

## Repositório ISCTE-IUL

---

Deposited in *Repositório ISCTE-IUL*:

2024-07-04

Deposited version:

Accepted Version

Peer-review status of attached file:

Peer-reviewed

Citation for published item:

Keßler, C. & Schippling, A. (2019). Sie lehren uns wirklich Bürger in der Welt zu werden: Bildungsverläufe und Internationalitätsentwürfe junger Erwachsener einer IB World School. In H.-H. Krüger, K. Hüfner, C. Keßler, S. Kreuz, P. Leinhos, D. Winter (Ed.), *Exklusive Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihren Peers nach dem Übergang in die Hochschule und Beruf*. (pp. 141-158). Wiesbaden: Springer.

Further information on publisher's website:

[10.1007/978-3-658-23175-0\\_5](https://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-23175-0_5)

Publisher's copyright statement:

This is the peer reviewed version of the following article: Keßler, C. & Schippling, A. (2019). Sie lehren uns wirklich Bürger in der Welt zu werden: Bildungsverläufe und Internationalitätsentwürfe junger Erwachsener einer IB World School. In H.-H. Krüger, K. Hüfner, C. Keßler, S. Kreuz, P. Leinhos, D. Winter (Ed.), *Exklusive Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihren Peers nach dem Übergang in die Hochschule und Beruf*. (pp. 141-158). Wiesbaden: Springer., which has been published in final form at [https://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-23175-0\\_5](https://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-23175-0_5). This article may be used for non-commercial purposes in accordance with the Publisher's Terms and Conditions for self-archiving.

---

### Use policy

Creative Commons CC BY 4.0

The full-text may be used and/or reproduced, and given to third parties in any format or medium, without prior permission or charge, for personal research or study, educational, or not-for-profit purposes provided that:

- a full bibliographic reference is made to the original source
- a link is made to the metadata record in the Repository
- the full-text is not changed in any way

The full-text must not be sold in any format or medium without the formal permission of the copyright holders.

---

# „Sie lehren uns wirklich Bürger in der Welt zu werden“. Bildungsverläufe und Internationalitätsentwürfe junger Erwachsener einer IB World School

Catharina I. Keßler und Anne Schippling

**Zusammenfassung:** Der Beitrag untersucht in einer längsschnittlichen Perspektive von der zehnten Klasse bis zwei Jahre nach dem Erwerb des International Baccalaureate (IB) die Bildungsverläufe und Internationalitätsentwürfe von Jugendlichen einer IB World School in einer westdeutschen Metropolregion. Nach einer Darstellung aktueller Entwicklungen des Feldes Internationaler Schulen weltweit sowie in Deutschland, werden heuristische Konzepte zur Untersuchung von IB World Schools als transnationale Bildungsräume diskutiert. Den empirischen Teil des Beitrags bilden die Vorstellung von zwei Fallstudien zu den Bildungsverläufen von Absolventinnen und Absolventen einer IB World School und die Rekonstruktion von deren Entwürfen zu Internationalität. Abschließend werden die empirischen Fallanalysen noch einmal theoretisierend im Kontext der Debatte zum transnationalen Bildungsraum sowie zum transnationalen Kapital verortet.

**Schlagworte:** IB World School, transnationaler Bildungsraum, transnationale Bildungsbiografie, Weltbürger, Internationalitätsentwürfe

## **1. Das heterogene Feld ‚international‘ profilierter Schulen: Massives Anwachsen bei gleichzeitiger Ausdifferenzierung**

Vor dem Hintergrund einer stetig wachsenden Nachfrage nach ‚internationaler‘ Bildung nicht nur von global mobilen Familien, sondern zunehmend auch von einheimischen wohlhabenden Bevölkerungsgruppen, ist weltweit ein starkes Anwachsen sowie Ausdifferenzieren des Segments international gerahmter Bildung

zu beobachten. Eltern versprechen sich von der Anwahl einer solchen Schule für ihre Kinder eine globale Perspektive auf das eigene Leben oder die Vermehrung eines 'kosmopolitischen Kapitals' (Weenink 2008), welches eine bessere Positionierung auf dem globalen Markt ermöglichen soll (vgl. auch Marshall 2010; Dill 2013). Dill (2013, S. 1) spricht in diesem Zusammenhang von „one of the fastest growing educational reform movements today“. Das prominenteste Beispiel hierfür sind die IB World Schools, deren Anzahl inzwischen auf über 4500 Schulen weltweit gestiegen ist (IB 2018a). In Deutschland gibt es derzeit 82 Schulen, die ein oder mehrere IB Curricula anbieten; davon sind 53 Schulen privat organisiert (IB 2018b). Aber auch andere ‚international‘ ausgerichtete Schulmodelle wie die Cambridge Schools, die UNESCO-Schulen, die Europa-Schulen, die bilingualen Schulen oder auch Bildungsangebote global agierender Konzerne befinden sich im Prozess einer Expansion (vgl. z.B. Deppe et al. 2018).<sup>1</sup> Speziell in wirtschaftsstarken Regionen und Großstädten, die im Besonderen von Prozessen der Globalisierung geprägt sind – die sogenannten „global cities“ (Sassen 2000) – steigt die Nachfrage an Schulmodellen, die von diversen Akteurinnen und Akteuren unterschiedlich als ‚international‘ verstanden und entworfen werden (vgl. Helsper et al. 2016; Waldow 2018).

Begleitet werden diese Expansionsprozesse durch eine gleichzeitige Ausdifferenzierung dieses Bildungssegments und zwar auf Ebene der Schulmodelle und -formen, der sozialen und kulturellen Zusammensetzung schulischer Akteurinnen und Akteure aber auch auf Ebene der Schulprogramme sowie der Bildungs- und Erziehungskonzepte (vgl. Schippling 2018). Die gestiegene Nachfrage nach international gerahmter Bildung, nicht nur durch eine hochmobile „global middle class“ (Ball und Nikita 2014) sondern zunehmend auch durch nicht-mobile einheimische Familien, für welche globale Bildungszertifikate an Attraktivität gewinnen, hat u.a. zur Folge, dass ein Angebot derart verstandener Bildung auch in das staatlich öffentliche Schulsystem vordringt und hier zum Teil Ausdifferenzierungen auf Ebene der Schulprogramme und Curricula sowie der entsprechenden Bildungs- und Erziehungskonzepte hervorbringt (vgl. Hornberg 2016; Hornberg und Zipp-Timmer 2017-2018). Allgemein zeichnet sich eine Tendenz der

---

<sup>1</sup> Die Komplexität dieser Entwicklung wie auch die ‚Umkämpftheit‘ dieses Bildungssegments drückt sich auch darin aus, dass der Begriff internationaler Bildung bzw. sog. internationaler Schulen gesellschaftlich und wissenschaftlich unterschiedlich verwendet wird (vgl. Köhler 2012, S. 24) und in seiner Vagheit unterschiedliche Anschlüsse und Ausformungen erlaubt (vgl. Helsper et al. 2016; Waldow 2018).

Entwicklung von stärker normativen Konzepten internationaler Bildung im Sinne der Förderung eines interkulturellen Dialogs und des Weltfriedens hin zu eher pragmatisch orientierten Bildungsvorstellungen und -zielen ab, die eine Antwort auf die Anforderungen des globalen Arbeitsmarktes darstellen. Hier geht es in erster Linie darum, durch die Anwahl eines solchen Schulmodells, dem eigenen Nachwuchs den Besuch einer Spitzenuniversität im Ausland zu ermöglichen und anschließend eine erfolgreiche Integration in den globalen Arbeitsmarkt abzusichern (z.B. Hayden 2011, S. 221). Am Beispiel der Programmatik transnationaler Bildungsorganisationen, wie der International Baccalaureate<sup>®</sup>, spiegeln sich die unterschiedlichen Konzepte und Ambitionen, die sich mit internationaler Bildung verbinden, ebenfalls wider. So stellt Dill (2013, S. 16) fest, dass das IB zwei Aspekte in sich vereint: “a philosophical commitment to cosmopolitanism and a sentiment of human solidarity and world peace with the practical need to create an internationally accepted university entrance examination”.

Ziel unseres Beitrags ist es vor diesem Hintergrund, einen Blick in eine privat getragene IB World School in Deutschland zu eröffnen, die hier als ‘transnationaler Bildungsraum’ konzipiert wird. Genauer werden Bildungsverläufe und Internationalitätsentwürfe am Beispiel von zwei kontrastierenden Fallstudien junger Absolventinnen und Absolventen dieser Schule längsschnittlich in den Blick genommen. Dafür skizzieren wir zunächst theoretisch-methodologische Konzepte im Kontext ‘transnationaler Bildungsräume’, unser methodisches Vorgehen und das Sample (2). Ein weiterer Abschnitt präsentiert die Rekonstruktion der Bildungsverläufe (3), die wir im Fazit noch einmal theoretisierend diskutieren (4).

## **2. IB World Schools als ‘transnationale Bildungsräume’: Theoretische und methodologische Zugänge**

Im Bereich der Bildungsforschung dominiert eine Orientierung am Nationalstaat als Analyse- und Bezugseinheit – man könnte hier auch vom Paradigma des ‘methodologischen Nationalismus’ sprechen (vgl. hierzu Beck 2007a) – da Bildungssysteme als Hauptbezugseinheiten dieser Forschung in erster Linie nationalstaatlich organisiert sind (vgl. Adick 2005, S. 244f.). Die Erforschung transnationaler Phänomene hat besonders im Bereich der Schulforschung bisher kaum eine Rolle gespielt (Krüger et al. 2015, S. 82). Für die Erforschung von Phänomen

internationaler Bildung bzw. von globalen und transnationalen Phänomenen insgesamt erweist sich dieses Paradigma jedoch als inadäquat (vgl. auch Behling und Keßler 2017). Resnik (2012, S. 292) konstatiert in diesem Zusammenhang, die analytischen Werkzeuge für die Erforschung ‚internationaler‘ Bildung seien „too narrow or imprecise to grasp the complex nature of sociology of international education“.

Die Untersuchung ‚internationaler‘ Bildung stellt die Theoriebildung und methodologische Reflexion innerhalb der sozialwissenschaftlichen Forschung zu Bildung und Erziehung vor neue Herausforderungen. Die Konzepte des ‚transnationalen Bildungsraumes‘ (z.B. Adick 2005; Hayden 2011; Hornberg 2014, 2018; Keßler und Krüger 2018), ‚transnationalen/kosmopolitischen Kapitals‘ (Kenway und Koh 2013; Weenink 2008) oder auch des ‚global/world citizenship‘ (Dill 2013; Keßler et al. 2015) sind Beispiele für heuristische Konzepte, die sich als Werkzeuge für die Erforschung transnationaler Phänomene in Erziehung und Bildung als adäquat erweisen. Sie eröffnen Perspektiven, die sich nicht ausschließlich am Nationalstaat als Bezugseinheit orientieren.

Der Entwurf des ‚transnationalen Bildungsraumes‘ geht auf das Konzept des ‚transnationalen Sozialraums‘ zurück, welches Beck (2000, S. 28) mit Bezug auf Pries (1996, 2010) wie folgt charakterisiert: “the approach centred in transnational social spaces maintains that something new is emerging: social contexts of life and action to which Here-and-There or Both-And applies”. Dieses Konzept zielt auf transnationale soziale Praktiken, durch welche bei einem hohen Grad an Stabilität und Intensität ein ‚transnationaler Sozialraum‘ konstituiert wird (Pries 2010, S. 29ff.). Mit Bezug auf den Bereich der Erziehung und Bildung zeichnen sich ‚transnationale Bildungsräume‘ durch grenzüberschreitende Bildungsprozesse aus, die entweder ‚von unten‘ durch die Praktiken der mobilen sozialen Akteurinnen und Akteure oder ‚von oben‘ durch die grenzüberschreitenden Bildungsangebote von transnational agierenden Organisationen (etwa die IB<sup>®</sup>) konstituiert werden (Adick 2005, S. 262ff.; Hornberg 2014, 2018). Als weiteres Kriterium ‚transnationaler Bildungsräume‘ benennen Adick (2005, S. 265) und Hornberg (2009, S. 250; 2018, S. 227) die zumindest in Teilen nichtöffentliche, d.h. private Organisation als zentral.

In engem Zusammenhang mit dem Konzept des ‚transnationalen Sozial- und Bildungsraumes‘ steht das Konzept des ‚transnationalen/kosmopolitischen Kapitals‘. In Anlehnung an die Bourdieusche Kapitaltheorie und unter Verweis darauf, dass

dieser „capitals with exchange value around the world“ (Kenway und Koh 2013, S. 287) nicht berücksichtigt habe, entwickeln verschiedene Autorinnen und Autoren das Konzept des ‚transnationalen/kosmopolitischen Kapitals‘. Im Bereich der Elitebildung kann der Erwerb dieses Kapitals, etwa durch international anerkannte Bildungsabschlüsse, eine besondere Rolle spielen, durch welche bisherige Kräfteverhältnisse im Machtfeld der nationalen Eliten und Elitebildung verschoben werden (vgl. Kenway und Koh 2013). Weenink (2008, S. 1092) definiert in diesem Kontext ‚cosmopolitan capital‘ als „propensity to engage in globalizing social arenas“, z.B. „arenas in which the struggle is for privileged positions“. Unter der Akkumulation verschiedener Kapitalien, die durch das transnationale Kapital multipliziert werden, bildet sich nach Ansicht verschiedener Autorinnen und Autoren eine neue „class-for-itself“ (z.B. Sklair 2001; Bunnell 2010; auch Ball und Nikita 2014; Firmino da Costa 2015), die sich etwa durch eine Identifikation mit der Figur des ‚global/world citizen‘ auszeichnet.

‘Citizenship’ (Staatsbürgerschaft) verweist auf die rechtliche aber auch soziale Zugehörigkeit zu einer nationalen politischen und zugleich symbolischen Gemeinschaft, die mit der Erlangung bestimmter Rechte aber auch der Erfüllung von Pflichten verbunden ist. Gleichzeitig verbinden sich mit diesem Konzept Phänomene der Exklusion von Personen, die auf dem Territorium des Nationalstaates leben, jedoch keine Staatsbürgerschaft besitzen. Das traditionelle Konzept von Staatsbürgerschaft wird durch aktuelle Entwicklungen auf globaler Ebene, wie etwa die Bedrohung durch globale Risiken (Beck 2007b), vor neue Herausforderungen gestellt. Es entstehen neue Verantwortlichkeiten, welche die Grenzen des Nationalstaates überschreiten und eine Sensibilisierung für globale Probleme notwendig machen, die in der Figur des ‚global/world citizen‘ aufgehoben werden kann (z.B. Dill 2013; Grobbauer 2016). Internationale Schulen stellen in diesem Kontext Bildungsräume dar, an welche explizit die Forderung der Verwirklichung einer global citizenship education gestellt wird (vgl. z.B. Keßler et al. 2015; Keßler und Krüger 2018). Diese kann in unterschiedlicher Weise stattfinden, wie Bates (2012, S. 72) feststellt: „international schools can contribute to the development of various global citizenships“.

Das vorliegende Kapitel bedient sich dieser heuristischen Konzepte, indem es die IB World Schools, die Gegenstand des Kapitels sind, als global heterogene ‚transnationale Bildungsräume‘ versteht, in denen Fragen des global/world citizenship

oder des transnationalen/kosmopolitischen Kapitels von besonderer Bedeutung sind, wie in den sich anschließenden Fallstudien deutlich wird.

Dabei wird die Mikroperspektive der schulischen Akteurinnen und Akteure in den Blick genommen und zwar genauer die (Bildungs-)Orientierungen Jugendlicher und junger Erwachsener im Kontext von deren (Selbst-)Verständnissen von Internationalität im Zusammenhang mit Zukunftsentwürfen, etwa bezüglich Studien- und Berufswahl: eine Fragestellung, welche – vor allem in der deutschsprachigen scientific community – bislang nur in Ansätzen erforscht wurde (Jörke 2016; Keßler und Krüger 2018). Eine wichtige Perspektive bildet hierbei auch die Auseinandersetzung mit der Frage „how international students conceptualize their rights and obligations as global citizens“ (Lauder 2015, S. 179; vgl. auch Hayden et al. 2000; Helsper et al. 2016) und welche Kapitalformen hierbei eine Rolle spielen.

Theoretisch basiert unser Beitrag auf praxeologischen Ansätzen, welche die Kulturtheorie Bourdieus (1990) mikroanalytisch weiterentwickelt haben (vgl. z.B. Bohnsack 2003; Reay 2004; Reckwitz 2008; Krüger und Deppe 2014 sowie die Aufsätze in diesem Band). Milieuspezifische Erfahrungen und soziale Interaktionen in Familie, Schule und innerhalb der Peer-Konstellationen werden als grundlegend bei der Entwicklung habitueller (Bildungs-)Orientierungen verstanden (Bohnsack 2003, S. 68; für die Bildungswege von Absolventinnen und Absolventen einer IB School auch Krüger et al. 2019).

Unsere Rekonstruktionen basieren auf den Arbeiten des DFG-Projekts „Exklusive Bildungskarrieren von Jugendlichen und der Stellenwert von Peerkulturen“ (vgl. Einleitung in diesem Band). Auf Grundlage eines quantitativen Feldmonitorings in der zehnten Klasse einer IB World School, das Informationen über die soziale und kulturelle Zusammensetzung der Schülerschaft, Schulleistungen, Peer-Netzwerke und Freizeitaktivitäten erhob, wurden mittels theoretical sampling 16 Schülerinnen und Schüler einer IB-School in Deutschland für eine längsschnittliche Studie ausgewählt (vgl. ausführlich Einleitung in diesem Band). Deren Bildungswege und -orientierungen wurden auf Grundlage von biografischen Interviews in der zehnten und zwölften Klasse sowie zwei Jahre nach dem Schulabschluss rekonstruiert. Die Auswertung des empirischen qualitativen Materials erfolgte mit dem Verfahren der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2003; Nohl 2006).

Im Aufsatz werden, eingebettet in die Rekonstruktion der Bildungsverläufe, kontrastive Muster der Thematisierung von Internationalität in ihrem Zusammenspiel

mit den Zukunftsentwürfen von jungen Erwachsenen gegen Ende ihrer Schulzeit und nach dem Übergang in die Hochschule herausgearbeitet. Dafür wurden jeweils die Interviews in der zehnten und zwölften Klasse sowie zwei Jahre nach dem IB-Abschluss rekonstruiert und Kontinuitäten und Transformationsprozesse im längsschnittlichen Verlauf betrachtet. Sichtbar werden hier unterschiedliche Selbstbezüge sowie Bezüge auf andere in der globalen Welt, die sich um Schlüsselbegriffe wie 'global/world citizenship', 'international mindedness' oder auch ‚Kosmopolitismus‘ gruppieren. Gleichzeitig zeigen sich Prozesse von Distinktion und Kohärenzbildung innerhalb differenter Zuschreibungen etwa im Kontext von Ungleichheit und Elitebildung.

### **3. Selbstverständnisse von Internationalität und Perspektiven auf den ‚transnationalen Bildungsraum‘. Bildungsbiografien im Längsschnitt**

Die Schülerschaft der untersuchten privat getragenen IB School in einer deutschen Metropolregion setzt sich aus etwa 1000 Jugendlichen mit insgesamt bis zu 50 Staatsbürgerschaften zusammen. Der Großteil der Schülerinnen und Schüler wurde außerhalb Deutschlands geboren und besucht diese IB School nur für eine begrenzte Zeitspanne. Da jeweils mindestens ein Elternteil – in den meisten Fällen der Vater – im mittleren bis oberen Management global agierender Unternehmen arbeitet, bezahlen die Firmen das Schulgeld von bis zu 1.500 Euro pro Monat. Fast alle diese Schülerinnen und Schüler sind mindestens einmal in ihrem Leben über nationalstaatliche Grenzen hinweg umgezogen; ein Großteil von ihnen kann in diesem Sinne als hochmobil bezeichnet werden.

Vor dem Hintergrund umfänglicher Interviewrekonstruktionen zeichnen wir im Folgenden längsschnittlich zwei Bildungswege junger Erwachsener sowie deren Perspektiven auf den eigenen Bildungsweg in einer globalen Welt nach. Für diesen Beitrag wurden die beiden Fälle ausgewählt, weil sie zwar beide nicht zur Gruppe der Hochmobilen gehören, aber – wie wir zeigen werden – beide über unterschiedliche Praktiken des Handelns und Deutens sowie ihre Orientierungen am ‚transnationalen Sozial- und Bildungsraum‘ partizipieren. Die Analyse dieses Partizipierens kann auf (neue) Ungleichheiten im Feld höherer schulischer Bildung verweisen.



### 3.1 Wandel von lässigem zu exklusivem Streben und ein planvoller Blick auf den eigenen Bildungsweg

*„ich will dann so meine Zukunft irgendwie äh kreieren“*

(Charlotte, Interview 1)

Im Folgenden steht Charlotte Marten beispielhaft für diejenigen jungen Erwachsenen, die zum Zeitpunkt ihrer Schulwahl selbst über keine Migrationserfahrung verfügen und sich vor ihrem Besuch der IB School nicht regelmäßig in transnationalen Settings bewegten.<sup>2</sup> Ihre Familie verfügt über hohes ökonomisches Kapital und kann ihr den Besuch der Schule mit einer zweijährigen Unterbrechung seit der fünften Klasse ermöglichen. Charlottes Vater besitzt eine eigene Firma in der Region und ihre Mutter arbeitet als Angestellte in einem Geschäft. Die Eltern der jungen Frau leben getrennt; bis zu ihrer Aufnahme eines Filmstudiums in einer europäischen Metropole lebt Charlotte bei ihrer Mutter. Diese und die Großmutter mütterlicherseits werden im Längsschnitt für Charlotte immer mehr zu stabilen Identifikationsfiguren unabhängiger und beruflich engagierter Frauen. Wie im Folgenden dargestellt, verschmelzen in ihren drei (bildungs-)biografischen Erzählungen Privilegienreproduktion und Aufstiegserzählung.

In den beiden Interviews während der Schulzeit begründet Charlotte ihren Besuch der IB School über den englischen Spracherwerb für eine Zukunft am globalen Arbeitsmarkt und die Möglichkeit zwischenmenschlicher Verständigung weltweit: *„is am besten [...] für jedn Job [...] und international mit Menschen (.) sich verständigen [...] meine Mutter fand das glaub ich immer ganz gut“* (Interview 1). Über diese beiden Aspekte hebt Charlotte die IB School auch von staatlichen Schulen in Deutschland ab, die ihr kaum vergleichbare Chancen bieten würden. Ihre Erfahrungen an der IB School befördern den Wunsch, die Welt zu erforschen und unterschiedliche Kulturen kennenzulernen, so dass ihrem Verständnis von ‚being international‘ mehr als nur ein strategisches Moment innewohnt (vgl. Keßler und Krüger 2018, S. 220). Zudem kritisiert sie das staatliche Schulsystem für seinen primären Fokus auf akademische Leistungen und lobt im ersten Interview die IB School für ihr ganzheitliches Bildungsprogramm mit globalem und individuellem Lernen. Positiv hebt sie hervor: *„sie lehren uns wirklich Bürger in der Welt zu werden“* (Interview 1).

---

<sup>2</sup> Wir beziehen uns hier neben eigenen Rekonstruktionen auch auf die Fallporträts zum Fall Charlotte in den drei Auswertungsphasen von Claudia Eckart, Jennifer Röwekamp und Anna Schanze.

Das Ausrichten der schulischen Programmatik an individuellen Talenten und Herausforderungen betont sie später auch in ihrer universitären Anwahlgeschichte im zweiten und dritten Interview.

Charlotte beschreibt sich in der zehnten Klasse als „Durchschnittsschülerin“ (Interview 1). In Bezug auf Schule kann hier ein hohes Selbstwirksamkeitskonzept rekonstruiert werden, das mit einem Modus des demonstrativ lässigen Strebens einhergeht: „wenn ich etwas will oder wenn ich äh wenn jetzt m- mich verbessern will dann mach ich das auch“ (ebd.). So betont Charlotte, ihre Schulleistungen stets verbessern zu können, wenn sie damit ein konkretes Ziel verbindet:

*„das kommt dann immer darauf halt an, ich brauch immer so=ne Motivation und bin jetzt zum Beispiel jetzt mach ich äh ab nächst=m Jahr das IB un=das is natürlich für mich [...] ☺so=ne Motivation“ (Interview 1).*

Charlottes planvolles Agieren dokumentiert sich bereits im ersten Interview, wenn sie über ihre IB-Fächerkombination spricht; aus Deutschland wolle sie dann auch mal raus (vgl. ebd.). In längsschnittlicher Perspektive enaktiert die Jugendliche ihre lässig demonstrierte Leistungsbereitschaft. Passend dazu thematisiert sie im Interview ihre Zukunft recht selbstläufig und geht ihr Berufsziel in der Filmindustrie planvoll und reflektiert an (vgl. Jörke 2016). Ihre Studienpläne haben sich entsprechend in der zweiten Erhebung weiter konkretisiert. Ihre zunehmenden Anstrengungen – im zweiten Interview kurz vor dem IB Abschluss dokumentieren sich nun ein forciertes Streben und eine pragmatische Erfolgsorientierung – begründet sie auch mit Blick auf die finanzielle Unterstützung durch die Eltern mit einem zügigen Übergang in einen Beruf im internationalen Kontext. Dabei zeigt sich, dass es ihr weniger um eine Form kreativer Selbstverwirklichung geht, sondern um planvolle Schritte in der eigenen Kreation einer Zukunft in einer aufregenden Metropole – immer jedoch auch mit Blick auf finanzielle Aspekte:

*„ich bin aber so=n kleines Citygirl☺ ☺ich möchte nicht so☺ och ne: kei- und England die sind schon äh das is noch was anderes als wenn du hier in Deutschland aufm Land lebst [...] du kannst auch nich äh andauernd nach London zwei Stunden fahrn und deswegen also so Land England °möchte ich eigentlich nicht so gerne°[...] in Schottland die äh Edinburgh University die is ähm die is halt f- äh free also die kostet nichts und Edinburgh soll ja echt gut sein also das könnt ich mir noch eher vorstellen als jetzt Oxford und ja Paris was soll ich sagen ☺is auch cool☺“ (Interview 2).*

Neben der Orientierung an einem abwechslungsreichen Lebensstil dokumentiert sich im längsschnittlichen Verlauf der Erzählung über drei Erhebungen auch das Moment einer Aufstiegserzählung mit einer einhergehenden Wertschätzung der emotionalen und auch finanziellen Unterstützung insbesondere durch die Frauen in ihrer Familie.

In Charlottes universitärer Anwahlgeschichte wird ein partieller Wandel der Bildungsorientierung im Längsschnitt deutlich: Im dritten Interview zeigen sich in einem lässigeren Modus eine berufliche Aufstiegsorientierung und der Wunsch nach beruflicher Selbstverwirklichung. Sie bewirbt sich an mehreren europäischen Filmhochschulen und kontaktiert ihre Wunschhochschule weiterhin, auch nachdem sie dort zunächst eine Absage erhält:

*„u:nd dann hab ich den ganzen Sommer [...] mit den trotzdem weiterhin geschrieben und hab den auch wirklich versichert das ich nur an die Uni will und mich nicht noch mal neu bewerben möchte“ (Interview 3).*

Wie an vielen anderen Stellen in den Interviews zeigt sich hier ein besonderer Umgang mit potenziellen Erfahrungen des Scheiterns, welche Charlotte rückblickend stets positiv als Lernerfahrung wendet: So erzählt sie beispielsweise, dass die Universität sie für ihre Hartnäckigkeit gelobt habe, *„und das ist ja wichtig auch für das was du später mal (.) in der Filmindustrie machen möchtest“* (ebd.). In einem reflexiven Modus verknüpft die junge Erwachsene das Erlebte mit zukünftigen Herausforderungen und spricht in diesem Kontext vom *„großen Träumen“* (Interviews 2, 3). Längsschnittlich deutet sich an, dass Charlotte hier möglicherweise eine elterliche Haltung übernimmt: Bereits im ersten Interview erzählte sie von einem emotional sehr schwierigen Jahr am Internat und zitiert die Argumentation ihres Vaters: *„du ziehst jetzt das durch [...] weil es komm noch so viele Lebenslagen wo es dir genauso geht“* (Interview 1).

In den bereits zitierten Passagen deutet sich insgesamt bereits eine Orientierung an, die auch für Charlottes Perspektive auf ihren eigenen Bildungsweg und den transnationalen Raum bedeutsam ist, und die wir im Folgenden skizzieren möchten. In den längsschnittlichen Rekonstruktionen dokumentiert sich in allen drei Interviews eine reflexive Auseinandersetzung Charlottes mit sich selbst, anderen und der Welt: Im ersten Interview wägt Charlotte unterschiedliche Positionen und Möglichkeiten vor allem in Bezug auf soziale Beziehungen miteinander ab und gelangt so zu Standpunkten, die sie dezidiert als je spezifisch individuelle verhandelt (vgl.

Interview 1). Für das zweite Interview dokumentiert sich diese Perspektive auf das eigene Selbst im Zusammenhang eines zielgerichteten Selbstmanagements eigener Stärken und Schwächen. Auch in der dritten Erhebung ließ sich ein Moment der Nützlichkeit rekonstruieren und zwar in einer Orientierung an Selbstverwirklichung über beruflichen Aufstieg und persönliche Herausforderung. Die genannten Orientierungsgehalte dokumentieren sich längsschnittlich auch in Charlottes Selbstverständnis als world citizen. Wenngleich sie anders als die Kinder global mobiler Familien selbst nicht über entsprechende Mobilitätserfahrungen verfügt und ihren Besuch der IB School offenbar stärker narrativ begründen muss, entwirft sie über die Figur des world citizen ihre Teilhabe am ‚transnationalen Bildungsraum‘: In ihren Erzählungen knüpft sie an den Schulmythos von globaler Völkerverständigung und Toleranz an und distanziert sich selbst von ignoranten Menschen, die die eigene Privilegiertheit nicht reflektieren. Sie grenzt sich entsprechend von Menschen ab *„die jetzt vielleicht äh zu so=nem elitären Clan sag ich mal gehörn“* (Interview 1). Sie engagiert sich in einem schulischen Sozialprojekt und wertschätzt im dritten Interview in der Studienzeit die IB School als Ort, an dem gelehrt werde Ungleichheiten und Privilegien zu reflektieren (vgl. ausführlicher Keßler und Krüger 2018).

### **3.2 Kontinuierliches Streben nach Bildungsexzellenz und verinnerlichte Perspektive auf den eigenen Werdegang in einer globalen Welt**

*„immer wenn jemand sagt in dieser Klasse werden wahrscheinlich zwei von euch ein PhD schreiben dann gucken mich alle an“*  
(Gwyn, Interview 1)

Gwyn Cordalis steht im Vergleich zu Charlotte für diejenigen Jugendlichen, die bereits von Kindheit an in kulturell diverse Settings eingebunden sind: Seine Eltern stammen aus Südeuropa. Sein Vater hat in Deutschland und Nordamerika studiert und als Naturwissenschaftler gearbeitet, bevor sich die Familie in Gwyns früher Kindheit in Deutschland niederließ. Die Migrationsgeschichte der Familie drückt sich nicht zuletzt auch in der doppelten Staatsbürgerschaft Gwyns aus, der während einer dieser beruflichen ‚Stationen‘ in Nordamerika geboren wurde, wo er nach dem IB-Abschluss auch ein Studium an einer renommierten Universität aufnimmt. Die Familie pflegt Kontakt zu den Verwandten in Südeuropa und bewegt sich in Deutschland in kulturell

diversen Netzwerken. Beide Eltern haben studiert und die Familie verfügt über hohe ökonomische Ressourcen. Trotz dieser ‚bewegten‘ Familiengeschichte, ist Gwyn auch als minimaler Kontrast zu denjenigen Jugendlichen interessant, die keine entsprechenden Erfahrungen haben. Ähnlich wie diese spricht er fließend Deutsch und wohnt lange Jahre in derselben deutschen Großstadt. Ähnlich wie bei den Eltern der nichtmobilen deutschen Jugendlichen, die sich prospektiv Teilhabechancen für ihre Kinder am globalen Arbeitsmarkt wünschen, erzählt Gwyn, dass ihm seine Eltern diese Möglichkeiten offenhalten wollen. Dies wird aus Gwyns Perspektive jedoch aus konkreten eigenen Erfahrungen transnationaler Mobilität, der eigenen kulturellen Herkunft sowie der gegenwärtigen Eingebundenheit in transnationale Settings heraus begründet und zudem als ein Fortschreiben und nicht ein prospektives Ermöglichen verhandelt.

Der Fall Gwyn zeichnet sich durch eine umfassende Bildungsorientierung aus, die sich über alle drei Interviews hinweg dynamisch fortschreibt. Es mache ihm *„nichts aus ob es Sprachwissenschaften oder Mario Kart zum Beispiel is //hmh// das is beides dasselbe“* und mache ihm *„Spaß“* (Interview 1). Er verfolgt seine Aktivitäten zudem gleichsam zum Selbstzweck und misst diese nicht etwa an ihrer finanziellen Verwertbarkeit hinsichtlich beruflicher Perspektiven. Diese Haltung führt zu innerfamiliären Konflikten, da sie im Kontrast zu den Bestrebungen seiner Eltern steht. Sie wünschen sich für ihren Sohn offenbar eine Karriere im naturwissenschaftlichen Bereich und messen laut Gwyn ‚Erfolg‘ vor allem anhand ökonomischer Kriterien:

*„mein Vater is wütend gewordn [...] dass ich was mit Musik mache, der hat gesagt das sei ein Hobby der mag die Musik nich so wie die Biologie und eh ich- ich- das war das erste Mal was de- das wir argumentiert haben [...] der hat immer gesagt ehm ohne Biologie kannst du kein Leben bezahlen [...] ich hab zwar Wissenschaft gemocht aber dann eher Chemie und nich Biologie und der sagt wenn du Chemie studierst hast du keine Zukunft wenn du Biologie studierst hast du ne Zukunft weil Biologie die Wissenschaft ehm des Jahrhunderts ist“* (Interview 1).

Auch wenn sich Gwyns Ambitionen so durchaus von denen seiner Eltern unterscheiden, ist er gleichsam natürlich an einem Hochschulstudium interessiert und richtet sich dann auch in seiner universitären Anwahlgeschichte im zweiten Interview in der zwölften Klasse sowie im dritten Interview nach dem Übergang an eine renommierte nordamerikanische Universität auf eine akademische Bildungskarriere aus. Eine andere Laufbahn – etwa eine Berufsausbildung – taucht in seinen

Überlegungen nicht auf, was sich insgesamt als recht typisch für die Schülerinnen und Schüler der IB School zeigt (vgl. Jörke 2016).

Bei Gwyn dokumentiert sich dies jedoch in Form von Höchstleistungen; hinsichtlich seiner Bildungsaspirationen und -orientierungen steht der Fall für eine Orientierung an Exzellenz, die sich im längsschnittlichen Verlauf kontinuierlich zeigt. Gwyn ist einer der akademischen Top-Leister der IB World School und erreicht über alle drei Erhebungen Höchstleistungen in ganz unterschiedlichen Gebieten: Von sprachwissenschaftlichen Gedankenexperimenten über musikalische Kompositionen bis hin zu Videospiele wie Mario Kart (siehe empirisches Zitat oben) verfolgt er seine Aktivitäten mit dem Willen, diese auf höchstem Niveau abzuschließen und eigene Grenzen auszutesten. Dabei dokumentiert sich außerdem eine Orientierung an kreativer, lustbezogener und vor allem selbstbestimmter Weltaneignung:

*„ich will ne Welt entwerfn in der die hia eine Sprache sprechn weil in der Spra- in Sprachwissnschaftn (.) forscht man auch darüber wo wie Sprachn und wie sie sich entwickln, und die Menschn auch wandern und so und das intressiert mich und weil=ich im Internet findet man viel dazu aba nich genu:g und ich will so (.) wenn man was selba entwirft dann weiß man alles darüba un wenn man mehr wissn will dann entwirft man das einfach auch, [...] also will ich auch das gern machn ich hab schon das Buch gekauft in dem das=son Buch in dem s=is die Seitn sind alle leer? und ich will das voll machn“ (Interview 2).*

Dies setzt sich nach dem Übergang in die Universität fort. In der Erzählung der Wahl seines Universitätsstudiums integriert er trotz hoher zeitlicher Belastungen unterschiedliche Bereiche und es dokumentiert sich sein entwickelnder Blick auf zukünftige Vernetzungen:

*„ich hab auch ein Interesse entwickelt für die Psychiatrie weil ähm irgendwie bin ich an Hören interessiert das is auch durch die Sprachwissenschaft dass ich ähm mich gefragt hab wie kommt die Sprache überhaupt zustande also was passiert im Kopf [...] also hab ich dafür ein Interesse entwickelt und ähm (.) wenn man hier Psychiatrie studiern möchte muss man zuerst ein Medizinstudium abschließen und [...] sich dann für die Psychiatrie entscheiden“ (Interview 3).*

Des Weiteren nimmt er Klavierunterricht, lernt Japanisch und bringt einer Freundin die Sprache des südeuropäischen Landes bei, aus dem seine Familie kommt (vgl. Krüger et al. 2019 für eine ausführlichere Rekonstruktion der universitären Anwahlgeschichte sowie Krüger, Schanze, Winter und Friedrich in diesem Band).

Bereits eingangs klang an, dass sich Gwyn selbstverständlich in kulturell und nationalstaatlich diversen Settings bewegt. In den ersten beiden Erhebungen

identifiziert sich Gwyn mit den schulisch-institutionellen Codes von Weltbürgertum, schließt beiläufig an die entsprechende Schulprogrammatik an und integriert curricular verankertes soziales Engagement in seinem Orientierungsrahmen zwischen Lernanlass und sozialer Integration. Gwyn betont die eigene Zugehörigkeit zum world citizenship im Kontrast zu Charlotte weniger. Wie Charlotte identifiziert er sich mit einem toleranten, die eigenen Privilegien reflektierenden Weltbürgertum, ist dabei offenbar jedoch weniger damit konfrontiert, über Anschlüsse an dieses reflexive Weltbürgertum die Anwahl einer international ausgerichteten Schule legitimieren zu müssen. Entsprechend begründet er auch kaum seine global ausgerichteten Zukunftsvorstellungen, vielmehr dokumentiert sich, dass er die Bühne renommierter Universitäten unkommentiert als weltweiten Möglichkeitsraum in den Blick nimmt (vgl. Keßler und Krüger 2018).

#### **4. Diskussion und Fazit**

Konfrontiert man die empirischen Fallanalysen mit den heuristischen konzeptuellen Dimensionen, die im Zusammenhang einer Überwindung des methodologischen Nationalismus entwickelt wurden, ergeben sich folgende Anschlüsse und Reflexionslinien:

Zunächst kann man 'being international' sowohl in einer stärker reflexiven Perspektive (Charlotte), aber auch als selbstverständliche Praxis (Gwyn) als Basis der Konstitution von einem ‚transnationalen Bildungsraum‘ und zwar hier ‚von unten‘ durch die Praktiken der sozialen Akteurinnen und Akteure (Adick 2005, S. 262ff.) fassen. Im Längsschnitt zeigt sich bei Charlotte die Konstitution eines ‚transnationalen Bildungsraumes‘ über ihre Studienwahl außerhalb Deutschlands, fest orientiert auf eine Spitzenuniversität im europäischen Ausland, sowie beim Wunsch des Aufbaus eines Netzwerkes von internationalen Kontakten zur Vorbereitung auf einen globalen Arbeitsmarkt, aber auch um die Welt kennenzulernen. Anschlussfähig erweist sich hier auch das Konzept des ‚transnationalen Kapitals‘, dessen Akkumulation in erster Linie auf eine erfolgreiche Integration in den Arbeitsmarkt des weltweiten Filmgeschäfts zielt.

Bei Gwyn kann man bereits durch dessen Einbindung in kulturell diverse soziale Netzwerke im Rahmen seiner Familie (zu transnationalen Familien vgl. genauer Geisen et al. 2014) und seines alltäglichen Umkreises von der Konstitution eines

‚transnationalen Sozialraums‘ (Pries 2010) sprechen, der sich dann über die Schul- und Studienwahl im längsschnittlichen Verlauf weiter aufspannt. Wie auch bei Charlotte ist bei Gwyn, wenn auch in unterschiedlicher Weise, eine Orientierung am Weltbürgertum sichtbar und damit eine Verortung im transnationalen Raum.

Die Bedeutung ‚transnationalen Kapitals‘ in seiner biografischen Verwobenheit wird besonders deutlich im Kontrast von Charlotte und Gwyn zu Anton, einem an anderer Stelle ausführlich rekonstruierten Fall (vgl. Krüger et al. 2015): Ähnlich wie Gwyn gehört Anton zur Gruppe der Schüler mit transnationalen Familienerfahrungen. Allerdings hat er im Unterschied zu Gwyn im Verlaufe seiner Bildungsbiografie bereits zwölf Schulen in drei Ländern besucht. Er muss zudem den Besuch der IB School, die für ihn eine soziale Unterstützungsinstanz darstellt, in der elften Klasse abbrechen, da seine Eltern das hohe Schulgeld nicht mehr aufbringen können bzw. wollen. An diesem Fall lassen sich die Ambivalenzen und Risiken einer transnationalen Bildungsbiografie aufzeigen, wie sie in der Transnationalitätsforschung etwa von Findlay et al. (2012, S. 126) herausgearbeitet worden sind: Denn eine transnationale (Bildungs-)Biografie und eine ausgezeichnete englische Sprachkompetenz stellen kein zusätzliches Kapital dar, wenn die Bildungsbiografie aufgrund fehlender familialer Unterstützung zu scheitern droht. Über unterschiedliche individuelle Orientierungen hinaus, verweisen die drei Fälle darauf, dass die eigenen Bezüge auf global citizenship auch dann stärker reflexiv bearbeitet werden, wenn diese (noch) nicht in familialen Erfahrungsräumen verankert sind (Charlotte) oder familial nicht eindeutig und unterstützend gerahmt sind (Anton). Hier bestehen Anschlüsse an aktuelle Studien zur Arbeit am eigenen Selbst von Jugendlichen in exklusiven Bildungseinrichtungen (vgl. z.B. Khan 2011; Howard et al. 2014; Deppe i.V.)

Insgesamt ist in Bezug auf die Bildung ‚transnationaler Sozialräume‘ zudem auffällig, dass die Akkumulation transnationalen Kapitals sowie die Identifikation mit der Figur des world citizen an Linien der Distinktion und Kohärenzbildung gebunden sind, die sich an beiden Fälle auch in ihrem längsschnittlichen Verlauf nachzeichnen lassen. Die biografischen Erfahrungen und handlungsleitenden Orientierungen beider hier zentral diskutierter Fälle verweisen in diesem Zusammenhang auf einen unterschiedlichen Umgang mit der Situation ihrer eigenen Privilegiertheit an exklusiven Bildungsinstitutionen und damit verschieden biografisch eingelagerten Perspektiven auf die „bubble of privilege“ (Maxwell und Aggleton 2010, S. 3).



Wenngleich sich beide Fälle auf die Figur eines reflexiven world citizen beziehen, um sich von negativen Zuschreibungen abzugrenzen, werden diese unterschiedlich narrativ bearbeitet: Hier dokumentiert sich ein Spektrum von einem beiläufigen Bezug auf die eigene biografische Erfahrung und Praxis (Gwyn) bis zu einer reflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen Position und (prospektiven) Teilhabenchancen am transnationalen sozialen Raum (Charlotte).

Insgesamt zeigt sich, dass die empirischen Fälle Gwyn und Charlotte, auch wenn sie nicht zur Gruppe der Hochmobilen der IB School gehören, durchaus an Konzeptualisierungen aus dem Bereich der Transnationalitätsforschung anschlussfähig sind, wie sie am Beispiel der Heuristik zum ‚transnationalen Bildungsraum‘ entwickelt wurden. So wird etwa deutlich, dass sich ‚transnationale Sozial- und Bildungsräume‘ nicht nur auf der Grundlage von Mobilität konstituieren, sondern durch einen vielfältigen Nexus an Praktiken sowie Orientierungen: z.B. durch die je spezifische Identifikation als toleranter und reflexiver world citizen, die sich wiederum unterschiedlich in Gwyns und Charlottes Studienwahl sowie beruflichen Orientierungen manifestiert.

## **Literatur**

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

Ball, S., & Nikita, D. (2014). The global middle class and school choice: A cosmopolitan sociology. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17 (3), 81–94.

Bates, R. (2012). Is global citizenship possible, and can international schools provide it? *Journal of Research in International Education* 11 (3), 262–274.

Beck, U. (2000). *What is globalization?* Cambridge: Polity Press.

Beck, U. (2007a). The cosmopolitan condition. Why methodological nationalism fails. *Theory, Culture and Society* 24 (7-8), 286–290.

Beck, U. (2007b). *Weltrisikogesellschaft. Auf der Suche nach der verlorenen Sicherheit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Behling, S., & Keßler, C. I. (2017): *Comparing German Schools across Borders and the Promise(s) of 'Methodological Transnationalism'*. Unveröffentlichtes Working Paper.

Bohnsack, R. (2003). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: UTB.

Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Cambridge: Policy Press.

Bunnell, T. (2010). The International Baccalaureate and a framework for class consciousness: The potential outcomes of a class-for-itself. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 31 (3), 351–362.

Deppe, U. (Hrsg.) (i.V.): *Die Arbeit am Selbst. Theoretische Positionen und empirische Befunde zu Identitätskonstruktionen zwischen herausgehobenen Bildungsorten und Bildungsverläufen*. Wiesbaden: Springer VS.

Deppe, U., Lüdemann, J., & Kastner, H. (2018). Processes of internationalisation, stratification and elite formation in the German education system. A general view. In C. Maxwell, U. Deppe, H.-H. Krüger, & W. Helsper (Ed.), *Elite Education and Internationalisation. From the Early Years to Higher Education* (S. 309–330). Houndmills, New York: Palgrave Macmillan.

Dill, J. S. (2013). *The longings and limits of global citizenship education. The moral pedagogy of schooling in a cosmopolitan age*. London, New York: Taylor & Francis.

Findlay, A., King, R., Smith, F. M., & Skeldon, R. (2012). World Class? An Investigation of Globalisation, Difference and International Student Mobility. *Transactions of the Institute of British Geographers* 37 (1), 118–131.

Firmino da Costa, A. (2015). *Desigualdades sociais contemporâneas*. Lisboa: Editora Mundos Sociais.

Geisen, T., Studer, T., & Yildiz, E. (2014). *Migration, Familie und Geschlecht*. Wiesbaden: Springer VS.

Grobbauer, H. (2016). Global Citizenship Education als transformative Bildung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 39 (1), 18–22.

Hayden, M. (2011). Transnational spaces of education: the growth of the international school sector. *Globalisation, societies and education* 9 (2), 211–224.

Hayden, M., Rancic, B., & Thompson, J. (2000). Being international: student and teacher perceptions from international schools. *Oxford Review of Education* 26 (1), 107–123.

Helsper, W., Krüger, H.-H., Dreier, L., Keßler, C. I., Kreuz, S., & Niemann, M. (2016). International orientierte höhere Schulen in Deutschland. Zwei Varianten von Internationalität im Wechselspiel von Institution und Schülerbiografie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 19 (4), 705–725.

Hornberg (2009). Potential of the World Polity Approach and the Concept ‘Transnational Educational Spaces’ for the Analysis of New Developments in Education. *Journal for Educational Research Online* 1 (1), 241–53.

Hornberg, S. (2014). Transnational educational spaces. Border-transcending dimensions in education. In L. Vega (Hrsg.), *Empires, post-coloniality and interculturality. New challenges for comparative education* (S. 171–180). Rotterdam: Sense.

Hornberg, S. (2016). Curricula internationaler Schultypen. Das Europäische und das Internationale Bakkalaureat. In M. Hallitzky, A. Rakhkochkine, B. Koch-Priewe, J. C. Störtländer, & M. Trautmann (Hrsg.), *Vergleichende Didaktik und*

*Curriculumforschung* (S. 34-142). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Hornberg, S. (2018). Transnationale Bildungsräume am Beispiel von IB World Schools. In E. Glaser, H.-C. Koller, W. Thole, & S. Krumme (Hrsg.), *Räume für Bildung – Räume der Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 226–233). Leverkusen: Barbara Budrich.

Hornberg, S., & Tipp-Zimmer, M. (2017–2018): Voraussetzungen und Umsetzung des Internationalen Baccalaureates in Deutschland. Eine Fallstudie an einem Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Laufendes Forschungsprojekt an der TU Dortmund (2017–2018).

Howard, A., Polimeno, A., & Wheeler, B. (Eds.) (2014). *Negotiating Privilege and Identity in Educational Contexts*. New York, London: Routledge.

International Baccalaureate® (IB) (2018a). Facts and Figures. URL: <http://www.ibo.org/about-the-ib/facts-and-figures/>. Zugegriffen: 26.04.2018.

International Baccalaureate® (IB) (2018b). Find an IB World School. URL: <https://www.ibo.org/programmes/find-an-ib-school/>. Zugegriffen: 13.05.2018.

Jörke, D. (2016). Zwischen Business und Fashiondesign. Berufsbiografische Lebensentwürfe von Schülerinnen und Schülern einer Internationalen Schule. In: Krüger, H.-H., Keßler, C. I., & Winter, D., *Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihre Peers an exklusiven Schulen* (S. 141–165). Wiesbaden: Springer VS.

Kenway, J., & Koh, A. (2013). The elite school as ‘cognitive machine’ and ‘social paradise’: Developing transnational capital for the ‘national field of power’. *Journal of Sociology* 49 (2–3), 272–290.

Keßler, C. I., & Krüger, H.-H. (2018). Being international. Institutional Claims and Student Perspectives at an Exclusive International School. In C. Maxwell, U. Deppe, H.-H. Krüger, & W. Helsper (Ed.), *Elite Education and Internationalisation. From*

*the Early Years to Higher Education* (S. 209–228). Houndmills, New York: Palgrave Macmillan.

Keßler, C. I., Krüger, H.-H., Schippling, A. & Otto, A. (2015). Envisioning world citizens? Self-presentations of an international school in Germany and related orientations of its pupils. *Journal of Research in International Education* 14 (2), 114-126.

Khan, S. R. (2011). *Privilege: The Making of an Adolescent Elite at St. Paul's School*. Princeton, Oxford: Princeton University Press.

Köhler, S.-M. (2012). *Freunde, Feinde oder Klassenteam? Empirische Rekonstruktionen von Peerbeziehungen an globalen Schulen*. Springer VS.

Krüger, H.-H., & Deppe, U. (2014). Habitustransformationen von Schülerinnen im Verlauf der Sekundarstufe I und die Bedeutung der Peers. In: W. Helsper, R.-T. Kramer, & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 250–273). Wiesbaden: Springer VS.

Krüger, H.-H., Keßler, C., Schippling, A., & Otto, A. (2015). Internationale Schulen in Deutschland. Schulprogrammtische Ansprüche und biographische Orientierungen von Jugendlichen. In M. Kraul (Hrsg.), *Private Schulen* (S. 79–97). Wiesbaden: Springer VS.

Krüger, H.-H., Keßler, C. I., & Winter, D. (2019). Exklusive Profilschulen und ihre Absolventinnen und Absolventen auf dem Weg in Studium und Beruf. Ergebnisse einer qualitativen Längsschnittstudie. In: W. Helsper, H.-H. Krüger, & J. Lüdemann (Hrsg.), *Neue Stratifizierungen im Bildungssystem? Ergebnisse der DFG-Forschergruppe „Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem“*. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Im Erscheinen.

Lauder, H. (2015). International Schools, Education and Globalisation: Towards a Research Agenda. In M. Hayden, J. Levy, & J. Thompson (Eds.), *The SAGE*

*Handbook of Research in International Education* (S. 172-182). London: Sage Publications.

Marshall, H. (2010). Education for global citizenship. Reflecting upon the instrumentalist agendas at play. In R. Bates (Ed.), *Schooling internationally: Globalisation, internationalisation and the future for international schools* (S. 182-199). Abington: Routledge.

Maxwell, C. & Aggleton, P. (2010). The bubble of privilege. Young, privately educated women talk about social class. *British Journal of Sociology of Education* 31 (1), 3-15.

Nohl, A.-M. (2006). *Interview und dokumentarische Methode*. Wiesbaden: Springer VS.

Pries, L. (1996). Transnationale soziale Räume. Theoretisch-empirische Skizze am Beispiel der Arbeitswanderungen Mexiko-USA. *Zeitschrift für Soziologie* 25 (6), 456–472.

Pries, L. (2010). *Transnationalisierung. Theorie und Empirie grenzüberschreitender Vergesellschaftung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Reay, D. (2004). It's all becoming habitus: Beyond the habitual use of habitus in educational research. *British Journal of Sociology and Education* 25, 431–444.

Reckwitz, A. (2008). *Unschärfe Grenzen. Perspektiven der Kulturosoziologie*. Bielefeld: transcript.

Resnik, J. (2012). Sociology of international education – an emerging field of research. *International studies in Sociology of Education* 22 (4), 291–310.

Sassen, S. (2000). *Cities in a world economy*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.

Schippling, A. (2018). Researching international schools: Challenges for comparative educational research. *Revista Lusófona de Educação*. in press.

Sklair, L. (2001). *The Transnational Capitalist Class*. Oxford: Blackwell.

Waldow, F. (2018). Why is “Being international” so attractive? “Being international” as a source of legitimacy and distinction. In C. Maxwell, U. Deppe, H.-H. Krüger, & W. Helsper (Ed.), *Elite Education and Internationalisation. From the Early Years to Higher Education* (S. 247–253). Houndmills, New York: Palgrave Macmillan.

Weenink, D. (2008). Cosmopolitanism as a form of capital: parents preparing their children for a globalising world. *Sociology* 42 (6), 1089–1106.