

## 2. Forschungsstand und Wege zur empirischen Fassung des Gegenstandes

Im Folgenden werden zum einen die für diese Arbeit relevanten empirischen Befunde zusammengetragen und somit die Anknüpfungsmöglichkeiten einer gegenstandstheoretischen Verortung beschrieben. Zum anderen erfolgen grundlagentheoretische Ausführungen, die für den Nachvollzug des empirischen Gegenstandes der Studie relevant sind. Letztendlich sind Erkenntnisinteresse und Forschungsgegenstand ausschlaggebend für die Art und Weise, relevante empirische und theoretische Ansätze aus dem breiten Forschungsfeld an der Schnittstelle von Schul-, Kindheits- und Jugendforschung zu systematisieren. In drei Kapiteln wird dies geschehen.

Im ersten Kapitel (2.1) werden die schulischen Peerbeziehungen sowie das internationale und das deutsche Auslandsschulwesen betrachtet. Dies erfolgt in zwei Unterabschnitten, denen eine grundlagentheoretische Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Schule und Jugend bzw. Peers vorangestellt wird. Daran anknüpfend werden im ersten Abschnitt die Organisation und die Entwicklung der Internationalen Schule und Deutschen Auslandsschule beschrieben und es wird auf die bisherigen empirischen Befunde verwiesen. Ein zweiter Abschnitt beschäftigt sich mit den Peerbeziehungen in der Schule. Auch diese Erörterung erfolgt mit Blick auf relevante grundlagentheoretische Ansätze.

Das zweite Kapitel widmet sich ausschließlich den Peerbeziehungen im Kindes- und Jugendalter und ist ebenfalls in zwei Unterabschnitte gegliedert. Diese werden durch knappe grundlagentheoretische Vorüberlegungen zur Beziehung zwischen Gleichaltrigen eingeführt. Näher betrachtet werden im ersten Unterabschnitt qualitative Studien, die Einblicke in die Orientierungen und Praxen von Gleichaltrigen geben. Der zweite Unterabschnitt fasst Ergebnisse zu den sozialen Kognitionen im Entwicklungsverlauf zusammen.

Im dritten Kapitel werden die relevanten Ansätze zur Gegenstandskonstitution dieser Arbeit zusammengetragen und diskutiert. Näher zu klären ist, was die Verbundenheit zwischen Gleichaltrigen als Peerbeziehung ausmacht.

### 2.1 Forschungsstand zu den schulisch gerahmten Peer- und Freundschaftsbeziehungen sowie grundlagentheoretische Verortungen

Die Verortung der sozialen Beziehungen unter Gleichaltrigen in der Schulklasse als ein Überschneidungsbereich der Schulforschung einerseits und der Kindheits- und Jugendforschung andererseits setzt einige Überlegungen zur Konstitution des Verhältnisses von Schule und Kindheit bzw. Jugend voraus. Nach Zinnecker (2008, S. 532) sind Schule und Freizeit als Kontexte der Peerinteraktion miteinander verwoben und werden sowohl von der Schulforschung als auch von der Kindheits- und Jugendforschung empirisch betrachtet. Daran anknüpfend konstatiert Pfaff, dass ein zentraler Gegenstand der Schulforschung das Sich-ins-Verhältnis-Setzen des Jugendlichen zu den Leistungs- und Verhaltensforderungen der Schule ist und die Jugendforschung Schule eher als spezifischen Rahmen für Peer- und Jugendkultur fasst (vgl. Pfaff 2008, S. 180). Um sich in dieser Arbeit der Bedeutung von Schule für die Peerbeziehungen zuwenden zu können, ist es notwendig, sich jener grundlagentheoretischen Perspektiven zu vergewissern, die diesen Themenkomplex rahmen. Dazu ist es sinnvoll zunächst auf das Verhältnis von Jugend (bzw. Kindheit) und Schule zu blicken. Die folgende mehr als knappe

Skizze sieben theoretischer Ansätze nach Helsper/Böhme (2010) plausibilisiert die Auswahl der Forschungslinien, deren Befunde in den Abschnitten 2.2.1 und 2.2.2 dargestellt werden.

Die Konstitution des Verhältnisses von Schule und Jugend aus der Perspektive der exemplarisch ausgewählten theoretischen Ansätze wird von Helsper und Böhme (2010) mit besonderer Aufmerksamkeit für die Gegenstandsbestimmung des jeweiligen Ansatzes auf der Makro-, Meso- oder Mikroebene nachvollzogen. So werden *erstens* strukturfunktionalistische und materialistisch-gesellschaftskritische Ansätze gemeinsam vorgestellt, weil sie »Schule als zentrale Institution der sozialen, qualifikatorischen und ideologischen Reproduktion der Gesellschaft betrachten« (Helsper/Böhme 2010, S. 620) und den Jugendlichen hinsichtlich seiner Reproduktion entweder aus strukturfunktionalistischer Sicht als integriertes Individuum bestimmen, dessen Partikularität also per schulischer Sozialisation relativiert wird (Helsper/Böhme 2010, S. 620 u.a. Parsons 1981; Fend 1980; Leschinsky/Cortina 2008), oder aus materialistisch-gesellschaftskritischer Sicht Sozialisation in der Schule als Ausdruck und Reproduktion sozialer Herrschaftsverhältnisse fassen und den Jugendlichen in seiner Verwiesenheit auf die jeweiligen Herrschaftsverhältnisse bestimmen (Helsper/Böhme 2010, S. 260 verweisen auf Bourdieu/Passeron 1971; Huiskens 1998). *Zweitens* werden die modernitäts- und zivilisationskritischen Ansätze genannt, die Jugend und Schule in ein Spannungsverhältnis setzen (ebd., S. 260 im Anschluss an Melzer/Hurrelmann 1990; du Bois-Reymond 1998; Rabenstein 2007). Als widersprüchlich gelten drei Resultate der Modernisierungsschübe vergangener Jahrzehnte, die konstitutiv für die schulische Sozialisation sind. Die Modernisierung

»... fördert etwa eine rationalistische, asketische Lebensführung ein, angesichts der Freisetzung umfassender Erlebnisanprüche in der Jugendkultur und einer Enttraditionalisierung kultureller Lebensformen. Sie fördert Optionen auf kulturelle Verselbständigung und konfrontiert Jugendliche mit den Risiken der Exklusion bei schulischem Scheitern. Neben den Chancen der Expansion des Schulischen in den jugendlichen Lebensraum werden auch die Risiken der Verschulung immer deutlicher« (Helsper/Böhme 2010, S. 620).

Wie für die unter *erstens* aufgeführten Ansätze werden auch für die modernitäts- und zivilisationskritischen Ansätze die eher makroperspektivische Ausrichtung und die mögliche Verengung des Verhältnisses von Jugend und Schule als subsumtionslogische Ableitung kritisiert. Als *dritte* Perspektive wird der ökologische Ansatz angeführt, der sich mit den Effekten der Schule als Umwelt für die Schülerinnen und Schüler beschäftigt. Die Betrachtung des Verhältnisses von Schule und Jugend als Zusammenspiel auf der Mikro-, Meso- und Makroebene wird diesem Ansatz zwar zugestanden, aber mit Verweis auf dessen begrenztes Generalisierungspotenzial relativiert (Helsper/Böhme 2010, S. 620f. verweisen auf Fend u.a. 1976; Rutter 1980; Klenner 1985). Als systemisch-konstruktivistischer Ansatz wird eine *vierte* Betrachtungsweise des Verhältnisses von Jugend und Schule benannt, welche als Weiterführung des ökologischen Ansatzes bestimmt wird. Ähnlich den modernitäts- und zivilisationskritischen Ansätzen wird ein Spannungsverhältnis zwischen der Schule und ihrer Akteure gesehen, welches sich insbesondere aus den Gestaltungspotenzialen der Jugendlichen auf der einen und der Festschreibung von Lernkonzepten auf der anderen Seite ergibt. Hierbei handelt es sich um eine systeminterne Spannung, die aufgrund der »Autopoiesis und Unverfügbarkeit der Subjektseite« (Helsper/Böhme 2010, S. 621) besteht und nur durch die Veränderung weiterer Lernumgebungen beeinflusst werden kann (ebd., S. 621 führen Reich 1997 und Huschke-Rhein 1999 an). Bezüglich des systemisch-konstruktivistischen Ansatzes wird noch die systemtheoretische Position hervorgehoben, die Schule als Teil des Erziehungssystems fasst (ebd., S. 621 führen Luhmann 2002 an). In diesem System ist der Jugendliche als psychisches System eingebunden, welches per Selbstbezug Bildungsprozesse erzeugt, und der Schüler »ist jene Form, die dem

Jugendlichen im schulischen System gegeben wird, um das unverfügbare psychische System des Jugendlichen als anschlussfähig an die Vermittlungsabsichten der Schule zu denken« (ebd., S. 621). In den kontingenten Interaktionen kann die Behandlung des psychischen Systems als Schüler entweder gemäß den Vermittlungs- und Erziehungsabsichten verlaufen oder diese unterlaufen. Innerhalb der strukturtheoretischen Ansätze als *fünfte* Perspektive auf das Verhältnis von Jugend und Schule erhalten die Peers »in der Spannung einer schulischen Neugierengemeinschaft und der jugendlichen Eigenkultur eine zentrale Bedeutung« (ebd., S. 621). Schule wird als Instanz moderner Gesellschaften verstanden, die die Jugendlichen mit der Produktion des psychisch Neuen konfrontiert und dadurch in einem Zusammenhang zur Individuation der Jugendphase steht, die ebenfalls mit der Entwicklung des psychisch Neuen oder auch Bildung einhergeht. Schulische Sozialisation und Selbstsozialisation sind miteinander verwoben und stehen im Rahmen spezifischer Antinomien (Helsper/Böhme 2010, S. 621 führen Oevermann 1996 u. 2004; Wagner 2004 an). *Sechstens* werden Perspektiven im Anschluss an symbolisch-interaktionistische und kritisch-kommunikative Theorien sowie sozial-konstruktivistische Ansätze umrissen, die die Jugendlichen als Mitgestalter der schulischen Ordnung verstehen und darüber hinausgehend auch eine interaktive Eigenwelt als *peer culture* im schulischen Rahmen beschreiben. Funktionale Vorgaben der Institution Schule können in die Gemeinschaft der Gleichaltrigen eingebunden sein, müssen dies aber nicht zwangsläufig (ebd., S. 622 führen Hurrelmann/Neubauer 1986; Zinnecker 1978; Breidenstein/Kelle 1998 an). Die *siebte* und letzte Blickrichtung auf das Verhältnis von Jugend und Schule bildet die psychoanalytische Theorie. Schule wird zu einem emotionalen Raum, in dem die Schülerinnen und Schüler ihre konflikthafter primären Beziehungen einbringen und dadurch Dynamiken im Umgang mit Lehrenden oder Mitlernenden ausgesetzt sind. »Die Schule erscheint so als Wiederbelebung symbiotischer, ödipaler oder narzißtischer Wünsche und Gefühle, die von der Schule als verbotender Kulturinstanz abgewiesen werden« (ebd., S. 622).

Nach Helsper und Böhme (2010) unterscheiden sich die sieben hier sehr knapp skizzierten Ansätze hinsichtlich ihrer Auffassung über die Bedeutungsgenerierung von Schule. Mit den reproduktionstheoretischen Ansätzen wird Schule zu einer Institution, die soziale Verhältnisse durch ihre gesellschaftsspezifische Organisation und Einbindung in das Bildungs- und Ausbildungssystem übernimmt und die Schülerinnen und Schüler als diesen Strukturen ausgesetzte Objekte versteht. Demgegenüber betonen die interaktionistisch und kritisch-kommunikativen Ansätze die Bedeutungsgenerierung und Konstitution schulischer Wirklichkeit durch die Interaktion der schulischen Akteure selbst. Mit dem systemisch-ökologischen und dem psychoanalytischen Ansatz wird die Dichotomie einer Bedeutungsgenerierung von Schule durch die Akteure oder jenseits der Akteure aufgelöst, indem die Jugendlichen quasi als Sinnproduzenten innerhalb einer bestimmten Umwelt – dem System oder biografisch-emotionalen Möglichkeitsräumen – agieren (vgl. ebd., S. 622).

Mit dem in dieser Arbeit verfolgten Anliegen, die Erfahrung und Gestaltung der Peerbeziehungen in der Schule nicht nur zu beschreiben, sondern als Praxis zu verstehen, besteht eine Nähe zu den symbolisch-interaktionistischen Ansätzen, die aufgrund der Prämisse, dass Wirklichkeit durch die Akteure sinnlogisch konstruiert wird, deren interpretativen Nachvollzug als Rekonstruktion für möglich halten. Aus einer wissenssoziologischen Perspektive ist zudem die Genese solcher Wissensbestände von Interesse, die für die Peerbeziehungen bedeutsam sind, und die aus dem Direktkontakt in der Schule und/oder in anderen geteilten Erfahrungsräumen emergieren. Was in dieser Arbeit Schule ist, wird aus der Perspektive der Peers entwickelt, um daran anknüpfend die Bedeutung der Schule für die Beziehungsgestaltung herauszuarbeiten. Letztendlich kann Schule aus der Subjektperspektive entsprechend den reproduktionstheoreti-

schen Ansätzen als Bildungsinstitution in ihrer gesellschaftlichen Funktion verstanden werden oder in Anlehnung an die ökologischen Ansätze als konkreter Ort, der bestimmte Praktiken ermöglicht oder verhindert. Gemäß den symbolisch-interaktionistischen bzw. kritisch-kommunikativen Ansätzen kann »Schule« allerdings auch vom subjektiven Eigensinn überformt und dadurch zur Ressource für die Peerinteraktion werden.

Ein recht offenes Verständnis von Schule ist für diese Arbeit ertragreich, um den Ausdruck der subjektiven schulischen Wirklichkeit zu ermöglichen. Bestimmt wird Schule somit als ein *Interaktionsrahmen, der von den Handelnden erzeugt und gleichfalls spezifisch erfahren wird*. Atheoretisches wie theoretisches Wissen über die Schule wird in der Praxis generiert und in den Gruppendiskussionen zum Ausdruck gebracht. Per Rekonstruktion wird Schule zu einem Bedeutungszusammenhang, der seinen Gehalt auf einer performativen wie auf einer propositionalen Ebene ausbildet. Der propositionale Gehalt kann an die Auffassung des *common sense* von Schule als Bildungsinstitution anschließen, bleibt jedoch mit dem performativen Gehalt als subjektbezogene spezifische Praxis verbunden, die einen eigenen Sinn von Schule generiert. Ein noch schemenhafter Umriss von Schule als empirischem Gegenstand dieser Arbeit wurde gezeichnet und gewinnt an Schärfe im Anschluss an die Rekonstruktionsergebnisse (Kapitel 7).

Daran anknüpfend werden im Folgenden die Befunde und Desiderate der für diese Arbeit relevanten Forschungslinien vorgestellt. Zunächst werden die wesentlichen Befunde und insbesondere Forschungslücken zu den Peers an Deutschen Auslandsschulen und Internationalen Schulen beschrieben (2.1.1). Im zweiten Abschnitt wird der wesentlich breitere Forschungsstand zu den Gleichaltrigenbeziehungen in der Schule vorgestellt (2.1.2).

### 2.1.1 Internationale Schulen bzw. Deutsche Auslandsschulen und ihre Schülerschaft – Befunde zu einem vernachlässigten Forschungsfeld

Nur noch wenige Jahre, und die 1924 in der Schweiz unter der Schirmherrschaft des Völkerbundes gegründete erste Bildungseinrichtung mit dem Titel »Internationale Schule« kann ihr 100-jähriges Bestehen feiern. Sozialwissenschaftliche Forschungen zu diesem Schultyp sind von nennenswerten Jubiläen noch weit entfernt. Insbesondere für den deutschsprachigen Raum wäre es vermessen, überhaupt von einem Forschungsfeld »internationales Schulwesen« auszugehen (vgl. Schuhmacher/Dohrmann 2010, S. 393; Hornberg 2009, S. 411). Gleiches gilt für die Deutsche Auslandsschule, wobei dieser Schultyp wesentlich länger existiert, da die erste Deutsche Auslandsschule 1575 in Dänemark gegründet wurde. Bisher liegen nur wenige sozialwissenschaftliche Arbeiten zu diesen beiden Schultypen vor (vgl. Hornberg 2010, 2009). Allerdings existiert im Kontext des jeweiligen Schultyps ein breites Netzwerk an Organisationen, Verbänden und Vereinen, die Zeitschriften herausgeben sowie Studien zur Evaluation und Schulentwicklung durchführen. Dementsprechend bilden für die folgenden Ausführungen spärliche sozialwissenschaftliche Auseinandersetzungen und vielfältige Expertendiskurse zum internationalen Schulwesen und deutschen Auslandsschulwesen die wesentliche Grundlage.

Anschließend an eine Einführung in die Organisation des Auslandsschulwesens und des internationalen Schulwesens eingeführt werden die für diese Arbeit relevanten Befunde zur spezifischen Migrationserfahrung und den Peerbeziehungen der Schülerinnen und Schüler näher ausgeführt.

### *Die Entwicklung und Organisation des Deutschen Auslandsschulwesens*

Derzeit gibt es 135 Deutsche Auslandsschulen in 86 Ländern, die von 20.000 deutschen und 58.000 nichtdeutschen Lernenden besucht werden (vgl. ZfA home: Zahlen 2011). Nach der Gründung der ersten beiden Deutschen Auslandsschulen im 16. und 17. Jahrhundert in Skandinavien ist ein Schub an Gründungen erst zur Mitte des 19. Jahrhunderts zu verzeichnen, z.B. 1838 in Chile, 1851 in Palästina oder 1868 in Istanbul. Etwa 100 Jahre später setzte der zweite Gründungsschub Deutscher Auslandsschulen ein, z.B. in Indien 1961 oder in New York 1980. Die jüngsten Deutschen Auslandsschulen nahmen 2008 in Katar und 2009 in Vietnam ihre Arbeit auf (vgl. ZfA home: Verbreitung; 2011). Neben der anfänglichen kaufmännischen und missionarischen Verbreitung sowie Stärkung deutscher Interessen im Ausland bilden die Pflege der deutschen Kultur, Unterstützung der deutschen Wirtschaft und die Erziehung zur Friedenspolitik die Wirkungsbereiche der Deutschen Schulen (vgl. Brüser-Sommer 2007, S. 7). Insbesondere das Engagement von Unternehmen schlägt sich in der finanziellen Unterstützung der meist privaten deutschen Auslandsschulen mit bis zu zwei Dritteln des Schuletats nieder. Die Industrie benötigt ein Netz an Bildungsinstitutionen, um für Fachkräfte attraktiv zu sein. Zudem sind die deutschen Auslandsschulen auch ein wertvoller Teil der Standortpolitik, indem sie ein positives Klima für wirtschaftliche Tätigkeiten stützen können (vgl. Geisler 2007, S. 232). Darüber hinaus verleihen sie auch an Personen des jeweiligen Landes das deutsche Sprachdiplom und ermöglichen so die weitere Ausbildung und Tätigkeit in Deutschland.

Die Bildungs- und Kulturpolitik im Ausland obliegt dem Auswärtigen Amt, welches im Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland (BLASchA) vertreten ist. Zudem bildet das Auswärtige Amt die Fachaufsicht über die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) des Bundesverwaltungsamtes.

»Zu den Aufgaben der Zentralstelle gehören: Pädagogische und administrative Beratung der Deutschen Schulen und Bildungseinrichtungen im Ausland, sowie Unterstützung beim Aufbau eines Qualitätsmanagements; Gewinnung, Auswahl und Vermittlung von Lehrkräften für den Einsatz an den Deutschen Auslandsschulen sowie im öffentlichen Bildungswesen; Vorbereitung, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften und Pflege des Bildungsservers DASAN; Finanzielle Betreuung von Auslandsdienstlehrkräften und Programmlehrkräften; Vorbereitung auf deutsche und internationale Abschlüsse; Entwicklung und Durchführung der Prüfungen im Bereich Deutsch als Fremdsprache (Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz); deutschsprachiger Fachunterricht; bildungsnaher Sachfachunterricht; Berufliche Bildung; Zuwendungen im Rahmen der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik; Aufbau von Strukturen für eine internationale Zusammenarbeit« (ZfA home: Aufgaben 2011).

Die Ausarbeitung der Richtlinien und Gewährung der Anerkennung als Deutsche Schule im Ausland und somit die Gleichstellung gegenüber den öffentlichen Schulen in Deutschland erfolgt durch die Kultusministerkonferenz (KMK). In den Räumen der KMK befindet sich die Geschäftsstelle des Bund-Länder-Ausschusses für schulische Arbeit im Ausland, der für die grundsätzliche Ausrichtung des Auslandsschulwesens verantwortlich ist (vgl. ZfA home: ABC 2011).

Dem Auslandsschulwesen gehören insgesamt recht verschiedene Schultypen an, die unterschiedliche Abschlussmöglichkeiten bieten. So gibt es die Deutschen Auslandsschulen, auf die sich die vorliegenden Ausführungen hauptsächlich beziehen, da diesem Schultyp eine der beiden untersuchten Schulen dieser Arbeit angehört.<sup>1</sup> Es ist möglich, alle für Deutschland

<sup>1</sup> Zum Auslandsschulwesen gehören von der ZfA noch 825 Schulen mit deutschsprachigem Unterricht, Lehrerbildungsinstitute die auch Deutsch vermitteln und aktuell 21 Deutsche beschäftigen, sowie Europäische Schulen, die

geltenden Abschlüsse und die Hochschulzugangsberechtigung für das jeweilige Sitzland zu erwerben. Von der ZfA werden angeboten: die deutsche internationale Abiturprüfung (DiAp), das Deutsche Sprachdiplom (DSD) und das gemischtsprachige International Baccalaureate (IB). Diese Abschlüsse können an Schulen erlangt werden, die zum deutschen Auslandsschulwesen gehören (vgl. ZfA home: ABC 2011). Die Curricula, nach denen an den Deutschen Auslandsschulen im engeren Sinne unterrichtet wird, waren zunächst an die Curricula unterschiedlicher Bundesländer angelehnt und sind erst in den letzten Jahren vereinheitlicht worden (nähere Ausführung zum Schulprofil der beforschten Schule in Kapitel 4, S. 173f.). In der Regel integrieren alle Deutschen Auslandsschulen Unterrichtsinhalte und Aktivitäten, die sich auf den Austausch mit dem Sitzland beziehen.

Arbeitgeber für die Auslandsdienstlehrkraft (ADLK), die meist befristet eingestellt wird, ist der ausländische Schulträger. Für den innerdeutschen Schuldienst wird die ADLK beurlaubt. Die Schulleiter werden allerdings vom Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland ausgewählt. Der Grundvertrag von Auslandsdienstlehrkräften hat eine Laufzeit von drei Jahren und kann um weitere drei Jahre verlängert werden. Im Falle von Funktionsstellen ist eine zusätzliche Verlängerung um zwei Jahre möglich (vgl. ZfA home: ABC 2011). Für die Interessen Deutscher Schulen und ihres Personals tritt der Weltverband Deutscher Auslandsschulen (WDA) unter der Schirmherrschaft des amtierenden Bundespräsidenten ein. Regelmäßig organisiert die WDA einen Weltkongress als Diskussionsforum zu sehr unterschiedlichen Themen rund um das deutsche Auslandsschulwesen, z.B. Schulneubau und Finanzierung (vgl. WDA home: Aktuelles: 2011). Ein weiteres Diskussionsmedium bietet die Zeitschrift »der deutsche Lehrer im Ausland«, die seit 1943 vom Verband deutscher Lehrer im Ausland herausgegeben wird. Die Verbandsarbeit erfolgt durch im Ausland tätige oder ehemalige Auslandsdienstlehrkräfte und eröffnet Austauschmöglichkeiten über Schulpraxis, Evaluation, Schulentwicklung, Bildungspolitik und ganz persönliche Erfahrungen mit dem Auslandsschulwesen (vgl. VDLiA home: Ziele: 2011).

Anlässlich eines FAZ-Artikels fordert Johannes Geisler als Vorstandsmitglied der Zeitschrift »der deutsche Lehrer im Ausland« eine rechtliche Gleichstellung der Lehrkräfte im Auslandsdienst und insbesondere eine bessere Bezahlung sowie die Einführung des Dienstverhältnisses eines Auslandsschuldienstbeamten auf Zeit. Die Goethe-Institute sowie die Industrie, so der Autor, profitieren in hohem Maße von der Basisarbeit der Deutschen Schulen (vgl. Geisler 2008, S. 4). Deutsche Auslandsschulen sollen – gerade in Anbetracht rückläufiger Zahlen der Deutschlerner im Ausland – für die deutsche Sprache und Kultur begeistern (vgl. Nussbaum 2008, S. 122). Genau in diese inhaltliche Richtung gehen auch die ersten Forschungsansätze, die sich entweder mit den Rahmenbedingungen, dem Verlauf der Auswanderung oder den subjektiven Erfahrungen des Auslandsaufenthaltes befassen (vgl. Schumacher/Dohrmann 2010). Im Rahmen des letztgenannten Forschungsschwerpunktes werden auch die Peerbeziehungen thematisiert, wodurch relevante Aspekte für diese Studie zu erwarten sind.

---

derzeit 223 Deutsche vermitteln. Die Schulen des Auslandsschulwesens werden insgesamt in neun Schultypen kategorisiert: Deutschsprachige Auslandsschulen, Begegnungsschulen mit bikulturellem Schulziel, Schulen mit verstärktem Deutschunterricht, staatliche Schulen im Sitzland mit erweitertem Deutschunterricht, Deutsche Abteilungen an staatlichen Spezialgymnasien im Sitzland, Schulen/Abteilungen im Sitzland mit bilingualer dualer Berufsausbildung, Auslandsschulen der Bundeswehr, Europäische Schulen und Sonntagschulen in Nordamerika (vgl. ZfA home: ABC 2011).



*Befunde zu den Deutschen Auslandsschulen und ihrer Schülerschaft*

Gegenstand der Untersuchung von Schumacher und Dohrmann (2010) bildet die Auswanderung oder der Auslandswechsel deutscher Familien. Dieser stellt, so die Autoren, ein Übergangsphänomen dar, welches durch den Verlust eines vertrauten Kontextes, die Neuorientierung und damit verbundene Unsicherheiten gekennzeichnet ist. Dabei beziehen sich die Forscher auch auf die Perspektive von Kindern und Jugendlichen, deren Lage sie zusätzlich zu der ihrer Eltern per Fragebogen eruierten. Die Erhebung erfolgte vor und nach dem Wohnortswechsel und nimmt dadurch Erwartungen sowie Realisierungen in den Blick. Bislang wurden allerdings nur Ergebnisse zu den Erwartungen der insgesamt 98 befragten Kinder und Jugendlichen veröffentlicht. Dementsprechend sind derzeit keine Rückschlüsse auf die tatsächlichen Erfahrungen und den Realisierungen möglich. Demnach lassen sich mehrere zentrale Erwartungen zusammenfassen. Die befragten Schülerinnen und Schüler sind sich sicher, dass sie sowohl in der Klasse als auch darüber hinaus neue Freundschaften schließen, aber ihre alte Klasse vermissen werden. Ein Großteil der Befragten würde es vorziehen, den Heimatort nicht zu verlassen (vgl. ebd., S. 401). Die Studie zeichnet den Übergang in ein anderes Land als unfreiwillige Angelegenheit, die hauptsächlich mit den Veränderungen sozialer Beziehungen assoziiert wird. So verweist diese Studie auf Beziehungsbrüche, die auch bei einem Wohnorts- oder Schulwechsel innerhalb Deutschlands denkbar wären. Angesichts der größeren Distanz wäre eine Untersuchung der einzelnen Kontaktstrategien der Kinder und Jugendlichen sinnvoll, denn aufgrund der größeren Distanz würden sich sicherlich Unterschiede zum Kontakt-erhalt gegenüber Inlandsumzügen zeigen.

Kahlert (2003) untersucht die Bedingungen und Herausforderungen interkulturellen und interreligiösen Lernens in der Lebenswelt von deutschen Schülerinnen und Schülern, die eine Auslandsschule in Japan besuchen, sowie von japanischen Schülerinnen und Schülern in Deutschland. Überaus relevantes Hintergrundwissen ist ihren Ausführungen zu entnehmen. Darunter sind zunächst einige Hinweise zur Situation der deutschen Familien in Japan. So kann ein Großteil der Familien zwar als ökonomisch gut situiert bezeichnet werden, ist aber gefordert, sich auf einen vergleichsweise kleinen Wohnraum und auf insgesamt wesentlich höhere Lebenshaltungskosten einzustellen (vgl. Kahlert 2003, S. 32). Eine weitere Schwierigkeit besteht nach Kahlert in den sprachlichen Barrieren und langen Arbeitszeiten, der Abgegrenztheit von der japanischen Nachbarschaft und dem auch nach Jahren fehlenden Gefühl, dazuzugehören (vgl. Kahlert 2003, S. 28). Für die in kurzen Leitfadeninterviews befragten 28 13-Jährigen selbst verändern sich vor allem die Kontaktmöglichkeiten zu anderen Gleichaltrigen. Durch lange Anfahrtswege nimmt die Schule viel Zeit in Anspruch, was die Möglichkeiten zu Freizeitaktivitäten an und für sich nicht beschneidet, da in der Schule ein umfangreiches musisch-künstlerisches und sportliches AG Programm existiert. Ein Zusammen-Sein mit den Peers ohne Aufsicht Erwachsener ist jedoch kaum möglich (vgl. Kahlert 2003, S. 25). Der durchschnittliche Aufenthalt einer Familie beträgt zwei bis fünf Jahre, was zu einer regelmäßigen Fluktuation der Beziehungen und Kontakte führt. Aufgrund der dadurch eingeschränkten informellen Räume und der überschaubaren Anzahl an möglichen Freunden und Freundinnen hält es die Autorin für angebracht, Überlegungen zu möglichen Entwicklungsverzögerungen hinsichtlich sozialer Beziehungen der im Ausland lebenden Schülerinnen und Schüler anzustellen und von einem Anregungsdefizit zu sprechen. Mit Blick auf die in der vorliegenden Studie rekonstruierten Praxen ist diese Aussage jedoch kritisch zu hinterfragen. Ihre Auswertungen beziehen sich zudem nur auf Erzählungen, die durch Interviewerfragen zu den Formen des religiösen und interkulturellen Lernens angeregt wurden. Ihr Befund zum interkulturellen Lernen fällt recht ernüchternd aus. Da dieses aufgrund fehlender intensiver

Kontakte zur japanischen Bevölkerung nicht gegeben ist, seien Aspekte der japanischen Gesellschaft nachhaltig nicht fassbar (vgl. Kahlert 2003, S. 28). Diese These setzt eine Vorstellung vom interkulturellen Lernen voraus, die auf ein umfassendes Wissen und profunde Vertrautheit mit dem japanischen Alltag und seinen Hintergründen bezogen ist. Sinnvoller ist es jedoch, zunächst offen nach den vorhandenen Erfahrungen zu fragen und auch dem Fremderleben einen Platz in Vorstellungen von interkulturellen Lernprozessen einzuräumen.

Die beiden knapp skizzierten Studien verweisen nicht nur auf die Veränderungen der Peerbeziehungen durch den Wechsel an eine Deutsche Auslandsschule, sondern auch auf das stetige Erleben von Ab- und Neuzugängen im Klassenverband. Hauptsächlich im schulischen Zusammenhang treffen die Kinder und Jugendlichen zusammen und es bleibt zu fragen, wie sie diese als Peerräume ausgestalten. So verschärft sich das bestehende Forschungsdesiderat zu den Deutschen Auslandsschulen (vgl. Hornberg 2010) noch einmal im Hinblick auf die Gleichaltrigenbeziehungen. Mit Blick auf Untersuchungen zu Internationalen Schulen lassen sich weitere Hinweise für das Erleben eines Auslandswechsels herausarbeiten.

### *Die Organisation und Entwicklung der Internationalen Schulen*

Bei dem Titel »Internationale Schule« handelt es sich um keine rechtlich geschützte Bezeichnung. Folglich ist sie in Verbindung mit sehr unterschiedlichen Bildungseinrichtungen zu finden, die im Mindesten über eine mehrsprachige oder ethnisch-kulturell heterogen zusammengesetzte Schülerschaft verfügen.<sup>2</sup> In Deutschland wurde die erste Internationale Schule 1957 in Hamburg gegründet. Diese bietet seit 1979 die Curricula der Sekundarstufe I und II nach den Programmen der International Baccalaureate Organization (IBO) an und ermöglicht somit einen international anerkannten Abschluss, der in 140 Ländern zum Hochschulzugang berechtigt (vgl. IBO home: school search 2011). International kompatible Bildungsgänge wurden in den 1950er-Jahren entwickelt, um die berufsbedingte Internationale Mobilität von Fachkräften mitsamt Familie zu ermöglichen. Vorläufer der internationalen Schulen, die Programme der IBO anbieten, waren englischsprachige Schulen mit einem Curriculum des angloamerikanischen Raumes (vgl. Hornberg 2010, S. 148f.). So wurden viele amerikanische und englische Schulen in Deutschland im Laufe der 1970er-Jahre zu Internationalen Schulen, wie auch die Internationale Schule der vorliegenden Studie (vgl. Kap. 5, S. 173ff.). Gründungsschübe als Zeiträume während derer die Anzahl der Internationalen Schulen anstieg, bilden die 1950/60er- und die 1980/90er-Jahre (vgl. Hornberg 2010, S. 163).

Die von der IBO konzipierten Bildungsprogramme sind zentrale Bestandteile des Unterrichts an Internationalen Schulen als Institutionen, die global mobilen Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit einer kohärenten schulischen Bildung liefern und internationale Perspektiven für die weitere Bildung eröffnen (vgl. Hornberg 2010, S. 154). Auch die in dieser Arbeit beforschte Schule bietet das IBO-Diploma (DP) an und ist somit als klassische Internationale Schule zu verstehen. Weltweit gibt es 3.785 Schulen, die eines der drei Programme der IBO anbieten, wobei nur das Diploma Programme von 1.739 angeboten wird. Schulen, die also nur das Diploma Programme ermöglichen, müssen nicht rein als Internationale Schule gelten, sondern können auch Auslandsschulen einzelner Länder sein. Blickt man auf die Anzahl jener Schulen, die die Programme in Kombination anbieten, dann reduziert sich die Zahl erheblich,

2 Ebenfalls als Internationale Schulen werden jene Bildungseinrichtungen bezeichnet, die zur Förderung des internationalen Dialoges und kulturellen Austausches entwickelte Programme oder Profile anbieten, die im Zuge der von der UNESCO 1974 verabschiedeten *Erklärung zur Internationalen Erziehung* entstanden sind. Im Weiteren sind mit der Bezeichnung Internationale Schule sämtliche von der IBO anerkannten Einrichtungen gemeint, die in Abgrenzung zu anderen internationalen Schulformen mittlerweile als World School bezeichnet werden.



beispielsweise bieten nur 158 Schulen alle drei Programme an, 75 das *Primary Years Programme* (PYP) und *Middle Years Programme* (MYP). Geht man davon aus, dass jeweils ca. 400 Schulen nur das PYP und MYP anbieten, dann widerlegen diese Zahlen den oftmals angenommenen Gemeinschaftsschulcharakter dieser Einrichtungen (vgl. IBO home: school statistics 2011). Zentrale Merkmale der Internationalen Schulen bilden ihre weltweite Ansiedelung, ein vom Sitzland abweichendes Curriculum, eine global mobile Schüler- und Lehrerschaft, Englisch oder weitere Sprachen als Unterrichtssprache und die internationale Ausrichtung des Schulprofils.

In Anlehnung an das angelsächsische Schulwesen haben die meisten Schulen einen Ganztagsbetrieb. Auf dem Schulgelände befinden sich unter Umständen ein Internationaler Kindergarten, die Vor- und Primarschule, Schulen der Sekundarstufe I und II sowie diverse Sport- und Freizeitsstätten. Mit der Entrichtung der teilweise horrenden Schulgelder ist somit nicht nur die schulische Bildung gesichert, sondern gleichsam die Anbindung an die jeweilige international community möglich. Derzeit gibt es in Deutschland 45 Schulen, die Programme der IBO anbieten und größtenteils als Internationale Schule organisiert sind (vgl. IBO home: school search 2011).

Aufgaben, die die ZfA für Deutsche Auslandsschulen erfüllt, werden für die Internationalen Schulen hauptsächlich von der International Baccalaureate Organization (IBO) wahrgenommen, einem von der International Schools Association (ISA) 1965 gegründeten gemeinnützigen Verein mit Sitz in Genf. Die ISA steht unter der Leitung des Council of Foundation of International Schools, das aus Repräsentanten Internationaler Schulen, nationaler Regierungen und Vertretern des Bildungs- und Wirtschaftsbereiches besteht. Die ISA selbst wurde 1951 als gemeinnütziger Verein nach Schweizer Recht in Verbindung mit der UNESCO gegründet, um sich stärker mit der internationalen Erziehung zu beschäftigen. Die IBO steht in einem konsultativen Status zur UNESCO und zum Europarat. Die ISA hat die Funktion eines think tanks für die Entwicklung des internationalen Curriculums. Die Unterrichtsmaterialien und Diskussionserträge pädagogischer Kongresse sind im Internet abrufbar (vgl. Hornberg 2010, S. 155f.). Das European Council for International Schools (ECIS) ist die zentrale Organisation für Internationale Schulen in Europa. Der International Schools Service (ISS) bildet eine weitere Nonprofitorganisation mit Sitz in Princeton, USA, und ist vor allem bei der Gründung sowie Akquise des Lehrpersonals behilflich. In Beratung mit den einzelnen Organisationen klären die Internationalen Schulen die Zusammensetzung ihres Lehrpersonals sowie Fragen der inneren und äußeren Schulentwicklung. Die Leitung der Schulen erfolgt durch die Schulleitung und den Schulvorstand (vgl. Hornberg 2009, S. 412). Doch für die einzelnen Schulen bestehen teilweise recht unterschiedliche administrative Strukturen (vgl. Hornberg 2010, S. 240). Homogener in der Schulpraxis gehandhabt wird wiederum das Curriculum, welches von der IBO entwickelt wurde.

Die Internationalen Schulen lehren nach einem aus drei Programmen bestehenden Curriculum, welche hier nur knapp skizziert werden können. Das *Primary Years Programme* wurde für ca. 3- bis 11-Jährige entwickelt und umfasst sechs Themen, an welche die klassischen Unterrichtsfächer gekoppelt werden, z.B. die Themen »where we are in place and time« oder »how we organize ourselves«. Anschließend absolvieren die ca. 12- bis 16-Jährigen Schülerinnen und Schüler das *Middle Years Programme* und werden in klassischen Fächern wie Geschichte, Gesellschaftslehre, Sprachen etc. unterrichtet.<sup>3</sup> Das Programm ist vergleichbar mit der Sekundarstufe I und recht offen konzipiert, um den einzelnen Schulen Fächervariationen und die Beachtung

---

3 Nähere Ausführungen zum Middle Years Programme erfolgen in Kapitel 5, um die Einbindung des IBO-Curriculums in das Schulprofil der hier beforschten Internationalen Schule mitzubetrachten.

regionaler Besonderheiten zu ermöglichen. Den Abschluss bildet das zweijährige *Diploma Programme* für die ca. 17- bis 19-Jährigen (vgl. zusammenfassend Hornberg 2010, S. 186f.). Die zu erwartenden Fähigkeiten der Absolventen werden aus Perspektive der IBO wie folgt beschrieben: »Typically, diploma holders are ready to debate real-world issues from an international perspective and to provide leadership and support in the local and global community« (IBO Broschüre 2005, S. 2). Die für den Erwerb des IB-Diplomas zu erbringenden Prüfungsleistungen und das damit zusammenhängende Curriculum werden vom so genannten Board of Chief Examiners entwickelt, dem auch Universitätsprofessoren und -professorinnen angehören (vgl. Hornberg 2009, S. 413). Erst seit 2001 wird das IB-Diploma in Deutschland als Hochschulzugangsberechtigung anerkannt (vgl. Hornberg 2010, S. 182).

### *Befunde zu den Internationalen Schulen und ihrer Schülerschaft*

Reichhaltige Informationen zu den Bildungskonzepten, der schulpraktischen Arbeit und den einzelnen schulischen Akteuren sind einem eigenen Magazin und der IBO Webpräsenz zu entnehmen, die darüber hinaus eine Datenbank mit Verweisen auf einige empirische Studien zum internationalen Schulwesen enthält. In Übereinstimmung mit eigenen Recherchen können drei Themenschwerpunkte ausgemacht werden: Untersuchungen der Schulentwicklung und -praxis (vgl. Murakami-Ramallo/Benham 2010; Sperandio 2010; Hornberg 2010), Auseinandersetzungen mit didaktischen Fragen einzelner Fächer (vgl. O'Boyle 2009) und Studien zum interkulturellen Austausch (vgl. Dunne/Edwards 2010; Wylie 2008; Allan 2002; Hayden/Thompson 1997).

Studien zum interkulturellen Austausch sind für diese Arbeit aufschlussreich, da die Schulpraxis von Ansätzen zur Stärkung eines sozialen Miteinanders geprägt ist und soziale Beziehungen dadurch mitstrukturiert. Zudem finden sich einige Anknüpfungspunkte für die Bedeutung globaler Mobilität für die Peerbeziehungen. Dazu liefern insbesondere zwei Studien wertvolle Hinweise.

Ausgehend von einer qualitativen Studie an einer Internationalen Schule in den Niederlanden kritisiert Allan (2002) zunächst eine fehlende systematische Auseinandersetzung mit dem Konzept des interkulturellen Lernens und der impliziten Annahme, dass die Interaktion innerhalb von ethnisch-kulturell heterogenen Kontexten zu einer Ausbildung dieser Kompetenzen führt. Im Anschluss an mittels der Grounded Theory analysierte Schüleraufsätze zu den subjektiven Erfahrungen des Besuchs einer Internationalen Schule entwickelt er Thesen zur Existenz mehrerer kultureller Rahmen, die für die Interaktion und Differenzenerfahrung an einer Internationalen Schule relevant sind, z.B. die Schulkultur, dominante und weniger dominante ethnische Kulturen sowie den kulturellen Hintergrund von Schülergruppen und Individuen. Anhand der Schüleraufsätze konnte der hohe Stellenwert der Peers für das Wohlbefinden an der Internationalen Schule aufgezeigt werden. Dabei konnte Allan (2002) Differenzen für Schülerinnen und Schüler aus asiatischen Räumen herausarbeiten, die wesentlich traumatische Erlebnisse der ersten Tage schildern, z.B. Sprachschwierigkeiten und Fremdheitsgefühle (vgl. Allan 2002, S. 75f.). Im Gegensatz dazu sind insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit angloamerikanischem Hintergrund die Vorteile und Leistungsaspekte der internationalen Erziehung bedeutsam. Eine nähere Auseinandersetzung mit den konkreten Erlebnissen im Peerkontext oder die Eingebundenheit der Jugendlichen gibt Allan (2002) allerdings nicht. Er liefert vielmehr einen grundlagentheoretischen Beitrag zum Verständnis der Interaktionen an einer Internationalen Schule. Schade ist, dass er es unterlässt, zwischen einem ethnisch-kulturellen und einem allgemeinen Kulturbegriff zu unterscheiden, obwohl dies in seinem Modell der fünf kulturellen Ordnungen angelegt ist (1. Schulkultur, 2. Kultur des Landes, in

Freunde, Feinde oder Klassenteam?

Empirische Rekonstruktionen von Peerbeziehungen an  
globalen Schulen

Köhler, S.-M.

2012, X, 320 S. 12 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-531-19718-0