Dyer/Singh 1998, S. 660)
- (3) Empirisch werden die Aussagen des RV von verschiedenen Untersuchungen gestützt (vgl. Schmidt 2009, S. 131 ff.).

Literatur

Auswärtiges Amt (2012): Deutsche Auslandsschulen - Orte der Begegnung und des interkulturellen Dialogs, http://www.auswaertigesamt.de/DE/Aussenpolitik/KulturDialog/SchulenJugend/Auslandsschulen node.html, 19.05.2012.

Barney, J.B. (1991): Firms resources and sustained competitive advantage, in: Journal of Management 17 (1), S. 99-120.

Botschen, M./Liensberger, P. (2006): Marketing für Bildungsmanager, in: Gütl, B./ Orthey, F.M./Laske, S. (Hrsg.): Bildungsmanagement. Differenzen zwischen System und Umwelt. München, S. 387-406.

Böttcher, W./Hogrebe, N./Neuhaus, J. (2010): Bildungsmarketing: Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. Weinheim/Basel.

Budäus, D. (2004): Public Private Partnership – Ansätze, Funktionen, Gestaltungsbedarfe, in: Gesellschaft für öffentliche Wirtschaft (Hrsg.): Public Private Partnership: Formen Risiken – Chancen, Heft 21. Berlin, S. 9 ff.

Bundesregierung (2013a): Deutschlands Zukunft gestalten, Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD 18.Legislaturperiode. S. 174 Berlin.

Bundesregierung (2013b): Bericht der Bundesregierung zur Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik 2011/2012. http://www.auswaertiges-amt.de/cae/servlet/contentblob/636728/publicationFile/179779/AKBP-Bericht 2011-2012.pdf, 01.02.2014.

Bundesregierung (2012): Bericht der Bundesregierung zur Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik 2010/2011. http://www.auswaertiges-amt.de/cae/servlet/contentblob/560176/publicationFile/163538/120111-AKBP-Bericht-2010-2011.pdf, 03.03.2012.

64 THILO KLINGEBIEL

Bundestag (2008): Deutsches Auslandsschulwesen stärken und weiterentwickeln. http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/16/093/1609303.pdf, 05.06.2011.

DS Shanghai (2011): Präsentation Hauptversammlung 2011. http://www.ds-shanghai. de/fileadmin/workspace/home/download/Schulverein/HV2011.pdf, 05.03.2012.

Duschek, S. (2002): Innovationen in Netzwerken, Renten – Relationen – Regeln. Wiesbaden.

Duschek, S. (2004): Inter-Firm Resources and Sustained Competitive Advantage, in: Management Review 15 (1), S. 53-73.

Dyer, J.H./Singh, H. (1998): The relational view: Cooperative strategy and sources of interorganizational competitive advantage. In: Academy of Management review 23 (4), S. 660-679.

Klingebiel, T. (2013): Deutsche Auslandsschulen als Public Private Partnership – Eine Analyse. In: Egenhoff, M., Stoldt, P. (Hrsg.): Deutsche Lehrer im Ausland, Beiträge zur schulischen Arbeit weltweit, Münster, S. 215-230.

KMK (Kultusministerkonferenz) (2014): Auslandsschulwesen. http://www.kmk.org/bildung-schule/auslandsschulwesen.html, 01.02.2014.

Lang-Wojtasik, G. (2008): Schule in der Weltgesellschaft, Weinheim, München.

Lichtsteiner, H./Gmür, M./Giroud, C./Schauer, R. (2013): Das Freiburger Management-Modell für Nonprofit-Organisationen. Bern/Stuttgart/Wien.

Pechar, H. (2009): Schulträgerschaft und Schulfinanzierung. In: Blömeke, S./Bohl, T./ Haag, L./Lang-Wojtasik, G./Sacher. W. (Hrsg.): Handbuch Schule: Theorie – Organisation – Entwicklung. Bad Heilbrunn.

Porter, M.E. (1983): Wettbewerbsstrategie (Competitive Strategy). Methoden zur Analyse von Branchen und Konkurrenten. Frankfurt/Main.

Porter, M.E. (1986): Wettbewerbsvorteile (Competitive Advantage). Spitzenleistungen erreichen und behaupten. Frankfurt/Main.

Purtschert, R. (2005): Marketing für Verbände und weitere Nonprofit-Organisationen, Bern/Stuttgart/Wien.

Reichard, C. (2003): Das Konzept des Gewährleistungsstaates, Referat auf der Jahrestagung 2003 des Wissenschaftlichen Beirats der GÖW. http://www.econbiz.de/archiv/p/up/public_management/konzept_gewaehrleistungsstaat.pdf, 02.02.2014.

Schmidt, A. (2009): Relational View, in: Zeitschrift für Planung & Unternehmenssteuerung, 2009, Vol. 20 (1), S. 129-137.

Schneider, J./Minnig, C./Freiburghaus, M. (2007): Strategische Führung von Nonprofit-Organisationen. Bern.

Schwarz, P./Purtschert, R./Giroud, C./Schauer, R. (2009): Das Freiburger Management-

Modell für Nonprofit-Organisationen. Bern/Stuttgart/Wien.

VDP (Verband Deutscher Privatschulverbände e.V.) (Hrsg.) (2012): Schulen in freier Trägerschaft.www.privatschulen.de/images/stories/PDF/vdp_flyer_freie_schulen_web.pdf, 04.03.2012.

Weick, K.E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems, in: Administrative Science Quarterly 21, S. 1-19.

ZfA (Bundesverwaltungsamt/Zentralstelle für das Auslandsschulwesen) (2013): Deutsches Auslandsschulwesen in Zahlen. http://www.bva.bund.de/DE/Organisation/Abteilungen/Abteilung_ZfA/DieZfA/WirUeberUns/ZahlenausderZfA/AuslandsschulwesenZahlen2012.pdf?__blob=publicationFile&v=2, 01.02.2014.

Zimmer, M. (2008): Strategisches Management, 5. überarbeitete Aufl., Universität Oldenburg, Fakultät 1 Bildungs- und Erziehungswissenschaften, Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement (we.b), Oldenburg.

Anne Weiler & Esther Hahm

Deutsche Auslandsschularbeit auf dem Weg zum transnationalen Bildungsraum – Das Fallbeispiel Mexiko

1. Einleitung

Im Zuge der seit einigen Jahren in der Erziehungswissenschaft diskutierten Transnationalisierung von Bildung stellen die Deutschen Schulen ein äußerst interessantes, wenngleich diffiziles Forschungsfeld dar. Eine Annäherung an den Gegenstand in der Form eines Fallbeispiels erscheint daher im Sinne möglicher Implikationen für Forschung und Praxis als gewinnbringend. Um eine adäquate Einschätzung zu gewährleisten, soll zunächst das Konzept des transnationalen Bildungsraums diskutiert werden, bevor sich dem Untersuchungsgegenstand, den Deutschen Schulen in Mexiko, genähert wird. Den Kern dieser Darstellung bildet die Betrachtung der Deutschen Schulen im Hinblick auf das theoretische Konzept. Ziel ist es, mögliche Tendenzen eines nationalen, internationalen und/oder transnationalen Bildungsraums herauszuarbeiten.

Angesichts des Forschungsdesiderats in der Erziehungswissenschaft in Bezug auf die Deutschen Auslandsschulen auf der einen Seite und der Singularität jeder einzelnen Deutschen Schule im Ausland auf der anderen Seite können lediglich Tendenzen aufgezeigt und kein Anspruch auf Vollständigkeit gewährleistet werden.

2. Transnationale Bildungsräume

Das Konzept transnationaler Bildungsräume von Adick basiert auf der Idee der transnationalen Sozialräume von Pries (1998). Ausgangspunkt ist das Verständnis, dass die soziale Wirklichkeit nicht mehr durch ein einfaches Modell von national zusammengesetzten Container-Gesellschaften erklärt werden kann, sondern dass sich soziale Räume, im Unterschied zu territorial abgegrenzten Flächenräumen, quer, neben und über nationalstaatlichen Grenzen aufspannen (vgl. Adick 2005, S. 260).

Basierend auf diesem Modell entwickelte Adick das Konzept der transnationalen Bildungsräume. Es besteht aus drei Aspekten der Transnationalisierung im Bildungssystem: Erstens erfordert ein transnationaler Bildungsraum transnationale Konvergenzen wie weltweite Ähnlichkeiten in und die Standardisierung von Bildungssystemen (vgl. ebd., S. 247). Adick bezeichnet dieses als einen "säkularen Trend zu Angleichungen und eine bildungspolitisch gewollte Anschlussfähigkeit", die jedoch keine vollständige Übereinstimmung erzwingt (ebd., S. 263). Zweitens bedeutet es eine grenzüberschreitende Ortsunabhängigkeit von körperlich mobilen Menschen, sogenannten "Transmigranten", die durch ihre Bildungsbiographie transnationale Bildungsräume aufzeichnen (ebd., S. 262).

Schließlich sind transnationale Anbieter von Bildung gemeint, die als private, d.h. nichtstaatliche Unternehmen oder Organisationen neue Bildungseinrichtungen und -programme kreieren, die außerhalb des nationalstaatlichen Modells liegen, wie beispielsweise Internationale Schulen oder die German University of Cairo (vgl. ebd., S. 251; Adick 2008, S. 183).

Außerdem bestimmt Adick den Begriff genauer, indem sie ihn von nationalen und internationalen Bildungsräumen abgrenzt. Nationale Bildungsräume sind durch die Regulierung und Finanzierung des Bildungssystems durch den Nationalstaat gekennzeichnet. Dies wird besonders im "Kernbereich", dem nationalen Pflichtschulsystem, deutlich (Adick 2005, S. 245). Internationale Bildungsräume hingegen sind das "Ergebnis von grenzüberschreitenden Aktivitäten und Erscheinungen" (Adick 2008, S. 170). Diese Aktivitäten münden in der Regel in länderübergreifenden Vereinbarungen, häufig im Sinne von zwischenstaatlichen Abkommen (vgl. Adick 2005, S. 264). Bildung, die jenseits, neben und über nationalen und internationalen Räumen stattfindet, kann als transnationale Bildung bezeichnet werden. Sie wird "in der Regie" von nicht-staatlichen Organisationen angeboten und kontrolliert, die für ihre eigene Finanzierung zuständig sind und im Falle ihres Scheiterns in der Regel keine nationale oder internationale Hilfe beanspruchen können (vgl. ebd., S. 266). Die Steuerung nationaler Bildungsräume erfolgt über die staatliche Bildungsadministration oder über staatlich kontrollierte Organisationen. Diese Aufgaben übernehmen in internationalen Bildungsräumen zwischenstaatliche Organisationen wie z.B. die UNESCO, wo hingegen die Steuerung in transnationalen Bildungsräumen durch Marktmechanismen erfolgt (vgl. Adick 2008, S. 174). Legitimiert sind die staatlich kontrollierten Bildungsräume folglich dadurch, dass sie der öffentlichen Wohlfahrt dienen und kompetente und loyale Staatsbürger ausbilden sollen. Im internationalen Raum geht es vor allem um die gegenseitige Anerkennung von Qualifikationen und Diplomen sowie um die internationale Kooperation und Verständigung. Transnationale Bildungsräume hingegen werden vornehmlich im Zuge von Marktmechanismen durch Unternehmertum reguliert und durch eine globale Wissens- bzw. Zivilgesellschaft legitimiert (vgl. ebd.).

Die Begriffe national, international und transnational werden in diesem Zusammenhang somit in einem engen Verständnis verwendet, um die begriffliche Trennschärfe und inhaltliche Bedeutung zu wahren, die für die Analyse eines so komplexen Gegenstandes wie die Deutschen Auslandsschulen notwendig erscheinen.

3. Die Deutschen Schulen in Mexiko

Die meisten Deutschen Schulen in Lateinamerika sind als Begegnungsschulen konzipiert. Grund dafür ist die hohe Zahl deutscher Immigranten in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Auch die Deutschen Schulen in Mexiko sind in diesem Zusammenhang entstanden und blicken auf eine mehr als 100-jährige Geschichte zurück. Im Zuge der deutschen Einwanderung bildeten sich sogenannte "Deutsche Kolonien", die ihre eigene Infrastruktur aufbauten. So wurde 1894 die Deutsche Schule in Mexiko-Stadt gegründet, 1911 folgte die Deutsche Schule in Puebla. Ziel der Schulen war es, die Kinder der deutschen Einwanderer "dem Deutschtum [zu] erhalten und Fremde demselben [zu] befreunden" (Deutsche Kolonie Mexiko, zitiert in Wossidlo 1994, S. 258). Schon früh erfreute sich die deutsche Schulbildung auch bei der mexikanischen Bevölkerung großer Beliebtheit, sodass bereits ab 1901 die Schüler des Gastlandes die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler ausmachten (vgl. ebd.). Auch heute werden die fünf Deutschen Schulen in Mexiko, drei in Mexiko-Stadt, eine in Puebla und seit 1979 eine in Guadalajara, überwiegend von mexikanischen Kindern besucht. Somit waren und sind die Schulen seit ihrer Entstehung durch ein bikulturelles Zusammenleben und Arbeiten geprägt und sollen als "Mittler zwischen zwei Kulturen [...] deutsche und mexikanische Kinder gemeinsam [...] erziehen" (vgl. ebd., S. 261).

Die Deutschen Schulen in Mexiko sind Bildungseinrichtungen, deren Abschlüsse im Regelfall zur Aufnahme eines Hochschulstudiums sowohl im Gastland als auch in Deutschland berechtigen (vgl. Stoldt 2001, S. 7). Diese Schulen sind charakterisiert durch eine Verzahnung der nationalen und der deutschen Curricula und offerieren "binational abgestimmte Lehrpläne" (ebd., S. 143). Für diesen Schultyp sind die Einrichtungen in Lateinamerika ein gutes Beispiel, da die Schulen in das einheimische Privatschulwesen vollständig eingegliedert sind und den Kindern des jeweiligen Gastlandes somit der Schulbesuch und die Ableistung der Schulpflicht an diesen Schulen ermöglicht werden (vgl. Winter 2009, S. 172). Als private Bildungseinrichtungen unterliegen die Deutschen Begegnungsschulen in Mexiko dem Landesrecht, sind vollständig dem mexikanischen Bildungsministerium untergeordnet und abhängig von den Markt- und Wettbewerbsbedingungen des Privatschulwesens in Mexiko (vgl. ebd., S. 174).

Betont wird der binationale und bikulturelle Charakter und Doppelauftrag der Schulen, die zum einen die Infrastruktur für Deutsche im Ausland darstellen und zum anderen in das jeweilige Gastland hineinwirken sollen. Darüber hinaus ist es die Kernaufgabe, deutsche und binationale Abschlüsse zu verleihen (vgl. Winter 2009, S. 178; Stoldt 2013, S. 30). Auf ihrer Homepage stellt sich die Deutsche Schule Mexiko-Stadt als "bikulturelle und dreisprachige Begegnungsschule" vor, die bemüht ist, das "Beste beider Kulturen harmonisch miteinander zu verbinden" (Deutsche Schule Mexiko-Stadt 2013). Dabei findet die Begegnung auf der "Ebene der Unterrichtsinhalte" statt: curriculare Vorgaben der deutschen sowie mexikanischen Schulbehörden müssen in einem additiven Lehrplan von allen Schülerinnen und Schülern absolviert werden (vgl. ebd.). Auch die Deutsche Schule in Puebla betont die "bikulturelle Ausbildung in einem internationalen Zusammenhang", bei dem das deutsche Element das "wesentliche Unterscheidungsmerkmal" sei (Deutsche Schule Puebla). Die Schule in Guadalajara, die im Gegensatz zu den genannten Einrichtungen eine landessprachige Schule mit verstärktem Deutschunterricht ist, unterrichtet ebenfalls nach den deutschen und mexikanischen Lehrplänen und wird im Schulprogramm als eine "bikulturelle und trilinguale Schule" bezeichnet (Deutsche Schule Guadalajara 2009, S. 48). Schwerpunkt bildet hier jedoch das mexikanische Curriculum, da keine genuin deutsche Hochschulreife erlangt werden kann (vgl. Deutsche Schule Guadalajara 2013). Anstatt

einer deutschen gymnasialen Oberstufe existiert ein zweijähriges Programm basierend auf dem International Baccalaureate, das deutschsprachige Elemente enthält und als Abschluss das sogenannte, Gemischtsprachige IB' anbietet (vgl. Stoldt 2003, S. 78; Deutsche Schule Guadalajara 2009, S. 11).

Die Deutschen Schulen in Mexiko als integrierte Begegnungsschulen und als landessprachige Schule mit verstärktem Deutschunterricht zeichnen sich folglich durch ihre additive Verzahnung der deutschen und mexikanischen Curricula, binationale Abschlüsse und eine überwiegend mexikanische Schülerschaft aus. Betont wird dadurch ihre Aufgabe als "Mittler zwischen den Kulturen", die "eine Synthese zwischen ihrem jeweiligen Gastland und der Bundesrepublik" herstellen sollen (Wossidlo 1994, S. 260; ZfA 2011, S. 26). Schon 1982 befand der damalige Rektor der Deutschen Schule Mexiko-Stadt, Wolfgang Wankel, dass die Schule "zwischen den Ländern, zwischen den Nationen, zwischen den Kulturen angesiedelt ist" und dass die Bildungsarbeit unter "strenger Befolgung der einheimischen Erziehungsgesetze und unter Beachtung deutscher Richtlinien erfolgen" muss (Wankel 1982, S. 23). Wesentliches Element der schulischen Arbeit der Deutschen Schulen in Mexiko ist somit die Bikulturalität und Binationalität.

4. Die Deutschen Schulen in Mexiko als transnationale Bildungsräume?

Im Hinblick auf die Fragestellung, ob die Deutschen Schulen in Mexiko einen transnationalen Bildungsraum aufschlagen, sollen die Bildungseinrichtungen auf der Mesoebene (d.h. auf der Ebene der Organisation) genauer betrachtet werden. Fokussiert werden dabei Aspekte wie Rechtsstatus und Finanzierung, Steuerung und Inhalte (d.h. Abschlüsse und Curricula) sowie Schüler und Lehrer als Akteure und Kooperationen. Der makroperspektivische Zugang, im Sinne des Auslandsschulwesens als Institution in Gänze, soll hier zugunsten eines Fallbeispiels vernachlässigt werden.

Die Deutschen Schulen im Ausland sind allesamt, bis auf wenige Ausnahmen, Privatschulen ausländischen Rechts und werden von einem privaten Verein getragen. Schulgründungen und -schließungen gehen auf die Aktivitäten des Trägers zurück und nicht auf den deutschen Staat, der die Schulen nur finanziell und personell unterstützt. Die Begegnungsschulen in Lateinamerika, und vor allem die fünf Deutschen Schulen in Mexiko, sind in das Pflichtschulwesen des Gastlandes "mit einem bikulturellen Unterrichtsprogramm und Schulziel" integriert (Stoldt 2013, S. 31). So sind die Auslandsschulen im Grunde mexikanische Privatschulen, mit einem besonderen Schulziel und ausländischem Förderer (vgl. Wankel 1982, S. 31). Organisiert als eine ,Asociación Civil', d.h. als eine Bürgervereinigung, dürfen die Träger keine Gewinne erwirtschaften, sondern nur kostendeckend arbeiten und müssen einen "konkreten Bildungsauftrag" erfüllen (iMove 2012, S. 47). Somit können die Schulen in Bezug auf ihren Rechtsstatus einem nationalen - d.h. mexikanischen – Bildungsraum zugeordnet werden. Folgt man jedoch dem Argument von Winter, dass sich durch die Verlagerung der Verantwortung an die Einzelschule Marktund Wettbewerbsbedingungen ergeben, so stellen die Deutschen Schulen nach der Typologie von Adick einen transnationalen Bildungsraum dar (vgl. Winter 2009, S. 174; Adick 2008, S. 174).

Die Deutschen Schulen in Mexiko müssen sich als Privatschulen überwiegend selbst durch Schulgelder tragen. Anders als in Deutschland unterstützt der mexikanische Staat keine privaten Bildungseinrichtungen, die in das Pflichtschulsystem eingebunden sind (vgl. Wankel 1982, S. 31). Die Förderung durch die öffentlichen deutschen Stellen, vor allem aus dem Schulfond des Auswärtigen Amtes, erfolgt hauptsächlich in Form von entsandten Auslandsdienstlehrkräften aus dem deutschen Schulwesen. Somit entsteht eine Zusammenarbeit von privaten und öffentlichen Stellen, in der im gesamten Auslandsschulwesen durchschnittlich etwa 80% als Eigenanteil durch die Schulen aufgebracht und ca. 20% als Förderung des deutschen Staates gezahlt werden (vgl. Klingebiel 2013, S. 224). Als sogenannte Public-Private-Partnerships (vgl. ebd.) sind die Schulen Kernelemente der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik und gehören gleichzeitig zu den besten Schulen des Gastlandes (vgl. Auswärtiges Amt 2012, S. 21). Auch in Mexiko werden weit über 50% der Schulhaushalte durch Eigenleistungen, insbesondere durch Schulgelder aufgebracht. Die Förderung aus Deutschland erfolgt überwiegend durch die Entsendung deutschen Lehrpersonals. Somit tragen die Schulen in dieser Hinsicht Merkmale eines transnationalen Bildungsraums. Zum einen erfolgt die Finanzierung zum größten Teil aus privater Hand durch die Eltern bzw. Unternehmen, die ihren Mitarbeitern das Schulgeld im Zuge einer Auslandsentsendung zahlen. Zum anderen können die Zahlungen aus jeglicher Herkunft stammen, die quer zu deutsch-mexikanischen Grenzlinien liegt. Legitimation und Steuerung erfolgen in diesem Fall auf der Grundlage von Unternehmertum bzw. globaler Wissensgesellschaft, basierend auf Marktmechanismen (vgl. Adick 2008, S. 174). Staatliche Teilsubventionierungen sind dabei möglich.

Die Deutschen Schulen in Mexiko sind zwei Schulaufsichten unterstellt: Auf der deutschen Seite der Kultusministerkonferenz (KMK) und auf der mexikanischen Seite der jeweils zuständigen Secretaría de Educación Pública (SEP) und für die Preparatoria (der Oberstufe) den jeweils angeschlossenen staatlichen Universitäten. Für die Schulen in Mexiko-Stadt ist dieses die Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), für die Schule in Puebla die Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) und für die Schule in Guadalajara die International Baccalaureate Organization (IBO) und die Asociación Jalisciense de Instituciones de Educación Media Superior (AJIEMS) der örtlichen Universitäten. Als Begegnungsschule bzw. als landessprachige Schule mit verstärktem Deutschunterricht müssen die Einrichtungen die Auflagen aller zuständigen Behörden erfüllen (vgl. Stoldt 2001, S. 152). Die Begegnungsschulen Mexiko-Stadt und Puebla haben somit zwei "Dienstherren" und kommen den verschiedenen Auflagen im Sinne einer "Inkorporation" von Schulstrukturen, Fächerkanons und Lehrplänen nach. Diese Art der Inkorporation basiert auf einem "förmlichen Schulabkommen zwischen Deutschland und Mexiko" von 1982 (Wossidlo 1994, S. 260). Auf der Grundlage dieses zwischenstaatlichen Abkommens und der Berücksichtigung staatlicher Auflagen und Kontrollen zeichnen die Schulen in Mexiko-Stadt und Puebla einen internationalen Bildungsraum auf, der durch intergouvernementale Verständigung und Anerkennung von Qualifikationen und Diplomen legitimiert ist (vgl. Adick 2008, S. 174). Dieser Raum ist weniger klar definiert für die Deutsche Schule in Guadalajara und wird durch ein transnationales Element, die International Baccalaureate Organization (IBO), erweitert. In diesem Fall deutet sich eine Überlappung zweier Bildungsräume an (international und transnational), zwischen denen die Schule stets zu oszillieren scheint.

Das Kerngeschäft der schulischen Arbeit ist der Unterricht, bestimmt durch inhaltliche Vorgaben in Form von Lehrplänen, die einen bestimmten Fächerkanon bedingen und in Zugangsberechtigungen zum berufsbildenden und/oder tertiären Bildungssektor münden. "Markenzeichen" der Auslandsschulen sind die deutschen Abschlüsse und Bildungsstandards, die Schumann als "das Hauptmotiv" für den Besuch einer Deutschen Schule und als den Hauptfaktor für den "Studienstandort Deutschland im globalen Bildungswettbewerb" bezeichnet (Schumann 2013, S. 125). Somit ist die Vergabe deutscher Schulabschlüsse ein wesentliches Element deutscher schulischer Arbeit im Ausland. Das Konzept der Begegnungsschule sieht die Vergabe eines deutschen Abschlusses, in der Regel des Abiturs, und des Schulabschlusses des Gastlandes vor (vgl. Stoldt 2001, S. 7). In dieser Hinsicht bilden die Schulen in Mexiko-Stadt und in Puebla keine Ausnahmen. Dort können in verschiedenen Klassen und Sprachzweigen das Abitur, ggf. auch die Mittlere Reife, sowie der mexikanische Schulabschluss, das Bachillerato, erlangt werden (vgl. Deutsche Schule Mexiko-Stadt 2013; Deutsche Schule Puebla 2013). Die Schulabschlüsse spannen einen jeweils deutschen und mexikanischen nationalen Bildungsraum auf, bei dem es um die Ausbildung kompetenter Staatsbürger bzw. Bildungsinländer geht. Diese beiden nationalen Bildungsräume liegen übereinander und bilden im Sinne des Schulabkommens einen in Teilen zwischenstaatlichen Raum. An der Deutschen Schule in Guadalajara zeigt sich ein anderes Bild. Als landessprachige Schule mit verstärktem Deutschunterricht vergibt die Schule zwar den mexikanischen Schulabschluss, ist aber nicht in der Lage als Weiterführung der Sekundarstufe I eine gymnasiale Oberstufe einzurichten (vgl. Stoldt 2003, S. 77). Um jedoch einen in Deutschland anerkannten Abschluss anbieten zu können, wurde zusammen mit der International Baccalaureate Organization (IBO), einer transnationalen Bildungsorganisation, das ,Gemischtsprachige IB' entwickelt, welches neben den drei IB-Sprachen, Englisch, Französisch und Spanisch, Deutsch als Unterrichtssprache aufnimmt (vgl. ebd., S. 78). Somit befindet sich die Schule in Guadalajara bezüglich ihrer Abschlüsse sowohl in einem nationalen als auch in einem transnationalen Bildungsraum.

Das wesentliche Charakteristikum der Lehrinhalte der deutschen Begegnungsschulen im Ausland ist die "Verzahnung der nationalen Curricula" (Winter 2009, S. 172). Dies ist auch der Fall bei den Deutschen Schulen in Mexiko-Stadt und in Puebla. Die Basis dafür bilden auf der einen Seite der deutsche Lehrplan des Landes Baden-Württemberg, auf der anderen Seite die Lehrplanvorgaben durch die SEP und die UNAM bzw. BUAP. Das Ergebnis ist ein bikulturelles und binational abgestimmtes Schulcurriculum, das sich additiv zusammensetzt (vgl. Stoldt 2001, S. 143). Die Besonderheit jeder einzelnen Deutschen Schule besteht somit in ihrem individuell erarbeiteten, den jeweiligen Gegebenheiten angepassten, schulinternen Curriculum, das in seiner Grundkonzeption zwar allgemeinen Richtlinien folgt, jedoch in der konkreten Ausgestaltung und Umsetzung einzigartig ist. Es ergibt sich daher bei den Lehrplänen ein ähnliches Bild wie bei den Abschlüssen: Nationale Vorgaben müssen verzahnt werden und greifen somit ineinander über. Die Deutsche Schule in Mexiko-Stadt bezeichnet dieses als "Begegnung auf der Ebene der Unterrichtsinhalte", so dass die Schülerinnen und Schüler sowohl den deutschen als auch den mexikanischen Vorgaben nachkommen können (Deutsche Schule Mexiko-Stadt 2013). Folglich zeichnen die Schulen in Bezug auf ihre Lehrpläne ein ähnliches Bild auf wie in Bezug auf die Abschlüsse. Zuvorderst bilden zwei nationale Bildungsräume, d.h. zwei nationale Curricula, den Referenzrahmen, die dann in ihrer Verbindung, und vor dem Hintergrund eines zwischenstaatlichen Schulabkommens, einen internationalen Bildungsraum aufwerfen. Einen Sonderstatus nimmt in Mexiko die Schule in Guadalajara ein. Als landessprachige Schule mit verstärktem Deutschunterricht bildet "die muttersprachliche Ausbildung gemäß den nationalen mexikanischen Unterrichtsplänen den eigentlichen Schwerpunkt" (Deutsche Schule Guadalajara 2009, S. 11). Den Referenzrahmen bildet in diesem Fall das mexikanische Curriculum, das durch den deutschen Lehrplan in der Primaria und Secundaria (d.h. Grundschule und Sekundarstufe I) und die Vorgaben des IB in der Preparatoria (d.h. Oberstufe) erweitert wird (vgl. ebd., S. 13). Die Schule verfolgt daher zwei verschiedene Lehrplankonzepte innerhalb ihrer Schulstruktur, wodurch sich die Schülerinnen und Schüler je nach Schulstufe in zwei unterschiedlichen Bildungsräumen bewegen: Einem internationalen in den unteren Stufen durch die Verzahnung zweier nationaler Curricula und einem transnationalen in der Oberstufe durch die Inkorporation des IB.

Die Schülerinnen und Schüler der Deutschen Schulen in Mexiko erzeugen als Akteure selbst einen spezifischen Bildungsraum. Als Privatschulen, die in das mexikanische Schulsystem eingebunden sind, werden die Auslandsschulen überwiegend von mexikanischen Kindern besucht (vgl. Stoldt 2001, S. 141; ZfA 2011, S. 26). Daneben steht die schulische Versorgung deutscher Kinder im Ausland im Vordergrund; die Schulen stehen aber auch als Angebot für Schülerinnen und Schüler anderer Länder zur Verfügung. Diese beiden Gruppen bilden allerdings die Minderheit an den Deutschen Schulen in Mexiko. Jedoch betont die Schule in Puebla die Zusammensetzung der Schulgemeinschaft aus "diverse[n] kulturelle[n] Gruppen" mit "Eltern und Schüler[n] vieler Nationalitäten" und beleuchtet die Existenz von sogenannten 'Third Culture Kids' (Deutsche Schule Puebla 2013; Kiper 2013, S. 202). Als weitere Akteursgruppe soll die Lehrerschaft in den Blick genommen werden. An den Schulen in Mexiko-Stadt und in Guadalajara arbeiten sogenannte ,Third-Country-Nationals' als Lehrkräfte. Diese sind vor allem Schweizer und Österreicher, spielen jedoch quantitativ eine untergeordnete Rolle und sind zudem durch ihre Herkunft aus dem deutschsprachigen Raum mit der deutschen Kultur verwandt bzw. bekannt (vgl. Deutsche Schule Guadalajara 2009, S. 27). In der Zusammensetzung der Kollegien aus deutschen und mexikanischen Lehrkräften ergibt sich ungefähr ein Verhältnis von 1:1, wobei der deutsche Teil der Lehrerschaft aus Entsandten und frei angeworbenen Lehrkräften besteht (vgl. ZfA 2013). Die Deutschen Schulen schlagen mit Blick auf die Akteursgruppen

der Schüler und Lehrer ein binationales Feld auf. Vor dem Hintergrund einer "globalen Wissensgesellschaft" können jedoch Schüler aller Nationalitäten die Schule besuchen, sofern sie die Leistungsanforderungen erfüllen (Adick 2008, S. 174). So beschreibt ein ehemaliger Schüler der Schule in Mexiko-Stadt seine Identität auf folgende Weise: "Wir sind nicht deutsch. Wir sind nicht mexikanisch. Wir sind Schüler der Deutschen Schule Mexiko-Stadt. Das ist ein Konzept" (ZfA 2009, S. 59).

Neben den Deutschen Schulen existieren Auslandsschulen anderer Länder in Mexiko, z.B. USA, Großbritannien, Frankreich und der Schweiz. Darüber hinaus besteht seit 2008 das im Zuge der "Schulen: Partner der Zukunft" initiierte PASCH-Netzwerk, dem außer den Deutschen Schulen auch öffentliche mexikanische Sekundarschulen sowie die Schweizerschulen angehören (vgl. www.pasch-net.de). Daran angeschlossen über die Unterstützung der FIT-Schulen ist das Goethe-Institut in Mexiko. Obwohl durch die genannten Institutionen verschiedene Formen der Zusammenarbeit zu erwarten wären, zeigt die tatsächliche Praxis der Auslandsschulen in Mexiko, dass Bildungsarbeit in Kooperation nur vereinzelt realisiert wird. Lediglich auf der außerunterrichtlichen Ebene, wie z.B. durch das jährlich stattfindende Sportfest, die Copa-Humboldt, gibt es einen regelmäßigen Zusammenschluss mit den Schweizerschulen (Deutsche Schule Mexiko-Stadt 2013). Die Schulen bleiben insgesamt eher in ihrem eigenen Wirkungsgefüge verhaftet und vernetzen sich daher weniger nach außen durch grenzüberschreitende Aktivitäten. Diese begrenzen sich lediglich auf den Austausch mit Schulen in Deutschland. Es zeichnet sich daher eine Vernetzung ab, die binational ausgerichtet ist.

5. Fazit

Die Deutschen Auslandsschulen bilden ein interessantes Forschungsfeld aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive mit Blick auf Transnationalisierung. Bei der Analyse der Mesoebene, d.h. der Schule als Organisation, in Bezug auf transnationale Elemente ergibt sich für das Fallbeispiel Mexiko ein differenziertes Bild. Die Schulen stehen in einem nationalen Bildungsraum, was ihren Rechtsstatus als "Asociación Civil", ihre Steuerung durch die zuständigen Behörden und Inhalte angeht. Jedoch scheinen sich bei den letzten beiden Punkten Mischformen zwischen nationalen und internationalen Bildungsräumen zu ergeben, da die verschiedenen, deutsch-mexikanisch-nationalen Vorgaben durch ein zwischenstaatliches Abkommen geregelt sind und sich zudem überlagern. Dieses drückt sich vor allem in den in gleicher Weise zuständigen Behörden, KMK, SEP und den angegliederten Hochschulen aus sowie in einem additiven Lehrplan und in binationalen Abschlüssen. Transnational gestalten sich die Finanzierung der Schulen, die hauptsächlich privat erfolgt, und die Zusammensetzung der wesentlichen Akteure, Schüler und Lehrer, die die unterschiedlichsten Nationalitäten aufweisen. Die Schule in Guadalajara steht einem transnationalen Bildungsraum am nächsten, indem sie sowohl bei der Steuerung als auch bei den Inhalten transnationale Elemente in der Form des "Gemischtsprachigen IBs" inkorporiert. Insgesamt betrachtet schlagen die Deutschen Schulen in Mexiko jedoch eine Mischform verschiedener Bildungsräume auf, die im Schulalltag nebeneinander existieren.

Abschließend kann festgehalten werden, dass sich indirekt Merkmale von Transnationalität andeuten, allerdings die formalen Anforderungen der Pflichtschulsysteme Deutschlands und Mexikos so raumgreifend sind, dass die Schulen in einem internationalen Bildungsraum verhaftet bleiben.

Literatur

Adick, C. (2012): Transnationale Bildungsorganisationen: Global Players in einer Globalen Governance Architektur? In: Tertium Comparationis 18 1, S. 82-107.

Adick, C. (2008): Transnationale Bildungsorganisationen in transnationalen Bildungsräumen: Begriffsdefinitionen und Vorschlag für eine Typologie. In: Tertium Comparationis 14 2, S. 168-197.

Adick, C.I (2005): Transnationalisierung als Herausforderung für die International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. In: Tertium Comparationis 11 2, S. 243-269.

Auswärtiges Amt (2012): Bericht der Bundesregierung zur Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik 2011/2012, Berlin. Online verfügbar unter: http://www.auswaertiges-amt. de/cae/servlet/contentblob/636728/publicationFile/179779/AKBP-Bericht_2011-2012. pdf [Abruf 24.09.2013].

Deutsche Schule Guadalajara: http://www.colegioalemanguadalajara.edu.mx [Abrufdatum 18.09.2013].

Deutsche Schule Guadalajara: Schulprogramm Juli 2009. Online verfügbar unter: http://www.colegioalemanguadalajara.edu.mx/includes/idm/de/pdf/schulprogramm.pdf [Abruf 18.09.2013].

Deutsche Schule Mexiko-Stadt: http://www.humboldt.edu.mx [Abruf 18.09.2013].

Deutsche Schule Puebla: https://www.colegio-humboldt.edu.mx [Abruf 18.09.2013].

iMove beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB): Marktstudie Mexiko für den Export beruflicher Aus- und Weiterbildung, Bonn 2012. Online verfügbar unter: http://www.imove-germany.de/cps/rde/xbcr/imove_projekt_de/d_iMOVE-Marktstudie_Mexiko 2012.pdf [Abruf 24.09.2013].

Kiper, H. (2013): Die "Arbeitsstelle Deutsche Auslandsschularbeit" an der Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg in der globalen Welt – einige schultheoretische Überlegungen. In: Egenhoff, M./Stoldt, P. H. (Hrsg.): Deutsche Lehrer im Ausland. Beiträge zur schulischen Arbeit weltweit, Münster, S. 199-214.

Klingebiel, T. (2013): Deutsche Auslandsschulen als Public-Private-Partnership – Eine Analyse. In: Egenhoff, M./Stoldt, P. H. (Hrsg.): Deutsche Lehrer im Ausland. Beiträge zur schulischen Arbeit weltweit, Münster, S. 215-230.

Schulen: Partner der Zukunft: Schulporträts – Amerika – Mexiko: http://www.pasch-net.de/par/spo/ame/mex/deindex.htm [Abruf 10.10.2013].

Pries, L. (1998): Transnationale Soziale Räume, Theoretisch-empirische Skizze am Beispiel der Arbeitswanderungen Mexiko-USA. In: Beck, U. (Hrsg.): Perspektive Weltgesellschaft, Frankfurt/Main, S. 55-86.

Schumann, J. (2013): Zukunftsvisionen. In: Egenhoff, M./Stoldt, P. H. (Hrsg.): Deutsche Lehrer im Ausland. Beiträge zur schulischen Arbeit weltweit, Münster, S. 124-132.

Stoldt, P. H.(2013): Standorte oder Einsatzorte - eine Frage der Perspektive. In: Egenhoff, Manfred/Stoldt, Peter H. (Hrsg.): Deutsche Lehrer im Ausland. Beiträge zur schulischen Arbeit weltweit, Münster, S. 28-36.

Stoldt, P. H. (2003) The German Project – Das Gemischtsprachige IB. In: Deutsche Lehrer im Ausland 2, S. 75-79.

Stoldt, P. H. (2001): Deutsche Abschlüsse an Schulen im Ausland – Ein Leitfaden, Bonn.

Wankel, W. (1982): Die deutsche Schule Alexander von Humboldt in Mexiko-Stadt. In: Deutsche Lehrer im Ausland 2, S. 23-34.

Winter, K. (2009): Ein Erfolgsmodell – Deutsche Schulen im Ausland. In: Maaß, K.-J. (Hrsg.): Kultur und Außenpolitik. Handbuch für Studium und Praxis. Zweite Auflage. Baden-Baden, S. 171-184.

Wossidlo, E. (1994): 100 Jahre Colegio Aleman "Alexander von Humboldt" in Mexiko-Stadt. Eine Schule stellt sich in ihrem Jubiläumsjahr vor. In: Deutsche Lehrer im Ausland 4, S. 257-261.

Zentralstelle für das Auslandsschulwesen 2013: Auslandsschulverzeichnis (Stand 03/2013). Online verfügbar unter: http://www.auslandsschulwesen.de/cln 329/ nn 2168540/Auslandsschulwesen/Auslandsschulverzeichnis/Schulverzeichnis/Ausland sschulverzeichnis,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/Auslandsschulverzeichnis.pdf [Abruf 04.10.2013].

Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (2011): Begegnung 03/2011. Online verfügbar unter: http://www.auslandsschulwesen.de/cln 349/nn 2141660/sid 3D60D8509 ADB9E73F15F989CFC822C1C/Auslandsschulwesen/DieZfA/Publikationen/Begegnung/ Ausgaben/BEGEGNUNG3 2011,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/BEGEG-NUNG3 2011.pdf [Abruf 20.09.2013].

Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (2009): Begegnung 02/2009. Online verfügbar unter: http://www.auslandsschulwesen.de/cln_349/nn_2288400/Auslandsschulwesen/ DieZfA/Publikationen/Begegnung/Ausgaben/Begegnung2 2009,templateId=raw,prope rty=publicationFile.pdf/Begegnung2 2009.pdf [Abruf 20.09.2013].

Sabine Hornberg

Konturen und Entwicklungen von transnationalen Bildungsräumen am Beispiel von IB World Schools ¹

Ich werde mich im Folgenden mit "Konturen und Entwicklungen von transnationalen Bildungsräumen am Beispiel von IB World Schools" beschäftigen und dazu eingangs (1) den Blick auf Organisationen, und darunter insbesondere die International Baccalaureate Organization, im Folgenden kurz IBO genannt, und ihre Angebote lenken, die auf einem wachsenden weltweiten Bildungsmarkt an Bedeutung gewinnen. Eine Möglichkeit, diese Entwicklungen theoretisch einzubetten, bietet der neo-institutionalistische world polity Ansatz, wie er im Anschluss an die sog. Stanforder Forscher seit mehr als vier Dekaden vorliegt (Meyer, Ramirez, Rubinson & Boli-Bennett, 1977; Meyer & Ramirez, 2000) und im zweiten Teil meines Beitrags knapp umrissen wird (2). Den Stärken und Schwächen dieses Ansatzes Rechnung tragend schlage ich im dritten Teil meiner Ausführungen vor, im Rahmen dieses Ansatzes vernachlässigte Dimensionen weltweiter Bildungsentwicklungen mit Rekurs auf das Konzept 'transnationale Bildungsräume' zu bearbeiten (Adick, 2005; Hornberg, 2010). Mein Beitrag schließt mit einem Ausblick auf weiterführende Fragestellungen.

1. Zur Ausgangslage

Von der Erziehungswissenschaft bislang nur wenig beachtet haben sich seit dem Zweiten Weltkrieg auch im allgemein bildenden Bildungsbereich ein weltweiter Bildungsmarkt und ein weit verzweigtes Netz von Bildungsanbietern entfaltet, dem Organisationen wie die International Schools Association (ISA), der International Schools Service, der European Council of International Schools (ECIS) oder die International Baccalaureate Organization (IBO) angehören, um nur einige der etablierten und einflussreichsten Organisationen in diesem Sektor zu nennen. Das Spektrum der von diesen Organisationen bereit gestellten Dienstleistungen umfasst:

- die Organisation, Beratung und Zertifizierung von Schulen;
- die Organisation und Durchführung von Kongressen zur Vermittlung von Lehrkräften an Schulen;
- die Organisation und Durchführung von Lehrerfortbildungen;
- die Entwicklung und Bereitstellung von Curricula und Unterrichtsmaterialien;
- die Erhebung und Zertifizierung von Schülerleistungen.

Die IBO beispielsweise verleiht Schulen, die erfolgreich ein von ihr konzipiertes, begleitetes und zertifiziertes Prozedere absolviert haben, den Titel "IB World School", der

diesen Schulen, sollten sie sich nicht an die Vorgaben der IBO halten, auch wieder entzogen werden kann. Diese Organisation wie auch die weiteren, exemplarisch genannten, stellen auf dem weltweiten Bildungsmarkt Angebote bereit und nehmen Aufgaben wahr, wie sie im staatlichen Schulsystem üblicherweise dem Staat obliegen. Der European Council of International Schools (ECIS) beispielsweise organisiert zweimal jährlich an unterschiedlichen Orten weltweit Kongresse, die von Arbeitsplätzen suchenden Lehrkräften und Lehrkräfte suchenden Schulen genutzt werden, um Kontakte zu knüpfen und persönliche Begegnungen zu ermöglichen. Im Rahmen dieser Kongresse stellen auch auf dem internationalen Bildungsmarkt aktive Schulbuchverlage aus, finden Lehrerfortbildungen statt und vieles mehr. Unter den vielfältigen Anbietern auf diesem weltweiten Bildungsmarkt sticht eine Organisation hervor, die ein Alleinstellungsmerkmal auszeichnet: Die IBO hat mit dem Internationalen Baccalaureate und den dazu gehörigen Bildungsgängen in Form von internationalen Curricula genuin internationale Bildungsangebote geschaffen, die nicht aus einem nationalen Bildungswesen hervorgegangen sind. Der Einfluss der IBO auf dem internationalen Bildungsmarkt hat seit dem Zweiten Weltkrieg kontinuierlich zugenommen, nimmt man als einen Indikator die Nachfrage nach den von ihr offerierten Bildungsangeboten. Am Beispiel des Anstiegs der Schulen, die Kandidatinnen und Kandidaten für die Prüfungen zum Erwerb des Internationalen Baccalaureats seit Mai 1975 bis Mai 2012 weltweit angemeldet haben, kann dies gezeigt werden: Ihre Anzahl ist in dem hier betrachteten Zeitraum von 30 Schulen im Jahr 1975 auf insgesamt 2.064 Schulen in 2012 angestiegen.

Anders als in vielen nationalen Schulsystemen wurde im Falle der IBO 1968 mit dem Internationalen Baccalaureate zuerst eine international kompatible Hochschulzugangsberechtigung und ein zwei Jahre umfassendes Oberstufencurriculum entwickelt, bevor 1992 das Curriculum für die Sekundarstufe I und 1997 das Curriculum für die Primarstufe hinzukamen. Seit 2010 gibt es ferner ein für 16- bis 19-jährige Schülerinnen und Schüler konzipiertes, berufsorientiertes Curriculum für die Sekundarstufe II, das mit dem Erwerb des Career-related Certificate (IBCC) abgeschlossen werden kann. Die drei erstgenannten Curricula liegen in englischer, französischer und spanischer Sprache vor, das Curriculum für die Sekundarstufe I überdies in Mandarin, eine deutschsprachige Version durchläuft zurzeit die Erprobungsphase. Bezüglich des neu eingerichteten Curriculums liegen mir derzeit noch keine Informationen vor, in welchen Sprachen es angeboten wird; aber es ist davon auszugehen, dass es ebenfalls mindestens in englischer, französischer und spanischer Sprache vorliegt.

Das IB und die IB-Curricula folgen einem offenen Curriculumbegriff und sind von internationalen reformpädagogischen Vorstellungen geprägt, von der internationalen Erziehung und ihren Weiterentwicklungen in Gestalt der Interkulturellen Pädagogik und des Globalen Lernens sowie von einem konstruktivistischen Lehr-Lernverständnis (vgl. vertiefend hierzu Hornberg, 2010, S. 147–163). Sämtliche von der IBO bereitgestellten Bildungsangebote sind kostenpflichtig; 2003 gab es weltweit 1.569 Schulen, die IB Curricula und Berechtigungen offerierten – 2013 hat sich diese Zahl auf 3.560 Schulen mit ca. 1,091 Millionen Schülerinnen und Schülern in 144 Staaten erhöht und damit mehr als verdoppelt (IBO, 2013a).

Das IB und IB-Curricula können nicht nur an Privatschulen, sondern auch an staatlichen Schulen absolviert werden, die diese Bildungsoptionen zusätzlich zu ihren staatlichen Curricula und Berechtigungen anbieten; heute stellen staatliche Schulen weltweit schon mehr als die Hälfte aller Schulen mit einem IB-Angebot. Die IBO erfasst Schulen, die IB-Curricula offerieren, nach Weltregionen und unterscheidet hierbei die folgenden drei Regionen, für die jeweils auch einzelne Niederlassungen der IBO zuständig sind: Die Region "Lateinamerika, Nordamerika und Karibik', die Region "Asien-Pazifik' und die Region "Afrika, Europa und Mittlerer Osten'. Die im Folgenden berichteten Angaben beziehen sich ausschließlich auf die drei von der IBO bereitgestellten allgemein bildenden Curricula, da für das erst 2010 eingeführte berufsorientierte Curriculum noch keine Angaben zu seiner Nutzung vorliegen.

Betrachtet man für die drei Regionen, in welchem Umfang diese Curricula in 2013 dort angeboten werden, so zeigt sich (IBO, 2013a): Das Primarstufencurriculum findet sich weltweit an insgesamt 1.090 Schulen. In der Region "Lateinamerika, Nordamerika, Karibik' ist dieses Angebot mit 574 Schulen, die es bereithalten, am stärksten vertreten, gefolgt von der Region "Asien-Pazifik' mit 298 Schulen und der Region "Afrika, Europa, Mittlerer Osten' mit 218 Schulen. Das Curriculum für die Sekundarstufe I gibt es weltweit insgesamt an 1.022 Schulen. Mit 715 Schulen mit diesem Angebot ist es in der Region "Lateinamerika, Nordamerika, Karibik' am stärksten vertreten, gefolgt von der Region "Afrika, Europa, Mittlerer Osten' mit 168 Schulen und der "Asien-Pazifik'- Region mit 137 Schulen. Mit deutlichem Abstand zu den beiden erstgenannten Curricula ist das IB Oberstufencurriculum weltweit am häufigsten zu finden: Es wird von insgesamt 2.453 Schulen weltweit offeriert, darunter mit 1.283 Schulen am häufigsten in der Region "Lateinamerika, Nordamerika, Karibik', gefolgt von der Region "Afrika, Europa, Mittlerer Osten' mit 770 Schulen und der Region "Asien-Pazifik' mit 400 Schulen.

Betrachtet man ferner, wie sich diese Angebote auf die Schulen weltweit verteilen, so wird deutlich: Insgesamt 637 Schulen weltweit bieten in 2013 nur das Primarstufencurriculum an, 467 Schulen nur das Curriculum für die Sekundarstufe I und 1.870 Schulen weltweit nur das Curriculum für die Sekundarstufe II. Alle drei Schulstufen werden weltweit von 217 Schulen angeboten, sowohl das Curriculum für die Primarstufe wie auch das Curriculum für die Sekundarstufe I von insgesamt nur 104 Schulen, sowohl das Primarstufencurriculum wie auch das Curriculum für die Sekundarstufe II von insgesamt 132 Schulen und das Curriculum für die Sekundarstufe I und II von insgesamt 234 Schulen (ebd.).

Zusammenfassend kann an dieser Stelle festgehalten werden: Diese aktuellen Daten zeigen, dass weltweit das Oberstufencurriculum deutlich am stärksten vertreten ist und

das Primarstufencurriculum mit 1.090 Schulen weltweit mit diesem Angebot etwas häufiger zu finden ist als das Curriculum für Sekundarstufe I, das es an 1.022 Schulen weltweit gibt.

Anders als in nationalen Bildungswesen üblich, wurden im Falle der IB-Curricula zunächst das zwei Jahre umfassende Oberstufencurriculum und das Internationale Baccalaureate konzipiert, das weltweit 2012 von insgesamt 1.925 Universitäten als Hochschulzugangsberechtigung akzeptiert wurde; in Deutschland trifft dies 2013 auf insgesamt 32 staatliche und private Bildungseinrichtungen im Tertiären Bildungsbereich zu, darunter bspw. die Technische Universität München und die Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg. In der Dekade von 2002 bis 2012 hat sich Zahl der Schulen, die das Oberstufencurriculum anbieten, weltweit mehr als verdoppelt. Das IB und die IB-Curricula werden, wie eingangs bereits erwähnt, seit ihrem Bestehen in englischer, französischer und spanischer Sprache angeboten; dabei dominiert unter allen Schulen, die das IB-Oberstufencurriculum offerieren, deutlich der Unterricht in englischer Sprache. Eltern und ihre Kinder präferieren weltweit mithin ein englischsprachiges Bildungsangebot, und zwar vermutlich mit Blick auf eine erhöhte Anschlussfähigkeit im Falle eines Ortswechsels, wie ihn hochmobile Familien praktizieren, oder auch im Hinblick auf die höhere Kompatibilität desselben für die Aufnahme eines Studiums an Universitäten weltweit - ein Faktor, der auch für stärker sesshafte Familien ein ausschlaggebendes Argument für die Wahl eines solchen Bildungsangebots sein dürfte.

Die IBO nennt seit einigen Jahren in ihren Berichten auch die Top 10 Staaten, in denen IB-Curricula am stärksten vertreten sind, und hier zeigt sich: Wenig überraschend ist im Jahr 2013 mit einem deutlichen Abstand zu den übrigen Staaten der "Spitzenreiter" die USA, gefolgt von Kanada, Großbritannien und Australien – allesamt englischsprachige Staaten. Dagegen gehören, aus meiner Sicht eher überraschend, wenngleich mit deutlich geringeren Anteilen, ferner Indien und China zu den Staaten, in denen IB-Angebote weltweit am stärksten vertreten sind, sowie, wenngleich als "Schlusslicht", die Bundesrepublik Deutschland. Dies ist angesichts der noch bis vor kurzem sehr zurückhaltenden Haltung gegenüber Bildungsangeboten der IBO im deutschen Privat- wie staatlichen Schulbereich erstaunlich und wirft die Frage auf, wo Schulen mit IB-Bildungsangeboten in Deutschland zu finden sind (IBO, 2013b).

Die Bundesrepublik Deutschland ist traditionell, anders als angelsächsisch geprägte Staaten, ein Land, in dem der Privatschulbereich nicht stark ausgebaut ist. Er erfährt jedoch auch hier seit einigen Jahren einen deutlichen Zugang von Schülerinnen und Schülern und das bei insgesamt sinkenden Schülerzahlen. Laut Weiß (2011) gab es im Schuljahr 2008/09 in Deutschland 3.057 allgemeinbildende Schulen in privater Trägerschaft, die von knapp 700.000 Schülerinnen und Schülern, also 7,7% der rund 9 Millionen Heranwachsenden an allgemeinbildenden Schulen besucht wurden. Das IB und IB-Curricula werden in Deutschland seit einigen Jahrzehnten schon angeboten, noch bis zum neuen Jahrtausend jedoch fast ausschließlich an internationalen Privatschulen. Seither sind jedoch auch staatliche Schulen mit diesem Angebot hinzugekommen. 2013 gibt es in Deutschland insgesamt 58 Schulen, die IB-Curricula und Berechtigungen anbieten, von diesen sind 33,3% Privatschulen und 66,7% staatliche Schulen. In den 1970er Jahren offerierten in Deutschland, mit einer Ausnahme in Bonn, drei Privatschulen IB-Bildungsangebote; in den 1980er Jahren kam nur eine weitere Privatschule hinzu. Die 1990er Jahre stellen jedoch eine deutlich Zäsur dar, denn seither sind nicht nur 36 neue Privatschulen hinzugekommen, sondern insbesondere auch 18 staatliche Schulen, die IB-Curricula und das IB zusätzlich zu ihren nationalen Bildungsgängen und Berechtigungen anbieten (IBO, 2013c).

Wie verteilen sich diese Curricula auf die Schulen? Hiesige staatliche Schulen offerieren derzeit ausschließlich das IB-Oberstufencurriculum und den Erwerb des IB; Privatschulen in Deutschland alle drei Bildungsangebote, wobei das Curriculum für die Sekundarstufe I deutlich seltener vertreten ist als die übrigen Curricula. Dies mag auch darauf zurückzuführen sein, dass es in Deutschland bis 2012 nicht die Möglichkeit gab, im Kontext des IB einen Mittleren Schulabschluss zu erwerben. Auf die Bundesländer verteilen sich diese Bildungsangebote wie folgt: Am häufigsten werden diese Bildungsangebote in Nordrhein-Westfalen offeriert, dort gibt es 2013 insgesamt acht staatliche Schulen, die das IB und Oberstufencurriculum anbieten, und acht Privatschulen. In Bayern, Baden-Württemberg, Brandenburg, Schleswig-Holstein und Thüringen gibt es ausschließlich Privatschulen mit diesem Angebot. Die übrigen Länder weisen sowohl Privatschulen wie auch staatliche Schulen mit IB-Curricula auf (ebd.).

Die hier referierten Daten zu Schulen mit IB und/oder IB-Curricula in Deutschland zeigen, dass sowohl Privatschulen wie auch staatliche Schulen mit einem solchen Angebot in Deutschland bisher nur in vergleichsweise geringer Anzahl zu finden sind, aber doch in einem Ausmaß, dass Deutschland damit zu den 10 Staaten mit den umfangreichsten IB-Angeboten weltweit gehört. Vor diesem Hintergrund und angesichts des Anstiegs an Schulen mit diesen Bildungsangeboten in Deutschland, insbesondere im neuen Jahrtausend, stellt sich die Frage nach der künftigen Entwicklung. Ein Grund, der für einen Zuwachs von Schulen mit diesen Angeboten spräche, wäre die zunehmende Internationalisierung des Bildungswesens insgesamt, wie sie ihren Ausdruck auch in staatlichen Schulen mit einem Europaprofil findet. In Nordrhein-Westfalen bspw. können Schulen seit 2010 ein entsprechendes Zertifizierungsverfahren absolvieren – heute gibt es dort bereits 172 staatliche Schulen, die den Titel 'Europaschule in Nordrhein-Westfalen' erhalten haben (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, o. J.). Der Erwerb von international kompatiblen Qualifikationen und Zertifikaten scheint zum einen für Eltern, Schüler und Schülerinnen an Attraktivität zu gewinnen, zum anderen liegt die Vermutung nahe, dass Schulen heute eine internationale Orientierung als eine Option der Schulprofilbildung stärker als bisher anstreben. Die von der IBO bereitgestellten Bildungsangebote weisen eine internationale Orientierung auf, erfüllen das Kriterium der internationalen Kompatibilität und haben überdies den Vorteil, dass, wie aus einer Art 'Baukastensystem', jeweils auch nur Teile des gesamten Bildungsganges – z. B. nur das IB-Oberstufencurriculum oder nur das Primarstufencurriculum – ausgewählt und in die Arbeit der Einzelschule eingepasst werden können.

Bisher waren das IB und IB-Curricula in Deutschland vornehmlich Kindern aus privilegierten Familien zugänglich, die Privatschulen besuchen. Neben inhaltlichen Gründen, die für die Wahrnehmung dieses Angebots aus Eltern- und Schülersicht sprechen mögen, genießen diese Bildungsangebote weltweit ein hohes Ansehen und versprechen aus diesem Grunde sowie angesichts ihrer Exklusivität im Vergleich zu staatlichen Bildungsgängen und Zertifikaten ihren Abnehmern einen Distinktionsgewinn und Wettbewerbsvorteile auf dem internationalen Bildungsmarkt.

2. Der >world polity<-Ansatz

Vor welchem theoretischen Hintergrund kann die hier skizzierte Entwicklung eingeordnet werden und welcher Ansatz wäre geeignet, um das damit umrissene Feld zu bearbeiten? Diesen und daran anschließenden Fragestellungen werde ich im Folgenden nachgehen, um herauszuarbeiten, warum die IBO und die von ihr offerierten Bildungsangebote die Merkmale erfüllen, um davon sprechen zu können, dass sich mit ihnen transnationale Bildungsräume entwickelt haben.

John W. Meyer und seine Kolleginnen und Kollegen von der Universität Stanford, USA, publizieren seit mehr als vier Dekaden empirisch gewonnene Befunde und Analysen zu weltweiten Bildungsentwicklungen, die sie theoretisch unter dem Dach des world polity-Ansatzes einordnen (Benavot, Chea, Kamens, Meyer & Wong, 1991; Meyer, Ramirez & Boli, 1977; Meyer, Kamens & Benavot, 1992). Zu ihren in der Erziehungswissenschaft bekanntesten und am stärksten rezipierten Arbeiten zählen ihre Beiträge zur Durchsetzung des Prinzips der Massenbildung zwischen 1870 und 1980, und zwar zunächst im alten Kerneuropa und von da an weltweit (Boli, Ramirez & Meyer, 1985; Ramirez & Meyer, 1980). Installiert haben seither alle Staaten weltweit in staatlicher Verantwortung betriebene und überwiegend aus öffentlichen Mitteln finanzierte Bildungssysteme, eine staatlich verantwortete Bildungsadministration, eine professionalisierte Lehrerbildung und ein nach Schultypen und Schulstufen ausdifferenziertes Schulsystem mit staatlich autorisierten Schulberechtigungen in Form von schulischen Zertifikaten (Adick, 1992, S. 17–124; Inkeles & Sirowy, 1983, S. 303-333; Ramirez & Boli-Bennett, 1982).

Aber nicht nur die äußeren Merkmale staatlicher Bildungs- und Schulsysteme gleichen sich weltweit zunehmend an; so konnten Meyer, Kamens und Benavot (1992) im Rahmen ihrer Publikation "School Knowledge for the Masses. World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century" zeigen, dass sich seit 1945 im Primarschulbereich ein weltweit überwiegend sechs Jahre umfassendes globales Kerncurriculum durchgesetzt hat, das Unterricht in der Nationalsprache (also z.B. Deutsch in Deutschland), in Mathematik, in den Naturwissenschaften und im sozialwissenschaftli-

chen Unterricht, in der Ästhetischen Erziehung, im Religionsunterricht oder der Moralerziehung, in der Sport- und Gesundheitserziehung und berufsvorbereitenden Unterricht umfasst und für das die Staaten in den Jahren zwischen 1970 und 1986, für die den Forschern die entsprechenden Informationen vorlagen und die hier abgebildet sind, ähnliche zeitliche Anteile veranschlagten. Damit habe sich, so die Schlussfolgerung der Autoren, auf der Primarstufe eine Art globales Kerncurriculum etabliert.

Theoretisch erklären Meyer et al. solche Befunde mit Rekurs auf den von ihnen vertretenen neo-institutionalistischen world polity-Ansatz. Der Begriff ,polity' wird in diesem Kontext für eine in der westlichen Gesellschaft aufgekommene und tief verwurzelte kulturelle Ordnung verwendet, die weltweiten Niederschlag findet (Boli & Thomas, 1997, S. 171; Fiala & Lanford, 1987, S. 315). Diese kulturelle Ordnung sei, so die Stanforder Forscherinnen und Forscher, das Produkt des Wandels von westlichen vormodernen Gesellschaften zu modernen Gesellschaften. Im Zuge dieses gesellschaftlichen Wandlungsprozesses seien in der Aufklärung verwurzelte Mythen aufgekommen, die den Kern der world polity und der seither weltweit dominierenden kulturellen Ordnung, der ,world culture' bilden; diese Mythen sind dem world polity- Ansatz zufolge (Ramirez, 1997, S. 49):

"Der Mythos ...

- vom Individuum,
- von der Einheit stiftenden Funktion der Nation,
- von der Bedeutsamkeit der Sozialisation des Kindes und der biographischen Kontinuität über die Lebensspanne,
- vom Fortschritt und
- vom Staat als Garanten der Nation."

Diese Mythen, so Meyer et al., wirken als 'Motor' für einen unabgeschlossenen Rationalisierungsprozess, bei dem "bestimmte Strukturformen legitimiert und hervorgebracht werden, während andere an Legitimation verlieren. (Hasse & Krücken, 1999, S. 32). Die zentralen und wirkungsmächtigsten Strukturformen sind diesem Ansatz zufolge: Nationalstaaten, formale Organisationen, rationale und autonom handelnde Individuen (Meyer, Boli, Thomas & Ramirez, 1997, S. 144–181). Diese Strukturformen orientieren sich an den auf der Ebene der Weltgesellschaft formulierten o.g. Mythen, die die Erwartungshaltungen ihrer Umwelt repräsentieren, und stellen eine Gestaltund Strukturähnlichkeit zu ihnen her (vgl. Wobbe, 2000, S. 32ff.). Der damit beschriebene Prozess münde in einer weltweiten Angleichung institutionalisierter Werte, in der Entstehung isomorpher Strukturen, und zwar gänzlich unabhängig davon, ob diese den jeweiligen Gegebenheiten und Anforderungen entsprächen oder nicht.

Kritik am world polity-Ansatz wurde insbesondere im Hinblick auf die mit ihm eingenommene Makroperspektive geübt, da mit ihr einzelgesellschaftliche Entwicklungen zu wenig Berücksichtigung fänden (Hopmann, 1993; Schriewer, 1994, S. 434ff.). Demgegenüber heben Adick (1992, S. 115f.) und Lenhardt (1993) auf eine unzureichende

Berücksichtigung politischer und ökonomischer Machtverhältnisse unter dem Dach des world polity-Ansatzes ab. Meine Kritik am world polity-Ansatz knüpft zum einen an die von Adick (ebd.) und Lenhardt (ebd.) herausgestellte Vernachlässigung der ökonomischen Dimension an, zum anderen an den im world polity-Ansatz unterstellten topdown-Prozess der Diffusion der auf der Ebene der Weltkultur formulierten Mythen und ihrer Transformation in Institutionen, Strukturen und Organisationen, insbesondere durch die wirkungsmächtigste Struktur: den Nationalstaat.

Im Hinblick auf die Rolle des Nationalstaates bei dem von Meyer et al. postulierten Prozess haben Hasse und Krücken (1999, S. 37) mit ihrer Zusammenfassung der Ergebnisse der world polity-Forschung folgende Schlussfolgerung vorgebracht, die auch im Hinblick auf die hier interessierende IBO und den von ihr offerierten Bildungsangebote von Interesse ist. Hasse und Krücken konstatieren (1999, S. 37):

"Einerseits gewinnt der Staat im Prozess der >world-polity<-Formierung an Bedeutung, indem er zum zentralen Adressaten der >world polity< und ihrer Organisationen avanciert. Andererseits führt seine zunehmende Strukturierung durch die >world polity< und ihre Organisationen zum Verlust an nationaler Autonomie und Eigenständigkeit." Damit, so wäre zu ergänzen, entstehen frei werdende 'Spielräume', und es ist zu fragen, wie diese besetzt werden. Werden sie bspw. von Organisationen und Individuen genutzt, die an der Ausgestaltung der auf der Ebene der Weltkultur formulierten Mythen beteiligt sind, um die Entstehung und Entwicklung von isomorphen Strukturen zu befördern, die neben und/oder unterhalb der nationalstaatlichen Ebene angesiedelt sind und weltweit Verbreitung finden? Diese Frage wäre empirisch zu klären. Zu ihrer Bearbeitung bietet sich ein Konzept an, das unlängst in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft unter der Bezeichnung 'Transnationale Bildungsräume' (Adick, 2005; Hornberg, 2010) aufgekommen ist.

3. Das Konzept der >transnationalen Bildungsräume<

Mit dem Konzept ,transnationale Bildungsräume' (Adick, 2005; Hornberg, 2010) wird an Beiträge zu Transnationalismus, Transmigration, transnationale soziale Räume (Pries, 2001, S. 9) und transstaatliche Räume (Faist, 2000) angeknüpft, die in der deutschsprachigen Migrationssoziologie in den 1990er Jahren aufgekommen sind. Gemeinsam ist diesen Ansätzen trotz der divergierenden Begrifflichkeiten ,transnational' und ,transstaatlich' der Bezug auf ,Räume', die "sich über Nationen und Kontinente hinweg erstrecken" können (Pries, 2001, S. 49), oder anders ausgedrückt (ebd.):

"Die Transnationalismus-Perspektive ist daher auf Phänomene gerichtet, die einerseits die Grenzen von Nationalstaaten und Nationalgesellschaften überschreiten, aber andererseits nicht einfach global im Sinne von ubiquitär oder in >allen wichtigen Weltregionen präsent< sind."

Während Pries (1996, S. 461–470; 2001) in seinen Arbeiten den Begriff "transnational" verwendet, benutzt Faist (2000, S. 14) den Begriff "transstaatlich" mit der Begründung, Nationen seien nicht immer identisch mit Staaten, ihren Territorien und Regierungen, und nennt als Beispiele für diese Beobachtung u.a. Kanada, Belgien, Indonesien und Malaysia (ebd.). Beiden Autoren gemeinsam ist der Bezug auf den 'Raum' im Kontext grenzüberschreitender, d.h. national-staatliche Grenzen überschreitender Phänomene; Faist (2000, S. 10) führt dazu aus:

">Transstaatliche Räume< bezeichnen hier verdichtete ökonomische und kulturelle Beziehungen zwischen Personen und Kollektiven, die die Grenzen von souveränen Staaten überschreiten. Sie verbinden Menschen, Netzwerke und Organisationen in mehreren Orten über die jeweiligen Staatsgrenzen hinweg. Eine hohe Dichte, Häufigkeit und Langlebigkeit kennzeichnen diese Beziehungen unterhalb bzw. neben der Regierungsebene."

Der Begriff ,Raum' wird hier mithin nicht im herkömmlichen, physischen Sinne verwendet, also zur Bezeichnung eines Ortes, sondern für relativ dauerhafte, nationale Grenzen überschreitende Beziehungen. Diese Perspektive erlaubt es, transnationale Strukturen neben oder unterhalb der Regierungsebene zu erfassen.

Mit dem von Adick (2005) vorgelegten und in der Folge von Hornberg (2010; 2012) mit Blick auf staatliche Schulsysteme herangezogenen Gesamtkonzept 'Transnationale Bildungsräume' wird der von Pries und Faist vorgeschlagene Raumbegriff aufgegriffen und für erziehungswissenschaftliche Forschungsfelder eingeführt. Transnationale Bildungsräume umfassen diesem Konzept zufolge folgende drei Bereiche:

- Transnationale Konvergenzen im Bildungswesen
- Sozialisation in transnationalen Räumen oder, so die von mir präferierte Bezeichnung, "transnationale Sozialisationsprozesse" sowie
- Transnationale Bildungsangebote.

Mit dem Bereich transnationale Konvergenzen wird an Arbeiten und Beiträge wie die unter dem Dach des world polity-Ansatzes von Meyer et al. angefertigten Analysen zu weltweiten Bildungsbereichen und an die von ihnen für diese gefundenen Isomorphien angeknüpft. Transnationale Konvergenzen sind eine zentrale Voraussetzung für die Realisierung von transnationalen Bildungsräumen, denn Kompetenzen, Zertifikate usw. müssen über nationale Grenzen hinaus anschlussfähig und kompatibel sein.

Mit dem Bereich ,Sozialisation in transnationalen Räumen' oder ,transnationale Sozialisationsprozesse' wird die von Faist und Pries im Rahmen migrationssoziologischer Beiträge und Forschungen aufgeworfene Perspektive aufgegriffen. Hier anschließende erziehungswissenschaftliche Studien gehen beispielsweise der Frage nach, inwiefern Mehrsprachigkeit von in Hamburg lebenden Jugendlichen portugiesischer Herkunft im transnationalen Raum als Kapital fungiert (Fürstenau, 2004).

Und schließlich zeichnen sich Transnationale Bildungsräume durch transnationale Bildungsangebote aus. Mit diesem Begriff wird ein Vorschlag der UNESCO und des Europarats (Adam, 2001, S. 5) aufgegriffen, den diese im Hinblick auf den Tertiären Bildungsbereich vorgelegt haben; danach umfassen transnationale Bildungsangebote oder Angebote einer "transnational education" (ebd.):

"All types of higher education study programmes, or set of courses of study, or educational services (including those of distance education) in which the learners are located in a country different from the one where the awarding institution is based. Such programmes may belong to the educational system of a State different from the State in which it operates, or may operate independently of any national system."

Ich fasse den Begriff ,transnationale Bildungsangebote' inhaltlich offener als die UNESCO und der Europarat und zähle auch im staatlichen Pflichtschulbereich angesiedelte Bildungsangebote dazu. Gemäß der hier zugrunde gelegten Definition können transnationale Bildungsangebote sowohl for-profit- wie non-profit-Angebote sein. Sofern sie grenzüberschreitend und in irgendeiner Weise privat (ko-)finanziert sind, finden sie in einem Transnationalen Bildungsraum statt. Werden solche Angebote jedoch von einem Staat, einem Staatenbündnis wie der EU oder von einer internationalen Organisation finanziert, findet ein Wechsel von einem transnationalen in einen nationalen, supranationalen oder internationalen Bildungsraum statt.

An dieser Stelle kann festgehalten werden: Transnationale Bildungsräume können sich sowohl ,von unten', d. h. ausgehend von der Lebenspraxis von Migranten, wie ,von oben', d. h. gefördert durch transnationale Bildungsanbieter entwickeln. Transnationale Bildungsräume funktionieren auf der Basis bereits bestehender transnationaler Konvergenzen und befördern die Entstehung weiterer. In transnationalen Bildungsräumen finden nationale Grenzen überschreitende Bildungsprozesse statt, sei es dass Menschen migrieren oder dass lokal Ansässige transnationale Bildungsangebote von transnationalen Anbietern wahrnehmen. Transnationale Bildungsräume sind im Unterschied zu nationalen und internationalen Bildungsräumen non-gouvernemental, d.h. nicht-staatlich, sondern "privat" organisiert. Die IBO und die ihr angeschlossenen IB World Schulen erfüllen die Kriterien, um als transnationaler Bildungsanbieter mit transnationalen Bildungsangeboten klassifiziert werden zu können, die in transnationalen Bildungsräumen agieren - diese Einordnung möchte ich abschließend noch einmal knapp begründen:

4. Zur Einschätzung der IBO auf dem Hintergrund des Konzepts der transnationalen Bildungsräume

Die IBO ist eine nach Schweizer Recht als gemeinnützig anerkannte Organisation, die mithilfe ihrer Unterorganisationen in den weltweiten Regionen im Bildungsbereich tätig ist. Sie arbeitet nicht Profit orientiert, erhebt jedoch für die von ihr bereitgestellten Leistungen wie das IB und die IB-Curricula ein privat aufzubringendes Entgelt. Die IBO arbeitet unabhängig von nationalen Bildungswesen; Abnehmerinnen und Abnehmer dieser Bildungsangebote sowie von weiteren, von der IBO bereitgestellten Leistungen wie Schulberatungen, Lehrerkongresse usw. nehmen diese in der Regel an einem anderen Ort als dem, wo die Organisation angesiedelt ist in Anspruch. Die Anschlussfähigkeit dieser Bildungsangebote gründet sich auf die isomorphen Strukturen in den Bildungswesen weltweit, wie sie Meyer et al. identifiziert und herausgestellt haben. Die IBO und die ihr angeschlossenen IB World Schulen bilden transnationale Bildungsräume im Sinne des hier vorgeschlagenen Konzepts, die auch in staatliche Schulsysteme hineinwirken. In diesem Prozess tritt die transnationale Organisation IBO neben den (National-)Staat, indem sie im staatlichen Schulsystem Aufgaben wahrnimmt, die üblicherweise von dem (National-)Staat wahrgenommen werden.

Bereits heute absolvieren ca. 65% aller Schülerinnen und Schüler das IB-Oberstufencurriculum an staatlichen Schulen. Mit dieser Meldung warb die IBO 2012 für die von ihr bereitgestellten Bildungsgänge auf ihrer Homepage (International Baccalaureate Organization, 2012). Staatliche Schulen mit diesem Angebot halten dies entweder zusätzlich zu ihrem nationalen Oberstufencurriculum oder an Stelle desselben vor. Private Schulen, i. d. R. internationale Schulen, und staatliche Schulen, die IB-Curricula und –Berechtigungen anbieten wollen, müssen, bevor sie dies tun können, ein den Regeln der IBO folgendes Prozedere erfolgreich durchlaufen haben. Die Kosten für den Zertifizierungsprozess wie für die Inanspruchnahme der transnationalen Bildungsgänge und Zertifikate tragen die Schulen bzw. ihre Abnehmer. Transnationale Bildungszertifikate wie das IB treten damit neben nationale Berechtigungen und damit letztlich auch in Konkurrenz zu diesen. Daran knüpft sich beispielsweise die Frage, ob nationale Berechtigungen an Wert und nationale Bildungsbehörden an Einfluss verlieren, wenn bspw. Schülerinnen und Schüler an staatlichen Schulen statt ihrer das IB erwerben.

Anmerkungen

¹ Dieser Beitrag basiert zum Teil auf Ausführungen in: Hornberg, S. (2010): Schule im Prozess der Internationalisierung von Bildung (S. 147–220). Münster: Waxmann; Hornberg, S. (2012): Transnationale Bildungsräume im staatlichen Schulsystem. Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft, 18 (1), 108–127.

Literatur

Adam, S. (2001): Confederation of European Rectors` Conference. Transnational Education Project. Report and Recommendations. March 2001. Verfügbar unter:

http://cc.unze.ba/download/Report%20on%20Transnational%20Education%20Project.pdf [28.11.2013].

Adick, C. (1992): Die Universalisierung der modernen Schule.Paderborn/München/

Wien/Zürich.

Adick, C. (2005): Transnationalisierung als Herausforderung für die International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft, in: Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft, 11 (2), 243–269.

Adick, C. (2008): Transnationale Bildungsorganisationen in transnationalen Bildungsräumen: Begriffsdefinitionen und Vorschlag für eine Typologie. Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft, 14 (2), 168–197.

Benavot, A., Chea, Y.-K., Kamens, D., Meyer, J. W. & Wong, S.-Y. (1991): Knowledge for the Masses: World Models and National Curricula, 1920-1986. American Sociological Review, 56, 85–100.

Boli, J., Ramirez, F. O., Meyer, J. (1985): Explaining the Origins and Expansion of Mass Education. Comparative Education Review, 29 (2), 145–170.

Boli, J. & Ramirez, F. O. (1986): World Culture and the Institutional Development of Mass Education: In J. G. Richardson (Hrsg.): Handbook of Theory and Research of the Sociology of Education (S. 65–90). Westport, CT..

Boli, J. & Thomas, G. M. (1997): World Culture in the World Polity: A Century of International Non-Governmental Organization. American Sociological Review, 62 (April). 171–190.

Faist, T. (2000): Grenzen überschreiten. Das Konzept Transstaatliche Räume und seine Anwendungen. In: T. Faist (Hrsg.): Transstaatliche Räume. Politik, Wirtschaft und Kultur in und zwischen Deutschland und der Türkei (S. 9–56). Bielefeld.

Fiala, R. & Lanford, A. G. (1987): Educational Ideology and the World Educational Revolution, 1950-1970, in: Comparative Education Review, 31 (1), 315–332.

Fürstenau, S. (2004): Mehrsprachigkeit als Kapital im transnationalen Raum. Münster.

Hasse, R. & Krücken, G. (1999): Neo-Institutionalismus. Bielefeld.

Hopmann, S. (1993): Review: School knowledge for the masses. Journal of Curriculum Studies, 25, 475–482.

Hornberg, S. (2010): Schule im Prozess der Internationalisierung von Bildung. Münster.

Hornberg, S. (2012): Transnationale Bildungsräume im staatlichen Schulsystem. Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft, 18 (1), 108–127.

Inkeles, A. & Sirowy, L. (1983): Convergent and Divergent Trends in National Educational Systems. Social Forces, 6 (2), 303–333.

IBO (International Baccalaureate Organization) (2013a): IB World School statistics. Number of schools by programme combination and region. Verfügbar unter: http://www.ibo.

88 SABINE HORNBERG

org/facts/schoolstats/progcombinationsbyregion.cfm [08.10.2013].

IBO (International Baccalaureate Organization) (2013b): IB World School statistics. IB fast facts. Verfügbar unter: http://www.ibo.org/facts/fastfacts/ [09.10.2013].

IBO (International Baccalaureate Organization) (2013c): Find an IB World School. Verfügbar unter: http://ibo.org/school/search/index.cfm?nextStart=1 [09.10.2013].

Lenhardt, G. (1993): Schulwissen für die Massen. Zeitschrift für internationale und sozialwissenschaftliche Forschung, 10 (1), 21–30.

Meyer, J. W., Ramirez, F.-O., Rubinson, R. & Boli-Bennett, J. (1977): The World Educational Revolution. Sociology of Education, 50, 242–258.

Meyer, J. W., Kamens, D. & Benavot, A. (1992): School Knowledge for the Masses. World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century. Washington, DC.

Meyer, J. W., Boli, R., Thomas, G. M. & Ramirez, F. O. (1997): World Society and the Nation-State. American Journal of Sociology, 103 (1), 144–181.

Meyer, J. W. & Ramirez, F. O. (2000): The World Institutionalization of Education. In J. Schriewer (Hrsg.), Discourse Formation in Comparative Education (S. 111–132). Frankfurt a.M..

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (o. J.). Zertifizierte Europaschulen. Verfügbar unter: http://www.europaschulen.nrw.de/index.php/zertifizierte-schulen.html [08.10.2013].

Pries, L. (1996): Transnationale Soziale Räume. Zeitschrift für Soziologie, 25 (6), 456–472. Pries, L. (2001): Internationale Migration. Bielefeld.

Ramirez, F. O. & Meyer, J. W. (1980): Comparative Education: The Social Construction of the Modern World System. Annual Review of Sociology, 6, 369–399.

Ramirez, F. O. & Boli-Bennett, J. (1982): Global Patterns of Educational Institutionalization. In: P. Altbach, R. Arnove, & G. Kelly (Hrsg.), Comparative Education (S. 15–38). New York.

Ramirez, F. O. (1997): The Nation-State, Citizenship, and Educational Change: Institutionalization and Globalization. In: W. K. Cummings & N. F. McGinn (Hrsg.), International Handbook of Education and Development: Preparing Schools, Students, and Nations for the Twenty-First Century (S. 47–62). Oxford.

Schriewer, J. (1994): Internationalisierung der Pädagogik und Vergleichende Erziehungswissenschaft. In: D. K. Müller (Hrsg.), Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildung. Eine Einführung in das Studium (S. 427–462). Köln.

Weiß, M. (2011): Allgemeinbildende Privatschulen in Deutschland. Bereicherung oder Gefährdung des öffentlichen Schulwesens. Berlin.

Wobbe, T. (2000): Weltgesellschaft. Bielefeld.

VERGLEICHENDE ERZIEHUNGS-WISSENSCHAFT UND DIE KULTUR-UND BILDUNGSPOLITIK IM AUSLAND

Wolfgang Hörner

Das Französische Auslandsschulwesen Strukturen – Steuerung – Effekte

Vorbemerkung

Die folgenden Ausführungen verstehen sich als Beitrag der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, auch wenn dabei kein expliziter Vergleich des deutschen und des französischen Auslandsschulwesens (im Sinne einer Gegenüberstellung der jeweiligen charakteristischen Merkmale) vorgenommen wird. Dennoch handelt es sich um einen impliziten Vergleich, da die Fragestellung des Beitrags und damit die logische Gliederung auf dem Hintergrund der deutschen Interessenslage und der deutschen Erfahrungen erfolgt.

Die Darstellung ist auch insofern der Vergleichenden Erziehungswissenschaft zuzuordnen, als sie deutlich mindestens zwei Funktionen des Vergleichs zu erfüllen strebt. Was ist damit gemeint? Nach dem vom Autor entwickelten Viererschema der Funktionen des internationalen Vergleichs in der Erziehungswissenschaft (zuletzt Hörner 2010 und 2012 – vgl. Abb. 1), das hier in seiner Komplexität nicht ausführlicher erläutert werden kann, sollen die folgenden Ausführungen mindestens zwei Funktionen des Vergleichs erfüllen:

- die idiographische Funktion (Was sind die distinktiven Besonderheiten dieses Systems?)
- die melioristische Funktion (Was können wir daraus lernen, um unser eigenes System zu verbessern?).

Abb. 1: Funktionen des Vergleichs

- Idiographische Funktion als Suche nach dem Besonderen
- Melioristische Funktion als Suche nach dem besseren Modell
- Evolutionistische Funktion als Suche nach dem Entwicklungstrend
- Experimentelle Funktion als Suche nach dem universell Gültigen

Die folgenden Ausführungen sind bewusst deskriptiv gehalten, um die idiographische Funktion objektiv bedienen zu können, die Ausfüllung der melioristischen Funktion (was können wir daraus lernen?) ist dem Kenner der deutschen Situation überlassen.

1. Quantitative Rahmendaten des Französischen Auslandsschulwesens

Das Französische Auslandsschulwesen soll nach offizieller (Selbst-)Darstellung das größte und bedeutendste der Welt sein. Seit 1990 steht es unter der Oberaufsicht der AEFE (Agence de l'Enseignement Français à l'Étranger), eine dem Außenministerium unterstellte Institution zur Aufsicht und Förderung des Auslandsschulwesens (vgl. zum Folgenden vor allem www.aefe.fr).

Dazu einige Zahlen: Das französische Auslandsschulwesen umfasst heute ein Schulnetz von weltweit 488 Schulen in 130 Ländern und etwa 320.000 Schülern. Von diesen sind 115.000 (etwa stark ein Drittel, nämlich 36%) Franzosen (also Kinder von Franzosen, die im Ausland leben). Die Schüler werden von 26.500 Lehrern unterrichtet. Von diesen sind 6.500 aus Frankreich abgeordnet (détaché), also direkt im Dienst des französischen Staats, etwa 20.000 werden vor Ort rekrutiert und von den lokalen Schulen besoldet (vgl. Abb. 2):

Abb. 2: Grunddaten des französischen Auslandsschulwesens

- 488 Schulen
- in 130 Ländern mit
- mit 320 000 Schülern
- und 26 500 Lehrkräften
 - davon 6 500 abgeordneten Lehrkräften
 - und 20 000 vor Ort angestellten Lehrkräften

Bezeichnend ist die Verteilung der Schüler auf die Kontinente: Die meisten Schulen sind in Afrika (mit etwa 107.000 Schülern), danach kommen Asien (mit etwa 84.000 Schülern); in Europa sind es etwa 66.000 Schüler, in Amerika (Nord- und Südamerika zusammen) etwa 49.000. Der Rest ist in Australien/Ozeanien.

Abb. 3: Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kontinente Afrika (107.000) Asien (84.000) Europa (66.000) Amerika (49.000) Rest in Australien/Ozeanien

Nach einzelnen Ländern geordnet sind die meisten französischen Schulen in den USA (44), an zweiter Stelle folgt der Libanon (40), an dritter Stelle Marokko (37) und an vierter Madagaskar (26). Erst dann folgt mit Spanien ein europäisches Land (24), danach kommt an sechster Stelle Deutschland mit 14 französischen Schulen. Noch erwähnenswert sind Ägypten und Gabun mit je elf Schulen und die Elfenbeinküste mit zehn Schulen. In China sind immerhin neun französische Schulen. Über die Hintergründe dieser Clusterung kann man spekulieren. Es überlagern sich offenbar historische Ursachen (Marokko, Libanon, Ägypten) mit ökonomischen (USA) und kulturpolitischen Motiven (Spanien, Deutschland).

Abb. 4: Die meisten französischen Auslandsschulen gibt es in:

- USA (44)
- Libanon (40)
- Marokko (37)
- Madagaskar (26)
- Spanien (24)
- Deutschland (14)
- Ägypten (11)
- Gabun (11)

Das Auslandsschulwesen entlässt in heutiger Zeit jährlich etwa 13.000 Abiturienten (Bacheliers) (zur Struktur und Funktionsweise der französischen Schule und zum gesellschaftlichen Stellenwert des Abiturs, siehe Hörner/Many 2010). Im Jahr 2013 waren es genau 13.414 (das Folgende nach: www.aefe.fr/vie-du-reseau/toute-lactualité/baccalaureat-2013...). Das sind immerhin etwa 2% aller Abiturienten in Frankreich – insgesamt gab es im Jahr 2012 nämlich in ganz Frankreich 609.900 erfolgreiche Abiturienten (nach NdI 13.02). Dabei betont die AEFE, dass die Erfolgsquote beim Abitur mit durchschnittlich 95% deutlich höher ist als im Mutterland. Dort betrug sie im Jahr 2013 nur 84,5% im Durchschnitt aller Typen des Baccalauréat (nach NdI 13.02). Und nicht nur das. Mehr als zwei Drittel der erfolgreichen Abiturienten im Auslandsschulwesen haben ein Prädikatsexamen vorzuweisen (nämlich besser als "ausreichend" = "passable"). Im Mutterland waren es im Durchschnitt aller Sektionen 51,8%. Und dieser Leistungsvorsprung spiegelt sich auch in besonderen Spitzenleistungen: fast 20% haben die Durchschnittsnote "sehr gut" ("mention très bien") erreicht – die nationalen Ergebnisse sprechen von 8,9% nur für das allgemeinbildende Baccalauréat, nimmt man

den technischen und den beruflichen Zweig noch dazu, sinkt die Quote sogar auf 3,6% (nach NdI 13.02).

Noch ein weiteres Exzellenzmerkmal nennt die AEFE: die Hälfte der erfolgreichen Abiturienten hat die prestigereichste naturwissenschaftliche Sektion S ("Sciences") absolviert, davon 27% mit der Note "sehr gut" (der nationale Durchschnitt lag in dieser Sektion bei 12%). Da die Sektion "S" den Hauptrekrutierungsstrang für die Vorbereitungsklassen der Elitehochschulen ("Grandes Écoles") darstellt, haben die Absolventen der Auslandsschulen gute Voraussetzungen auf eine glänzende Hochschulkarriere in Frankreich. Die AEFE unterstreicht darüber hinaus schließlich die Gleichförmigkeit der Ergebnisse über die Kontinente und Nationalitäten (Franzosen / Nicht-Franzosen) hinweg: Es gibt in den verschiedenen Ländern Afrikas, Asiens, Europas und Amerikas einerseits, unter im Ausland wohnenden französischen Staatsangehörigen und Angehörigen der gastgebenden Ländern andererseits kaum Unterschiede in den Abiturergebnissen. Da das Baccalauréat nach französischem Modus als anonymisiertes Zentralabitur durchgeführt wird, ist es ausgeschlossen, dass diese guten Ergebnisse eventuell niedrigeren Prüfungsstandards zu verdanken sind. Der Grund liegt eher darin, dass die Schüler stärker selektiert sind bzw. in der Mehrzahl aus sozial und finanziell stärkeren Schichten kommen (sonst könnten sie das nicht gerade unerhebliche Schulgeld nicht aufbringen, siehe unten).

2. Die Verwaltungsstruktur

Von den etwa 488 Schulen werden 75 direkt von der AEFE verwaltet, 156 sind sog. Vertragsschulen, d.h. dass die Schulen einen Vertrag (convention) mit der AEFE abschließen, die übrigen sind sog. Partnerschulen mit nur loser Verbindung zur AEFE. Dazu kommen schließlich noch 19 multinationale Schulen.

Mit der AEFE verbunden ist die "Mission Laïque Française" (MLF – vgl. zum Folgenden: www.mlfmonde.org). Die MLF ist eine regierungsunabhängige Organisation, die, wie ihr Name suggeriert, im Sinne strikter weltanschaulicher Neutralität im Ausland "missionieren" will. Die MLF verfügt nach eigenen Angaben über 125 Schulen mit 45.000 Schülern in 45 Ländern. Davon sind, wie es der quasi-missionarische Auftrag der Gesellschaft nahelegt, drei Viertel einheimische Schüler (also keine Franzosen), das ist ein deutlich höherer Anteil an Nicht-Franzosen als im Durchschnitt der Schulen der AEFE (dort waren es knapp zwei Drittel). Ein Teil dieser Schulen sind reine Betriebsschulen französischer Firmen. Die MLF entstand bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts (1902) und wollte ursprünglich vor allem ein laizistisches Gegengewicht zu den Missionsschulen der katholischen Orden bilden. Von daher kommt offensichtlich auch die quasireligiöse Metapher "Mission". Daraus wurde schließlich das Bestreben, eine zivilgesellschaftliche Alternative auch zum offiziellen Kolonialschulwesen schlechthin zu bieten. Die Gründer der MLF warfen dem offiziellen Kolonialschulwesen vor, ganz einfach an

den Bedürfnissen der einheimischen Bevölkerung in den Kolonien vorbeizugehen. Die Aufgaben der AEFE werden unter der Trias "Leitung – Unterstützung – Beratung" ("pilotage – soutien – conseil") zusammengefasst (vgl. zum Folgenden: www.aefe.fr).

Die **Leitung** betrifft einmal die Aufsicht über die 6500 Lehrer, die direkt vom französischen Staat eingestellt und besoldet werden, zum anderen die direkte Leitung der 75 Schulen, die direkt dem französischen Staat unterstellt sind. Dazu kommt noch die Kontrolle über die 156 assoziierten Schulen, die eine "Convention" mit der AEFE abgeschlossen haben.

Unter dem Stichwort **Unterstützung** sind Subventionen für Schulen zu verstehen (bezogen hauptsächlich auf die Unterhaltung der Gebäude), daneben ist die AEFE zuständig für die Vergabe von Stipendien für (berechtigte) französische Familien sowie sog. Exzellenz-Stipendien für leistungsstarke ausländische Schüler, die dann auch in Frankreich studieren sollen.

Weiter organisiert die AEFE **Weiterbildungsaktionen** für Lehrkräfte und stellt das Personal für 700 Weiterbildungskurse im Jahr zur Verfügung. Da die AEFE den Anspruch hat, innovative vorbildliche Bildungspolitik im Ausland zu realisieren, ist eine weitere Aufgabe die **Koordination gemeinsamer pädagogischer Projekte.**

Für die größeren finanziellen Bedürfnisse der Auslandsschulen gibt es wiederum eine eigene Organisation, die ANEFE (Association Nationale des Écoles Françaises de l'Etranger – vgl. www.anefe.fr). Hauptaufgabe dieser Vereinigung ist die Vergabe staatlich garantierter Kredite für Schulbau und Renovierungen, für Schulgeldzuschüsse und Stipendien für französische Schüler.

Die nun schon mehrfach erwähnte Vereinbarung ("convention") zwischen den Auslandsschulen und der AEFE hat als Hauptgegenstand die Verpflichtung der assoziierten Schulen, die französische Schulstruktur und die Lernbereiche der offiziellen Lehrpläne einzuhalten, insbesondere natürlich die französischen Werte zu vermitteln. Dabei wird aber betont, dass das jeweilige kulturelle Umfeld des Standortes berücksichtigt werden soll. Das bedeutet konkret, dass das jeweilige tatsächliche Curriculum der französischen Auslandsschule eine Art Synthese zwischen dem amtlichen französischen Lehrplan und der Öffnung zur Sprache und Kultur des Sitzlandes darstellen soll. (Näheres zum Prozess der Anerkennung durch die "convention" unter der Homepage des französischen Bildungsministeriums: www.education.fr).

3. Ziele des Auslandschulwesens

Unter diesen administrativen Voraussetzungen hat das weitverzweigte Netz der französischen Auslandsschulen ein zweifaches Ziel, das im Grunde auf eine doppelte Wurzel zurückgeht, die aber noch heute von Bedeutung ist (vgl. www.aefe.fr). Einmal geht es darum, den Franzosen, die außerhalb des Hexagons leben (müssen), die Möglichkeit

zu geben, ihren Kindern französische Schulen mit französischen Bildungsgängen anzubieten. Dies ist für die Schullaufbahn der Kinder insofern wichtig, als der Auslandsaufenthalt der Eltern in vielen Fällen zeitlich befristet ist und die Kinder nach einiger Zeit wieder in Frankreich beschult werden müssen. Zum anderen ergibt sich daraus logisch das zentrale kulturpolitische Ziel, die Ausstrahlung der französischen Sprache und Kultur auch nach außen zu unterstützen (die "mission civilisatrice française"). Die Schulen sollen als wichtige Akteure der kulturellen Präsenz Frankreichs im Ausland dienen ("contribuer au rayonnement de la culture française"). Des Weiteren soll dieses Netz der Auslandsschulen die Beziehungen zwischen dem französischen Bildungssystem und den ausländischen Bildungssystemen stärken und damit einen wichtigen kulturellen Faktor des französischen Einflusses in der Welt darstellen. Das gilt offensichtlich besonders für den französischen Einfluss in den ehemaligen Kolonien. Über die Verleihung der französischen Hochschulreife als Abschluss bedeutet das nicht zuletzt eine wirksame Werbung für das französische Hochschulwesen und allgemeiner eine Unterstützung der internationalen Attraktivität Frankreichs schlechthin.

Von Bedeutung ist in diesem Zusammenhang das Alumni-Netz der ehemaligen Schüler der französischen Auslandsschulen, die tatsächlich ein einflussreiches Netzwerk bilden und jährliche Treffen veranstalten. Die Vereinigung der Ehemaligen Schüler umfasst inzwischen schon etwa eine halbe Million Mitglieder. Unter vielen anderen war der frühere Generalsekretär der UN, Boutros Ghali, Absolvent einer französischen Auslandsschule in Ägypten.

Eine Erklärung, warum das französische Auslandsschulwesen so stark ausgebaut ist, versucht die vergleichende Sozialgeschichte der Kolonisierung. Während z.B. in Großbritannien die Kinder der Kolonialverwalter meist in der Heimat blieben und in britische Internate gingen, nahmen die Franzosen ihre Familien (ihre Kinder) mit und brauchten dann natürlich entsprechende ausgebaute Beschulungsmöglichkeiten.

4. Eine Fallstudie: das ,Lycée Français' in Düsseldorf

Wie funktioniert eine französische Auslandschule nun in der Praxis? Ich habe als Fallbeispiel die französische Schule in Düsseldorf ausgewählt, die ich etwas näher kenne. Sie ist eine der 14 vom französischen Staat anerkannten französischen Schulen in Deutschland (vgl. www.lfdd.de).

Die Schule hat z.Zt. insgesamt 559 Schüler. Sie gehört zu den assoziierten Schulen. Schulträger ist eine Elternvereinigung, die eine "convention" mit der AEFE geschlossen hat. Das hat die logische Folge, dass die Schule Bildungsgänge gemäß der französischen Schulstruktur anbietet. Entgegen der traditionellen Bezeichnung "lycée" umfasst sie alle Schulstufen, nämlich einen "Kindergarten" unter dem Namen "école maternelle" ab 3 Jahren (in Frankreich würde die "école maternelle" vielfach schon Kinder mit 2 Jahren aufnehmen), dann eine fünfjährige Grundschule ("école élémentaire"), die also

ein Jahr länger ist als die deutsche Grundschule, danach eine vierjährige Sekundarstufe I für alle unter dem Namen "collège" (also keine mehrgliedrige Sekundarschule!), die mit dem sog. Brevet des Collèges, offizielle Bezeichnung "Diplôme National du Brevet" abschließt (der "Mittleren Reife") und schließlich eine dreijährige Sekundarstufe II, das eigentliche "Lycée" als Abiturstufe, das mit dem Baccalauréat bzw. mit dem deutschfranzösischen Doppeldiplom AbiBac abschließt.

Abb. 5: Grunddaten der französischen Schule in Düsseldorf

- 559 Schüler in 4 Schulstufen
- École maternelle (Kindergarten vom Alter von 3 Jahren an)
- École élémentaire (Grundschule 5-jährig)
- Collège (Sek. I, nicht selektiv, 4-jährig)
- Lycée (Sek. II, 3-jährig, hauptsächlich 2 Sektionen:

Das AbiBac verleiht die uneingeschränkte Hochschulreife in beiden Ländern. Dies deutet schon auf das besondere Profil der Schule hin: Das Schulcurriculum orientiert sich zwar an den französischen Lehrplänen, legt aber aufgrund seiner geographischen Situation naheliegender Weise einen besonderen Akzent auf die deutsche Sprache und Kultur, so dass auf der Abiturstufe auch der deutsche Teil des AbiBac vorbereitet werden kann.

Tatsächlich hat die Französische Schule in Düsseldorf die curriculare Besonderheit, dass neben dem "normalen" Lehrplan für den Fremdsprachenunterricht (der sich an dem offiziellen französischen Lehrplan orientiert) insbesondere für die Schüler mit Deutsch als Muttersprache die Möglichkeit besteht, bereits von der 10. Klasse (Seconde) an das Doppeldiplom AbiBac vorzubereiten. Die interessierten Schüler werden ab der 10. Klasse mit verstärktem Deutschunterricht und deutschsprachigem Unterricht in Geschichte darauf eingestellt und müssen sich am Ende der 10. Klasse (Seconde) definitiv dafür entscheiden, ob sie diesen Zweig wählen wollen. Sie erhalten dann auf der Oberstufe neben einem vertieften (natürlich deutschsprachigen) Unterricht in Deutscher Literatur und Kultur auch den Unterricht in Geschichte und Geographie auf Deutsch.

Parallel und alternativ zu diesem deutschen Zweig gibt es auch eine sog. "Section Européenne" mit verstärktem Englischunterricht. Sie beginnt bereits in der 10. Klasse und bietet dann analog zum Curriculum des AbiBac-Zweiges neben vertieftem Unterricht in englischer Sprache und Kultur auch ein Sachfach (entweder Geschichte/Geographie oder Mathematik) auf Englisch an.

Abb. 6: Abschlüsse in Düsseldorf

- Brevet des Collèges (Mittlere Reife)
- Baccalauréat in 3 Varianten:
 - Normales Baccalauréat (ES oder S)
 - AbiBac: Deutsch-französisches Doppeldiplom
 - Section Européenne: mit verstärktem Englisch

Die Schule in Düsseldorf rühmt sich, im Jahr 2011 eine Erfolgsquote von 100% sowohl beim normalen französischen Baccalauréat als auch beim AbiBac erzielt zu haben (d.h. alle Kandidat/inn/en haben das Abitur bestanden!). 2013 hatte die Schule immerhin noch einen überdurchschnittlichen Erfolg von 92% zu verzeichnen (es waren insgesamt 30 Abiturienten).

Interessant ist die Zusammensetzung der Schülerschaft. 53% der Schüler sind Franzosen, kommen also aus rein französischen Familien, nicht weniger als 25% (also ein Viertel) kommen aus bi-nationalen deutsch-französischen Familien, 11% sind aus rein deutschen Familien, weitere 11% kommen aus Drittländern, oft aus solchen mit Französisch als Verkehrssprache (z.B. aus dem Maghreb oder westafrikanischen Staaten). Ein großer Teil der rein französischen Klientel kommt von Angehörigen französischer Firmen in der Region Düsseldorf. Diese Firmen kommen dann auch für das Schulgeld der Kinder auf, das von der Schule verlangt wird.

Abb. 7: Zusammensetzung der Schülerschaft

- 53% Franzosen
- 25% bi-national deutsch-französisch
- 11% nur deutsch
- 11% Drittstaatler

5. Finanzierungsfragen

Damit wurden die Finanzierungsfragen angesprochen. Das Schulgeld ist in Düsseldorf wie an den meisten anderen Standorten auch nach Schulstufen gestaffelt. Außerdem ist es deutlich höher, wenn die Unternehmen es bezahlen. Für die Familien beträgt es für den Kindergarten (die École Maternelle) etwa 4000 € im Jahr. Für die Grundschule ist die Gebühr mit 3650 € überraschenderweise etwas niedriger. Für die Sekundarstufe I, das Collège, steigt es dann auf 4680 € und erreicht für die Sekundarstufe II, das Lycée, den Höchststand von 6252 €. Da die französische Schule, genau wie im Mutterland, als Ganztagsschule, genauer gesagt mit Ganztagsunterricht funktioniert, kommen dazu noch für jeden Schultag 5,50 € für jede Mahlzeit.

Die Betriebe zahlen in Düsseldorf deutlich mehr pro Kind als Privatfamilien: sie entrichten 6978 € für die Kindergartenstufe, 6576 € für die Grundschule, 7572 € für die Sekundarstufe I und gar 9624 € für die Sekundarstufe II.

Abb. 8: Jährliches Schulgeld in Düsseldorf

Kindergarten für Familien: 4.000 Euro

für Betriebe: 6.978 Euro

Grundschule für Familien: 3.650 Euro

für Betriebe: 6.576 Euro

Collège für Familien: 4.680 Euro

für Betriebe: 7.572 Euro

Lycée für Familien: 6.252 Euro

für Betriebe: 9.624 Euro

• 5,50 € pro Mahlzeit (Ganztagsunterricht!)

Aus diesem Schulgeld finanziert die Schule die Gehälter der auf lokaler Ebene gewonnenen Lehrkräfte, außerdem die laufenden Sachkosten sowie einen Teil der Gehälter der von der AEFE zur Verfügung gestellten Planstellen. Der französische Staat zahlt (über die AEFE) den verbleibenden (Haupt-)Teil der Beamtengehälter (das Grundgehalt). Die AEFE kommt zudem für die Stipendien für die stipendienberechtigten französischen Schüler auf (die Stipendienberechtigung ist vom Einkommen der Eltern abhängig) und gibt punktuelle Subventionen für Sachmittel. Soweit das Fallbeispiel Düsseldorf.

6. Schulgeld im internationalen Vergleich

Schaut man etwas weiter in der Welt herum, wie hoch das Schulgeld für die französischen Schulen ist. so stößt man auf sehr unterschiedliche Zahlen.

In Warschau (vgl. www.lfv.pl) beträgt das Schulgeld für den Kindergarten umgerechnet 4435 € und steigert sich bis zur Abiturstufe auf 6560 €. Das ist nicht nur numerisch mehr als in Düsseldorf, man muss dabei auch bedenken, dass die Einkommen in Polen

deutlich niedriger sind (die Parität des Zloty zum Euro ist 4:1, und das dürfte in etwa das Einkommensgefälle spiegeln).

Als Kontrast dazu zwei Tarife vom nordamerikanischen Kontinent:

In **Toronto** (Kanada) geht das Schulgeld umgerechnet von 10.035 € in der Maternelle bis 11.740 € in der Abiturstufe (vgl. www.lft.ca). In **New York** ist es am teuersten: das Schulgeld geht von 17.400 € im Elementarbereich bis 22.230 € in der Oberstufe (vgl. www.lfny.org).

Wie sieht es in den früheren Kolonien aus?

In Abidjan (Elfenbeinküste) betragen die Gebühren z.B. am Lycée Maurice Delafosse umgerechnet zwischen 2744 € für die *maternelle* und 2820 € für die Oberstufe (*lycée*) (vgl. www.lyceemauricedelafosse.net). Dies ist relativ moderat im Vergleich zu den Schulgebühren in Cotonou (Benin), wo zwischen Franzosen, Einheimischen und Drittstaatlern unterschieden wird, die unterschiedliches Schulgeld zu zahlen haben: die Franzosen zwischen umgerechnet 2195 € (*maternelle*) und 3490 € (*lycée*), die Staatsangehörigen des Gastgeberlandes deutlich mehr zwischen 2862 € und 4600 €, die Drittstaatler am meisten, nämlich zwischen 3448 € in der *maternelle* und 5465 € im *lycée* (vgl. www.efemontaigne-cotonou.com) .

In der Gegenüberstellung der verschiedenen Schulgeldtarife ergibt sich etwa folgendes Bild:

Abb. 9: Schulgeldsynopse Düsseldorf 4.000 bis 6.252 Euro Warschau 4.435 bis 6.560 Euro Cotonou 2.195 bis 5.465 Euro Toronto 10.035 bis 11.740 Euro New York 17.400 bis 22.230 Euro

Es überrascht kaum, dass die Höhe des Schulgelds regional sehr stark variiert, wichtige Differenzierungsfaktoren sind vermutlich die lokalen Personalkosten und die Kaufkraft der jeweiligen lokalen Klientel. Allerdings kann man insbesondere bezüglich der afrikanischen Länder, aber auch für die europäischen Transformationsstaaten die begründete Vermutung anstellen, dass angesichts der geringeren Wirtschaftskraft der ost-mitteleuropäischen, vor allem aber der westafrikanischen Länder das Schulgeld wohl nur von der einheimischen Oberschicht aufgebracht werden kann.

100 WOLFGANG HÖRNER

Literatur

Hörner, W. /Many, G. (2010): Frankreich. In: Die Bildungssysteme Europas. Hrsg. von H. Döbert, W. Hörner, B. von Kopp und L. Reuter. Baltmannsweiler. S. 239-261.

Hörner, W. (2010): Die Bildungssysteme Europas – eine Einführung. In: Die Bildungssysteme Europas. Hrsg. von H. Döbert, W. Hörner, B. von Kopp und L. Reuter. 3. vollst. überarb. und erw. Auflage. S. 1-10

Hörner, W. (2012): Vergleich. In: Klinkhardts Lexikon Erziehungswissenschaft. Hrsg. von K.-P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki und U. Sandfuchs, Bd. 3, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 365-367.

NdI – Note d'information du Ministère de l'Education, Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance Nr. 13.02, März 2013

Internetquellen:

www.aefe.fr

www.aefe.fr/vie-du-reseau/toute-lactualite/baccalaureat-2013-belle-reussite-pour-les-lyceens-du-reseau-français

 $www.education.fr/cid/258/les-etablissements-scolaires-et-enseignement-a-l-etranger. \\ htm$

www.efemontaigne-cotonou.com www.lfny.org

www.lft.ca

www.lfv.pl

www.lyceemauricedelafosse.net

Iris Köhler-Fritsch

Wie machen es die Anderen?

Vorbemerkung

Die Frage: "Wie machen es die Anderen?" beschäftigt mich schon lange. Ab September 1994 war ich neun Jahre Lehrerin an der Europäischen Schule Mol, im flandrischen Teil Belgiens. Anschließend unterrichtete ich an einer deutsch-spanischen Europa-Schule in Berlin. An beiden Schulen war der Austausch zwischen den Nationalitäten sehr intensiv; an der ES Mol, weil die Schule klein ist, in Berlin, weil es zum unabdingbaren pädagogischen Konzept gehört. Der tägliche Blick über den eigenen Tellerrand war oft zugleich bereichernd und verstörend.

Beiden Schultypen ist ein Ziel gemein: Die Wahrung der Muttersprache und der ureigenen kulturellen Identität. Diese Ziele gelten auch für die im Folgenden behandelten staatlich unterstützten Auslandsschulsysteme.

Der nachfolgende Beitrag ist das Ergebnis einer intensiven Internetrecherche, nachdem ein eigens dafür ausgearbeiteter Fragebogen aufgrund der Diversität der Schulsysteme nicht die erforderlichen Ergebnisse im Hinblick auf ihre Vergleichbarkeit erbrachte. Das folgende Raster liegt meiner Untersuchung zugrunde:

- Struktur,
- Finanzierung,
- Gesetzliche Regelungen und
- kulturelle Aspekte.

Da das französische Auslandsschulwesen in der vorliegenden Dokumentation an anderer Stelle schon ausführlich behandelt wird, beschäftigt sich der vorliegende Beitrag mit folgenden Ländern:

- Spanien und Portugal,
- den Niederlanden,
- · den Vereinigten Staaten,
- Großbritannien, inklusive privaten Anbietern.

Spanien und Portugal

Spanien und Portugal unterhalten kein eigenes Auslandsschulsystem. Sie ordnen lediglich Lehrkräfte an manche Europäische Schulen ab, um dort den muttersprachlichen Unterricht innerhalb ihrer Sprachsektion zu gewährleisten. Deutsche Bundesländer mit bilingualen Europa-Schulen, in der Kombination deutsch-spanisch oder deutsch-portugiesisch, beschäftigen ebenfalls muttersprachliche Lehrkräfte. Aufgrund der Abschlüsse

in ihren Heimatländern, mit meistens nur einem Fach, werden diese Lehrkräfte aber wesentlich schlechter bezahlt als ihre deutschen Kolleginnen.

Niederlande

Struktur: Als die Niederlande vor ca. 30 Jahren beschlossen, niederländischsprachigen Unterricht im Ausland zu fördern, wurde die *Stichting Nederlands Onderwijs in het Buitenland* (NOB) gegründet. NOB fungiert als Mittler zwischen der niederländischen Regierung und den Schulen im Ausland. (Stichting, dt. Stiftung, ist mit einer gemeinnützigen GmbH in Deutschland vergleichbar.)

Es gibt ca. 13.000 niederländischsprachige SchülerInnen, die außerhalb der Niederlande beschult werden, davon sind 1.500 FernschülerInnen. 31 Schulen (incl. Europäische Schulen) bieten eine niederländische Grundschulbildung bis einschl. 6. Klasse an. 19 dieser Schulen ermöglichen eine vollständige niederländische Ausbildung bis zum Abitur, z.B: *Het Nederlands Lyceum Paramaribo*, Suriname. An nationalen Schulen oder an internationalen Schulen weltweit gibt es niederländische Abteilungen oder Kurse in Sprache und Kultur (*Nederlands Taal en Cultuur* - NTC). Auf der Website von NOB wird die Gesamtzahl der niederländischen Schulen im Ausland mit 200 angegeben. Der Schulvorstand leitet die Auslandsschule und stellt auch die Lehrkräfte ein. Es besteht eine enge Verzahnung zwischen den Niederlanden und ihren Schulen bzw. Abteilungen im Ausland. Diese wird durch häufige Inspektorenbesuche, Sommercamps für Schülerinnen und Schüler sowie jährliche Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte und DirektorInnen in den Niederlanden gewährleistet. Die Herausforderung ist, mit dem Heimatland und seinen Entwicklungen in Kontakt zu bleiben. Viele niederländische Schulen im Ausland sind sehr isoliert.

Finanzierung: Die Regierung der Niederlande hat ab dem 1. 1. 2014 ihre Zuwendungen von insgesamt 8 Mio. € für das Auslandsschulwesen eingestellt. Es herrscht von daher eine große Unsicherheit, sowohl bei den Eltern im Ausland als auch bei der Organisation NOB. Durch den Wegfall der Zahlungen müssen nun die Eltern sämtliche Kosten übernehmen. Ich zitiere aus einem auf der Website veröffentlichten Artikel:

"Die Mehrheit der Abgeordneten in der 2. Kammer findet, dass die Eltern für die Ausbildung ihrer Kinder selbst verantwortlich seien." ⁽¹⁾

NOB rechnet damit, dass ca. 30% der niederländischen Schulen bzw. Abteilungen im Ausland ihre Arbeit werden einstellen müssen. Es wird über ein Modell der Mitgliedschaft nachgedacht, ähnlich wie beim European Council of International Schools (ECIS).

Gesetzliche Regelungen: Um finanzielle Unterstützung zu bekommen, müssen die Schulen eine Stiftung sein, die niederländischem Recht entspricht. Die Ausbildung zielt auf die niederländische Hochschulreife, das Europäische Baccalaureate oder auf Abschlüsse ab, die an internationalen Schulen üblich sind. Die Lehrer werden von den Vorstän-

den der einzelnen Schule eingestellt und müssen eine abgeschlossene niederländische Lehrerausbildung haben. Abgeordnete Lehrkräfte gibt es nur bei den Europäischen Schulen. Der Status der Lehrkräfte hängt von den Verträgen mit den jeweiligen Schulen ab. In den Statuten der Schule sind Verfahrensweisen, auch für Konflikte, niedergelegt.

Kulturelle Aspekte: Wie schon erwähnt, ist das Ziel der niederländischen Schulen und Abteilungen im Ausland, die Bindung an das Heimatland nicht zu verlieren. Diesem wird durch Vermittlung der niederländischen Sprache und Kultur (NTC) Rechnung getragen. Dafür gibt es allerdings kein vorgegebenes Curriculum. NOB gibt ein Buch mit Texten heraus, das sowohl die niederländische Sprache als auch Feste wie *Koningendag* und *Sinterklaas* zum Gegenstand hat. Der Einfluss der Schulen in ihre Umgebung hinein wird von NOB als sehr gering eingeschätzt.

Vereinigte Staaten von Amerika

Insgesamt gibt es drei unterschiedliche Typen US-amerikanischer Auslandsschulen:

- American Schools Overseas,
- · Department of Defense Schools und
- International Schools.

Im Folgenden werde ich die American Schools Overseas behandeln, da nur diese vom State Departement gefördert werden.

Struktur: Es gibt 194 US-amerikanische Schulen in 136 Ländern, mit ca. 250.000 Schülerinnen und Schülern. Diese Schulen werden vom State Department, *Office of Overseas Schools* direkt oder indirekt unterstützt. Ihr Dachverband ist der *Overseas Schools Advisory Council (OSAC)*. Der Unterricht erfolgt nach dem amerikanischen Curriculum und ist vor allem für amerikanische Schüler gedacht, aber auch offen für eine internationale Schülerschaft. Die kleinste unterstützte Schule mit circa 40 Schülerinnen und Schülern liegt in Niamey (Niger), während die Singapore American School mit ungefähr 3.900 SchülerInnen die größte ist. Die meisten der 194 Schulen dieser Kategorie sind "Non-Profit-Schulen".

Finanzierung: Normalerweise gehören die Schulen den Elternvereinen, die einen Schulverwaltungsrat wählen und einen Verwaltungsleiter einstellen. Die Schulen agieren selbständig in Bezug auf die Organisation des Schulalltages, die Bedingungen im Gastland, die Bezahlung der Lehrkräfte sowie die Materialbeschaffung. Die jährliche Unterstützung der amerikanischen Auslandsschulen beläuft sich auf ca. 500 Mio. Dollar. Die Schulgebühren sind die größte Einnahmequelle für die Schulen. Dazu kommen Sponsoring, Vermächtnisse, spezielle Programme des Office of Overseas Schools und evtl. lokale Zuschüsse. Die meisten Verwaltungsleiter und mehr als die Hälfte der Lehrerinnen und Lehrer sind amerikanische Staatsbürger und werden an amerikanischen Hochschulen ausgebildet. Ein Teil der Lehrkräfte sind Ortskräfte, viele von ihnen Ehepartner von Entsandten aus den USA.

Gesetzliche Regelungen: Die Einstellung der Ortskräfte obliegt dem Schulverein. Das Curriculum zielt auf den Hochschulzugang zu amerikanischen Universitäten, das amerikanische *High School Diploma* ab. Typisch für die unterstützten Schulen ist eine weitgehend computergestützte Ausbildung, die mit den Unterrichtsmethoden an Schulen in den USA vergleichbar ist. Um der Isolation der amerikanischen Schulen außerhalb der USA entgegenzuwirken, startete der Overseas Schools Advisory Council (OSAC) vor 22 Jahren eine Reihe von Programmen, wie z.B. Lehrerfortbildungen, Fortbildungen des Verwaltungspersonals, Aktualisierung der Curricula sowie die Bereitstellung von neuen Unterrichtsmaterialien.

Kulturelle Aspekte: Die Unterrichtssprache ist Englisch. Teilweise wird die Landessprache als zweite Sprache unterrichtet, verbunden mit der Vermittlung kultureller Aspekte des Gastlandes. In Lateinamerika müssen die US-amerikanischen Schulen auch das Curriculum des Gastlandes erfüllen. Ein spezielles Augenmerk wird auf die Entwicklung von computergestützten Lernprogrammen gelegt. Bewährte Projekte und Materialien stellt OSAC inzwischen auch anderen Schulen zur Verfügung.

Britische Auslandsschulen

Es gibt zwei unterschiedliche Typen der britischen Auslandsschulen:

- COBIS Schulen
- Internationale Schulen

COBIS Schulen

Struktur: Der Dachverband der britischen Schulen ist der *Council of British International Schools* (COBIS). COBIS wurde vor ca. 30 Jahren gegründet. Weltweit gibt es 135 COBIS-Schulen und 250 Mitgliederorganisationen, *supporting members*. Beide zahlen Mitgliedsbeiträge. Die Schülerschaft der COBIS-Schulen wird auf ca. 100.000 Schülerinnen und Schüler beziffert.

Die Ziele des Councils sind:

- die Qualität der Mitgliedsschulen zu gewährleisten,
- die Inspektionen des Department for Education zu unterstützen,
- die Mitglieder gegenüber der britischen Regierung und ihren für die Bildung verantwortlichen Körperschaften zu vertreten,
- eine Diskussions- und Ausbildungsplattform zu bilden,
- · ein Netzwerk aufzubauen.

Finanzierung: Die Unterhaltung der Gebäude, die Lehrergehälter und Ausstattung der Schulen obliegen den Schulen und werden über die Schulgebühren und Sponsoring finanziert. Zuwendungen aus Großbritannien erfolgen nicht! Die jährlichen Schulgebühren für die *Berlin British School* z.B. variieren von 5.400 € für den halben Tag Kindergarten bis 14.000 € für das letzte, also das 12. oder auch 13. Schuljahr. Die Examensgebühren für das IGCSE – *International General Certificate of Secondary Education*

belaufen sich auf 1.600 €, die für das *International Baccalaureate* (IB), auf 2.600 €. Diese Prüfungsgebühren sind zusätzlich zu den Schulgebühren fällig.

Gesetzliche Regelungen: Die Lehrer werden von den Vorständen der einzelnen Schule eingestellt und müssen eine abgeschlossene Lehrerausbildung nach britischem Recht haben. Der Status der Lehrkräfte hängt von den Verträgen mit den jeweiligen Schulen ab. In den Statuten der Schulen sind die schulinternen Verfahrensweisen niedergelegt. Die Curricula der COBIS-Schulen folgen dem seit 1988 geltenden britischen National Curriculum. Die Abschlussprüfungen sind das britische GCSE (General Certificate of Secondary Education), mit dem deutschen Mittleren Schulabschluss vergleichbar, sowie IGCSE, das Examen mit Hochschulzugangsberechtigung und / oder das International Baccalaureate.

Kulturelle Aspekte: Ziel der britischen Schulen im Ausland, so der Direktor von COBIS, Tony Bell, auf telefonische Nachfrage, ist es, ihren Schülerinnen und Schülern, welcher Nationalität auch immer, eine fundierte und kompetenzorientierte Ausbildung zu geben. Diese soll sie befähigen, den globalen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts zu begegnen.

Das in Großbritannien weit verbreitete und historisch gewachsene Privatschulwesen (1440 - Gründung von Eton), scheint dafür gute Bedingungen zu bieten. So haben zwei bekannte und geschätzte Privatschulen in England erfolgreiche Partnerschaften mit internationalen Schulen in Asien aufgebaut, die wiederum von dem Ruf der "Mutterschulen" profitieren.

Internationale Schulen

Neben den COBIS-Schulen gibt es eine Vielzahl von sogenannten "Bildungsunternehmen", die eigene Schulnetzwerke unterhalten und gewinnorientiert arbeiten. Laut Tony Bell sind diese Schulen aber nicht als Konkurrenz zu den COBIS Schulen zu betrachten. Die COBIS-Schulen werden von Inspektoren des britischen Department of Education inspiziert und zertifiziert. Den Bildungsunternehmen steht dieser Weg auch offen, er ist aber für sie nicht verpflichtend.

Im Folgenden werde ich einen Artikel referieren, der im September 2012 im *British International School Magazine* erschienen und auf der COBIS-Website abgelegt ist. Er basiert auf einer Untersuchung des Independent School Council (ISC) und fragt: "What is happening in the international school market"?³

Im Jahre 2000 lag die Zahl der internationalen Schulen bei 2.584, mit ungefähr 1 Million Schülerinnen und Schülern. Im Jahre 2012 waren es 6.200 Schulen mit über 3 Millionen SchülerInnen und für das Jahr 2021 - so das Ergebnis der Studie - werden ca. 10.000 Schulen mit über 5 Millionen SchülerInnen prognostiziert. Vor 30 Jahren waren ca. 80 % der SchülerInnen Kinder von *Expatriats*, ergänzt durch 20 % einheimische Kinder. Heute habe sich das Verhältnis umgekehrt. Wohlhabende einheimische Familien nutzten die Gelegenheit, ihren Kindern eine gründliche Ausbildung zu geben, die nicht nur auf Aus-

106 IRIS KÖHLER-FRITSCH

wendiglernen basiert, sondern eigenständiges Denken mit einschließt.

Asien, einschließlich Mittlerer Osten, dominiert den Markt der internationalen Schulen mit einem Anteil von 53 %. In Abu Dhabi, Doha und Hong Kong übersteigt die Nachfrage das Angebot. In Dubai wurden 2013 neun neue Schulen eröffnet. Ich zitiere Nicholas Brummitt (Managing Director of the International School Consultancy Group):

"We predict that the number of English-speaking teachers employed in international schools this year will rise to 314.000 in order to meet the needs of the expanding student base. More teachers means more students which means more profit for the schools. Based on fee income alone, the present value of the market is £18.9 billion (= 22 Mrd. \in). Within 10 years we predict that to increase to £30 billion." (= 35 Mrd. \in) 4

Und an anderer Stelle:

"...The future looks very bright. We predict that the market going forward will be dominated by for-profit international schools which will be bilingual to varying degrees with more of an emphasis on local language and culture but, at the same time, increasingly international in terms of curriculum and outlook." ⁵

So wie der Markt der internationalen Schulen wächst, so wächst auch der Markt für die Schulausstatter. Finalsite, eine amerikanische IT-Firma, macht inzwischen 25 % ihres Umsatzes mit der Gestaltung von Websites internationaler Schulen. Diese wiederum entwickeln in Zusammenarbeit mit Schulbuchverlagen immer neue fachspezifische Materialien für eine Schülerschaft, deren Muttersprache nicht Englisch ist. Die Expansion von internationalen Schulen wird gerade auch von *international education companies* wie *GEMS, Taaleem* und anderen, vor allem in Asien, aggressiv vorangetrieben. GEMS, gegründet 1956 und heute ansässig in Dubai, beschult nach eigenen Angaben 140.000 Kinder aus 151 Nationen. Ihre Vision:

"To be the world's leading provider of quality education enriching the lives of millions of children, and the communities in which they live." 6

Ein weit gefächertes System von Stipendien und Unterstützungen soll auch Kindern aus ärmeren Familien den Zugang zu einer hochwertigen, werteorientierten und intellektuellen Ausbildung verschaffen, die befähigt, auf dem globalen Markt zu bestehen und, wo auch immer, Führungsaufgaben zu übernehmen. Aber: Die GEMS-Schulen in Dubai verlangen z.B. Schulgebühren von 1.100 € (ein halber Tag Kindergarten) bis 19.000 € (Examensjahr) jährlich. In der Zeitschrift *Arabian Business* vom 30. Juni 2013 entgegnet der Vorsitzende der GEMS-Schulen den Elternprotesten gegen die hohen Schulgebühren:

"If you put your child in a school, you cannot afford, then you can`t grumble".⁷

Zusammenfassung

Wie eingangs erwähnt, ist das Ziel der staatlich unterstützten Auslandsschulsysteme die Wahrung der Muttersprache und der ureigenen kulturellen Identität bzw. die Bindung an das Heimatland. Die Proportion der Schülerschaft von früher 80 % Muttersprachlern und 20 % Einheimischen des Gastlandes hat sich heute allerdings nicht nur bei angelsächsischen Schulanbietern umgekehrt. Diese "for-profit-Schulen" tragen nun ihrer globalen Schülerschaft Rechnung, indem sie an deren Sprachkenntnisse angepasste fachspezifische Materialien entwickeln und bereitstellen. Damit befähigen sie ihr "internationales Klientel" eine am globalen Markt orientierte Ausbildung zu bekommen. Bei den jeweiligen Abschlüssen, wie z.B. dem britischen IGCSE oder dem amerikanischen High School Diploma kommen dann allerdings wieder nationale Prioritäten zum Tragen.

Quellen:

NOB - Stichting Nederlands Onderwijs in het Buitenland

http://www.stichtingnob.nl/, abgerufen am 4.09.2013 um 11:02

http://www.stichtingnob.nl/ouders/introductie.aspx

http://wereldmagazine.nl/ouders-betalen-volle-pond-voor-taalonderwijs/

http://www.stichtingnob.nl/nieuws-en-media/nieuws/nieuws-2013/

Zitat 1: abgerufen am 23.2.2014 um 14:41

Europäische Schulen

http://www.eursc.eu/index.php?l=

Schulwebsites

Nederlands Lyceum Paramaribo: www.nederlandslyceum.com/

Hollandse School Singapore: www.hollandseschool.org/

Singapore American School: www.sas.edu.sg/

American International School of Niamey: www.aisniamey.org/

Berlin British School: www.berlinbritishschool.de

http://www.berlinbritishschool.de/media/Schoolfees13-14incKita.pdf

Zitat 2 - abgerufen am 23.2.2014 um 14:08

American Schools Overseas

 $http://www.american-schools.net/americanschoolsabroad/ \\ abgerufen \\ am \\ 16.09.$

2013 um 16:20

http://www.state.gov/documents/organization/211730.pdf, abgerufen am 16.09.

2013 um 16:29

Council of international schools -

http://www.cois.org/

108 IRIS KÖHLER-FRITSCH

European Council of International Schools

http://www.ecis.org/

British Schools Overseas

http://www.education.gov.uk/

http://www.education.gov.uk/schools/leadership/typesofschools/bso, abgerufen am 6. 09. 2013 um 15:02

http://www.cobis.org.uk/, abgerufen am 11.09. 2013 12:03

http://www.education.gov.uk/schools/leadership/typesofschools/bso/a0066565/organisations-supporting-british-schools-overseas, abgerufen am 6.09.2013 um 14:11

http://www.english-schools.org/, abgerufen am 12.09.2013 um 10.24

http://www.gemseducation.com/, abgerufen am 17.09.2013 um 11:21

http://www.cobis.org.uk/page.cfm?p=367

Zitate: 3, 4, 5, 6 abgerufen am 23.02.2014 um 13:10

http://www.finalsite.com/, abgerufen am 17.09.2013 um 12:27

http://www.taaleem.ae/, abgerufen am 17.09.2013 um 13:05

Zeitschrift . Arabian Business

http://www.arabianbusiness.com/

http://www.arabianbusiness.com/parents-can-t-moan-about-school-fees-gems-ch

Zitat 7 – abgerufen 23.02.2014 um 13:47

Christel Adick

Deutsche Auslandsschularbeit – Thema oder blinder Fleck in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft?

Die in der Themenstellung aufgeworfene Frage lässt sich gleich zu Anfang ziemlich einfach und eindeutig beantworten: Das deutsche Auslandsschulwesen ist in der Tat ein 'blinder Fleck', nicht nur in der Erziehungswissenschaft im Allgemeinen, sondern auch in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft im Besonderen. Letzteres ist besonders auffällig, wenn man davon ausgeht, dass sich gerade dieses Fachgebiet eigentlich des Themas annehmen müsste, weil und insofern, als es sich bei den deutschen Auslandsschulen um Erziehung und Bildung im internationalen, d.h. im grenzüberschreitenden Kontext handelt – eine Perspektive, die nach Meinung einschlägiger Einführungen in die Vergleichende Erziehungswissenschaft zu ihrem Einzugsgebiet zählt (Allemann-Ghionda 2004; Waterkamp 2006; Adick 2008a).

Die Diagnose 'blinder Fleck' kann mit Bezug auf unterschiedliche Betrachtungskontexte in absteigender Häufigkeit des Interesses wie folgt präzisiert werden:

- Publikationen zum deutschen Auslandsschulwesen sind allgemein Mangelware.
- Es gibt wenig wissenschaftliches Wissen zum Thema.
- Empirische Forschungen zum Thema sind kaum vorhanden.
- Explizit erziehungswissenschaftliche Forschungen sind noch seltener.
- Eine Beschäftigung speziell der Vergleichenden Erziehungswissenschaft mit dem Thema ist praktisch gar nicht zu erkennen.

Um im Folgenden dennoch das Wissen über das deutsche Auslandsschulwesen in Augenschein zu nehmen, wird zunächst nach der Art der vorliegenden Wissensbestände gefragt (1). Anschließend folgt ein Gedankengang zu den möglichen Ursachen für das (bisherige) erziehungswissenschaftliche Desinteresse an den deutschen Auslandsschulen (2). Daran knüpft ein konstruktiver Vorschlag an, wie man den Gegenstand "deutsches Auslandsschulwesen" in neuere Diskussionen zu verschieden gearteten grenzüberschreitenden Bildungsräumen einordnen kann (3).

1. Wissensproduktion: An der Praxis von Erziehung und Bildung oder an der Wissenschaft orientiert?

Im Zentrum steht dem Thema gemäß die wissenschaftliche Bearbeitung der deutschen Auslandsschulen. Dies macht es zunächst erforderlich, das spezifisch Wissenschaftliche an einer wissenschaftlichen Arbeit zu definieren. In diesem Zusammenhang beziehe ich mich im folgenden Gedankengang (vgl. Abb. 1) auf eine mit Bezug auf die Verglei-

110 CHRISTEL ADICK

chende Erziehungswissenschaft ausformulierte Unterscheidung von Wissenstypen und Reflexionsebenen (Adick 2008a, S. 74ff.); dort finden sich auch Hinweise auf den Entstehungszusammenhang des gesamten Konzepts mit Bezug auf Diskussionen in der Allgemeinen Pädagogik bzw. der Erziehungswissenschaft.

Wichtig ist der Blick auf zwei grundsätzlich unterschiedliche Referenzsysteme, an die die Wissensproduktion adressiert ist: zum einen die Praxis von Erziehung und Bildung, zum anderen das Wissenschaftssystem. Mit Blick auf das erst genannte Referenzsystem, die Praxis von Erziehung und Bildung, werden nicht nur Berichte der sprichwörtlichen 'Praktiker' (im Unterschied zu den sprichwörtlichen 'Theoretikern') verfasst, sondern in diesem Feld der Wissensproduktion tummeln sich auch die sprichwörtlichen 'Experten' oder 'Professionellen' einschließlich solcher Wissenschaftlern, die ihre Arbeit oder jedenfalls Teile davon, als Anleitung für die Praxis (Regeln und Modelle), mit Empfehlungscharakter (Konzepte, Programme) oder als Politikberatung verfassen oder als solche deklarieren.

Nicht alles, was Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler produzieren, ist demnach typisch wissenschaftliches Wissen. Ferner haben wissenschaftliche Methoden in der Bearbeitung von Fragestellungen, wie z.B. eine systematische Herangehensweise, eine Unterfütterung von Argumenten mit Daten und Forschungsergebnissen und ähnliches, auch in Managementpositionen von Organisationen Einzug gehalten und werden dort angewendet, ohne dass das auf diese Weise produzierte Wissen damit schon typisch wissenschaftlich wäre.

Wissenschaftliches Wissen ist demgegenüber durch eine – für Praktiker und Politiker immer wieder ärgerliche – Distanz zum Verwertungskontext der Praxis gekennzeichnet. Das Referenzsystem Wissenschaft verlangt Objektivität, Begriffsdefinitionen, Theorieorientierung, Methodenreflexion, Warnungen vor naturalistischen und normativen Fehlschlüssen, Widerspruchsfreiheit, intersubjektive Überprüfbarkeit und Orientierung am Ziel der Erkenntnisgewinnung. Wissenschaftliches Wissen ist nur mittelbar und per einzufügender bzw. zwischengeschalteter "Übersetzungsarbeit" zwischen Theorie und Praxis an Praxistauglichkeit interessiert.

Referenzsystem	Wissenstypus	Art der Erkenntnisgewinnung	Textgattungen (Beispiele)
Erziehung und Bildung (Orientierung am Handeln)	Alltägliches Handlungswissen	interessiert wahrgenommene und gedeutete Praxis	Berichte, Protokolle, Jahrbücher, Ratgeberliteratur
Erziehung und Bildung (Orientierung am Handeln und Nutzen für die Praxis)	Professionswissen (Regeln und Modelle/ Konzepte)	Systematische, nach Aspekten geordnete Reflexion, ggf. mit Forschungsergebnissen angereichert	Programmschriften, Empfehlungen, Bestandsaufnahmen, ,best practice'-Modelle, Reformkonzeptionen
Wissenschaft (Orientierung an Erkenntnis/ wissenschaftlicher Objektivität / Wahrheit)	Wissenschaftliches Wissen	Methodisch kontrollierte Prüfung von Aussagen auf Richtigkeit und Legitimität	An ausgewiesenen Kriterien ausgerichtete Literatur (explizite Fragestellungen, Theoriebezug, Methodenreflexion)

(Quelle: in Anlehnung an Adick 2008a, S. 74ff.)

Abb. 1: Referenzsysteme und Wissenstypen

Klassifikation der Wissensbestände zum Thema deutsches Auslandsschulwesen

Legt man dieses Modell unterschiedlicher Wissenstypen zugrunde, dann lassen sich die Wissensbestände zum deutschen Auslandsschulwesen wie folgt klassifizieren:

In die erste Kategorie (Typus Berichte) gehören vor allem die Eigenpublikationen der mit dem deutschen Auslandsschulwesen verknüpften Organisationen. Beispiele hierfür sind:

- Das Magazin "Begegnung. Deutsche schulische Arbeit im Ausland"; Herausgeber: ZfA im Auftrag des AA; 1980 erschien die Erstausgabe.
- Gedenkbände wie: Deutsche Auslandsschularbeit: 40 Jahre ZfA. 1969-2008, Hrsg.: ZfA.
- Jahrbücher der ZfA: 2001 erschien das erste Jahrbuch des Auslandsschulwesens.
- Die Zeitschrift "Deutsche Lehrer im Ausland"; Herausgeber: Verband Deutscher Lehrer im Ausland.

Merkmale dieser Textgattung sind: Es handelt sich um Berichte aus der 'Innensicht' der Organisation, der Schulen, des Auslandsschulwesens. Diese dienen der Außendarstellung (window-dressing), der Selbstvergewisserung und der Legitimation der Akteure. Unter stilistischen Aspekten betrachtet handelt es sich in der Regel um kurze Beiträge, Bilanzierungen, Überblicke, kurz: um die Vermittlung von Handlungswissen ("Erfahrungen"), um Berichte über Aktivitäten ("Vereinswesen") oder um Grußworte.

In die zweite Kategorie: Expertenwissen oder Professionswissen, gehören die mit dem primären Interesse an der Verbesserung der Praxis vorgelegten Synopsen, Konzepte usw., einschließlich von Texten, die der sog. evidenzbasierten Politikberatung dienen. Unter ,evidenzbasiert' ist zu verstehen, dass – durchaus mit wissenschaftlichen Erhebungsmethoden – Daten und Fakten beigebracht werden, um damit eine bestimmte Position zu rechtfertigen oder ein Programm zu untermauern. Dies geschieht mit Anwendungsinteresse und nicht im Interesse an wissenschaftlicher Theoriebildung und Hypothesenprüfung. Beispiele hierfür sind:

- Deutsche Schulen weltweit unterwegs zur Exzellenz. Bund-Länder-Inspektion. Bilanz 2010; Herausgeber: Projektgruppe PQM bei der ZFA; Köln 2010
- · Kultur- und Bildungsarbeit im Ausland. Ausstrahlung ins Gastland. Dokumentation über die Tagung der Arbeitsgruppe Auslandslehrerinnenund Auslandslehrer (AGAL) der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) und der Heimvolkshochschule Mariaspring vom 20. bis 24. November 2010. Darmstadt 2011

Merkmale dieser Art Texte sind: Es gibt – im Unterschied zur ersten Kategorie – Literaturangaben, und die Autoren (als Verantwortliche für den Text/die Texte) werden erkennbar, weil namentlich genannt. Die Texte verweisen auf Evidenzen (Fakten, Daten) zur Untermauerung von Argumenten. Wissen wird synoptisch, chronologisch, bilanzierend oder in anderer Weise systematisiert. Diese Texte dienen der Professionalisierung des Handlungsfeldes 'Auslandsschularbeit'. Sie versinnbildlichen das Wissen von Experten, die sich mit dieser pädagogischen Wirklichkeit auskennen, diese vermutlich auch verbessern, aber nicht unbedingt im Interesse der Wissenschaft erforschen wollen.

Die dritte Kategorie, spezifisch wissenschaftliches Wissen (ungeachtet welcher wissenschaftlichen Richtung) ist, wie eingangs behauptet, selten; darunter finden sich ferner kaum empirische Forschungen. Insgesamt spielt hierbei die (Vergleichende) Erziehungswissenschaft eine untergeordnete Rolle. Denn es finden sich z.B. eine Reihe Dissertationen aus verschiedenen Disziplinen wie die von Georg Krämer (1997) zur deutschen Schule in Kabul, die von Bernd Müller (1996) zur Geschichte der Auswandererschulen oder die neuere Dissertation von Jens Waibel (2012) zu den deutschen Auslandsschulen im Dritten Reich anhand von Archivmaterialien und die erziehungswissenschaftliche Dissertation von Ehlert Brüser-Sommer (2010) als (selbst-)kritische wissenschaftliche Bilanz der Evaluationen der Auslandsschulen. An dieser Stelle soll es genügen, ein Beispiel zu nennen, an dem die spezifisch wissenschaftliche Herangehensweise an das Thema "Auslandsschulen" demonstriert werden kann. Es handelt sich im Folgenden zugleich um einen Text, der als Beitrag zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft gelesen werden kann, da er in einer einschlägigen Fachzeitschrift dieser Disziplin erschienen ist. Das Beispiel: Christiane Paulus: Begegnung findet eigentlich nicht statt. Probleme von Begegnungsschulen im postkolonialen Kontext. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 34. Jg. (2011), H. 2, S. 23-28. Folgende Merkmale lassen sich herausstellen:

- Der Text zeigt einen typisch wissenschaftlichen Schreibstil (academic writing), d.h. er enthält recht viele Literaturbelege und einen Anmerkungsapparat.
- Die Methode der Erkenntnisgewinnung wird erläutert. In diesem Falle handelt es sich laut der Autorin Paulus um qualitative, rekonstruktive Sozialforschung. Es gibt ein Vergleichsgruppendesign, es erfolgt eine Definition der Stichprobe, die Erfordernisse der Anonymisierung werden angesprochen und anderes mehr.
- Typisch wissenschaftlich ist auch, dass die Begriffe eingehend definiert werden. Ferner wird die eigene Fragestellung in den bestehenden Wissenskontext eingeordnet (was bei Experten- oder Professionsliteratur nicht oder nur marginal vorkommt).
- Die Studie wird in einer Fachzeitschrift aus dem Spektrum der Vergleichenden

Erziehungswissenschaft in Deutschland publiziert, was nicht zuletzt der Grund dafür war, diese Studie als Beispiel für das Vortragsthema auszuwählen.

 Allerdings ist die Autorin laut eigener Angabe Ev. Theologin, und es wird auch nicht klar, ob die Forschung (neben dem Aufsatz) anderswo noch umfänglicher ausgewertet wird, z.B. ob es sich um ein Dissertationsprojekt o.ä. handelt.

Im Aufsatz wird über eine Schule berichtet, in der das Kommunikationsverhalten von Lehrpersonen und Schülern untersucht wurde - mit dem Befund, dass die Ziele der betreffenden deutschen Auslandsschule auf interkulturelle Begegnung offenbar eher verfehlt wurden.

Während des Vortrags am Tagungsort kam es zu Diskussionen über die von einigen für ungenügend befundene Anonymisierung und die teils als zu weitreichend kritisierten Verallgemeinerungen in diesem Aufsatz. Dem ist aus meiner Außensicht als Wissenschaftlerin entgegen zu halten, dass offenbar nur 'Insider' wissen konnten, um welche Schule es sich handelt. Denn ohne zusätzliche Recherchen kann man dies von außen kommend im Text nicht ersehen. (Ich persönlich hatte auf eine Schule ganz woanders getippt, C.A.). Auch ist mir der Aufsatz der Autorin Paulus nicht als "Verriss" des Begegnungsschulkonzepts schlechthin erschienen. Denn Kritik und Aufklärung sind Kernaufgaben von Wissenschaft (wenn nicht da, wo sonst?), wobei es zur Regel wissenschaftlichen Denkens gehören dürfte, immer um die Vorläufigkeit und die Grenzen von Generalisierungen zu wissen. Kaum jemand von der wissenschaftlichen Zunft würde gerade bei einem Ansatz qualitativer, rekonstruktiver Sozialforschung auf die Idee kommen, aus Einzelfällen auf das deutsche Auslandsschulwesen schlechthin zu verallgemeinern. Allerdings entbindet dies nicht die in der Bildungspraxis oder -politik Tätigen, entsprechende wissenschaftliche Diskussionsbeiträge zu rezipieren und darin enthaltene Befunde einschließlich Kritik als konstruktive Beiträge zur Weiterentwicklung von Praxis und zur Information der Politik zur Kenntnis zu nehmen – nichts mehr und nichts weniger.

2. Warum sind die deutschen Auslandsschulen ein blinder Fleck in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft? Versuch einer Deutung der Befunde

In aller Vorläufigkeit und ohne dazu eigene Forschungen unternommen zu haben, sollen einige Überlegungen vorgetragen werden, die das erziehungswissenschaftliche Desinteresse an den deutschen Auslandsschulen in den letzten Jahrzehnten (vielleicht) plausibel machen können:

 Die Marginalität des deutschen Auslandsschulwesens: Hundert Schulen im Ausland (mal mehr, mal weniger als hundert, je nach Epoche) interessierten nur die pädagogischen Insider und die Bildungsadministration. Diese Schulen waren kein Massenphänomen.

- Der Elite-Charakter der deutschen Auslandsschulen: Die aufstrebende Erziehungswissenschaft der 68er Generation und ihrer akademischen "Schüler" oder Adepten war an "Bildung für alle" interessiert und nicht an kostspieliger Privatschulbildung.
- Die Selbstgenügsamkeit des deutschen Auslandsschulwesens: Es gab keine (oder jedenfalls keine nachhaltig wirksamen) Kooperationsbestrebungen von seiten der Akteure des Systems mit dem Wissenschaftssystem. Anders gesagt, es bestand auch kein Interesse daran, sich erforschen zu lassen.
- Die Nähe zu einem ,Kulturimperialismus-Verdacht': Die historische Vergangenheit unter Hitler, die enge Bindung an nationale Interessen und an die Außenpolitik führten dazu, dass die Fachvertreter und -vertreterinnen der Vergleichenden Erziehungswissenschaft sich lieber mit anderen Themen beschäftigten, darunter prominent z.B. Bildung in der sog. Dritten Welt oder Ost-West-Systemvergleiche.
- Das Thema Auslandsschulwesen passte nicht oder nur schwer in die Wissenschaftslandschaft: Es fehlte die richtige "Passung" zwischen dem Praxisfeld und einer speziell darauf gerichteten Wissenschaft. Die Auslandsschulen können ebenso gut sozial-, politik-, rechts-, verwaltungs- und kulturwissenschaftlich erforscht werden wie erziehungswissenschaftlich oder historisch. In jedem Falle werden sie in der betreffenden Bezugswissenschaft am Rande rangieren und keine eigens auf sie zugeschnittene Subdisziplin generieren.

Letzteres soll nun mit Blick auf die Vergleichende Erziehungswissenschaft und heutige Diskussionsstränge weiter verfolgt werden. Denn es gibt Anzeichen dafür, dass sich die (potentielle) wissenschaftliche Interessenslage hinsichtlich des deutschen Auslandsschulwesens verändert hat oder gerade dabei ist, dieses Thema zu entdecken.

Innerhalb der Erziehungswissenschaft kann das Thema potentiell in verschiedene Bereiche fallen: in die Lehrerausbildung, Didaktik, Schulpädagogik, Geschichte der Pädagogik, Schul(system)entwicklung, Organisationspädagogik. Oder schließlich auch in die Vergleichende Erziehungswissenschaft mit ihren (je nach Wissenschaftskonzept) inzwischen ausdifferenzierten Fach- und Spezialgebieten wie die Komparatistik im engeren Sinne (Ländervergleiche, globale Vergleiche, Kulturvergleiche) oder die Internationale und/oder die Interkulturelle Pädagogik, die sich auf die Praxis internationaler oder interkultureller Erziehung und Bildung innerhalb und außerhalb von Schule, Berufsbildung und Hochschule bezieht.

Fazit: In allen Bereichen der Erziehungswissenschaft ist das Thema bis heute von untergeordneter Bedeutung geblieben. In neuerer Zeit scheinen sich allerdings Veränderungen anzudeuten: Es gibt mehr Veröffentlichungen zum Thema, darunter auch mehr

Professionswissen und wissenschaftliches Wissen, sowie eine zaghafte Zunahme des erziehungswissenschaftlichen Interesses. Mögliche Ursachen hierfür sind - so meine These – folgende Entwicklungen:

- Die Anzahl der deutschen Auslandsschulen und der mit diesen verbundenen. Schulen im Ausland (DSD-Schulen, PASCH) ist gestiegen und möglicherweise weiterhin expansiv.
- Das Panorama grenzüberschreitender Bildung hat sich insgesamt qualitativ verändert. Die deutschen Schulen im Ausland müssen sich mit internationaler Konkurrenz auseinandersetzen.
- Beides führt zu Innovationen sowohl (a) im deutschen Auslandsschulwesen als auch (b) in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft.
- Daraus könnte ein neues beiderseitiges Interesse erwachen.

Das potentiell neue Interesse der Vergleichenden Erziehungswissenschaft an den deutschen Auslandsschulen verdankt sich - plakativ gesagt - der Internationalisierung und Globalisierung der Wirtschaft und der Staatenwelt ebenso wie der Internationalisierung der Arbeits- und Lebenswelt von Eltern und ihren Kindern. Es gibt steigende Zahlen von grenzüberschreitend mobilen Arbeitskräften. Diese steigern die Nachfrage nach deutschen Schulangeboten im Ausland für drei Gruppen von Schülerinnen und Schülern: deutsche Kinder im Ausland, binationale (bikulturelle) Kinder (ein Elternteil deutsch) im Ausland und Kinder des Gastlandes oder aus Drittstaaten im Ausland mit besonderen Interessen an Deutschland, z.B. aufgrund beruflicher Affiliation wegen der Arbeit in einem im Gastland operierenden deutschen multinationalen Konzern oder wegen eines Studienwunsches in Deutschland. Deutsche Schulen im Ausland sind aber in der Regel nicht die einzigen grenzüberschreitenden Akteure in einem Gastland. Aus diesem Grunde kommt es dort nicht nur zu einer Konkurrenz der deutschen Schulangebote mit dem Schulsystem des Gastlandes, an das man sich anpassen muss, sondern auch zur Konkurrenz mit anders-nationalen Auslandsschulen (z.B. britischen, französischen) im Gastland und mit dort operierenden anderen Arten von internationalen Schulangeboten (z.B. IB World Schools, die das Internationale Bakkalaureat anbieten).

Veränderungen haben sich auch aufgrund von Tendenzen zur Internationalisierung von Bildung und Erziehung ergeben: Nationale Schulsysteme werden sich strukturell immer ähnlicher; dies erleichtert die Beziehungen deutscher Schulen mit der Schullandschaft des Gastlandes. Die Inhalte von Bildung werden immer internationaler (z.B. Aufstieg des Englischen, wo nicht als Erst-, dann als wichtigste Fremdsprache; "Weltkunde"-Anteile in den Fächern nehmen zu). Die Schulabschlüsse werden international kompatibel (gegenseitige Anerkennung von Abschlüssen, Doppeldiplome, internationale Abschlüsse wie das Internationale Bakkalaureat (IB)). Zu diesem Themenkomplex gibt es eine Reihe von deutschsprachigen Veröffentlichungen, die sich meist auf die Forschungen der sog. World Polity-Theorie von und um John W. Meyer von der Stanford University (USA) beziehen. Denn dieser theoretische Ansatz behauptet in ganz exponierter Weise die Angleichung nationaler Schulsysteme weltweit (Adick 2009). Zugleich bedeutet Internationalisierung im Bildungsbereich auch das Hervortreten internationaler Schulprofile innerhalb nationaler Bildungswesen oder gar internationale Schultypen par excellence (Hornberg 2010; Adick 2011).

Vor dem Hintergrund dieses nur andeutungsweise skizzierten gesellschaftlichen Wandels wird hier folgende These abgeleitet: Das deutsche Auslandsschulwesen entwickelt sich weiter in Richtung eines "internationalen Modells". Waren die deutschen Auslandsschulen auch bisher schon je nach Gastland und Schulverein unterschiedliche Formen von Privatschulen mit einem Mix von deutschen und Gastland-typischen Merkmalen, so haben sie sich in der jüngeren Vergangenheit hin zu einem breiten Panorama hybrider und neuer Formen von Schule entwickelt, die verschiedene kulturelle Traditionen, Einflüsse und Herausforderungen zu vereinen trachten. Anzeichen dafür sind insbesondere in den Zertifikaten zu sehen, die immer mehr internationalisiert zu werden scheinen. Dies bezieht sich auf das Internationale Bakkalaureat, das an manchen deutschen Auslandsschulen erworben werden kann, oder auf die Deutsche Internationale Abiturprüfung DIAP, was fast wie ein Widerspruch in sich klingt (international und/oder/vs. national?).

Auch in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft ist das Interesse an verschiedenen Varianten von Internationalisierung angewachsen. Angestiftet von Diskussionen in der Migrationssoziologie und in der Globalisierungsdiskussion wurden die Fachvertreterinnen und Fachvertreter dafür sensibilisiert, nicht mehr einfach in Kategorien von nationalen Bildungssystemen zu denken, die gelegentlich irgendwie über nationale Grenzen hinweg miteinander in Beziehung treten, sondern verschiedene Akteure – staatliche, wirtschaftliche, zivilgesellschaftliche – zu unterscheiden, die grenzüberschreitend in unterschiedlichen Logiken agieren. Überdacht werden muss dabei auch die wissenschaftliche Terminologie, wenn man Begriffe wie international, transnational, multilateral, global, universal usw. nicht unreflektiert und quasi-synonym verwenden will. Im Folgenden werden zwar nicht alle diese Begriffe gegeneinander abgegrenzt, aber es wird ein von der Autorin entwickeltes Konzept vorgestellt, in dem nationale, internationale und transnationale Bildungsräume definiert und mit Bezug auf das Thema deutsches Auslandsschulwesen erläutert werden.

3. Das deutsche Auslandsschulwesen im Geflecht nationaler, internationaler und transnationaler Bildungsräume

Als erste Neuerung ist die Erweiterung der Perspektive auf internationale Verursachungsfaktoren für Entwicklungen im Bildungswesen zu nennen (vgl. Adick 2005): Über Generationen war die hauptsächliche Interpretationsfolie in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft das sog. "nationalstaatliche Paradigma". Erziehung und Bildung wurden als Ausdruck der kulturellen, ökonomischen, politischen und sonstigen Besonderheiten des jeweiligen Landes betrachtet. Entwicklungen einschließlich von Reformbedarfen wurden auf eben diese Faktoren inklusive diagnostizierter Mängel zurückgeführt. In der Schultheorie findet sich dieses nationalstaatliche Paradigma in Gestalt von Funktionen der Schule bzw. von den Leistungen, die die Schule für eben diese Gesellschaft erbringt, wieder (Qualifikations-, Allokations-, Selektions-, Integrations-, Legitimationsfunktion und terminologische Varianten); Generationen von Lehramtsstudierenden sind mit Theorien wie der von Helmut Fend (1980, danach zahlreiche Neuauflagen und Überarbeitungen) instruiert worden. In der Vergleichenden Erziehungswissenschaft betrieb man überwiegend in eben diesem Sinne Ländervergleiche und ähnlich auch Systemvergleiche, z.B. zwischen Ost und West. Diese meist völlig unhinterfragt verwendete wissenschaftliche Herangehensweise wird als sog. "methodologischer Nationalismus" inzwischen stark kritisiert (vgl. Adick 2008a, S. 184ff.).

Was ist daran zu kritisieren? Im nationalstaatlichen Paradigma fungieren die Nationalstaaten bzw. Länder wie "Container"; d.h. Flächen- und Sozialraum werden – bildlich gesprochen – als übereinanderliegend gedacht. Viele Formen von Vergesellschaftung funktionieren heute allerdings nicht oder nicht mehr nach dem Container-Modell. Denn Menschen, Sozialsysteme und Organisationen existieren und operieren grenzüberschreitend, jenseits, oberhalb oder unterhalb staatlich-territorialer Aggregationsebenen. Da es in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft um internationale Vergleiche und Beziehungen geht und nicht um sub-nationale Analyseebenen (z.B. Bundesländer, Kommunen, Einzelschule), und da es um soziale Räume geht, in denen Erziehung und Bildung stattfinden, und nicht um Territorien als physische Räume, stellt sich die Aufgabe, internationale Varianten von Vergesellschaftung in den Blick zu nehmen und zu definieren. Dies erfordert nichts weniger als die Ausdifferenzierung des Begriffs "international". Hierzu wurde in Anlehnung an einschlägige Literatur (Pries 2008) entschieden, zwischen einem weiten Begriff von "international", der allgemein für "grenzüberschreitend" steht, und einem engen Begriff, der sich auf zwischenstaatliche, anders gesagt, intergouvernementale oder "inter-nationale" Beziehungen gründet, zu unterscheiden. Da es neben inter-nationalen Beziehungen, in denen staatliche Akteure das Sagen haben, Verträge schließen, Regeln verabreden, Organisationen gründen und

118 CHRISTEL ADICK

anderes mehr, aber viele weitere grenzüberschreitende Verflechtungen gibt, in denen private, wirtschaftliche oder zivilgesellschaftliche Akteure auf ihre eigene Rechnung und Initiative operieren, sollte hierfür ein anderer Begriff verwendet werden. In der einschlägigen Fachliteratur hat sich hierfür der Begriff "transnational" eingebürgert. Während in internationalen Räumen Flächen- und Sozialräume noch identisch sind (bildlich gesprochen interagieren zwei oder mehr ,Container'), liegen diese in transnationalen Räumen nicht mehr übereinander. Transnationale Sozialräume verbinden vielmehr Menschen, ihre Aktivitäten, Familien und Organisationen an verschiedenen Orten dieser Welt und erstrecken sich über mehrere staatliche Territorien hinweg. Die in transnationalen Räumen operierenden individuellen oder kollektiven Akteure (Individuen, Familien, Firmen, Vereine und Organisationen) kollidieren, sie kooperieren aber auch mit nationalen und mit internationalen Akteuren (z.B. staatliche Organe wie Zoll, Polizei, Schulgesetze, Verwaltung und internationale Organisationen wie UNESCO oder Europarat). Solange und sobald die letztendliche Verantwortlichkeit bei staatlichen Instanzen liegt, ist von nationalen oder - im Falle dass entsprechende Konsultationen und Abkommen vorliegen – von internationalen (d.h. zwischenstaatlichen) Sozialräumen auszugehen. Liegt indessen die Initiative und Verantwortung bei einzelnen Menschen und ihren grenzüberschreitenden Initiativen, Unternehmungen und Organisationen, d.h. bei nicht-staatlichen Akteuren, dann handelt es sich um transnationale Sozialräume. Auf diese Weise kann es auf einem Territorium zu einer vielfachen Verschachtelung von nationalen, internationalen und transnationalen Sozialräumen kommen.

Der nächste Schritt war dann, diese Unterscheidungen konzeptionell auf den Bildungsbereich umzulegen (Adick 2008b). Dies verdeutlicht die folgende Tabelle (Tab. 2). In der dort zugrunde gelegten Perspektive ist ein "Bildungsraum" ein Sozialraum besonderer Art, der dadurch gekennzeichnet ist, dass in ihm – plakativ gesprochen – Bildung vermittelt oder erworben wird oder beides. Diese 'pädagogische Intentionalität' kommt in unterschiedlichen Logiken zum Ausdruck, je nachdem, um welche Art von Bildungsraum es sich handelt, und zwar gemessen daran, welche Akteure in ihm das Sagen haben. In der folgenden Klassifikation werden nur Bildungsangebote und Bildungserwerb in Organisationen berücksichtigt; d.h. es können keine Aussagen gemacht werden zu informellen Bildungsprozessen oder zu Bildung, die sich im Alltagshandeln ereignet (und die zugegebenermaßen vielleicht für eine Person prägender sein mag als Bildung, die in organisierter Form erworben wurde).

DEUTSCHE AUSLANDSSCHULARBEIT UND DIE 119 **VERGLEICHENDE ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT**

	Nationale Bildungs-	Internationale	Transnationale
	räume	Bildungsräume	Bildungsräume
Beispiele	 das nationale Schulpflichtwesen die staatlich kontrollierte Lehrerbildung 	 UNESCO- Projektschulen Europaschulen Schüler- und Studierendenaustausch Internationale Programme wie Bildung für nachhaltige Entwicklung 	 Grenzüberschreitende Bildungsunternehmen, z.B. Sprachschulen Ausländische private Bildungsangebote (auch religiöser Art, wie z. B. Koranunterricht in Moscheen in Deutschland) Franchising und Offshore Campus
Steuerung	 Staatliche Bildungsverwaltung Ministerien 	Intergouvernementale Organisationen (z.B. OECD, UNESCO) Bi-/multilaterale Abkommen	 Marktmechanismen (Konkurrenz; Profit) Private Eigeninitiative und Finanzierung (ggf. auch durch Spenden) Das General Agreement on Trade in Services (GATS) der WTO (World Trade Organization)
Legitimation	 Bildung als öffentliches Gut Kompetente und loyale Staatsbürger Chancengleichheit 	 Internationale Kooperation und Verständigung Förderung weltbürgerlichen Bewusstseins Frieden und Verhinderung von Krieg; Katastrophen - bewältigung 	 Unternehmertum Innovation, liberaler Weltmarkt Globale Wissensgesellschaft Partikularistische Rechte (z.B. auf Religionserziehung)

(Quelle: Neuformulierung in Anlehnung an Adick 2008 b)

Abb. 2.: Merkmale nationaler, internationaler und transnationaler Bildungsräume

In einem nachfolgenden Gedankengang zur Verbreitung und Wirkungsmacht der drei verschiedenen Arten von Bildungsräumen (Adick 2012) wurde diagnostiziert, dass (organisierte) Bildung weltweit immer noch und vermutlich noch lange Zeit überwiegend in ,nationalen Bildungsräumen' vonstattengeht. Nächstfolgend sind dann ,internationale Bildungsräume' von Relevanz, da diese sich auf relativ dauerhafte zwischenstaatliche Vereinbarungen und international zumindest rhetorisch weit akzeptierte Programme berufen und damit teils Eingang in nationale Bildungswesen finden. An letzter Stelle in Bezug auf Verbreitung und Wirkungsmacht rangieren die 'transnationalen Bildungsräume': Hier gibt es zwar einige Organisationen, die den Status von 'global players' haben, weil sie in bestimmten historischen und gesellschaftlichen Konstellationen erheblichen Einfluss auf Bildungsentwicklungen haben (Beispiele: Fethullah Gülen für islamische Klientele weltweit, die Soros-Stiftung in Osteuropa nach dem Ende des Sowjet-Imperiums), aber insgesamt stellen sie zumindest bislang keine 'Bedrohung' des Modells nationalstaatlich organisierter allgemeiner Pflichtschulbildung dar.

Es wird davon ausgegangen, dass die Perspektive einer Verschachtelung unterschiedlich denominierter Bildungsräume auf einem staatlichen Territorium zukunftsweisend für Forschungen der Vergleichenden Erziehungswissenschaft zu den deutschen Auslandsschulen sein kann und vielleicht wird. Nicht umsonst dürften die Veranstalterinnen und Veranstalter dieser Tagung den Titel "Transnationale Bildungsräume in der globalen Welt – Herausforderung für die deutsche Auslandsschularbeit" gegeben haben. Allerdings wird, wie angedeutet, der Begriff 'transnationale Bildungsräume' meistens nicht definiert, was aber eigentlich für eine 'typisch' wissenschaftliche Analyse unabdingbar ist.

Die hier vorgestellte Perspektive ähnelt der von Hanna Kiper (2010, S. 65f.) vorgeschlagenen nach Transkulturalität als Theorierahmen. Teilweise wird von ihr dort auch der Begriff transnational oder Transnationalisierung verwendet, indessen ohne dort die beiden Begriffe transnational – transkulturell weiter zu unterscheiden.

Während der Begriff ,transnational' – auch auf Bildung bezogen – sich im deutschen Sprachraum meist auf die Arbeiten von Ludger Pries bezieht (Gogolin & Pries 2004; dort ist aber der Begriff ,transnationale Bildungsräume' nicht definiert), entstammt der Begriff ,transkulturell' in der Regel dem Transkulturalitätskonzept von Wolfgang Welsch, das inzwischen ebenfalls in der (Interkulturellen) Pädagogik rezipiert und ansatzweise kritisiert wurde (vgl. Adick 2010).

Wie sollte nun mit beiden Konzepten verfahren werden? Auf die deutschen Auslandsschulen (im Plural) als grenzüberschreitend operierendes Bildungswesen besonderer Art lässt sich nach dem hier vertretenden Konzept besser die Unterscheidung "national – international (im Sinne von zwischenstaatlich) – transnational" anwenden, statt von einem "kulturellen Dazwischen" auszugehen (Kiper 2013, S. 202). Denn es geht um Systemkomponenten, die nationalen oder zwischenstaatlichen Regeln und Zuständigkeiten unterliegen oder die neu, d.h. quer oder jenseits zu diesen erfunden werden müssen (z.B. die Deutsche Internationale Abiturprüfung, DIAP). Die Lebenssituation und die kulturellen Alltagspraktiken der in diesem Bildungswesen handelnden Lehrpersonen, Schüler, Eltern, Verwaltungsangestellten und sonstigen Personen können vermutlich jedoch sehr gut auch mit dem Transkulturalitäts-Konzept analysiert und interpretiert

werden. Dennoch wäre dafür zu plädieren, 'transnational' und 'transkulturell' nicht quasi-synonym zu verwenden; denn beides ist nicht unbedingt deckungsgleich. Es ist ja durchaus möglich, dass in transnationalen Bildungsräumen nicht unbedingt transkulturell gedacht und gehandelt wird, sondern recht ,monokulturell' - was also zunächst einmal erst erforscht werden müsste. So kann z.B. das deutsche Auslandsschulwesen als Organisationsmodell dem Typus ,transnationaler Bildungsraum' zugeordnet werden (privater Träger, kostenpflichtig, eigene Kontrollorgane und letztendlich private Verantwortlichkeit). Dennoch können sich Verschachtelungen mit nationalen Bildungsräumen (dem deutschen und dem des jeweiligen Gastlandes) und mit internationalen Bildungsräumen (z.B. Beteiligung an Programmen der UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung unter der Ägide der UNESCO) ergeben, die auch entsprechend analysiert werden können. Und die in diesem System handelnden Lehrpersonen, Schüler und Eltern können in ihren kulturellen Praktiken monokulturell agieren, oder ein "Dazwischen" oder transkulturelles Handeln praktizieren oder auch nicht.

Literatur

Adick, C. (2005): Transnationalisierung als Herausforderung für die International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. In: Tertium Comparationis, 11. Jg., H. 2, S. 243-269.

Adick, C. (2008a): Vergleichende Erziehungswissenschaft – Eine Einführung. Stuttgart.

Adick, C. (2008b): Transnationale Bildungsorganisationen in transnationalen Bildungsräumen: Begriffsdefinitionen und Vorschlag für eine Typologie. In: Tertium Comparationis, 14. Jg., H. 2, S. 168-197.

Adick, C. (2009): World Polity - ein Forschungsprogramm und Theorierahmen zur Erklärung weltweiter Bildungsentwicklungen. In: Koch, S./Schemmann, M. (Hrsg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. Wiesbaden, S. 258-291.

Adick, C. (2010): Inter-, multi-, trans-kulturell: über die Mühen der Begriffsarbeit in kulturübergreifenden Forschungsprozessen. In: Hirsch, A./Kurt, R. (Hrsg.): Interkultur – Jugendkultur. Bildung neu verstehen. Wiesbaden, S. 105-133.

Adick, C. (2011): Globalisierungseffekte im Schulsystem: In: Politische Bildung in der Weltgesellschaft – Herausforderungen, Positionen, Kontroversen, hrsg. von Sander, W./Scheunpflug, A. (Schriftenreihe der Bundeszentrale für Politische Bildung), Bonn, S. 145-164.

Adick, C. (2012): Transnationale Bildungsorganisationen: Global Players in einer Global Governance Architektur? In: Tertium Comparationis, 18. Jg., H. 1, S. 82-107.

122 CHRISTEL ADICK

Allemann-Ghionda, C. (2004): Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel.

Brüser-Sommer, E.: Bund-Länder-Inspektionen im Rahmen des Pädagogischen Qualitätsmanagements Deutscher Schulen im Ausland. Struktur- und Wirkungsanalyse, Köln 2010 [online verfügbar: http://d-nb.info/1009032011/34].

Fend, H. (1980): Theorie der Schule. München.

Gogolin, I. & Pries, L. (2004): Stichwort: Transmigration und Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7. Jg., H. 1, S. 5-19

Hornberg, S. (2010): Schule im Prozess der Internationalisierung von Bildung. Münster etc..

Kiper, H. (2011): Die Arbeit der Arbeitsstelle deutsche Auslandschularbeit an der Universität Oldenburg. In: GEW (Hrsg.): Kultur und Bildungsarbeit im Ausland (18. AGALTagung in Mariaspring November 2010), S. 58-69.

Kiper, H. (2013): Die 'Arbeitsstelle Deutsche Auslandsschularbeit' an der Carl von Assietzky Universität Oldenburg in der globalen Welt – einige schultheoretische Überlegungen. In: Deutsche Lehrer im Ausland. Beiträge zur schulischen Arbeit weltweit, hrsg. von M. Egenhoff & P.H. Stoldt, Münster, S. 199-214.

Krämer, G. E. (1997): Die Deutsche Schule Kabul im Wechselspiel von deutschen Engagement und politischen Konstellationen. Geburt(en), Leben und Sterben einer deutschen Auslandsschule, Dissertation.

Müller, B.: Von den Auswandererschulen zum Auslandsschulwesen. Ein Beitrag zur Geschichte des deutschen Nationalismus vor dem Ersten Weltkrieg. Dissertation (1996).

Paulus, C. (2011): "Begegnung findet eigentlich nicht statt." Probleme von Begegnungsschulen im postkolonialen Kontext. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP) 34. Jg., H. 2, S. 23-28.

Pries, L. (2008): Die Transnationalisierung der sozialen Welt. Frankfurt/Main.

Projektgruppe PQM beim Bundesverwaltungsamt (BVA)/Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (Hrsg.). Deutsche Schulen weltweit unterwegs zur Exzellenz. Bund-Länder-Inspektion Bilanz 2010. Köln (2010) [online verfügbar: http://www.auslandsschulwesen.de/cln_319/nn_2141654/Auslandsschulwesen/DieZfA/Publikationen/BLI-Bilanz20 10,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/BLI-Bilanz2010.pdf].

Waibel, J.: Die deutschen Auslandsschulen – Materialien zur Außenpolitik des Dritten Reiches, Frankfurt/Oder (2012) [online verfügbar: http://d-nb.info/1027453414/34].

Waterkamp, D. (2006): Vergleichende Erziehungswissenschaft. Ein Lehrbuch. Münster etc..

LEHREN UND LERNEN DER DEUTSCHEN SPRACHE ANGESICHTS VON INTER-NATIONALISIERUNGSPROZESSEN

Marianne Schöler

Lernen in deutscher Sprache – Deutsch als Erstsprache – Deutsch als Fremdsprache in deutschen Auslandsschulen

Die Rahmenbedingungen der Klassenzimmer in deutschen Auslandsschulen sind angesichts einer fortschreitenden globalisierten Welt gekennzeichnet durch sprachliche und kulturelle Diversität. Die deutsche Sprache ist mittlerweile dort nicht mehr nur als erste Fremdsprache zu finden, sondern ebenso auch als Erstsprache oder als weitere Fremdsprache. Es zeigt sich aktuell daher an vielen deutschen Auslandsschulen eine "bunte" Sprachenvielfalt, die durch die Sprachen der Schule noch verstärkt wird. Deutsch als Fremdsprache sollte daher auch im Kontext der Mehrsprachigkeit betrachtet werden, was umso wesentlicher erscheint, als mittlerweile auch Fachunterricht in deutscher Sprache, z.B. in den Fächern Biologie oder Geschichte, ein weiterer Bestandteil der Curricula deutscher Auslandsschulen ist. Welche didaktischen Erfordernisse sich aus der skizzierten Situation ergeben, wird Inhalt dieses Beitrags sein.

1. Die Sprachenvielfalt an deutschen Auslandsschulen als Faktizität

Diejenigen Kolleginnen und Kollegen, die in den letzten Jahren an deutschen Auslandsschulen unterrichtet haben, haben die verschiedenen Sprachvarietäten auf den Fluren und auf dem Schulhof sicherlich immer wieder vernommen. Sprachmischungen, die sich in Sätzen wie den folgenden zeigen, werden vermutlich alltäglich sein:



Abb. 1: Beispiele für die Sprache des Schulalltags der Schüler/innen

Gleichzeitig werden aber auch schulsprachliche Formulierungen wie die folgenden an der Tagesordnung sein, um den Schulalltag zu organisieren

• F	ertigt bitte bis morgen eine Zusammenfassung an!
• E	Beschreibt das Vorgehen in eurem Experiment!
• [Beschreibt bitte das Bild!
• \	Norin besteht die Besonderheit dieses Textauszugs?
• 5	skizziert die wesentlichen Aussagen!

Abb. 2: Beispiele für die Sprache des Unterrichts

Deutsch als Fremdsprache im Rahmen einer zunehmend globalisierten Welt ist mittlerweile durch mehrere Faktoren beeinflusst, zum einen wird Deutsch als Fremdsprache im Ausland gelernt, weil Deutschland ein interessanter, wichtiger Wirtschaftspartner ist¹, zum anderen, weil das Beherrschen der deutschen Sprache auf einem bestimmten Niveau die Voraussetzung für eine Zulassung an deutschen Hochschulen bildet. Ferner ist das Lernen der deutschen Sprache im Ausland auch durch Arbeitsmigration geprägt; viele Familien migrieren aus beruflichen Gründen von einem Land ins andere, die Kinder besuchen in der Regel deutsche Auslandsschulen, lernen also in ihrer Erstsprache im Ausland. Deutsche Auslandsschulen sollten daher Lehr-Lernbedingungen bieten, die der sprachlichen und kulturellen Diversität heterogener Lernräume gerecht werden. Welche Voraussetzungen hierfür notwendig sind, wird derzeit vielfach diskutiert und erforscht; sowohl Gesamtsprachencurricula, Mehrsprachigkeitsdidaktik oder integriertes Sachfachlernen stehen im Fokus des wissenschaftlichen Diskurses.

2. Das besondere Bedingungsgefüge mehrsprachiger Lernräume

In meinem Beitrag konzentriere ich mich auf den Aspekt des besonderen Bedingungsgefüges, in dem Schüler/innen mit der Erstsprache und Schüler/innen mit Deutsch als erster oder zweiter Fremdsprache gemeinsam an einer Auslandsschule lernen, in der die Schulsprache Deutsch ist. Das bedeutet: der Unterricht muss sowohl die sprachlichen Ausgangslagen der Lerngruppen wie auch die sprachlichen Varietäten Schulsprache, Bildungssprache, Fachsprache berücksichtigen und das Erlernen der deutschen

126 MARIANNE SCHÖLER

Sprache in diesen Varietäten im Lernalltag auf der Basis einer diversifizierten sprachlichen Ausgangslage ermöglichen. Um diesen Sachverhalt zu verdeutlichen, möchte ich gerne zwei fiktive Sprachbiographien exemplarisch vorstellen.

Stellen wir uns vor, die elfjährige Martina mit der Erstsprache Deutsch und der 12-jährige José mit Spanisch als erster Sprache besuchen gemeinsam die deutsche Auslandsschule "Lomas Verdes" in Mexico-Stadt.

Die fiktiven Sprachbiographien verdeutlichen, dass in beiden Fällen die Herausforderungen durch die Unterrichtssprache Deutsch groß sind. Obwohl Martina Deutsche ist, stellt das Erlernen der deutschen Schul-und Fachsprache bzw. der Bildungssprache eine große Herausforderung für sie dar, vergleichbar der für José, ihren mexikanischen

Martina - 11 Jahre alt

- in Deutschland geboren
- Familiensprache deutsch
- mit 13 Monaten nach Brasilien umgezogen
- mit 5 Jahren nach Chile umgezogen
- in Chile eingeschult und alphabetisiert in Deutsch an einer deutschen Auslandsschule
- mit 9 Jahren nach Mexico umgezogen
- besucht die deutsche Auslandsschule, da sie Kind deutscher Eltern im Ausland ist
- Besuch der Sek. I im 1. Jahr in Mexico-City
- Deutschkenntnisse sind basal, konzeptionell mündlich
- Umgebungssprache ist eine andere als die Erstsprache
- Die sprachlichen Anforderungen stellen eine große Herausforderung dar, besonders in den Sachfächern, die Deutsch als Unterrichtssprache zugrunde legen

José - 12 Jahre alt

- In Mexico geboren
- Familiensprache Spanisch
- erste Fremdsprache Deutsch
- er besucht die deutsche Auslandsschule, da er eine deutsche Hochschulzugangsberechtigung erhalten soll
- die Eltern sprechen kein Deutsch
- die Umgebungssprache ist die Erstsprache
- die sprachlichen Anforderungen stellen eine große Herausforderung dar, besonders in den Sachfächern, die Deutsch als Unterrichtssprache zugrunde legen

Klassenkameraden. Die schulischen Anforderungen werden in der Sprache Deutsch immer komplexer, Schul-, Bildungs- und Fachsprache stellen für Martina wie für José dieselben Herausforderungen dar. Erschwerend kommt hinzu, dass es nicht möglich ist, außerhalb der Schule in der deutschen Sprache zu "baden", da die Umgebungssprache Spanisch ist. Schüler/innen mit vergleichbaren Biographien finden sich aufgrund der Zunahme transnationaler Bildungsräume vermehrt in Klassenzimmern deutscher Auslandsschulen.

3. Sprachliche und kulturelle Diversität an deutschen Auslandsschulen

In Bezug auf die zwei- und mehrsprachig lernenden Schüler/innen an deutschen Auslandschulen erscheint es daher notwendig, sich die Vielfalt der unterschiedlichen Aus-

gangslagen zu vergegenwärtigen. Die sich daraus ergebende Gemengelage ist in Abb. 3 veranschaulicht – eine heterogene Schülerschaft mit unterschiedlichen Erstsprachen, mit verschiedenen ersten und weiteren Fremdsprachen bildet eine sprachlich und kulturell diversifizierte Lerngruppe, die sich noch dazu durch vielfältige sprachliche und kognitive Lernausgangslagen auszeichnet. Gleichzeitig ist die beschriebene Schulsituation gekennzeichnet durch die Sprachen der Schulen, die wiederum die sprachliche Ausgangslage ebenso reflektieren wie sie beeinflussen.

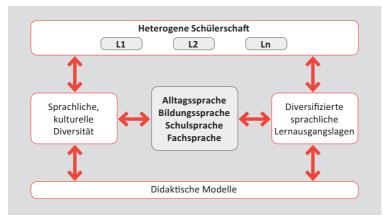


Abb. 3: Gemengelage einer heterogenen Schülerschaft an deutschen Auslandsschulen

Wie eingangs dargestellt, ist die Alltagssprache geprägt durch eine Vermischung der vielen Sprachen im Lernerkontext; gleichzeitig bildet die Schulsprache die Sprache des Classroom-Managements ebenso wie die Sprache der schulischen Instruktionen und Aufgaben bzw. die Sprache des Lernens (Feilke 2013). Die Bildungssprache stellt eine Varietät der deutschen Sprache dar, die durch spezifische sprachliche Phänomene markiert ist und als Sprache der allgemeinen Orientierung (Habermas 1977) betrachtet wird. Das Beherrschen dieser Variante ist notwendig, um sowohl das Lernen in einer Sprache als auch das Lernen in einer Fachsprache zu bewältigen. Die Beherrschung aller Varianten der Schulsprachen ist unerlässlich, um am Lerngeschehen bzw. am Schulleben teilhaben zu können. Dabei ist es wesentlich, die Schüler/innen mit einem Wissen auszustatten, das ihnen ermöglicht, die unterschiedlichen Sprachvarietäten mit dem korrekten Register in der jeweiligen Situation zu aktivieren und angemessen zu verwenden. Denn die Frage für die Schüler/innen ist doch, wie Bedeutung ausgehandelt bzw. transportiert wird, da dies eng verbunden ist mit dem situativen Kontext, der wiederum die Auswahl eines spezifischen Registers erfordert. Vor diesem Hintergrund werden im

128 MARIANNE SCHÖLER

Folgenden die linguistischen, lerntheoretischen und zweitsprachdidaktischen Begründungszusammenhänge skizziert, die ein mögliches Modell für die Sprachvermittlung in kulturell und sprachlich heterogenen Lernräumen begründen und angesichts der zunehmenden Ausweitung globalisierter Bildungsprozesse als didaktisch angemessen sowie zielführend erscheinen lassen. Zunächst sollen jedoch die verschiedenen Varietäten der Schulsprachen beschrieben werden, um den Zusammenhang zwischen alltags-, schul-, fach- und bildungssprachlichen Kompetenzen aufzuzeigen.

4. Die Sprachen der Schule

Alltagssprache ist in diesem Kontext die Verkehrssprache der Schüler/innen, sie dient ihnen zum sozialen Austausch oder zur Kontaktaufnahme bzw. zur Organisation des schulischen Lebens. Gemeinhin wird sie als die Sprache der "Nähe", der Vertrautheit bezeichnet (vgl. Koch/Österreicher 1980). Sie ist gekennzeichnet durch Emotionalität und setzt einen Bezug auf einen gemeinsamen Kontext im "Hier und Jetzt" voraus. Die alltagssprachliche Variation ist situationsgebunden und geprägt durch deiktische Verweise, z.B. "Gib mir mal das Dings", "Guck mal, der da!". Die Verwendung sogenannter Passepartout-Wörter ebenso wie die Verwendung einer bestimmten Lexik, beispielsweise "schmeißen" statt "werfen" oder "raufbringen" statt "nach oben transportieren" ist typisch für die Alltagssprache. Grammatikalische Korrektheit ist zum Verstehen nicht unbedingt erforderlich, da Bedeutungen auch durch Mimik, Gestik oder Nachfragen ausgehandelt werden können.

Schulsprache hingegen ist als eine Varietät zu betrachten, deren Beherrschung erforderlich ist, um den Schulalltag meistern zu können; ganz wesentlich gehört dazu die Kenntnis schulsprachlicher, handlungsanzeigender Operatoren wie z. B. benennen, skizzieren, darstellen, erklären, erläutern, erörtern, beschreiben, begründen, diskutieren etc.

Nach Feilke ist die Schulsprache eine Sprache in der Schule und für die Schule, d.h. eine für diesen Kontext speziell gemachte Sprache (Feilke 2013, S. 118). Sie dient zur Verständigung in Lehr-Lernprozessen und zur Bewältigung von Lernaufgaben, wozu eine Kenntnis der Semantik Sprachhandlungen indizierender Wörter notwendig ist; so hat das Wort "beschreiben" eine je spezifische Bedeutung, die fachabhängig ist. "Beschreibe das Bild" evoziert eine andere Aufgabenbewältigung als "beschreibe das Experiment". Eine weitere Variation der Schulsprache ist die Fachsprache, sie ist von der Schulsprache insofern zu unterscheiden, als sie der präzisen und effizienten Verständigung im Fach dient. Sie ist gekennzeichnet durch komplexe, syntaktische Strukturen und ein spezielles Fachvokabular sowie fachspezifische Verwendungen alltagssprachlicher Lexeme wie z.B. "sauer", "basisch", "plus", minus" etc., was den Erwerb fachsprachlicher Kompetenz erschwert. Hinzukommt, dass sich Fachsprachen auf der horizontalen Ebene von Fach zu Fach unterscheiden, auf der vertikalen Ebene nimmt die Komplexität der fachsprachlichen Varietät zu. Ein Diskurs im Fach Biologie in der 7. Klasse einer Auslandsschule ist

zwar fachsprachlich konnotiert, jedoch von der Anforderung an die sprachliche Komplexität bei weitem nicht so anspruchsvoll wie der wissenschaftliche Diskurs international renommierter Wissenschaftler dieses Faches. "Fachsprache ist also heute eine – in berufs- und fachorientierten Zusammenhängen – häufig verwendete Bezeichnung, die alle möglichen verbalen und nicht-verbalen [z.B. Symbole, Formeln, Grafiken] (Text-) Formen der fachbezogenen Verständigung (Fachkommunikation, Fachdiskurs) meint und oft in einen Gegensatz zum Begriff der üblicherweise verwendeten "Gemein- oder Standardsprache' gestellt wird" (vgl. dazu Fluck 2000, S. 89).

Eine besondere Schwierigkeit von Fachtexten ist ihre Komplexität, d.h. ihre Textdichte. Relativ kurze Texte müssen sehr informativ, Aufgaben präzise und knapp formuliert sein. Verknüpfungs- und Verweisstrukturen stellen daher eine hohe Anforderung an das Sprachkönnen und das Sprachverständnis. Kennzeichnend für fachsprachliche Texte sind komplexe Satzglieder wie z.B. Nominalphrasen, die anstelle eines Nebensatzes verwendet werden, Funktionsverbgefüge als feste Verknüpfungen aus Verb und Substantiv, nominale Wortgruppen, die durch Adjektiv- oder Genitiv- bzw. Präpositionalattribute erweitert werden. Passivkonstruktionen gehören als weitere fachsprachliche Phänomene ebenfalls dazu wie spezifisches Fachvokabular. Folgende Beispiele exemplifizieren die Besonderheit fachsprachlicher Wendungen.



Fachsprachliche Texte sind also geprägt durch besondere sprachliche Phänomene und Fachbegriffe, sie beziehen sich auf abstrakte Sachverhalte sowie kontextferne Zusammenhänge und stellen explizite Formulierungen bereit. Das bedeutet aber nicht, dass ein Sachverhalt verstanden wurde, wenn er in der Fachsprache formuliert werden kann. Fachbezogene Zusammenhänge in der Alltagssprache zu formulieren bedeutet im Umkehrschluss aber auch nicht, dass der Sachverhalt nicht verstanden wurde. Im Gegenteil entwickelt sich Verständnis für abstrakte Sachverhalte zunächst über Anschauungsprozesse und über eine Annäherung, die der sprachlichen Kompetenz der Lerner/innen angemessen ist.

130 MARIANNE SCHÖLER

Bildungssprache hingegen hat verallgemeinernde (generische) Bedeutung, sie stellt sprachliche Mittel bereit, die textuelle Kohärenz erzeugen bzw. Diskurs ermöglichen. Dazu gehören Funktionswörter wie Präpositionen, Pronomen, Partikeln oder Konjunktionen. Die Beherrschung dieser sprachlichen Mittel, die erst in Gemeinschaft mit anderen Wörtern, also im grammatischen Sprachsystem, einen Sinn ergeben, ist notwendig, um Bedeutung konstruieren zu können. Sie bildet aus meiner Sicht das Fundament für Schul- und Fachsprache und bietet ganz allgemein nach Habermas die Grundlage zur allgemeinen Orientierung bzw. zum Wissenserwerb (vgl. Habermas 1977). Die bildungssprachliche Varietät übernimmt eine "Querschnittsaufgabe" zwischen den Sprachen der unterschiedlichen Schulfächer und der Lernbereiche der Schule, was vor allem im Kontext des deutschen Fachunterrichts in Auslandsschulen eine wichtige Rolle spielt und Sprachbildung in allen Fächern begründet.

"Bildungssprache ist ein Register, in dem ein vertikaler Diskurs entfaltet wird. Dieser Diskurs ist auf eine spezifische Form des Wissens bezogen, das sich durch eine nichtsegmentäre, nicht in der alltäglichen Lebenswelt aufgehende Konstruktion von objektivierten Zusammenhängen auszeichnet" (Bernstein 1990).

Diese Sprachvarietät ist vor allem durch folgende Phänomene gekennzeichnet:

- Nominalisierungen wie z.B. "die Tür des Eingangs der Schule der Kreisstadt ..."
- ausgedehnte Verbklammer wie z.B. "Gestern Morgen hat Peter, nachdem er seinen Koffer gepackt, sich verabschiedet, ein letztes Mal umgesehen und seine Tränen unterdrückt hat, das Haus endgültig verlassen".
- Passivkonstruktionen wie z. B. "Die Erhöhung der Tabaksteuer wurde von der Bundesregierung beschlossen".
- komplexe Kohäsionsmittel wie z.B. "Rauchen schadet der Gesundheit, wohingegen das tägliche Essen eines Apfels förderlich ist".

Bildungssprache als "formelles Sprachregister" (Gogol 2011, S. 111) übernimmt eine spezifische Funktion für die Schulbildung und zugleich auch die Funktion der Bildung in der Institution Schule für die Aneignung dieses Registers, d.h. Bildungssprache ist Medium und Ziel zugleich. Weitere Merkmale dieser Sprachvarietät des Deutschen sind auf der lexikalisch-semantischen Ebene differenzierende, abstrahierende Ausdrücke, die auf der syntaktischen Ebene unpersönliche Konstruktionen oder komplexe Satzstrukturen ermöglichen. Letztlich bildet Bildungssprache die Basis zur Auseinandersetzung mit fachsprachlichen Phänomenen im Unterricht. Folgendes Schaubild visualisiert die Funktion der bildungssprachlichen Variation für die Sprachen der Schule, sie bildet sozusagen die Brücke zwischen den unterschiedlichen Sprachvarietäten und kann - so verstanden - als "Metasprache" betrachtet werden.

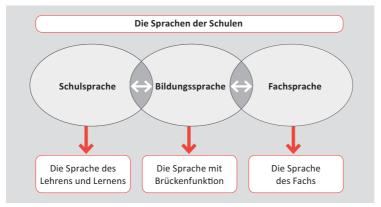


Abb. 4: Die Sprachen der Schule und ihre Verbindung

Aus dieser Perspektive wird deutlich, wie wesentlich eine bildungssprachliche Kompetenz für schulisches Lernen und Erfolg ist. Was können wir also im unterrichtlichen Kontext tun, um den Schüler/innen den Zugang zu den Sprachen der Schule zu ermöglichen, um so die Basis für einen aktiven Wissenserwerb in den Sachfächern zu schaffen? Im Folgenden soll ein didaktisches Modell vorgestellt werden, das sprachliches und fachliches Lernen gleichermaßen in mehrsprachigen Lerngruppen ermöglicht und speziell für den Unterricht in mehrsprachigen Lernräumen entwickelt wurde.

5. Scaffolding als Modell für die Vermittlung von Bildungs- und Fachsprache im DaF-Unterricht

Der Begriff Scaffolding wurde aus dem angelsächsischen Sprachraum übernommen und bedeutet wörtlich übersetzt "Gerüst". In der Pädagogik und Psycholinguistik findet dieser Terminus eine breite Verwendung für die Beschreibung der individuellen Unterstützung der Lernenden durch kompetente "Andere", z.B. in Eltern-Kind- oder in Lehrer-Schüler-Interaktionen. Erstmalig verwenden Wood, Bruner und Ross diesen Begriff 1976 als Metapher zur Beschreibung der Unterstützung, die die Lernenden dazu in die Lage versetzt, kognitiv herausfordernde Aufgaben zu bewältigen, die außerhalb ihres aktuellen Leistungsvermögens liegen und die sie ohne Hilfestellung nicht bewältigen könnten (vgl. Wood et al. 1976). Dieses konstruktivistische Lernverständnis basiert u.a. auf Wygotskis Vorstellung vom Lernen in der "Zone der nächsten Entwicklung". Gemeint ist damit der Raum, in dem der Lernende sich unter Anleitung eines Erwachsenen von einer Entwicklungsstufe zur nächst höheren fortbewegt, um zukünftig das selbstständig leisten zu können, wozu er aktuell nur mit Unterstützung fähig ist. Demzufolge ist das Bauen eines Lerngerüsts

132 MARIANNE SCHÖLER

"a process, that enables a child or novice to solve a problem, carry out a task or achieve a goal which would be beyond his unassisted efforts." (vgl. Wood et al. 1976, p. 90).

Die Metapher des *Gerüsts* weist darauf hin, dass die Unterstützung zeitlich begrenzt ist, da der Lerner lediglich so lange in der Aneignung fachlicher oder sprachlicher Unterrichtsinhalte gestützt wird, bis er unabhängig von lehrerseitiger Hilfe das Gelernte anwenden kann (vgl. Wood et al. 1976; Gibbons 2002 und 2009). Die Lerner sollen durch den "*Gerüstbau"* dazu befähigt werden, schwierige Aufgaben zukünftig autonom zu lösen, wie Wygotski es formuliert:

Das Kind soll dazu in die Lage versetzt werden, morgen das allein zu bewältigen, was es heute nur mit Hilfe anderer leisten kann. (vgl. Wygotski 1978, zitiert in Gibbons 2002, S. 10)

Übertragen auf den Kontext des Lehrens und Lernens in mehrsprachigen Lernräumen haben Gibbons, Hammond et al. mit Scaffolding ein Konzept entwickelt, das durch eine planvolle, unterstützende Gestaltung des Unterrichts und eine spezifische Sequenzierung der Unterrichtsinteraktionen den sukzessiven Aufbau neuen Wissens, sprachlich wie inhaltlich, ermöglicht und begleitet. Die Erweiterung der kognitiven und bildungsbzw. fachsprachlichen Fähigkeiten der Schüler/innen bildet den Kern der Lernarrangements, die sich Stufe für Stufe entlang dieses Gerüsts bewegen, um erfolgreiche Lernprozesse zu ermöglichen.

"Scaffolding, however is not simply another word for help. It is a special kind of help that assists learners to move toward new skills, concepts or levels of understanding." (Gibbons 2002, p. 10)

Die Unterrichtsinteraktion sowie das gemeinschaftliche Aushandeln von Bedeutungen bilden ein Herzstück dieses Konzepts. Ein konstruktivistisches Verständnis des Lernens kennzeichnet die Rolle des Lehrenden als Gestalter unterstützender Begleitprozesse in der Lehr-/Lerninteraktion. Dieses Scaffolding-Konzept beruht auf verschiedenen Bezügen aus der Psychologie und der Linguistik sowie der Pädagogik. Exemplarisch zu nennen ist hier das Sprachmodell Hallidays (1975), nach dem Inhalte über Sprache transportiert werden und sich die Sprachverwendung am situativen Kontext sowie an der Sprachfunktion orientiert. Ebenso einen Einfluss auf die Modellierung dieses Konzepts hat die Beschreibung der "Guided Construction of Knowledge" nach Mercer, dem zufolge im Unterricht Wissen durch Sprache und Sprachverwendung konstruiert wird.

Damit wird das Unterrichtsgespräch zu dem Ort, wo fachliche Begriffe bzw. Konzepte und sprachliche Äußerungen hergestellt und fortlaufend aufeinander bezogen werden müssen. (Quehl & Trapp 2013, S. 29)²

Im Unterricht findet Scaffolding auf zwei Ebenen statt, dem Makro-Scaffolding und dem Mikro-Scaffolding. Makro-Scaffolding bildet sozusagen die Basis für die Planung der Lernunterstützung und umfasst sämtliche mit der Unterrichtsplanung verbundenen

Tätigkeiten. Mikro-Scaffolding hingegen bildet den sprachlichen Handlungsrahmen, in dem die Unterrichtsinteraktionen erfolgen. Diese Phase des Lerngerüsts kann nicht vorausgeplant werden, sondern entwickelt sich innerhalb des Unterrichtsdiskurses.

Beide Scaffolding-Ebenen sind interdependent miteinander verbunden und notwendig für die Gestaltung und Durchführung der verschiedenen Unterrichtsphasen sowie für ein kognitiv aktivierendes und adaptives Unterrichtsgespräch, das der Lerngruppe Gelegenheit zum Erlernen und Anwenden der Fachlexik gibt. Die parallele Vermittlung fachlicher und sprachlicher Inhalte und die Gestaltung eines kognitiv aktivierenden Lerngerüsts stellen die Eckpfeiler dieses Konzeptes dar.

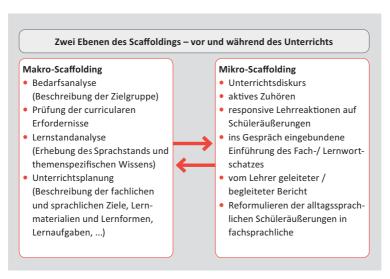


Abb. 5: Zwei Ebenen des Scaffoldings: Makro- und Mikroscaffolding

Makro-Scaffolding

Zur Unterrichtsplanung wird zunächst einmal die Lernausgangslage analysiert, d.h. Sprachstand sowie Vorwissen zum jeweiligen Unterrichtsinhalt werden erfasst. Die Resultate bilden das Fundament für die Analyse der Unterrichtsmaterialien und der Unterrichtsziele bzw. der Bildungsstandards. So kann festgestellt werden, welche besonderen sprachlichen und kognitiven Kompetenzen im Hinblick auf linguistische oder textsortenspezifische Merkmale die Schultexte erfordern bzw. welche inhaltlichen Anforderungen gestellt werden oder welcher Fachwortschatz von Bedeutung ist. In einem nächsten Schritt wird die präzise Planung des Lerngerüsts aufgrund dieser Bedarfsanalyse (Kniffka 2010) vorgenommen und die Abfolge der einzelnen Phasen sowie der

134 MARIANNE SCHÖLER

Handlungsformen werden festgelegt. Folgende Überlegungen sollten in die Planung der einzelnen Unterrichtssequenzen integriert werden:

- Verknüpfung neuer Wissensbestände mit alten
- · Parallelisierung von Sprache und Inhalt
- Auswahl der Aufgabenformate und der Arbeitsmaterialien
- · Sequenzierung der Arbeitsschritte
- Wahl der Sozialformen
- Einführung des Lern- und Fachwortschatzes
- sprachlich und kognitiv die Lerner/innen beteiligende Einheiten, von der Anschauung zur abstrakten Lernaufgabe (vgl. Schöler 2013, S. 346).

Die Unterrichtssequenzen sollten so geplant sein, dass sich die Lerner Schritt für Schritt, Stufe für Stufe des Gerüsts auf ein nachhaltiges Verständnis anspruchsvoller Unterrichtsinhalte und komplexer Fachsprache zu bewegen.

Für die Planung einer Unterrichtsreihe im DaF-Unterricht, beispielsweise im Fach Geographie bedeutet dies, dass zunächst einmal erhoben werden muss, welche Lerninhalte und welchen Kompetenzerwerb die curricularen Standards vorgeben, um die sprachlichen und fachsprachlichen Anforderungen in die Unterrichtsgestaltung einbeziehen zu können. Außerdem sollte das allgemeine Sprachniveau der Lernenden erfasst werden, um ein sprachlich adaptives Lernarrangement entwickeln zu können. Denn je nach Zielgruppe werden unterschiedliche sprachliche Ausgangslagen vorausgesetzt.

Mikro-Scaffolding

Mikro-Scaffolding kann nicht geplant werden, sondern bezeichnet die Unterrichtsinteraktion, in der die Lehrperson spontan und angemessen auf das Verhalten bzw. die Äußerungen der Lerner/innen reagieren muss. Es bildet die Ergänzung zum Makro-Scaffolding und ist u. a. dadurch gekennzeichnet, dass die Lehrperson den Schüler/innen mehr Zeit einräumt, über Antworten, Erklärungen etc. nachzudenken. Sie hört genau hin, greift Schüleräußerungen auf und reformuliert sie in einen fachsprachlichen Text, der den sprachlichen Anforderungen des Unterrichtsgegenstands entspricht. So gestaltete Lehr-Lerndialoge finden in einem längeren Austausch als in einem fragend-entwickelnden Unterricht statt und führen zu einer Erweiterung der fachsprachlichen Kompetenz, da die Lehrkraft begleitend dementsprechende Sprachangebote macht. Auf einem graduell ansteigenden Kontinuum bewegen sich die Lernenden Stufe für Stufe von ihrer alltagssprachlichen Ausdrucksfähigkeit hin zur schriftsprachlichen Kompetenz mit dem Ziel, abstrakte, anspruchsvolle Aufgaben autonom lösen und schriftliche Texte fachsprachlich formulieren zu können. Parallel zu diesem vertikalen Anstieg des sprachlichen Registers steigt die kognitive Anforderung (vgl. Schöler 2013, S. 346 ff).³

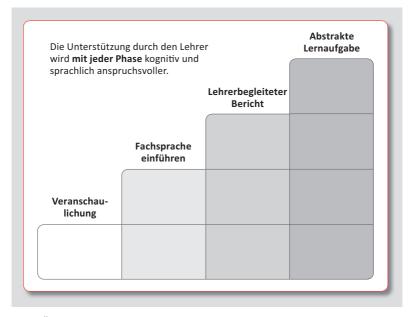


Abb. 6: Überlegte Abfolge der Unterrichtssequenzen zum Erwerb fachsprachlichen Wissens

Die verschiedenen Stufen der Konstruktion eines Lerngerüsts sowie die unterschiedlichen Phasen der Wissensaneignung in der jeweiligen Lernsituation sind insgesamt unverzichtbar für die Gestaltung und Durchführung eines auf die jeweilige Ausgangslage bezogenen Lernarrangements. Die kognitive Anforderung wird mit jeder Phase anspruchsvoller und kontextentbundener, so dass sich sukzessive das sprachliche Wissen erweitern kann. Ein intensiver Unterrichtsdiskurs zwischen Lehrperson und Lerner/innen, der dadurch gekennzeichnet ist, dass die Äußerungen sukzessive konzeptionell schriftlich und somit fachsprachlich werden, führt zu einer fach-und bildungssprachlichen Kompetenz. Sind die Schüler/innen auf der obersten Stufe des Lerngerüstes angekommen, so sollten sie dazu fähig sein, sowohl mündlich wie schriftlich Fachlexik und fachsprachliche Strukturen verstehen und anwenden zu können. Das didaktische Modell des Scaffolding bietet fremdsprachlichen Lerner/innen im Unterricht die Gelegenheit, sich ausgehend von ihrer individuellen Sprachkompetenz sukzessive fachliches und sprachliches Wissen anzueignen, indem Sprache und Inhalt integrativ vermittelt werden und sich der Lerngegenstand dabei auf einem Kontinuum vom Einfachen zum Komplexen bewegt. Für eine intensivere Beschäftigung mit dem Modell des Scaffolding bietet sich der Artikel "Mit Scaffolding zur Filmfachsprache im DaF-Unterricht" von Hahn & Schöler (2013) an, da hier das Konzept eingehender beschrieben und erläutert wird und überdies ein Unterrichtsentwurf auf der Basis des Scaffolding entwickelt wurde, der auf alle Unterrichtsgegenstände des DaF-Unterrichts übertragen werden kann und sich insbesondere für den Fachunterricht in der deutschen Sprachen an deutschen Auslandsschulen eignet.

7. Resümee

Im Unterricht erlangen Lerner/innen neues Wissen durch Sprache. Sprache ist das wesentliche Werkzeug, sich kognitiv weiterzuentwickeln und Wissen aufzubauen.

Die Aufgabe, Lerner/innen des Deutschen bei ihrer kognitiven sowie bildungs-, schulund fachsprachlichen Weiterentwicklung zu unterstützen, kann durch Lernszenarien erfüllt werden, die die Integration von Inhalt und Sprache ausdrücklich planen. Schule im Rahmen einer "Weltgesellschaft" sollte Lehr-Lernarrangements anbieten und Didaktiken modellieren, die der Lernsituation in multikulturellen und multilingualen Kontexten in internationalen Klassenzimmern angemessen sind.

Bildungssprache/Sprachbildung als "language across the curriculum" sollte nicht nur ein konjunkturell bedingtes Thema sein, sondern als Aufgabe der Bildungsinstitutionen, der Lehrkräfte sowie der Unterrichtsentwicklung betrachtet werden und langfristig angelegt sein (vgl. Vollmer/Thürmann 2013, S. 54). Die Entwicklung eines gemeinsamen Referenzrahmens, der übergreifende sprachliche Operatoren festlegt, sollte vorangetrieben werden und die Lehrerfortbildung sollte den Kompetenzerwerb für die integrative Vermittlung von Sprache und Fach stärker in den Blick nehmen und ausbauen. Der Fokus sollte dabei auf den Unterrichtsinteraktionen bzw. der Gesprächsführung im Unterricht liegen.

Anmerkungen

- (1) Bis 2017 sollen nach Aussage des derzeitigen Leiters für Spracharbeit am Goethe-Institut in Neu-Delhi eine Million indische Schulkinder Deutsch als Fremdsprache lernen. Vgl.: "Die Aussprache ist eine Herausforderung". Die Zeit 13.02.2014: 70
- (2) Vgl. hierzu auch Kiper (2011). In: Kiper, H., Meyer, H., Topsch, W. 2011 (6. Auflage): 164 ff.
- (3) Das Modell wurde von Mary Lewis, Steve Ferguson und Willie Mazyck (2005).In: Lindsay Lipscomb, Janet Swanson, und Anne West. Die Universität von Georgia, übernommen und modifiziert. Quelle: http://epltt.coe.uga.edu/index.php?title=Scaffolding

Literatur

Feilke, H. (2013): Bildungssprache und Schulsprache am Beispiel literalargumentativer Kompetenzen. In: Becker-Mrotzek, M., Schramm, K., Thürmann, E., Vollmer, H. J.

(Hrsg.): Sprache im Fach: Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Fachdidaktische Forschungen. Münster, S. 113-129.

Gibbons, P. (2002): Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom. Portsmouth, NH.

Gibbons, P. (2003): Mediating Language Learning: Teacher Interactions with ESL Students in a Content-Based Classroom. In: Tesol Quarterly Vol. 37. No. 2. 2003, S. 247 - 273.

Gibbons, P. (2006): Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In: Mecheril, P. (Hrsg.)(2006): Die Macht der Sprachen. Münster. S. 269-290.

Gibbons, P. (2009): English Learners. Academic Literacy and Thinking. Learning in the Challenge Zone. Portsmouth. NH.

Gibbons, P. (2010): Learning Academic Registers in Context. Challenges and Opportunities in Supporting Migrant Learners. In: Benholz, C./ Kniffka, G./ Winters-Ohle, E.(Hrsg.)(2010): Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte: Beiträge des Mercator-Symposions im Rahmen des 15. AILA-Weltkongresses "Mehrsprachigkeit: Herausforderungen und Chancen". München/New York. S. 25-38.

Gogolin, I. & Lange, I. (2011): Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, S. & Gommolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden. S. 107-128.

Gnutzmann, C. (2009): Fachsprachen und fachbezogener Fremdsprachenunterricht. In: Jung, U. O.H. (Hrsg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. 5., durchgesehene Auflage. Frankfurt/Main. S. 196-204.

Habermas. J. (1977): Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: Max-Planck-Gesellschaft. Jahrbuch 1977. Göttingen, S. 36-51.

Hahn, N. & Schöler, M. (2013): Mit Scaffolding zur Fachsprache Film im Daf-Unterricht. In: InfoDaf. 40 Heft 6, S. 584-621.

Halliday, M.I. (1975): Learning how to Mean: Explorations in the Development of Language. London.

Halliday, M./Hasan, R.(1985). Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford.

Hammond, J./ Gibbons, P. (2005): Putting Scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. In: Prospect Vol. 20. No. 1 2005, S. 6 – 30.

Heppt, B. (2012): Beherrschung von Bildungssprache bei Kindern im Grundschulalter. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung. Heft 3. http://www.budrich-journals.de/php/ diskurs/article/viewFile/9177/7915.letzter Aufruf am 15.02.2014.

Kniffka, G., Neuer, B. (2008): "Wo geht's hier nach ALDI? - Fach Sprachen lernen im kulturell heterogenen Klassenzimmer." In: Budke, A. (Hrsg.): Interkulturelles Lernen

138 MARIANNE SCHÖLER

im Geographie-Unterricht. Potsdam. S. 121-135. http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2008/2451.

Kniffka, G. (2010): Scaffolding. ProDaZ. Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Stiftung Mercator. (www.uni-due.de/prodaz/konzept.php) (12.11.2012).

Mercer, N. (1995): The Guided Construction of Knowledge: Talk amongst Teachers and Learners. Clevedon.

Schöler, M. (2013): Scaffolding. In: Rothstein, B. & Müller, C.(Hrsg.): Kernbegriffe der Sprachdiaktik Deutsch. Ein Handbuch. Baltmannsweiler, S. 345-348.

Kiper, H. (2011, 6. Auflage): Umgang mit Heterogenität. In: Kiper, H., Meyer, H. & Topsch, W.: Einführung in die Schulpädagogik. Berlin. S. 157-169.

Vollmer, H. J., Thürmann, E. (2013): Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule. In: Becker-Mrotzek, Schramm, K., Thürmann, E., Vollmer, H. J. (Hrsg.): Sprache im Fach: Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Fachdidaktische Forschungen. S. 41-55.

Wood, D./Bruner, J. S./Ross, G.(1976): The Role of Tutoring in Problem Solving. In: Journal of Child Psychology and Psychiatry. Vol. 17. 1976, S. 89 – 100.

Wygotski, L. (2002): Denken und Sprechen: Psychologische Untersuchungen/Lev Semenovic V. Hrsg. Aus dem Russischen übers. von Lompscher, J./Rückriem, G.; mit einem Nachwort von A. Metraux. Weinheim/Basel.

AUSBLICK

Franz Dwertmann & Hanna Kiper

Wie geht es weiter?

Deutsche Auslandsschularbeit – so können wir erwarten – wird in den nächsten Jahren noch bedeutsamer als bisher werden. Dazu werden Entwicklungen in vielen Ländern, das Agieren von internationalen und nationalen Akteuren ebenso beitragen wie Prozesse der Professionalisierung der Auslandsschularbeit.

Dazu wurden in den letzten Jahren eine Vielzahl von Instrumenten geschaffen wie der Qualitätsrahmen des Bundes und der Länder für Deutsche Schulen im Ausland (ZfA/KMK 2006), das Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe der Deutschen Schulen im Ausland für die Fächer Deutsch, Mathematik, Englisch, Geschichte, Biologie, Chemie und Physik (Beschluss der KMK vom 29.4.2010) und Prozesse der Fortbildung, der Qualitätssicherung und Evaluation. Die Unterstützung der Unterrichts- und Schulentwicklung der deutschen Auslandsschulen, auch für den Deutschunterricht (vgl. auch den Rahmenplan >Deutsch als Fremdsprache< für das Auslandsschulwesen" (ZfA 2009)) durch regionale Fortbildungskoordinatoren und Fachberater/innen, auch im Rahmen der Einführung des Deutschen Sprachdiploms I und II, verweisen auf erforderliche Professionalisierungsprozesse vor Ort. Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen legt gut gemachte Dokumentationen ihrer Arbeit und eigene Zeitschriften vor und veranstaltet Expertentagungen. Daneben wirken Interessenverbände in der Auslandsschularbeit, z.B. auch der Weltverband für das Auslandsschulwesen als "Player".

In den Blick der wissenschaftlichen pädagogischen Erforschung transnationaler Bildungsräume müssten viel stärker zwei Bereiche gerückt werden, die auch im vorliegenden Band zu wenig gewürdigt wurden: Die Europäischen Schulen, an denen 2013 immerhin 218 deutsche vermittelte Lehrkräfte unterrichteten, und die 1049 Sprachdiplom-(DSD-)Schulen mit deutschsprachigem Unterricht in 67 Ländern (davon 282 an privaten und 767 an nationalen/staatlichen Schulen). Hinzu kommen noch spezielle Länderprojekte, u.a. in Frankreich und Ungarn. Die enorme Professionalisierung in diesem Bereich lässt sich an der rasanten Entwicklung der über 55.000 deutschen Sprachprüfungen ablesen (davon 12.806 DSD-II, die die sprachliche Voraussetzung für das Studium an deutschen Universitäten schafft) und der damit verbundenen Innovationen bzgl. internationaler Evaluations- und Fortbildungskultur sowie - v.a. binationaler - Koordination. Schließlich sind die ca. 400 deutschen Lehrer/innen auf eine intensive Zusammenarbeit mit den einheimischen Deutschlehrer/innen angewiesen. Von letzteren gehen - auch aufgrund der Fortbildungsaufenthalte in Deutschland - vielfältige Impulse auf die einheimische Schul- und Lernkultur aus (vgl. ZfA 2014).

Neben Professionalisierungsprozessen wird die deutsche Kultur- und Bildungsarbeit z.T. zum Gegenstand (nicht nur) bildungspolitischer Auseinandersetzungen in verschiedenen Ländern; sie steht neben und in Konkurrenz zur Kultur- und Bildungsarbeit anderer Staaten (USA, Frankreich). Dabei konkurrieren nicht nur pädagogische Ansätze, sondern auch die Abschlüsse (Abitur und Deutsches Sprachdiplom I und II) und ihr Wert auf dem internationalen Bildungsmarkt.

Deutsche Auslandsschularbeit wurde in jüngster Zeit auch zum Gegenstand der empirischen Forschung (vgl. Mägedefrau 2013; Mersch & Kühn 2014) und der schultheoretischen Diskussion (vgl. Kiper 2013).

Sollen diese Entwicklungen sich nebeneinander vollziehen oder könnte es von Interesse sein, einen Austausch zwischen Verantwortlichen und Organisatoren der deutschen Auslandsschularbeit, Schulleitern und Lehrkräften, Interessenvertretungen und Forscherinnen und Forschern zu organisieren? Sind Tagungen dafür ein geeignetes Format?

Sind gemeinsame Tagungen möglich und was ist dabei zu bedenken?

Veranstaltet man Tagungen, an denen die politisch und organisatorisch Verantwortlichen ebenso beteiligt sind wie Interessenverbände der Lehrer (GEW oder VdLiA) oder der Privatschulen (WDA) und von Forscherinnen und Forschern, werden interessierende Fragen aus je unterschiedlichen Perspektiven diskutiert. Zugleich ist z.B. bei Fallstudien über einzelne Schulen oder Personen (Schulleitungen oder Lehrkräfte) eine Anonymisierung schwer möglich, wird doch die Szene der deutschen Auslandsschularbeit von einigen recht gut überblickt. Das kann Vor- und Nachteile haben. Der Vorteil liegt darin, dass im Prinzip sehr viel Expertenwissen vorhanden ist. Unsicherheiten und Schwierigkeiten könnten darin liegen, dass manche Probleme nicht aufgedeckt werden sollen, um das enthaltene Konfliktpotential nicht sichtbar zu machen oder durch Benennung ggf. zu vergrößern oder dass – aufgrund der jeweiligen Rollen und Verantwortlichkeiten in der deutschen Auslandsschularbeit – unterschiedliche Interessen, Sichtweisen und soziale Verpflichtungen vorhanden sind. Wie ist mit diesen Bedingungen so umzugehen, dass trotzdem relevante Fragen miteinander besprochen werden können?

Für gemeinsame Tagungen sind möglicherweise besondere Reglements zu verabreden, z.B. Diskretion und Takt beim Vorstellen von Fallstudien. Darüber hinaus könnte eine Rollenklärung hilfreich sein, die ermöglichen würde, die jeweilige Perspektive auf die Sachverhalte transparent zu machen und zu vergegenwärtigen, auch um Kommunikation auf der Grundlage je unterschiedlicher Interessen zu ermöglichen.

Wir wollen das Experiment einer gemeinsamen Tagung von Wissenschaftler/innen, Or-

ganisatoren der Auslandsschularbeit und Interessenvertretungen fortführen. Die GEW (AGAL) wird – neben den etablierten, zweijährlich stattfindenden Rückkehrertagungen in Mariaspring - versuchen, Expertentagungen zu organisieren, die dem Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis verpflichtet sind. Neben Begegnung und Austausch soll die Beobachtung und Erforschung von Entwicklungen im Auslandsschulwesen initiiert werden, weil vermutlich Organisationsformen, Formen der Steuerung von Schulen und Erfahrungen im Auslandsschulwesen Rückwirkungen auch auf das deutsche Bildungswesen haben werden. Tendenzen dafür können schon jetzt erkannt werden. Geplant ist zunächst eine Tagung an der Universität Dortmund zum Thema "Abschlüsse und Zertifikate als Steuerungsinstrumente im internationalen und nationalen Bildungswesen" im Jahr 2015.

Literatur:

Kiper, H. (2013): Theorie der Schule. Institutionelle Grundlagen pädagogischen Handelns. Stuttgart.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2010): Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe der Deutschen Schulen im Ausland für die Fächer Deutsch, Mathematik, Englisch, Geschichte, Biologie, Chemie und Physik. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 29.4.2010).

Mägdefrau, J. (2013): Gelingensbedingungen des Auslandsschuleinsatzes. Eine empirische Studie. In: Deutsche Lehrer im Ausland 60. Jg., Nr. 4, S. 387-391.

Mersch, S., Kühn, S.M. (2014): Das deutsche Auslandsschulwesen als neues Forschungsfeld empirischer Bildungsforschung. In: Deutsche Lehrer im Ausland 61. Jg., Nr. 1, S. 9-16.

Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA)/Kultusministerkonferenz (KMK) (2006): Qualitätsrahmen des Bundes und der Länder für Deutsche Schulen im Ausland. Köln.

Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) (2009): Rahmenplan für >Deutsch als Fremdsprache< für das Auslandsschulwesen. Köln.

Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZFA) (2014): Bildungswelten 2013/2014. Köln.

Angaben zu den Autor/innen

Dr. phil. habil. Christel Adick, Universitätsprofessorin (em) für Vergleichende Erziehungswissenschaft an der Ruhr-Universität Bochum; christel.adick@rub.de

Franz Dwertmann, Studienrat a.D., Auslandslehrer und Fachberater in Polen, Dänemark und in Zentralasien; Vorsitzender der GEW-Arbeitsgruppe Auslandslehrerinnen und Auslandslehrer (AGAL); franz dwertmann@hotmail.com

Esther Hahm, M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt "Cross-border personal mobility between Mexico and Germany – Changing patterns of organizational coordination" und Doktorandin an der Ruhr-Universität Bochum; Esther.Hahm@rub.de

Dr. phil. Wolfgang Hörner, Prof. (em) für Vergleichende Erziehungswissenschaft an der Universität Leipzig

Dr. phil. habil. Sabine Hornberg, Inhaberin des Lehrstuhls ,Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik im Kontext von Heterogenität' im Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik (IADS), Technische Universität Dortmund; Sabine.Hornberg@fk12.tudortmund.de

Dr. phil. habil. Hanna Kiper, Universitätsprofessorin an der Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg mit dem Schwerpunkt Erziehungswissenschaft (Theorie und Praxis des Sekundarbereichs I); hanna.kiper@uni-oldenburg.de

Iris Köhler-Fritsch, Lehrerin mit Auslandserfahrungen in Belgien und an einer bilingualen Schule in Berlin, Beauftragte für Öffentlichkeitsarbeit der GEW-Arbeitsgruppe Auslandslehrerinnen und Auslandslehrer (AGAL)

Thilo Klingebiel, Leiter der Geschäftsstelle des Weltverbandes Deutscher Auslandsschulen. Davor Tätigkeit als Gymnasiallehrer an der Deutschen Schule Shanghai für die Fächer Biologie, Sport und Naturwissenschaften; klingebiel@auslandsschulnetz.de

Dr. phil. habil. Gregor Lang-Wojtasik, Prof. für Erziehungswissenschaft (Pädagogik der Differenz) an der Pädagogischen Hochschule Weingarten; lang-wojtasik@ph-weingarten.de

Dr. phil. habil. Annette Scheunpflug, Prof. für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Allgemeine Pädagogik an der Universität Bamberg; annette.scheunpflug@unibamberg.de

Marianne Schöler, Akademische Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Freiburg; marianne.schoeler@ph.freiburg.de

Anne Weiler, M.Ed., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Ruhr-Universität Bochum; anne.weiler@rub.de

Dr. Reinhard Wendt, Prof. an der Fernuniversität Hagen, Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften, Historisches Institut; Reinhard.Wendt@Fernuni-Hagen.de