

# Interkulturelles Lernen und Schulentwicklung oder: Von der Schule der Industriegesellschaft zur Schule der Wissensgesellschaft

von Alfons Scholten

*In diesem Aufsatz versuche ich den Zusammenhängen von interkulturellem und internationalem Lernen einerseits und Schulentwicklung andererseits nachzugehen.*

*Wie zu zeigen sein wird, heißt das zum ersten, dass Schulentwicklung, wie wir sie kennen, ohne europäische Entwicklungen nicht zu denken ist (Kapitel 1) und zweitens vor allem von den Lehrkräften vorangetrieben wird (Kapitel 2a); daraus folgt drittens, dass die Vermittlung internationaler und interkultureller Kompetenzen für eine qualitätsorientierte Schule systemrelevant ist (Kapitel 2b); und dass sich viertens (Kapitel 2c), die Institution Schule verändern muss, wenn sie auf ein neues Qualitätslevel kommen will.*



## 1. Vom Weißbuch 1995 zum (EU) Programm ErasmusPlus: Erfolgreiche Schulentwicklung im EU- Maßstab

Seit vielen Jahren wird über die Schule der Zukunft diskutiert. Vielfach wird die Notwendigkeit von Veränderungen mit dem Wandel von der Industrie- zur Wissensgesellschaft begründet, so z.B. von der Europäischen Kommission in ihrem Weißbuch „Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ aus dem Jahr 1995. Die Europäische Kommission entwickelt darin ein großes, neues „Panoramabild“ des Bildungssystems in Europa, das das bis dahin vorherrschende, locker verbundene Bildungswesen in einem einheitlichen Modell zusammenfügt und einer gemeinsamen Idee unterwirft. Dazu schlägt die Kommission ein Konzept vor, das als ‚neue Steuerung‘ bekannt geworden ist (vgl. Böttcher 2005, 71) und vorsieht, den Schulen eine selbstgesteuerte Schulentwicklung zu ermöglichen. Dafür wird ein Perspektivwechsel vorgeschlagen: weg vom Input („Unterrichtsstunden, Altersjahrgänge, Stundentafeln, Klassengrößen und Abschlüsse“, Schleicher 2008, 43) und hin zum Output (Inhalt und Zielvorgaben, ebd.). Auf den implizit angedeuteten Gegensatz zwischen einem System, das von formalen Strukturen getragen wird, und einem Konzept, das auf Ziele und Inhalte setzt, wird noch zurückzukommen sein (s.u. 2.2).

Als ‚Zielvorgaben‘ der Schule dienen hier die (Schlüssel)Kompetenzen, die im Weißbuch bereits entwickelt und in einem späteren Text definiert werden. Die Idee, dass Kompetenzen nicht nur in der Kinder- und Jugendzeit in Institutionen des formalen Lernens (Schulen), sondern auch ein Leben lang im non-formalen (Jugendarbeit, Erwachsenenbildung) und informellen Bereich erworben werden, spiegelt sich im Konzept des lebenslangen Lernens wider, das ebenfalls schon im Weißbuch von 1995 vorgestellt wird.

Das neue Grundkonzept ist in den folgenden Jahren durch die Einführung der offenen Methode der Koordinierung, die Propagierung eines europäischen Bildungsraumes mit einem Europäischen Qualifikationsrahmen und Europäischen Hochschulen sowie Übernahme von Elementen der evidenzbasierten Bildung in entsprechenden Erklärungen, Verordnungen und Bildungsprogrammen immer weiter verfeinert und im (Hoch)Schulalltag verankert worden. Die Bildungsprogramme spielen dabei eine Schlüsselrolle, weil sie zum einen selbst das neue Steuerungsmodell praktizieren und zum anderen von den geförderten Institutionen eine Zustimmung zu dem neuen Bildungskonzept einfordern. Da diese Programme an den Universitäten und Schulen eine große Resonanz gefunden haben (vgl. Becker 2012, 197f), kann man insgesamt also fest stellen, dass das Weißbuch von 1995 kein theoretisches Papier im fernen Brüssel geblieben ist, sondern Wesentliches zur Schulentwicklung in Europa beigetragen hat.

In Deutschland ist die Situation allerdings nicht so eindeutig zu beschreiben. Da das neue Konzept, das bislang gültige Bildungskonzept der Schule in vielen Punkten quasi auf den Kopf stellen würde, ist die traditionsreiche und in den mentalen und politischen Strukturen tief verankerte Steuerung über den Input nicht wirklich aufgegeben worden, d.h. es hat „keine Schulreform“ stattgefunden (Böttcher 2005, 72). Das wiederum führt zu Unstimmigkeiten und Desorientierung, insbesondere im Bereich der internationalen und interkulturellen schulischen Bildung.

## **2. Personelle, inhaltliche und strukturelle Perspektiven für die weitere Schulentwicklung**

### **2.1. Professionelle Lerngemeinschaften: Lehrkräfte als Motoren der Schulentwicklung**

Die These, dass Arbeitsgruppen von Lehrkräften, verstanden als professionelle Lerngemeinschaften (PLGen) „die „Schlüssel-Kapazität“ auf organisationaler Ebene“ (Bonsen/Rolff 2006, 167) für erfolgreiche Schulentwicklungsprozesse sind, scheint sich zu verbreiten und durchzusetzen. So drängen derzeit sowohl das eTwinning- als auch das EU-Programm ErasmusPlus die Kollegien dazu, an den Schulen Arbeitsgruppen zu bilden, in denen die jeweilige Programmarbeit geplant, gesteuert und evaluiert wird.

In Bezug auf die (interkulturelle) Projektarbeit ist diese Erkenntnis aber nicht neu. Denn wie Peter Posch schon 1990 fest gestellt hat, brauchen Lehrer:innen, die sich in der Umweltbildung – einem anderen Thema am Rande des schulischen Arbeitsfeldes – engagieren, „Kommunikation untereinander und Außenstützung (durch inner- und außerschulische Kooperation, durch Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen, durch nationale und internationale Projekte, Tagungen, Netzwerke usw.).“ Und „in dem Maße, in dem sich der Lehrer nicht mehr auf die Vermittlung systematisierten Wissens beschränkt, sondern mit den Schülern die Grenzen der Schule überschreitet und sich auf die Auseinandersetzung mit wenig strukturierten Situationen einlässt, in dem Maße ist eine begleitende Selbstvergewisserung dessen, was er tut, eine Art systematischer Reflexion über das eigene Handeln wichtig, um die Risiken, die mit ... Projekten verbunden sind, unter Kontrolle zu halten und um die Kommunikation über das eigene Handeln und damit auch seine Weiterentwicklung zu ermöglichen“ (Posch 1990, 10).

Insgesamt kann man festhalten, dass Arbeitsgemeinschaften von international und interkulturell engagierten Lehrkräften zu Motoren der Veränderung an Schulen werden können, wenn sie sich als professionelle Lerngemeinschaften verstehen und z.B. folgende Aufgaben übernehmen:

- Arbeit an einem pädagogischen Grundkonsens, durch Erfahrungsaustausch, Reflexion von Fallgeschichten, gelungenen Austauschmaßnahmen und Begegnungen und Teilen von Expertenwissen;
- kritische Selbstbetrachtungen und typische Fehleranalysen;
- Absprache und Reflexion der Teilnahme an interkulturellen Fortbildungsaktivitäten;
- Planung, Auswertung und qualitative Weiterentwicklung der internationalen und interkulturellen Bildungsarbeit über mehrere Jahre hinweg (s. dazu auch unten 2.3)
- Austausch von Erfahrungen und Informationen der Mitglieder der PLG aus ihrer Mitarbeit in überschulischen Arbeitsgruppen zum internationalen und interkulturellen Lernen.

Perspektivisch kann eine Fachgruppe dazu beitragen, einen „Pool“ an fachkompetenten Lehrkräften zu bilden, die in der Lage sind, Projekte und Partnerschaften weiterzuführen, auch wenn Einzelne ausfallen oder die Schule verlassen. Die PLGen können sich zu „Fachgruppen“ weiterentwickeln, die – ähnlich einer Fachkonferenz – auch institutionelle Aufgaben übernehmen (dazu mehr im Abschnitt 2.3).

## **2.2. Zusammenarbeit über die Grenzen der Bildungsbereiche hinweg: Internationales und interkulturelles Lernen ist systemrelevant**

Beim Versuch, den Übergang von einer input-gesteuerten Schule der Industriegesellschaft zu einer output-orientierten Schule der Wissensgesellschaft zu gestalten, kann ein Blick über die Grenzen des eigenen Bildungsbereiches helfen. Denn eine Öffnung in die globale Welt sollte logischerweise mit der Bereitschaft zur Öffnung der eigenen Arbeitswelt einhergehen. Vereinzelte Versuche dazu gab es bereits (IJAB 2012), und im Rahmen des Programms „Schule:global“ läuft dazu derzeit ein „Großversuch“.

Im „Qualitätstableau NRW“ (MSB NRW 2023) wird mehrfach auf die Projektarbeit als Ort zum Erwerb von sozialen und personalen Kompetenzen verwiesen. Die wissenschaftliche Forschung zu den Wirkungen von internationalen Begegnungen bestätigt, dass in den Projekten die personalen und sozialen Kompetenzen der Schüler:innen (Verantwortungsbereitschaft, Selbstbewusstsein, Konfliktfähigkeit, Teamfähigkeit, Toleranz) merklich gestärkt werden (YFU o.J.). Internationale und interkulturelle Projekte sind also für eine qualitätsorientierte schulische Bildung systemrelevant. Ein kompletter Verzicht auf diese Angebote würde – so ist zu befürchten – nicht ohne Folgen für die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler:innen bleiben.

In der Realität der Schule der Industriegesellschaft kommt selbst ein sehr gut konzipierter Schüleraustausch schnell an seine Grenzen, wie L. Colin schon 2006 fest gestellt hat: „Wenn die Kinder, wie wir das beobachten konnten, solche Reisen nur als eine Woche guten Urlaubs erleben (worüber sich im Übrigen die Lehrer beklagen), so vor allem deshalb, weil die Institution selbst es nicht schafft, die Erfahrung und das Wissen, die dabei eine Rolle spielen, zu integrieren – weder in ihren zeitlichen Ablauf noch in ihr Programm und ihre schulische Kultur noch in die Schullaufbahnen ihrer Schüler“ (Colin 2006, 284). Die grundsätzliche Frage: „Wie kann sich die Schule als Institution par excellence der formalen Bildung für Ansätze der non-formalen Bildung öffnen?“ spiegelt also den unter 2.1 schon einmal angedeuteten Gegensatz zwischen einem System, das von formalen Strukturen getragen wird, und einem Konzept, das auf Ziele und Inhalte setzt (vgl. Schleicher 2008, 148).

Einen Ausweg aus dieser Sackgasse, können vielleicht einige Ideen und Vorschläge bieten, die das Leibniz Education Research Network – LERN in einem Positionspapier mit dem Titel „Anders

lernen“ zur Bedeutung von außerschulischen Lernorten für die Schule macht: „insbesondere die Bedeutung der Authentizität im Lernprozess, die räumliche Inszenierung und simultane Präsentation von Informationen, das Zusammenspiel von lernbezogenen Interessen und dem Bedürfnis nach Unterhaltung sowie die Wirkmechanismen partizipativer und explorativer Formen der Auseinandersetzung mit Themen und Inhalten“ (LERN 2023, 6f) gelten als Stärken des non-formalen Lernens und heben zugleich die Potenziale des non-formalen Lernens an außerschulischen Lernorten für die formale Bildung deutlich hervor.

Weiterhin gilt, dass die „Voraussetzung für eine komplementäre und lernwirksame Nutzung non-formaler Bildungsangebote ... deshalb eine enge Verzahnung des non-formalen Angebots mit den jeweiligen fachspezifischen schulischen Bedarfen ist, ... wobei eine formale, längerfristige Kooperation mit lokalen Schulen hilfreich ist. Dies ermöglicht wiederum eine Verzahnung von unterrichtlicher Vor- und Nachbereitung sowie eine sorgfältige Planung des Besuchs mit einem für die Lehrkräfte vertretbaren Aufwand“ (LERN 2023, 3).

Auch wenn im Originalzitat der Besuch eines außerschulischen Lernortes gemeint ist, kann man die Grundidee wohl auch auf den außerschulischen Austausch erweitern. Was dieses Plädoyer dann für eine Verflechtung bzw. ein Arbeitsbündnis von formalem und non-formalem Lernen – im Bereich des internationalen und interkulturellen Lernens – für die Entwicklung der Institution Schule bedeuten kann, wird im Folgenden (2.3) weiter diskutiert.

### **2.3. Europäisch und global verflochtene Schulen als Fernziel der Schulentwicklung: Vorschläge für ein international vernetztes Lernen**

In diesem letzten Abschnitt soll es um die Veränderungen gehen, die Schulen vornehmen sollten, um die Qualität der internationalen und interkulturellen Projektarbeit durch eine enge Verflechtung von formalem und non-formalem Lernen dauerhaft zu sichern und nach Möglichkeit auf ein neues Level zu heben.

Da im schulischen Lernen „immer auch das spezifische Selbstbild einer Kultur und ihre spezifischen Vorurteile und Feindbilder transportiert“ werden, muss sich „interkulturelles Lernen ... als Ergänzung und auch Problematisierung dieser nationenspezifischen Teile des schulischen Lernens verstehen“ (Nicklas 1988, 59). Will man also heute eine solche Öffnung in die nationale Institution Schule implementieren, wird dies nur gelingen, wenn man nicht immer neue, zusätzliche Projekte entwickelt und durchführt, sondern vielmehr versucht, adäquate europäische oder globale Elemente in bestehende national geprägte Bausteine der Schule einzuflechten, um die Institution zu erhalten und doch nach und nach zu verändern.

In Anlehnung an den von Präsident Emmanuel Macron geprägten Begriff der „Europäischen Hochschulen“ könnte man hier von „Europäischen“ oder „globalen Schulen“ sprechen.

Konkret bedeutet das, möglichst dichte, möglichst vielfältige und möglichst dauerhafte Kontakte zwischen einzelnen Schulen und allen daran Beteiligten zu entwickeln und diese nach und nach durch eine immer stärkere Verflechtung der Personen und Strukturen der beteiligten Schulen abzusichern, um dadurch den häufig diskutierten Gegensatz von Mentalitäts- und Strukturentwicklung konstruktiv aufzulösen. Denkbar wären z.B. folgende Maßnahmen:

- Regelmäßiger, systematischer Schüler:innenaustausch, bei dem in einem (bestimmten) Jahrgang der Mittelstufe pro Trimester jeweils 8 bis 10 Schüler:innen einer „Europaklasse“ für 3 bis 4 Wochen an eine Partnerschule gehen und im Gegenzug die entsprechende Zahl von Schüler:innen aus der oder den Partnerschule(n) aufgenommen werden.

- Digitale Kurse oder AG's in einem oder mehreren Fächern eines Oberstufenjahrgangs, an denen Schüler:innen aller Schulen gemeinsam teilnehmen können (z.B. ein Geschichtskurs zum Thema 1. Weltkrieg). Ein Kurs könnte auch hybrid stattfinden, d.h. mit einem Auftakt-, Zwischen- und/oder Abschlusstreffen in Präsenz. Da die Schüler:innen der Oberstufe vielfach ja schon wahlberechtigt sind, bestünde evt. auch die Möglichkeit, Gruppensprecher:innen wählen zu lassen, die internationale Arbeitsgruppen in einem Projektrat vertreten und so über die Entwicklung des Kurses mitentscheiden.
- Bei einem parallelen, systematischen Lehrer:innenaustausch für je 10 bis 14 Tage könnten die Kolleg:innen auch an der jeweils anderen Schule unterrichten und/oder in dem oben beschriebenen Oberstufenprojekt mitarbeiten sowie „Innovationen“ anstoßen und eine innovationsfreundliche Schulkultur fördern (Matthies 2023), um so einen Dialog über Unterrichtskonzepte, Bewertungen, u. ä. zu initiieren.
- Parallel dazu treffen sich (halb)jährlich die Schul- und Organisationsleitungen als Steuerungsgruppe abwechselnd an den beteiligten Schulen, um quantitative wie qualitative Qualitätsstandards für die Maßnahmen zu entwickeln, zu evaluieren und um Mobilitätsfenster zu definieren, in denen die Austauschmaßnahmen stattfinden können.
- Diese Treffen können auch dazu genutzt werden, den Schüler:innen und Lehrer:innen, die sich im vorangegangenen Jahr im Austausch engagiert haben, (schul)öffentlich Anerkennung auszusprechen, indem ein Europass o.ä. überreicht wird.
- Mittelfristig könnten sich die Schulleitungen an der Entwicklung europäischer oder globaler Qualitätsanalysen beteiligen und so dem europäischen Bildungsraum eine solide Grundlage geben.
- Sind die Kontakte etabliert, können die Schulleitungen gemeinsam darüber nachdenken, ob bzw. wie es möglich werden kann, auch das sonstige Schulpersonal, die Schüler:innen- und Elternvertretungen oder auch die Alumni an den Austauschen zu beteiligen.

Langfristig könnten so also die bislang zumeist sternförmig organisierten Schulpartnerschaften zu stabilen Netzwerken von Europäischen bzw. globalen Schulen ausgebaut werden. Je dichter die Kontakte zwischen den Schulen werden, desto eher können die Schulleitungen auch darüber nachdenken, ob sie – zur Stärkung des Zusammengehörigkeitsgefühls – nicht auch einen gemeinsamen Schülerschein ausstellen wollen.

Auf diese Weise verwirklichen die Schulen das Recht auf Austausch, das man aus der Forderung „Kein Schul- oder Ausbildungsabschluss ohne Teilnahme an einem europäischen Projekt“ (EAdR 2019, 4) ableiten kann. Denn „der Ausbau von Bildungsangeboten ... für die eher „Bildungsfernen“ ist nicht länger eine Investition in das Soziale oder Fürsorgliche, sondern in den Frieden der Bürgergesellschaft und die Wirtschaftsfähigkeit der Industriegesellschaft, die sich zur Wissensgesellschaft entwickelt“ (Schröten 2011, 21).

Ideal wäre es, wenn die Schulen ihre Einzelmaßnahmen zu einem „Begegnungscurriculum“ verknüpfen und mit einer Lernprogression unterlegen könnten. Dieses wiederum sollte der Devise folgen: „eine Progression **vom Bekannten zum Unbekannten** und **vom Begleiteten zum Eigenständigen**“ (Fellmann/Kollenrott 2012, 64, Hervorhebung im Original). Für die Ausgestaltung dieser Progression stehen verschiedene Stellschrauben der Makro- und Mikrodidaktik zur Verfügung: Dauer der Maßnahme, Zahl der beteiligten Schulen bzw. Sprachen und Schüler:innen, Art des Aufenthaltes und der Unterbringung (Familie, Drittort, ...), Dichte der Gruppenarbeit (parallel, mosaikartig, integriert) und Anforderungen an die Aufgabenbearbeitung (angeleitet, selbstgesteuert, ...).

Da wir uns – meiner Vermutung nach – eine längere Zeit (10 bis 20 Jahre) mit der Umstellung der input-orientierten auf eine out-putorientierte Steuerung beschäftigen werden, ist es dringend wünschenswert, dass sich auch die europäisch engagierten Lehrkräfte institutionell daran beteiligen und dazu entsprechende Kapazitäten in Form eines Verbandes aufbauen. Anders gesagt: Um auch die „Aspekte angehen zu können, die eine Schule nicht allein regeln kann, wird es in unserer Verbändedemokratie vermutlich so etwas wie einen ‚Verband der Europabeauftragten an Schulen‘ brauchen, um u.a. die anstehenden Forderungen nach arbeitsrechtlicher Anerkennung der unsichtbaren Arbeit und den Anspruch auf inhaltliche Mitgestaltung von Bildungskonzepten oder weiteren Erasmus+ Programmen verwirklichen zu können. Da viele Entscheidungen in diesem Politikfeld von der EU-Kommission beeinflusst werden, wäre zudem eine EU-weite Vernetzung solcher Gruppen und Verbände sinnvoll und notwendig“ (Scholten 2020, 73).

In diesem Abschnitt steckt zugegebenermaßen viel Zukunftsmusik, aber hoffentlich eine, die die traditionelle Schule zum Tanzen bringt!

---

## Literatur

Becker, Peter (2012): Die Europäische Bildungspolitik – Europäisierung und Ökonomisierung eines jungen Politikfeldes, in: Hrbek, Rudolf (Hg.): Bildungspolitik in Föderalstaaten und der Europäischen Union: Does federalism matter? Tagungsband zum Jahrbuch-Autorenworkshop in Tübingen vom 13. bis 15. Oktober 2011. – Baden-Baden, 183-198;  
<https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fld=1015010>

Bolten, Jürgen; Berhault, Mathilde (2018): VUCA-World, virtuelle Teamarbeit und interkulturelle Zusammenarbeit, in: Helmolt, Katharina von; Iltstein, Daniel Jan (Hg.): Digitalisierung und (Inter-) Kulturalität. Formen, Wirkung und Wandel von Kultur in der digitalisierten Welt, 105-131.

Bonsen, Martin; Rolff, Hans-Günter (2006): Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern in: *Zeitschrift für Pädagogik* 52, H. 2, 167–184;  
[https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4451/pdf/ZfPaed\\_2006\\_2\\_Bonsen\\_Rolff\\_Professionelle\\_Lerngemeinschaften\\_D\\_A.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4451/pdf/ZfPaed_2006_2_Bonsen_Rolff_Professionelle_Lerngemeinschaften_D_A.pdf)

Böttcher, Wolfgang (2005): Einige Bemerkungen zur Zukunft der europäischen (Aus-)Bildung. Oder: Zehn Jahre Weißbuch „Lehren und Lernen“ der Europäischen Kommission – In: *Tertium comparationis* 11, H. 1, S. 69-81;  
[https://www.pedocs.de/volltexte/2012/2957/pdf/TC\\_1\\_2005\\_boett\\_D\\_A.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2012/2957/pdf/TC_1_2005_boett_D_A.pdf)

Colin, Lucette (2006): Schüleraustausch und Grenzen der Schule. – in: Nicklas, Hans; Müller, Burkhard; Kordes, Hagen (Hg.): Interkulturell denken und handeln. Theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis. (Schriftenreihe der Bundeszentrale für Politische Bildung, Bd. 595), Bonn, 281–284.

EAdR – Europäischer Ausschuss der Regionen (2019): Stellungnahme: Erasmus – Programm für allgemeine und berufliche Bildung, Jugend und Sport, 133. Plenartagung, 6./7. Februar 2019, SEDEC-VI/043, <https://webapi2016.cor.europa.eu/v1/documents/COR-2018-03950-00-01-AC-TRA-DE.docx/content>

Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung, Jugend, Sport und Kultur (Hg.) (1996): Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung : Lehren und Lernen: Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. – Luxemburg; <https://op.europa.eu/s/y8AR>

Fellmann, Gabriela; Kollenrott, Anne Ingrid (2012): For me a big BigMac – I want a coke. Fremdsprachliche Begegnungen wollen gelernt sein. – in: Lütge, Christiane (Hg.): Fremdsprachendidaktik in globaler Perspektive. Konzepte, Impulse, Perspektiven. – Berlin, 53-67.

- IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e. V. (Hg.) (2012): Interkulturelles Lernfeld Schule. Handlungsempfehlungen und Perspektiven einer erfolgreichen Kooperation von internationaler Jugendarbeit und Schule. – Bonn; <https://ijab.de/bestellservice/interkulturelles-lernfeld-schule>
- LERN – Leibniz-Forschungsnetzwerk Bildungspotenziale (2023): Anders lernen – Bildungspolitisches Forum 2023 des Leibniz-Forschungsnetzwerks Bildungspotenziale (LERN) zum Thema „Außerschulische und informelle Lernorte für Kinder und Jugendliche“. Ein Positionspapier. –Frankfurt am Main; [https://www.leibniz-bildung.de/wp-content/uploads/2021/07/BPF\\_Positionspapier\\_Gesamt\\_FINAL\\_20230920.pdf](https://www.leibniz-bildung.de/wp-content/uploads/2021/07/BPF_Positionspapier_Gesamt_FINAL_20230920.pdf)
- Matthies, Kim (2023): „Neue Forschungsergebnisse zeigen, dass abgestellte Beschäftigte innovativere Ideen liefern“. *Pressemeldung der European School of Management*; <http://idwf.de/-DJNXAA>
- MSB NRW (2023): Qualitätstableau NRW. Grundlage der Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen. – [https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/qualitaetstableau\\_nrw\\_kompaktversion\\_230801.pdf](https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/qualitaetstableau_nrw_kompaktversion_230801.pdf)
- Nicklas, Hans (1988): Interkulturelles Lernen – Der Beitrag zur Bildung im allgemeinen und zur Vorbereitung auf internationale und interkulturelle Beziehung im Besonderen, in: DFJW/OFAJ (Hg.): L'OFAJ a 25 ans – Bilan et perspectives. 25 Jahre DFJW – Bilanz und Perspektiven. Colloque/Kolloquium, Paris, 7. - 9. 12. 1988. Textes préparatoires/Vorbereitende Texte. – Bad Honnef/Paris, 53–61.
- Posch, Peter (1990): Das Projekt „Umwelt und Schulinitiativen“. – <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fld=220977>
- Schleicher, Andreas (2008): Anforderungen an ein zukunftsfähiges Bildungssystem aus internationaler Sicht, in: *Die deutsche Schule*, 100, H. 1, 43–55; [https://www.pedocs.de/volltexte/2023/27237/pdf/DDS\\_2008\\_1\\_Schleicher\\_Anforderungen\\_an\\_ein\\_zukunftsaehiges.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2023/27237/pdf/DDS_2008_1_Schleicher_Anforderungen_an_ein_zukunftsaehiges.pdf)
- Scholten, Alfons (2020): Führung und Leitung von europäischen Projekten. Persönliche Reflektionen über die Unterkellerung des europäischen Bildungsraumes, in: *Interculture-Journal* 2020, H. 33, 85–105; [https://www.pedocs.de/volltexte/2021/21368/pdf/Scholten\\_2020\\_Fuehrung\\_und\\_Leitung.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2021/21368/pdf/Scholten_2020_Fuehrung_und_Leitung.pdf)
- Schröten, Jutta (2011): Service Learning in Deutschland. in: Aktive Bürgerschaft e.V. (Hg.): *Diskurs Service Learning. Unterricht und Bürgerengagement verbinden.* – Berlin, 13–24; [https://www.aktive-buergerschaft.de/wp-content/uploads/2018/02/10062011\\_DiskursSL\\_final.pdf](https://www.aktive-buergerschaft.de/wp-content/uploads/2018/02/10062011_DiskursSL_final.pdf)
- YFU – Deutsches Youth For Understanding Komitee e.V. (Hg.) (o.J.): Die Auswirkungen von Schüleraustausch. Forschung und wissenschaftliche Studien. – <https://www.yfu.de/schule-und-yfu/forschung-und-studien>

(Alle Links zuletzt geprüft am 12.01.2024.)

## Der Autor

### Alfons Scholten

Lehrer für Geschichte, Politik und kath. Religion am Theodor-Fliedner-Gymnasium der EKIR in Düsseldorf-Kaiserswerth