



Transnationale Bildungsräume im staatlichen Schulsystem

Sabine Hornberg

Technische Universität Dortmund

Abstract

The International Baccalaureate Organisation (IBO), a non-profit educational foundation, offers to students aged 3 to 19 three non-national educational curricula and with the International Baccalaureate a non-national university entrance qualification for which the taker have to pay for privately. Traditionally, these educational opportunities have predominantly been offered by private international schools around the world, but today more than half of the schools offering them are state schools. In what follows, facts and figures on the IBO and students attending these educational opportunities worldwide are given, paying special attention to the situation in Germany.

The neo-institutional *world polity* approach as it has been put forward by John W. Meyer et al. offers a theoretical frame for analyzing worldwide educational developments. Under this theoretical umbrella the nation state is regarded as the central driving force for isomorphism while the economic dimension is hardly considered. Due to this focus national border transcending dimensions in education such as those observed in the context of the IBO need to be looked at by broadening the point of reference. In this respect, it is suggested to draw on the concept of ‘transnational educational spaces’, as outlined by Adick (2005) and Hornberg (2010). The article closes by pointing to research questions arising in view of the IBO and the educational opportunities it provides for vis à vis the nation state as the central driving force for national school systems worldwide and isomorphism.

Einleitung

Die Internationale Baccalaureate Organisation (IBO), eine seit 1967 weltweit im allgemeinbildenden Bildungsbereich aktive, gemeinnützige Organisation mit konsultativem Status zur UNESCO und zum Europarat, bietet mit dem Internationalen Baccalaureate (IB) eine international kompatible Hochschulzugangsberechtigung und dazu gehörige Curricula an, die sich von der Vorschule über die Sekundarstufe I bis zur Sekundarstufe II erstrecken. Dieses Zertifikat und die damit

verknüpften Bildungsangebote finden sich insbesondere an internationalen Privatschulen, werden zunehmend aber auch an staatlichen Schulen weltweit offeriert (<http://www.ibo.org/history/>), und dies seit kurzem auch in der Bundesrepublik Deutschland.

Der vorliegende Beitrag umreißt im ersten Teil zunächst dieses Feld. Eine Möglichkeit, die hier interessierende Entwicklung theoretisch einzubetten, bietet der neo-institutionalistische *world polity*-Ansatz, wie er im Anschluss an die sogenannten Stanforder Forscher um John W. Meyer, John Boli und Francisco O. Ramirez seit mehr als vier Dekaden vorliegt (Meyer, Ramirez, Rubinson & Boli-Bennett, 1977; Meyer & Ramirez, 2000) und im zweiten Teil dieses Beitrags herangezogen wird. Der zentralen Annahme dieses Ansatzes zufolge orientieren sich die drei zentralen Strukturformen im *world polity*-Ansatz – Nationalstaaten, formale Organisationen und rationale und autonom handelnde Individuen – an in der Aufklärung verwurzelten, auf der Ebene der Weltgesellschaft formulierten, sogenannten ‚Mythen‘, die den Kern der *world polity* bilden (Boli & Thomas, 1997, S. 173 f.). Im Verlauf dieses Prozesses – dies ist die Kernthese der Stanforder Forscherinnen und Forscher – bilden und setzen sich weltweit ähnliche, ‚isomorphe‘ Strukturformen durch, während andere Strukturformen an Legitimation verlieren (Meyer, Boli, Thomas & Ramirez, 1997, S. 148). Die zentrale Strukturform, die weltweit isomorphe Entwicklungen befördert, ist dem Neo-Institutionalisten zufolge der Nationalstaat (Meyer et al., 1997); seine bedeutsame Rolle bei der globalen Verbreitung und Ausgestaltung von weltweit ähnlichen (national-)staatlichen Schulsystemen, haben die Forscherinnen und Forscher in zahlreichen Beiträgen, auf die hier noch eingegangen werden wird, ausgeführt.

Mit der IBO und vergleichbaren Bildungsanbietern finden nun auch nichtstaatliche Akteure und von ihnen offerierte, nichtstaatliche Bildungsangebote Eingang in (national-)staatliche Schulsysteme, und zwar nicht nur im Privatschulensektor, sondern auch an staatlichen Schulen. Damit entstehen Verflechtungszusammenhänge, „die unterhalb, neben oder jenseits territorial abgrenzbarer Containergesellschaften liegen“ (Faist, 2000, S. 10). Für die Analyse dieser Verflechtungszusammenhänge eignet sich, so mein Ausgangspunkt, der *world polity*-Ansatz nur bedingt aufgrund der Vernachlässigung der ökonomischen Dimension gesellschaftlicher Entwicklungen und der Bedeutung des Nationalstaates in diesem Ansatz, in deren Folge Verflechtungszusammenhänge territoriale Grenzen transzendieren. Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden vorgeschlagen, die hier am Beispiel der IBO und der von ihr offerierten Bildungsangebote skizzierte Entwicklung mit Rekurs auf das jüngst in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft aufgekommene Konzept ‚Transnationale Bildungsräume‘ zu bearbeiten (Adick, 2005; Hornberg, 2010). Der Bei-

trag schließt mit einem Ausblick auf weiterführende Fragestellungen und Forschungsdesiderata.

1. Die Ausgangslage

Von der Erziehungswissenschaft bislang nur wenig beachtet haben sich seit dem Zweiten Weltkrieg auch im allgemeinbildenden Bildungsbereich ein internationaler Bildungsmarkt und ein weitverzweigtes Netz von Bildungsanbietern entfaltet, dem internationale Organisationen wie die *International Schools Association* (ISA), der *International Schools Service*, der *European Council of International Schools* (ECIS) oder die *International Baccalaureate Organisation* (IBO) angehören, um nur einige der etabliertesten und einflussreichsten Organisationen in diesem Sektor zu nennen. Das Spektrum der von diesen Organisationen bereitgestellten Dienstleistungen umfasst:

- die Organisation, Beratung und Zertifizierung von Schulen, z.B. als IB World School;
- 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.

Damit stellen internationale Bildungsanbieter auf dem internationalen 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 als Kontaktbörsen dienen und von Arbeitsplatzsuchenden Lehrkräften und Lehrkräfte suchenden Schulen genutzt werden, um Kontakte zu knüpfen und persönliche Begegnungen zu ermöglichen. Im Rahmen dieser Kongresse stellen auf dem internationalen Bildungsmarkt aktive Schulbuchverlage aus, finden Lehrerfortbildungen statt und vieles mehr. Unter den vielfältigen Anbietern 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 hervor gegangen sind, wie beispielsweise das von der Universität Cambridge (England) vergebene *International General Certificate of Education O-Level* oder das *Advanced International Certificate of Education*. Der Einfluss der IBO auf dem internationalen Bildungsmarkt hat seit dem Zweiten Weltkrieg kontinuierlich zuge-

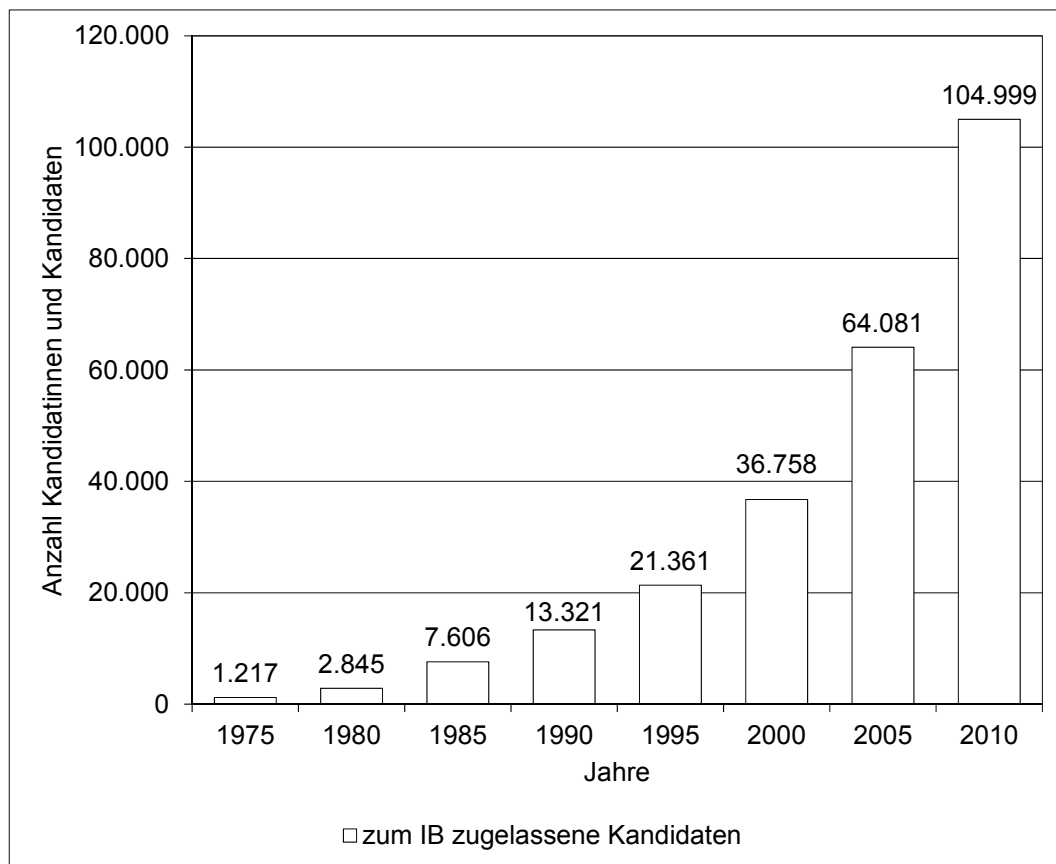
nommen, nimmt man als einen Indikator die Nachfrage nach den von ihr offerierten Bildungsangeboten, wie im Folgenden gezeigt werden kann.

1.1 Verbreitung des Internationalen Baccalaureate (IB) und von IB-Curricula weltweit

Anders als in vielen nationalen Schulsystemen wurden im Falle der IBO 1968 mit dem Internationalen Baccalaureate zuerst eine international kompatible Hochschulzugangsberechtigung und ein zwei Jahre umfassendes Oberstufencurriculum (IB Diploma Programme) entwickelt, bevor 1992 das Curriculum für die Sekundarstufe I (IB Middle Years Programme) und 1997 das Curriculum für die Primarstufe (IB Primary Years Programme) hinzu kamen. Sämtliche Curricula liegen heute in englischer, französischer und spanischer Sprache vor, das Curriculum für die Sekundarstufe I überdies in Mandarin, eine deutschsprachige Version durchläuft zurzeit die Erprobungsphase. Das IB und die IB-Curricula 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 insgesamt 1.569 Schulen weltweit, die IB-Curricula offerierten, – 2011 hat sich diese Zahl auf 3.302 Schulen (mit 978.000 Schülerinnen und Schülern) in 141 Staaten erhöht und damit mehr als verdoppelt.

Das IB und die 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 schon mehr als die Hälfte aller Schulen mit einem IB-Angebot, wie auch die IBO selbst konstatiert: „Although the first IB schools were predominantly private international schools, today over half of all IB World Schools are state schools“ (<http://www.ibo.org/history/>). Betrachtet man beispielsweise die Zahl der weltweit zwischen 1975 und 2010 zu den IB-Prüfungen zugelassenen Kandidatinnen und Kandidaten, so wird die ansteigende Nachfrage nach dieser internationalen Hochschulzugangsberechtigung deutlich (vgl. Abb. 1).

Abbildung 1: Zum IB zugelassene Kandidatinnen und Kandidaten (1975–2010)

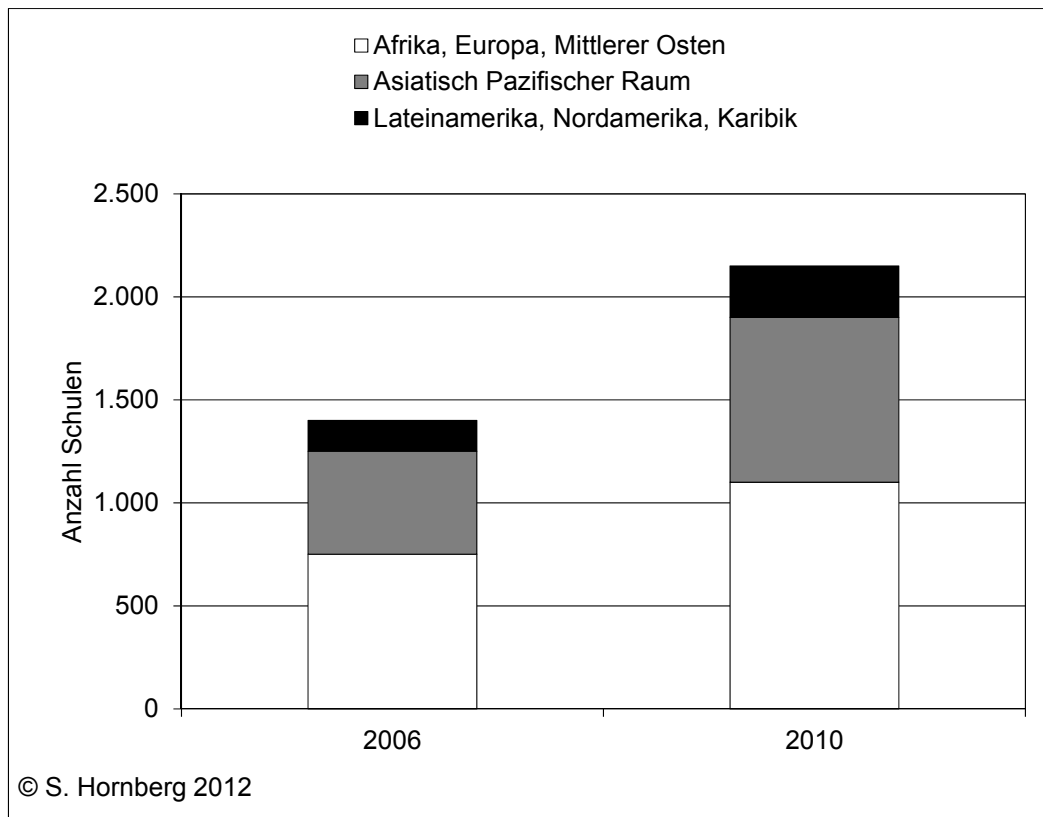


Quelle: International Baccalaureate Organization (2010, S. 16).

Waren es 1975 nur insgesamt 1.217 IB-Prüfungskandidatinnen und -kandidaten, so ist ihre Zahl bis 2010 auf insgesamt 104.999 angestiegen. Diese Schülerinnen und Schüler verteilten sich 1990 noch auf 301 Schulen, 2000 auf 678 Schulen und 2010 auf 1.740 Schulen weltweit.

Die IBO erfasst Schulen mit IB und IB-Curricula auch 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 ‚Asiatisch Pazifischer Raum‘ und die Region ‚Afrika, Europa und Mittlerer Osten‘. Betrachtet man für diese drei Regionen die Anzahl der Schulen, die das IB und IB-Oberstufencurriculum anbieten (vgl. Abb. 2), so zeigt sich, dass Schulen mit diesem Angebot in der Region ‚Afrika, Europa und Mittlerer Osten‘ sowie in der Region ‚Asiatisch Pazifischer Raum‘ deutlich stärker vertreten sind als in der Region ‚Lateinamerika, Nordamerika und Karibik‘.

Abbildung 2: Schulen weltweit, die IB-Curricula anbieten, nach Region und Jahr (2006 und 2010)

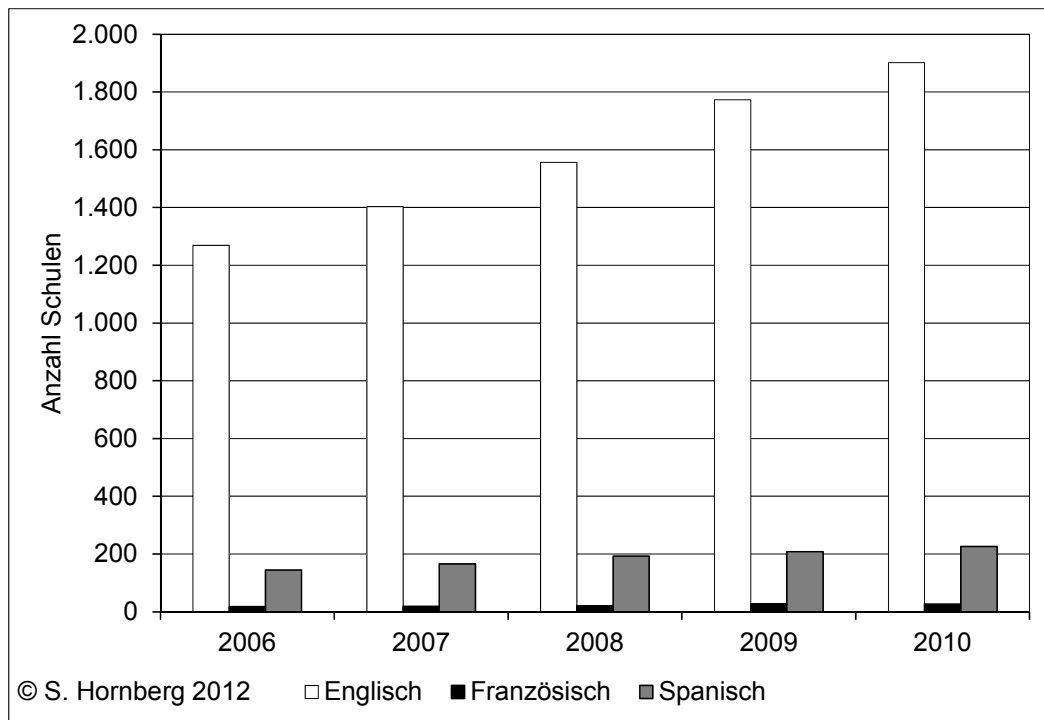


Quelle: Daten der International Baccalaureate Organization (2010, S. 7).

Das IB und die IB-Curricula werden, wie eingangs 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, wie die Abbildung 3 zeigt. 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.

Wie stellt sich vor dem Hintergrund des hier Geschilderten die Situation in der Bundesrepublik Deutschland dar, einem Land, in dem der Privatschulbereich im Unterschied zu angelsächsisch geprägten Ländern nicht stark ausgebaut ist?

Abbildung 3: Schulen mit IB-Oberstufencurriculum in englischer, französischer und spanischer Sprache (2006–2010)

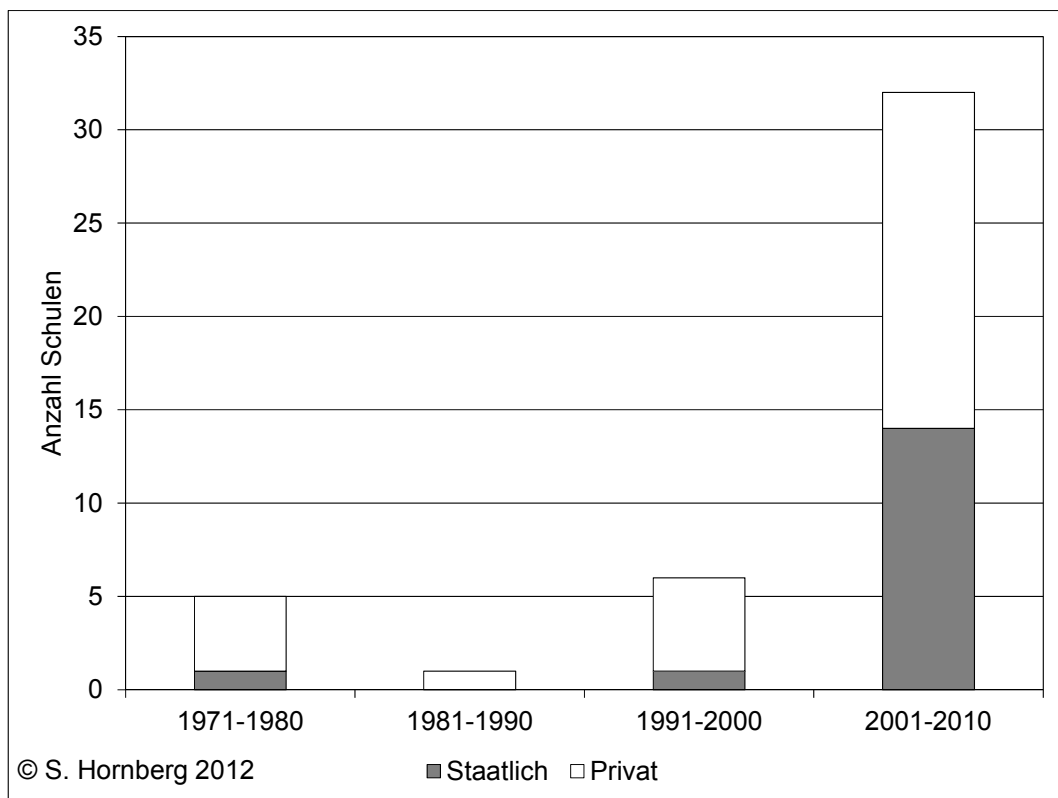


Quelle: Daten der International Baccalaureate Organization (2010, S. 6).

1.2 Verbreitung des Internationalen Baccalaureate und von IB-Curricula an internationalen Privatschulen und staatlichen Schulen in der Bundesrepublik Deutschland

Der traditionell in Deutschland nur schwach ausgeprägte Privatschulbereich erfährt seit einigen Jahren einen deutlichen Zuspruch und 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 Prozent 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 mit einer Ausnahme an internationalen Privatschulen. Seither sind jedoch auch staatliche Schulen mit diesem Angebot hinzugekommen (vgl. Abb. 4).

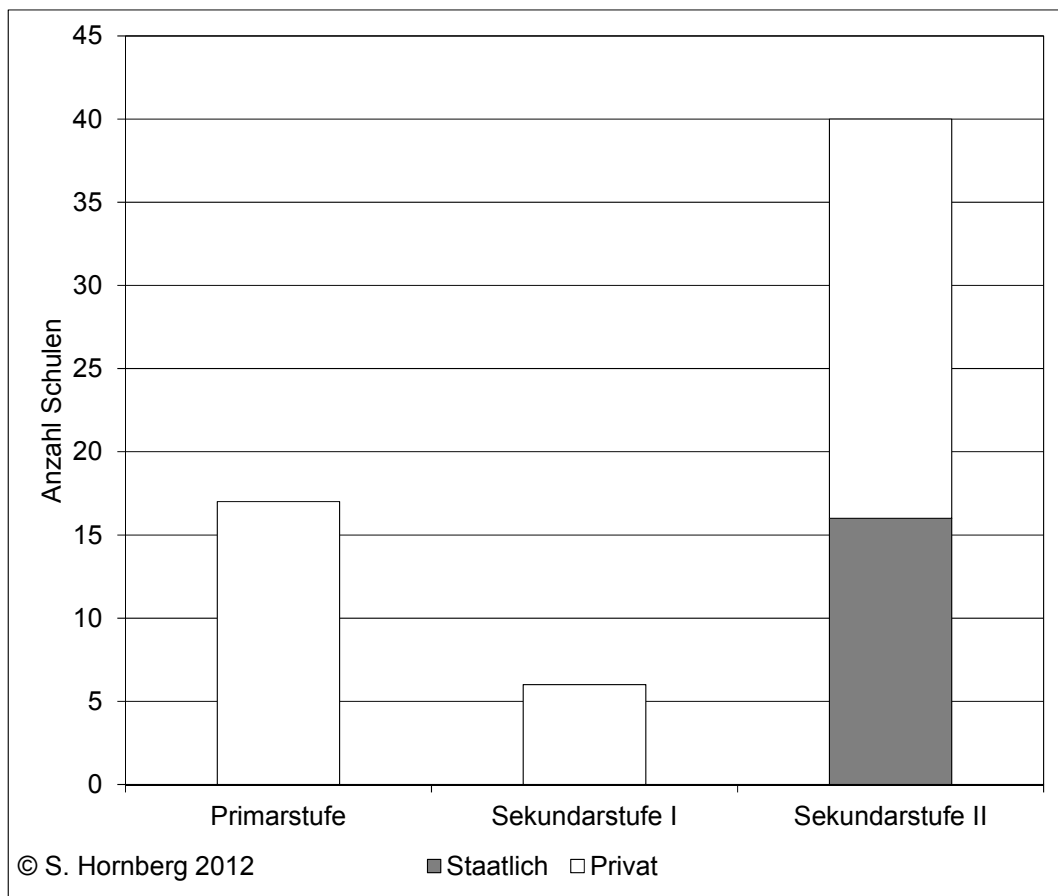
Abbildung 4: Schulen mit IB-Curricula nach Trägerschaft und Gründungszeitraum



Quelle: Eigene Erhebung in 2011.

2010 gibt es in Deutschland insgesamt 44 Schulen, die das IB und/oder IB-Curricula anbieten; unter ihnen sind 64 Prozent internationale Privatschulen und 36 Prozent staatliche Schulen, die das IB und/oder IB-Curricula zusätzlich zu ihren nationalen Curricula und Berechtigungen bereithalten. Wie verteilen sich die internationalen Curricula auf diese Schulen? Am häufigsten (vgl. Abb. 5) offerieren hiesige Schulen das IB und Oberstufencurriculum; an staatlichen Schulen findet sich nur dieses Angebot. An Privatschulen in Deutschland ist ferner das IB-Primarstufencurriculum relativ gut vertreten, das Curriculum für die Sekundarstufe I dagegen deutlich seltener zu finden. 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 in Abbildung 6 dargestellt.

Abbildung 5: IB-Curricula nach Trägerschaft und Schulstufen (Stand 2010)



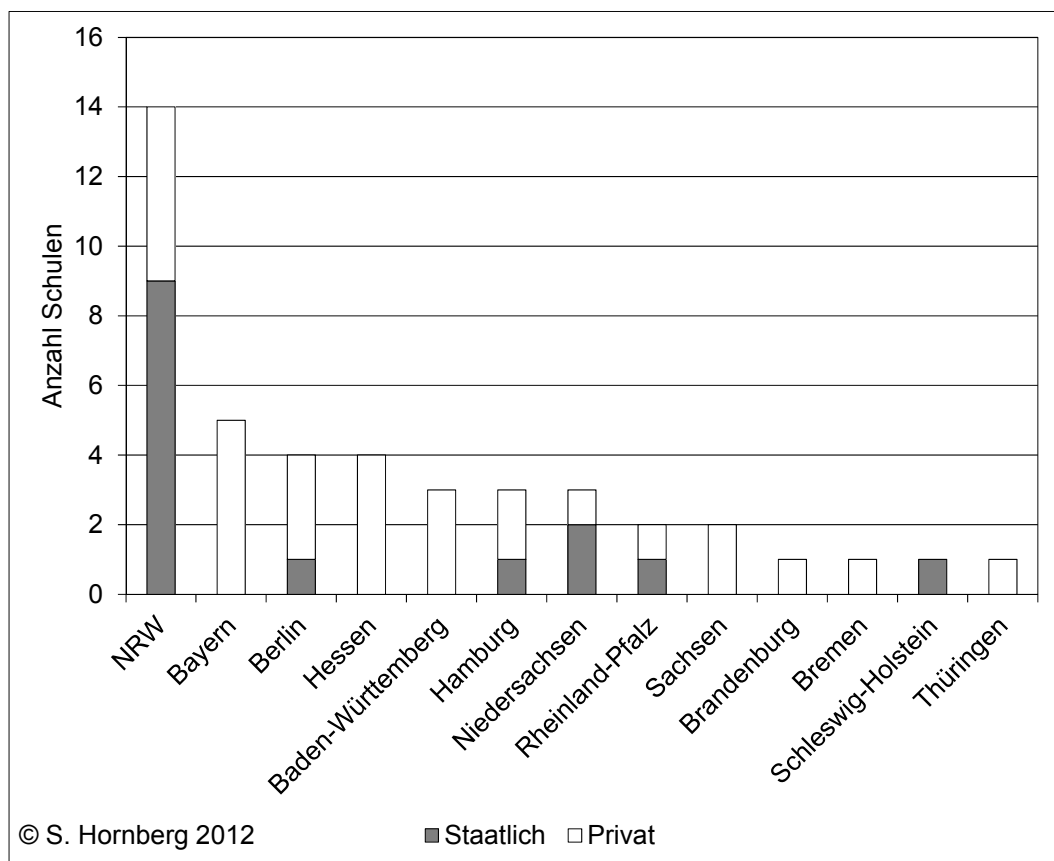
Quelle: Eigene Erhebung in 2011.

Am häufigsten werden diese Bildungsangebote in Nordrhein-Westfalen offeriert, dort gibt es 2010 neun staatliche Schulen, die das IB und Oberstufencurriculum unterrichten und fünf internationale Privatschulen. In Bayern, Hessen, Sachsen, Brandenburg, Bremen und Thüringen finden sich ausschließlich internationale Privatschulen mit diesem Angebot, in Schleswig-Holstein gibt es lediglich eine staatliche Schule. Die übrigen Länder weisen sowohl internationale Privatschulen wie auch staatliche Schulen mit IB und IB-Oberstufencurriculum auf.

Die im vorangegangenen referierten Daten zu Schulen mit IB und/oder IB-Curricula in Deutschland zeigen, dass sowohl internationale Privatschulen wie auch staatliche Schulen mit einem solchen Angebot in Deutschland bisher nur in geringer Anzahl vertreten sind. Es stellt sich allerdings angesichts des Anstiegs an Schulen mit diesen Bildungsangeboten, insbesondere im neuen Jahrtausend (vgl. Abb. 4), 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 beispielsweise im Bologna-Prozess oder in der Zunahme von staatlichen Schulen mit

einem Europaprofil findet, wie sie Nordrhein-Westfalen seit 2010 aufweist; dort gibt es im Jahr 2012 bereits 166 staatliche Schulen, die als ‚Europaschule in Nordrhein-Westfalen‘ zertifiziert sind (vgl. <http://www.europaschulen.nrw.de/index.php/europaschulen.html?month=201205>).

Abbildung 6: Schulen mit IB-Curricula in Deutschland nach Trägerschaft und Bundesland (Stand 2010)



Quelle: Eigene Erhebung in 2011.

Der Erwerb von international kompatiblen Qualifikationen und Zertifikaten scheint zum einen für Eltern, Schülerinnen und Schüler an Attraktivität zu gewinnen; zum anderen liegt die Vermutung nahe, dass Schulen heute eine internationale Orientierung, nicht zuletzt angesichts sinkender Schülerzahlen, 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 internationalen Bildungsganges – z.B. nur das IB-Oberstufencurriculum und das IB, oder auch nur einzelne Kurse – 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 internationale Privatschulen besuchen (vgl. Abb. 4). 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. Ein Indikator dafür ist beispielsweise, dass das IB von einer ständig wachsenden Zahl von Universitäten, Fachhochschulen usw. weltweit als Hochschulzugangsberechtigung anerkannt wird (<http://www.ibo.org/recognition/>).

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 wird im Folgenden nachgegangen.

2. Empirische Befunde zu weltweiten Bildungsentwicklungen und ihre Interpretation auf der Folie des Neo-Institutionalismus

John W. Meyer, 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 et al., 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 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 die Fächer Nationalsprache (also z.B. Deutsch in Deutschland), Mathematik, Natur- und Sozialwissenschaften, Kunst-, Sporterziehung und religiöse Unterweisung umfasst und für das die Staaten ähnliche zeitliche Anteile veranschlagen. 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 ist das Produkt des Wandels von westlichen vormodernen Gesellschaften zu modernen Gesellschaften. Im Zuge dieses gesellschaftlichen Wandlungsprozesses sind 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 (Ramirez, 1997, S. 49):

The Myth of the Individual
The Myth of the Nation as an Aggregation of Individuals,
The Myth of Childhood Socialization and Continuity over the Life Course;
The Myth of Progress, and
The Myth of the State as the Guardian of the Nation.

Diese Mythen 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 et al., 1997, S. 144–181). Diese Strukturformen orientieren sich an den extern, d.h. auf der Ebene der Weltgesellschaft formulierten oben genannten Mythen, die die Erwartungshaltungen ihrer Umwelt repräsentieren, und stellen eine Gestalt- und Strukturähnlichkeit zu ihnen her (vgl. Wobbe, 2000, S. 32 ff.). 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 entsprechen 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. 434 ff.). Demgegenüber heben andere (Adick, 1992, S. 115 f.; 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 Lenhard (ebd.) heraus gestellte Vernachlässigung der ökonomischen Dimension unter dem Dach dieses Ansatzes an, zum anderen an den im *world polity*-Ansatz unterstellten Top-down-Prozess der Diffusion der auf der Ebene der Weltkultur formulierten Mythen und ihre Transformation in Institutionen, Strukturen und Organisationen, insbesondere durch die wirkungsmächtigste Struktur: den Nationalstaat. Im Hinblick auf die Rolle des Nationalstaates bei diesem von Meyer et al. postulierten Prozess haben Hasse und Krücken (1999, S. 37) mit ihrer Zusammenfassung der Ergebnisse der *world polity*-Forschung folgende, auch für die hier interessierende, mit der IBO und den von ihr offerierten Bildungsangeboten verknüpfte Entwicklung im Bildungs- und Schulsystem relevante, Schlussfolgerung vorgebracht:

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 beispielsweise 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 böte sich ein Konzept an, das unlängst in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft unter der Bezeichnung ‚Transnationale Bildungsräume‘ (Adick, 2005; Hornberg, 2010) aufgekommen ist.

3. Transnationalismus und Transnationale 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. nationalstaatliche 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.

3.1 Das Konzept ‚Transnationale Bildungsräume‘

Mit dem Konzept ‚Transnationale Bildungsräume‘ (Adick, 2005; Hornberg, 2010) wird der von Pries und Faist vorgeschlagene Raumbegriff aufgegriffen und für erziehungswissenschaftliche Forschungsfelder und -fragen eingeführt. Transnationale Bildungsräume umfassen diesem Ansatz zufolge folgende drei Bereiche:

- Sozialisation in transnationalen Räumen,
- Transnationale Konvergenzen im Bildungswesen,
- Transnationale Bildungsangebote.

Mit dem Bereich ‚Sozialisation in transnationalen Räumen‘ 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). Mit dem Bereich ‚transnationale Konvergenzen‘ wird dagegen 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. 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 soll 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. nichtstaatlich, sondern ‚privat‘ organisiert.

3.2 Transnationale Organisationen und Transnationale Bildungsräume

Wenn transnationale Bildungsangebote, wie oben mit Rekurs auf das Fazit von Hasse und Krücken (1999, S. 37) anvisiert, an die Stelle von frei werdenden ‚Spielräumen‘ treten, können dann auch Organisationen identifiziert werden, die diese ‚Spielräume‘ nutzen? Und welche Organisationen wären in diesem Kontext gemäß dem hier vorgeschlagenen Konzept als ‚transnationale Organisationen‘ zu klassifizieren? Adick (2008) ist dieser Frage nachgegangen und hat „Begriffsdefinitionen und [einen] Vorschlag für eine Typologie“ von transnationalen Bildungsorganisa-

tionen in transnationalen Bildungsräumen unterbreitet, in dem sie empirisch vorgeht und vier Erscheinungsformen oder ‚Typen‘ transnationaler Organisationen identifiziert, die transnationale Bildungsangebote bereithalten; die Autorin unterscheidet: (1) Transnationale Bildungsunternehmen, (2) Transnationale Bildungsorganisationen in Bildungswesen eigener Art, (3) Transnationale Organisationen im Migrationsbereich und (4) Transnationale advokatorische Bildungsorganisationen (vgl. ebd., S. 184–193). Für (1) ‚Transnationale Bildungsunternehmen‘ ist gemäß dieser Typologie kennzeichnend, dass es sich bei ihnen um Unternehmen handelt, die in Bildung investieren und ihre Ware: ‚Bildung‘ auf dem Weltmarkt anbieten. Transnationale Bildungsunternehmen arbeiten im Interesse ihrer ‚Stakeholder unter Beachtung von Angebot und Nachfrage auf dem Weltmarkt‘ (ebd., S. 184 f.); sie verknüpfen ihre Bildungsangebote immer mit ökonomischen Interessen, d.h. sie sind Gewinn orientiert. Als Beispiel für ein transnationales Bildungsunternehmen führt Adick (ebd., S. 185) das aus der Financial Times hervorgegangene britische Bildungsunternehmen FT Knowledge an, das über das World Wide Web im Bereich ‚business education and management‘ tätig ist und seine Bildungsangebote weltweit vertreibt (ebd., S. 185). Im Unterschied zu den zuletzt Genannten verfolgen (3) ‚Transnationale Organisationen im Migrationsbereich‘ nicht in erster Linie ökonomische Interessen, sondern zielen auf die Schaffung von Unterstützungsangeboten für Migrantinnen und Migranten im Bereich der Bildung. Solche Unterstützungsangebote könnten additiv zu staatlichen Bildungsangeboten im Schulwesen angesiedelt sein, wie etwa Koranschulen, oder auch an die Stelle von staatlichen Schulen treten, wie beispielsweise private islamische Schulen (ebd., S. 189). Als Beispiel für ‚Transnationale Organisationen im Migrationsbereich‘, die auf Unterstützung im Hinblick auf den Bildungserwerb zielen, nennt Adick (ebd., S. 189 f.) *Fethullah Gülen*, eine nach ihrem 1938 in Anatolien geborenen Gründer benannte Organisation, die seit den 1980er Jahren zunächst in der Türkei und in der Folge in ehemaligen Ländern der Sowjetunion, auf dem Balkan und in Westeuropa Hunderte von Bildungseinrichtungen gegründet hat, mit dem Anspruch, die Interessen der je eigenen Bezugsgruppe zu fördern. Dies geschieht beispielsweise im Rahmen von Nachhilfezentren, die von den Kindern von Migrantinnen und Migranten besucht werden und die diese bei der Vorbereitung auf Prüfungen und Aufnahmetests unterstützen. In einem weiteren Schritt unterscheidet Adick (ebd., S. 191–193) ‚Transnationale advokatorische Bildungsorganisationen‘ von den zuvor Genannten, und zwar mit der Begründung, diese betrieben „eine grenzüberschreitende Vermittlung von Bildung unter Berufung auf allgemeine Menschenrechte – hier: das universale Recht auf Bildung“ (ebd., S. 192). Charakteristisch für solche Organisationen sei, dass sie, in der Regel ausgehend von ihren Standorten in sogenannten Industrieländern, Lobbyarbeit u.ä. für Bildung in sogenannten Län-

dern der Dritten Welt betreiben, beispielsweise um dort den Bau von Schulen, die Teilnahme an Bildungsprogrammen usw. zu unterstützen. Als prominentes Beispiel für eine ‚Transnationale advokatorische Bildungsorganisation‘ führt die Autorin OXFAM an, eine vor mehr als 50 Jahren in Großbritannien gegründete Organisation, aus der 1995 die internationale Dachorganisation OXFAM International mit ihren 13 Tochtergesellschaften hervor gegangen ist, die heute in über 120 Ländern advokatorisch arbeiten. Nicht gänzlich nachvollziehbar wird aus meiner Sicht die von Adick an dieser Stelle vorgenommene Unterscheidung zwischen ‚Transnationalen Organisationen im Migrationsbereich‘ und ‚Transnationalen advokatorischen Bildungsorganisationen‘, wenngleich sich sowohl die Zielgruppen wie auch die Motive beider Typen auf den ersten Blick vor allem dahin gehend zu unterscheiden scheinen, dass Erstere im Vergleich zu Letzteren eine enger gefasste Zielgruppe wie auch Motivation aufweisen; es wäre allerdings empirisch zu prüfen, ob nicht auch ‚Transnationale Organisationen im Migrationsbereich‘ advokatorisch ausgelegt sind. Zu fragen wäre beispielsweise, wie viel Einfluss eine entsprechende Organisation aus dem Ursprungsland in den Zielländern der Migrantinnen und Migranten geltend machen kann und welche Motive und Ziele sie damit verfolgt.

Von besonderem Interesse ist hier der dritte von Adick (ebd., S. 187–189) identifizierte Typus einer transnationalen Organisation: die „Transnationale Bildungsorganisation in Bildungswesen eigener Art“. Als Beispiel für diesen Typus führt die Autorin die IBO und die weltweit angesiedelten ‚International Schools‘ an, die einen transnationalen Bildungsraum bilden, sofern sie „den Kriterien der 1951 gegründeten International Schools Association (ISA; <http://www.isaschools.org>) entsprechen und das Internationale Bakkalaureat (IB), eine nichtnationale Hochschulzugangsberechtigung, vergeben“ (ebd., S. 188). 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 und die nicht aus einem nationalen Bildungswesen hervor gegangenen Bildungsangebote wie das IB und die IB-Curricula ein privat aufzubringendes Entgelt. 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 in Anspruch als an dem Ort, an dem die Organisation angesiedelt ist (d.h. außerhalb der Schweiz). Die Anschlussfähigkeit dieser Bildungsangebote gründet sich auf den isomorphen Strukturen in den Bildungswesen weltweit, wie sie Meyer et al. identifiziert und heraus gestellt haben. Die IBO und die ihr angeschlossenen Schulen bilden Transnationale Bildungsräume im Sinne des hier vorgeschlagenen Konzepts, die auch in staatliche Schulsysteme hinein wirken. 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.

3.3 Transnationale Bildungsräume im staatlichen Schulsystem

Bereits heute absolvieren ca. 65 Prozent aller Schülerinnen und Schüler das IB-Oberstufencurriculum an staatlichen Schulen. Mit dieser Meldung: „Today, approximately 65 % of the students in the Diploma Programme are in state schools“ (<http://www.ibo.org/recognition/access/>) wirbt die IBO seit diesem Jahr für die von ihr bereitgestellten Bildungsgänge auf ihrer Homepage. Staatliche Schulen mit diesem Angebot halten dies entweder zusätzlich zu ihrem nationalen Oberstufencurriculum oder an Stelle desselben vor. Private Schulen, in der Regel 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 Hochschulzugangsberechtigungen und damit letztlich auch in Konkurrenz zu diesen. Daran knüpft sich beispielsweise die Frage an, ob nationale Hochschulzugangsberechtigungen an Wert verlieren, wenn z.B. Schülerinnen und Schüler an staatlichen Schulen statt ihrer das IB erwerben. Auf Informationsveranstaltungen an staatlichen Schulen in Deutschland (an der die Autorin dieses Beitrags beteiligt war), die dazu dienten, Eltern das IB und IB-Oberstufencurriculum als zusätzliches Angebot an staatlichen Schulen vorzustellen, war dies eine Frage, die in aller Regel von Schülereltern gestellt wurde.

Die Hinzunahme der hier interessierenden transnationalen Bildungsangebote an staatlichen Schulen evoziert eine bisher empirisch nicht bearbeitete Gemengelage: Es liegen m.W. keine empirischen Befunde zu den Motiven vor, die staatliche Schulen veranlassen, transnationale Bildungsgänge und Zertifikate wie die hier interessierenden zusätzlich zu ihren nationalen Bildungsgängen und Zertifikaten anzubieten. In welcher Weise erwarten Schulen, von zusätzlichen transnationalen Bildungsangeboten profitieren zu können? Geht es ihnen um die Bereitstellung derselben für hochmobile oder auch ortsansässige, international orientierte Familien? Oder haben die Schulen ‚nur‘ einen Wettbewerbsvorteil im Blick, beispielsweise in Deutschland in Erwartung sinkender Schülerzahlen? Stehen solche Motive und Überlegungen im Vordergrund oder sind es Bestrebungen, Impulse und Anregungen für Innovationen im curricularen Bereich und in der Didaktik zu gewinnen, die ausschlaggebend für die Inanspruchnahme von transnationalen Bildungsangeboten sind, wie dies beispielsweise Schulleitungen und Lehrkräfte gegenüber der Autorin dieses Beitrags ausgeführt haben.

Wie wirkt es sich auf das innere Gefüge einer staatlichen Schule aus, wenn solche transnationalen Bildungsangebote wie die der IBO zusätzlich installiert sind? Welche Konsequenzen hat ein solches Angebot mittel- und langfristig für die Einzelschule und die Schullandschaft einer Stadt oder einer Region? Welche Rolle wird der Staat in diesem Prozess spielen? Wie viel von seinem Einfluss könnte er einbüßen und an transnationale Bildungsorganisationen abtreten? Solche und weitere Fragen, sind m.W. bisher weder im Kontext der internationalen Schulen, der IBO noch der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung empirisch systematisch bearbeitet worden. Dieses Manko mag darauf zurückzuführen sein, dass der hier thematisierte Ausschnitt internationaler und nationaler Schulentwicklung bisher vorrangig als ein Segment des weltweiten Privatschulwesens in Erscheinung trat und wahrgenommen wurde; sein hier skizziertes Vordringen in staatliche Schulwesen und damit verknüpfte Fragen verweisen allerdings auf die Relevanz einer empirisch fundierten Befassung mit dieser transnationalen Dimension hiesiger wie weltweiter Schulentwicklung.

Literatur

- Adam, S. (2001). *Confederation of European Rectors' Conference. Transnational education project. Report and recommendations*. March 2001.
- Adick, C. (1992). *Die Universalisierung der modernen Schule*. Paderborn: Schöningh.
- Adick, C. (2005). Transnationalisierung als Herausforderung für die International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. *Tertium Comparationis*, 11 (2), 243–269.
- Adick, C. (2008). Transnationale Bildungsorganisationen in transnationalen Bildungsräumen: Begriffsdefinitionen und Vorschlag für eine Typologie. *Tertium Comparationis*, 14 (2), 168–197.
- 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. (1986). World culture and the institutional development of mass education. In J.G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research of the sociology of education* (pp. 65–90). New York: Greenwood.
- 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. & Thomas, G.M. (1997). World culture in the world polity: A century of international non-governmental organization. *American Sociological Review*, 62, 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: transcript.
- Fiala, R. & Lanford, A.G. (1987). Educational ideology and the world educational revolution, 1950–1970. *Comparative Education Review*, 31 (1), 315–332.
- Fürstenau, S. (2004). *Mehrsprachigkeit als Kapital im transnationalen Raum*. Münster: Waxmann.
- Hasse, R. & Krücken, G. (1999). *Neo-Institutionalismus*. Bielefeld: transcript.

- 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: Waxmann.
- Inkeles, A. & Sirowy, L. (1983). Convergent and divergent trends in national educational systems. *Social Forces*, 6 (2), 303–333.
- International Baccalaureate Organization. (2010). *The IB Diploma Programme statistical bulletin, May 2010 examination session. International Baccalaureate*. Cardiff: United Kingdom. Verfügbar unter: <http://www.ibo.org/facts/statbulletin/> [23.02.2012].
- Lenhardt, G. (1993). Schulwissen für die Massen. *Zeitschrift für internationale und sozialwissenschaftliche Forschung*, 10 (1), 21–30.
- Meyer, J.W., Boli, J., Thomas, G.M. & Ramirez, F.O. (1997). World society and the nation-state. *American Journal of Sociology*, 103 (1), 144–181.
- 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: Falmer.
- Meyer, J.W. & Ramirez, F.O. (2000). The world institutionalization of education. In J. Schriewer (Hrsg.), *Discourse formation in comparative education* (pp. 111–132). Frankfurt a.M.: Lang.
- Meyer, J., Ramirez, F.O., Rubinson, R. & Boli-Bennett, J. (1977). The World educational revolution 1950–1970. *Sociology of Education*, 50, 242–258.
- Pries, L. (1996). Transnationale Soziale Räume. *Zeitschrift für Soziologie*, 25 (6), 456–472.
- Pries, L. (2001). *Internationale Migration*. Bielefeld: transcript.
- Ramirez, F.O. (1997). The nation-state, citizenship, and educational change: Institutionalization and globalization. In W.K. Cummings & N.F. McGinn (Eds.), *International handbook of education and development: Preparing schools, students, and nations for the twenty-first century* (pp. 47–62). Oxford: Pergamon.
- Ramirez, F.O. & Boli-Bennett, J. (1982). Global patterns of educational institutionalization. In P. Altbach, R. Arnove & G. Kelly (Eds.), *Comparative education* (pp. 15–38). New York: Macmillan.
- Ramirez, F.O. & Meyer, J.W. (1980). Comparative education: The social construction of the modern world system. *Annual Review of Sociology*, 6, 369–399.
- 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: Böhlau.
- Weiß, M. (2011). *Allgemeinbildende Privatschulen in Deutschland. Bereicherung oder Gefährdung des öffentlichen Schulwesens*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Wobbe, T. (2000). *Weltgesellschaft*. Bielefeld: transcript.

Internetquellen

Europaschulen:

<http://www.europaschulen.nrw.de/index.php/europaschulen.html?month=201205>
[03.05.2012].

International Baccalaureate Organisation (IBO):

<http://www.ibo.org/history/> [20.11.2011];
<http://www.ibo.org/recognition/> [03.05.2012];
<http://www.ibo.org/recognition/access/> [03.05.2012].