

Zymek, Bernd

**Prozesse der Internationalisierung und Hierarchisierung im Bildungssystem.
Von der Beharrungskraft und Auflösung nationaler Strukturen und
Mentalitäten**

Zeitschrift für Pädagogik 55 (2009) 2, S. 175-193



Quellenangabe/ Reference:

Zymek, Bernd: Prozesse der Internationalisierung und Hierarchisierung im Bildungssystem. Von der Beharrungskraft und Auflösung nationaler Strukturen und Mentalitäten - In: Zeitschrift für Pädagogik 55 (2009) 2, S. 175-193 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-42446 - DOI: 10.25656/01:4244

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-42446>

<https://doi.org/10.25656/01:4244>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit this document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Elite und Exzellenz

Werner Helsper

Elite und Exzellenz – Transformationen im Feld von Bildung und Wissenschaft?

Einleitung in den Thementeil..... 167

Bernd Zymek

Prozesse der Internationalisierung und Hierarchisierung im Bildungssystem.

Von der Beharrungskraft und Auflösung nationaler Strukturen und Mentalitäten .. 175

Norbert Ricken

Elite und Exzellenz – Machttheoretische Analysen zum neueren

Wissenschaftsdiskurs 194

Kai Maaz/Gabriel Nagy/Kathrin Jonkmann/Jürgen Baumert

Eliteschulen in Deutschland. Eine Analyse zur Existenz von Exzellenz und Elite

in der gymnasialen Bildungslandschaft aus einer institutionellen Perspektive 211

Heiner Ullrich/Susanne Strunck

Zwischen Kontinuität und Innovation: Aktuelle Entwicklungen im deutschen

Privatschulwesen..... 228

Gero Lenhardt/Manfred Stock

Gebildete Stände oder gebildete Bürger? Hochschulbildung und Elite-

vorstellungen in Deutschland und in den USA 244

Richard Münch

Stratifikation der Hochschullandschaft: Zwischen Leistungswettbewerb und

Machtlogik 258

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Elite und Exzellenz“ 274

Allgemeiner Teil

Johannes Bellmann/Manfred Weiß

Risiken und Nebenwirkungen Neuer Steuerung im Schulsystem. Theoretische
Konzeptualisierung und Erklärungsmodelle 286

Besprechungen

Sebastian Idel

Fritz Bohnsack: Schule – Verlust oder Stärkung der Person? 309

Jürgen Reyer

Sven Kluge: Vermisste Heimat? Zum emanzipativ-repressiven Doppelcharakter
der Gemeinschaftsthematik innerhalb der modernen Pädagogik 311

Philipp Gonon

Ingeborg Schüßler: Nachhaltigkeit in der Weiterbildung – theoretische und
empirische Untersuchungen zum nachhaltigen Lernen
Sabine Schmidt-Lauff: Zeit für Bildung im Erwachsenenalter – Interdisziplinäre
und empirische Zugänge
Andreas Fejes/Katherine Nicoll (Eds.): Foucault and Lifelong Learning –
Governing the subject 314

Micha Brumlik

Wilma Aden-Grossmann: Berthold Simonsohn. Biographie des jüdischen
Sozialpädagogen und Juristen 317

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 319

Beilagenhinweis

Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegt ein Prospekt des Kohlhammer Verlag, Stuttgart, bei.

Bernd Zymek

Prozesse der Internationalisierung und Hierarchisierung im Bildungssystem

Von der Beharrungskraft und Auflösung nationaler Strukturen und Mentalitäten

Zusammenfassung: *In dem Artikel werden die Auswirkungen von Internationalisierungsprozessen auf die – amtlichen und inoffiziellen – Hierarchien des deutschen Schulwesens analysiert und in dieser Perspektive zwei gegenläufige Prozesse seit dem 2. Weltkrieg identifiziert: Einerseits war es die Generallinie der Schulpolitik in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland (nicht aber in der DDR), die traditionellen Strukturen gegenüber ausländischen Einflussnahmen und internationalen Entwicklungstrends zu verteidigen. Andererseits ist zu beobachten, dass hinter der Fassade der amtlichen Strukturen neuartige Hierarchisierungsprozesse stattgefunden haben, mit denen die Schulen vor Ort und die bildungsbewussten Milieus auf Prozesse der Internationalisierung reagiert haben. Es ist allerdings zu erwarten, dass der Umbau des deutschen Bildungssystems nach internationalen Standards in den nächsten Jahren zu neuen Prozessen der Hierarchisierung führen wird.*

In den aktuellen Debatten um Exzellenz als – wie es neuerdings heißt – neuem „Leitbild“ der Bildungsreform sind Prozesse der Europäisierung und Globalisierung zentrale Argumente zur Begründung der Notwendigkeit der Reformen generell, aber auch ihrer Ausgestaltung im Detail. Das gilt für die tiefgreifenden Hochschulreformen im Zusammenhang des Prozesses der Umsetzung der Beschlüsse von Bologna 1999 (vgl. Schriewer 2007), aber auch für die 2004 eingeleitete Initiative der damaligen Bundesregierung zur Förderung – wie es zunächst hieß – deutscher „Spitzenuniversitäten“ oder „Eliteuniversitäten“, für die dann der – in Deutschland bis dahin nicht gebräuchliche und nicht vorbelastete – Begriff der Exzellenz aus dem Sechsten Rahmenprogramm der EU von 2002 zur Implementierung von „Networks of Excellence“ (NoEs) übernommen wurde. Diese Initiative bedeutet einen Bruch mit der deutschen Universitätsgeschichte, die bisher davon geprägt war, dass die Abschlüsse an allen Universitäten gleichwertig sind und sich die Exzellenz aus den Forschungsleistungen und der Anerkennung des individuellen Professors in der Academic Community ergibt: Nun wird eine neuartige Hierarchisierung der deutschen Hochschullandschaft betrieben, indem einzelne Universitäten ganz offiziell als exzellent und Adressat besonderer Forschungsförderung herausgehoben werden. Die etwa gleichzeitig eingeleiteten Schulreformen als Antworten auf die OECD-Vergleichsstudie PISA 2000 führten in Deutschland zwar zur Implementierung neuer Formen der Evaluation und Steuerung der Schulentwicklung, aber bisher zu keiner „Exzellenzinitiative“ im Sinne einer strukturellen und finanziellen Privilegierung einer Gruppe von Schulen (vgl. Bellmann 2006). Die Bedeutung der internationalen Bezüge dieser Reformen ist einerseits offensichtlich, andererseits umstritten: Handelt es sich bei dem Verweis auf das internationale Ausland tatsächlich um unabweisbare Zwänge zur Veränderung, die sich aus der internationalen Konkurrenz der Staaten und ihrer Bil-

dungssysteme ergeben oder nur um politische Legitimationsstrategien mit innenpolitischem Kalkül? Ist der Verweis auf die Vorbildlichkeit der ausländischen Modelle gerechtfertigt? Folgen die deutschen Reformmaßnahmen tatsächlich den ausländischen bzw. internationalen Modellen oder ist die Ausgestaltung doch mehr den Interessenlagen und Machtkonstellationen vor Ort verpflichtet? Während die Umstrukturierung der deutschen Hochschullandschaft inzwischen von kontroversen Diskussionen begleitet wird (vgl. z.B. Hartmann 2006; Wagner 2007; Münch 2006, ders. 2007), sind die schulpolitischen Diskussionen über die Folgen der Internationalisierungsprozesse für die Schulen auf eine alle Jahre wiederkehrende Debatte über die jeweils neueste internationale Vergleichsstudie und das Abschneiden der deutschen Schülerinnen und Schüler im internationalen und nationalen Vergleich verengt worden. Dieser Gegensatz verlangt nach einer Erklärung.

Im Folgenden werden in historischer Perspektive dazu zwei Thesen zur Diskussion gestellt und anschließend – notwendigerweise knapp – erläutert:

Es ist ein durchgängiger Trend der deutschen Schulpolitik seit dem zweiten Weltkrieg, die besonderen Strukturen des deutschen Bildungssystems, wie sie seit Ende des 18. Jahrhunderts entwickelt wurden, gegenüber ausländischen Einflussnahmen und internationalen Trends zu verteidigen. Das gilt in erster Linie für die Bundesrepublik Deutschland, nicht aber für die DDR. Auch heute zögern die Kultusministerien der Länder, parallel zu der Exzellenzinitiative im Hochschulsektor, neue Formen der Hierarchisierung von Sekundarschulen durchzusetzen, obwohl es in den letzten Jahren zum „conventional wisdom“ der deutschen Bildungspolitik geworden ist, dass die traditionelle Input-Steuerung der Schulentwicklung durch neue Formen der Output-Steuerung ersetzt werden sollte und inzwischen in den meisten Bundesländern alle Instrumente für eine neuartige Profilierung bzw. Hierarchisierung der lokalen, regionalen und nationalen Bildungslandschaften etabliert wurden. Die konsequente Umsetzung solcher internationaler Strategien der Schulentwicklung kollidiert bis heute in Deutschland mit historisch verwurzelten institutionellen und mentalen Strukturen und lässt nur einen bildungspolitischen Diskurs zu, in dem Elite und Exzellenz auf pädagogisierte und individualisierte Weise zum Gegenstand schulpolitischer Strategien und Diskussionen werden.

Die Reserven gegenüber einer Übernahme ausländischer Modelle bedeutet aber nicht, dass die Schulentwicklung in Deutschland während der letzten Jahrzehnte von Prozessen der Internationalisierung verschont geblieben wäre, im Gegenteil. Der Struktur- und Funktionswandel des deutschen Schulwesens, der hinter der Fassade der amtlichen Kontinuität stattgefunden hat und durch das veränderte Bildungsverhalten breiter Sozialmilieus durchgesetzt wurde, ist maßgeblich durch neue Profilierungsstrategien der Schulen und eine strategische Neuorientierung der bildungsbewussten Familien vorangetrieben worden, die damit beide sensibel auf Prozesse der Internationalisierung antworten. Solche dezentralen und privaten Strategien der Schulreform setzen damit Formen der Schulreform fort, die in der deutschen Schulgeschichte Tradition haben.

In einem ersten Schritt des Argumentationsgangs wird in Stichpunkten an die besonderen deutschen Strukturen und mentalen Orientierungen erinnert, die bis heute die bildungspolitischen Diskurse über Elite und Exzellenz prägen; in einem zweiten Kapitel

werden die unterschiedlichen Strategien der Schulentwicklung und Leistungsauslese in der Bundesrepublik Deutschland und DDR nach dem zweiten Weltkrieg skizziert. Die Prozesse der Internationalisierung, die seit einigen Jahren den Strukturwandel des deutschen Bildungssystems beschleunigen, werden in einem dritten Schritt erläutert und durch ausgewählte Daten belegt. Abschließend wird kurz angedeutet, welche Entwicklungsperspektiven unter den Bedingungen beschleunigter Internationalisierungsprozesse schon heute absehbar sind.

1. Historische Besonderheiten der deutschen Form elitärer Bildung

Es muss zunächst daran erinnert werden, dass die moderne deutsche Bildungsgeschichte Ende des 18. Jahrhunderts mit einer Exzellenzinitiative begann, die gleichzeitig bedeutete, dass sich die Bildungspolitik in den deutschen Staaten von dem alteuropäischen Muster der Schul- und Hochschulstrukturen abkoppelte und einen spezifischen nationalen Entwicklungspfad beschritt. Um das Niveau der Universitätsstudien anzuheben, wurde ein institutioneller Zusammenhang begründet, der drei Dimensionen hat, die die deutsche Bildungsgeschichte bis heute prägen: (a) Die neue Verkopplung von Schul- und Hochschulwesen erfolgte nicht durch eine Reform der Hochschulaufnahmeverfahren („Aditur“), sondern durch die ersten Ansätze einer neuen Schulabschlussprüfung („Abitur“). Seitdem ist die deutsche Professorenschaft von den zeit- und personalintensiven Auswahlverfahren beim Zugang zu den Universitäten entlastet; sie können die Frage des fachlichen Niveaus ihrer Studierenden auf die Sekundarschulen abwälzen. (b) Damit wurde aber die Frage der – modern gesprochen – „Qualitätssicherung“ der zum Abitur berechtigenden Schulen zu einem Kernproblem der deutschen Schulentwicklungspolitik. Aus dem Konglomerat hunderter von Lateinschulen mit unterschiedlichen Niveaus und Strukturen wurde z.B. im ganzen Staat Preußen eine Gruppe von etwa 90 ausgebauten städtischen Gymnasien als die besondere administrative Gruppe der „höheren Lehranstalten“ herausgehoben, für die in den folgenden Jahrzehnten bestimmte Qualitätskriterien entwickelt wurden. (c) Ihr Status und Niveau ergab sich in erster Linie aus dem akademischen Ausbildungs- und Berufsstatus (zunächst eines Teils) ihrer Lehrer und der Übernahme des amtlichen gymnasialen Fächerkanons. Es handelt sich nicht mehr um Lehrer mit nur einem Studium an der traditionellen Artistenfakultät und Bachelor-Abschluss oder um Theologiestudenten, sondern um Absolventen der neuen philosophischen Fakultät mit einem grundständigen Fachstudium und *examen pro facultate docendi* (vgl. Jeismann 1996). Damit war ein neuer institutioneller Zusammenhang elitärer Bildung etabliert, der sich von den traditionellen Formen einer – faktisch polyvalenten – theologischen Ausbildung, aber auch von der adeligen Initiation an militärisch geprägten Kadettenanstalten absetzte.

Es war die Oberstufe der Gymnasien, die in der Regel nur von den Schülern besucht wurde (werden sollte), die ein akademisches Studium anstrebten, dort in „wissenschaftlichen Fächern“ von „akademisch gebildeten Oberlehrern“ unterrichtet und geprüft wurden, die die institutionelle Exzellenz der großen städtischen Gymnasien mit vollem Kurs

gegenüber ihren eigenen multifunktionalen Unter- und Mittelstufenklassen und der Masse der nicht voll ausgebauten Schulen ausmachte und zugleich die Qualität eines Universitätsstudiums sicherstellen sollte, in dem die Studenten von Anfang an als gleichberechtigte Diskussionspartner von Professoren gedacht waren, die ihre akademische Lehre mit ihrer Forschung verbinden sollten. Noch Mitte der 50er Jahre des 20. Jahrhunderts war in der Bundesrepublik die relative Schulbesuchsquote in den Oberstufen der Gymnasien nur etwa halb so groß wie in den Mittelstufenklassen (m: 7,2% zu 16,6%, w: 3,8% zu 13,2%, vgl. Lundgren 2000, S. 148). Die gymnasiale Oberstufe, ihre zu Universitätsstudien qualifizierenden Funktionen und die Abituranforderungen bildeten den Kern der Debatten über das Leistungsniveau der Studierenden (vgl. Tenorth 1975).

Bis in die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts blieb die Gruppe der Anfang des Jahrhunderts als höhere Lehranstalten anerkannten Schulen stark kontrolliert (vgl. Müller/Zymek 1987, S. 52). Auch die Gruppe der Universitäten war zunächst stabil (vgl. Titze 1987), allerdings entwickelte sich der Zulauf zu den verschiedenen Fakultäten der Universitäten in konjunkturellen Zyklen (vgl. Titze 1990). Eine neue Situation entstand in den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts, als die politische Entscheidung anstand, wie der flächendeckende Ausbau des Systems der höheren Bildungsanstalten ausgestaltet werden sollte. In der Fachöffentlichkeit wurde diese Frage als Streit um „Humanismus versus Realismus“ ausgetragen. Konkret ging es dabei um eine Antwort auf die Frage, ob und unter welchen Bedingungen die – meist städtischen – Realanstalten zu gleichberechtigten höheren Lehranstalten aufgewertet werden sollten. Bei den Universitäten ging es um die Ausgliederung der Naturwissenschaften aus der Philosophischen Fakultät in eigene Fakultäten, deren teure Ausstattung (z.B. mit Labors) aus den Ressourcen der – noch oft als stiftische Korporationen organisierten – Universitäten nicht zu finanzieren war und zu einem System der staatlichen Wissenschaftsförderung führte, das – auch damals – mit Verweis auf amerikanische Vorbilder begründet wurde (vgl. Vierhaus/v. Brocke 1990; Burchardt 1999). Diese neue Entwicklungskonstellation bedeutete eine Infragestellung der bislang an den höheren Schulen und Universitäten Ton angehenden Wissenschaften und Fächer, Professoren und Oberlehrer, d.h. der historisch-philologischen Wissenschaften und ihrer Vertreter. Sie sahen ihr Verständnis von Wissenschaft und Bildung durch „Realismus“ und „Positivismus“ bedroht (vgl. Drewek 2001). Dahinter verbarg sich nicht zuletzt auch ein Konkurrenzkampf um die öffentlichen Mittel, die nun in großem Stil in den Ausbau der naturwissenschaftlichen und technischen Disziplinen investiert wurden.

Der Verteilungskonflikt zwischen etablierten und neuen Schulformen und Wissenschaftsdisziplinen wurde schließlich durch eine Politik der fachlichen und hierarchischen Differenzierung und damit der kontrollierten Expansion des Systems der höheren Schulen und Hochschulen gelöst: Das System der bislang von einem altsprachlichen Fächerkanon dominierten höheren Lehranstalten wurde in ein *höheres Schultypensystem* weiterentwickelt, d.h. in ein System von höheren Schulen, die sich durch einen jeweils schultypenspezifischen Lehrplan unterschieden und – ab 1900 – im Prinzip gleichberechtigt zur Hochschulreife führten. Die weitere Expansion des Systems der höheren Lehranstalten während der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts erfolgte als Zunahme der

Oberrealschulen und *Realgymnasien*, insbesondere ihrer Reformvarianten (vgl. Müller/Zymek 1987, S. 121 ff.; Tosch 2006). Dagegen stagnierte die Zahl der *altsprachlichen Gymnasien*, aber ihre privilegierte Stellung in der Hierarchie des Systems, insbesondere im Spektrum städtischer Schulangebotsstrukturen, war dadurch eher gestärkt als geschwächt. Die Verteidigung der strukturellen Sonderstellung der altsprachlichen Gymnasien war ein Prinzip aller deutschen Regierungen bis in die 60er Jahre des 20. Jahrhunderts (vgl. Kuhlmann 1970; Drewek 1985), auch während der NS-Diktatur (vgl. Schlüter/Zymek 2008). Diese elitäre Sonderstellung hatte auch eine Geschlechter diskriminierende Seite, denn das altsprachliche Gymnasium war als Schultyp im Mädchenschulwesen nicht vorgesehen (vgl. Zymek/Neghabian 2005). Im Zuge der Expansion des Gesamtsystems der höheren Schulen umgab das altsprachliche Gymnasium bis zur Reform der gymnasialen Oberstufe Anfang der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts der Nimbus eines institutionellen und curricularen Garanten elitärer Bildung.

Aber im Zuge des flächendeckenden Ausbaus des höheren Schulsystems und der Steigerung der Zahl der Schüler und Studenten während der Jahrzehnte zwischen dem Ende des 19. und dem Beginn des 20. Jahrhunderts entstand ein spezifisch deutsches Muster des kulturkritischen und defensiven Elitediskurses: Der Begriff der Bildung, der Anfang des 19. Jahrhunderts noch mit dem Aufbau eines reformierten Bildungssystems als institutionelle Basis für individuelle Emanzipationsprozesse und gesellschaftlichem Fortschritt verbunden gewesen war, wurde nun Ende des Jahrhunderts, angesichts der Expansion des Systems, kritisch gegen die bestehenden Institutionen der höheren Bildung gewendet. Nicht nur die akademischen Außenseiter der Kulturkritik des ausgehenden 19. Jahrhunderts, sondern auch die akademische Elite kultivierte nun einen antiinstitutionellen Gestus, der in Deutschland bis heute populär ist: Der Philosoph und Bildungshistoriker Friedrich Paulsen sprach Anfang des 20. Jahrhunderts von Schulen als „Bildungsfabriken“, in denen nicht Bildung, sondern nur noch „Halbbildung“ und der „Bildungsdünkel“ der Abiturienten vermittelt werde. Bildung – so seine Argumentation – sei keine „geistige Montur [...], die man in höheren Schulen oder anderen Bildungsfabriken nach festem Zuschnitt für jeden herstellen lassen kann“ (Paulsen 1912, S. 57). Bildung könne gar nicht systematisch – durch Lehren und Lernen – erzeugt werden, sondern setze Begabung und Berufung sowie die Chance zur Anwendung des Gelernten voraus; ohne diese Voraussetzungen sei an Schulen erworbenes Wissen nur „aufgepfropfte“ Bildung. Zu viele der stetig zunehmenden Zahl der Gymnasiasten – so das Verdikt – strebten in die höheren Schulen und Universitäten, nur um Berechtigungen zu erwerben und in den Staatsdienst einzutreten, aber ohne innere Berufung und wahres Bildungsstreben (vgl. ebd.). Wenige Jahre später, angesichts der weiteren Expansion des Systems der höheren Bildungsanstalten und insbesondere mit Blick auf den Anschluss der traditionellen Mädchenschulen an das höhere Schulsystem, kritisiert Paulsens Schüler Eduard Spranger eine unheilvolle „Verschulung“ Deutschlands und eine drohende „Verhochschulung“ (vgl. Spranger 1928). Bis heute gehört es zu den Besonderheiten der deutschen Geistes- und Mentalitätsgeschichte, dass sich hier der Begriff der „Verschulung“ als pädagogisches Schimpfwort etabliert und verfestigt hat: „Wahre Bildung“ findet demnach nicht in Schulen, sondern vor und nach den Schulen, ja bei den „besten

Köpfen“ unter den Schülern „trotz Schulen“ statt. Den positiven Gegensatz zu den kritisierten Schulen und Universitäten bilden in diesem kulturkritischen Argumentationsmuster „das Leben“ und „die Gemeinschaften“, aber auch „die Kunst“. Sie vermitteln „Charakter statt Bildung“. Die relevanten Dimensionen elitärer Bildung – so dieses Verständnis – werden nicht im öffentlichen Schul- und Hochschulsystem vermittelt, sondern in der „Gemeinschaft“, z.B. einer studentischen Verbindung (vgl. Levsen 2007) oder einer jugendbewegten Gruppe (vgl. Zymek 1998).

In dieser Argumentation war der Ausbau des Bildungssystems und die Zunahme der Zahl der Schüler und Schülerinnen, der Studenten und Studentinnen kein positiver Indikator für zunehmendes individuelles Bildungsstreben und gesellschaftlichen Fortschritt oder gar internationale Konkurrenzfähigkeit, sondern eine Bedrohung der Exklusivität – nationalspezifisch strukturierter und privilegierter – akademischer Berufsfelder, die als Verfall bzw. Verlust der Bildung thematisiert wurden. Die kulturkritische Wendung des Bildungsbegriffs korrespondierte mit konjunkturell wiederkehrenden Alarmrufen über eine drohende „Überfüllung der höheren Schulen und Hochschulen“ (Titze 1990, S. 34). Die Zunahme der Schüler und Studenten weckte bei den Sprechern der akademischen Berufsverbände die Befürchtung einer „Inflationierung“ der akademischen Zertifikate und eine tendenzielle Bedrohung des exklusiven Charakters ihres Berufsstatus, bei den Politikern die Furcht vor einem „akademischen Proletariat“, das zu politischem Radikalismus neigen könnte. Höhepunkte des Überfüllungsdiskurses waren die 80er und 90er Jahre des 19. Jahrhunderts und die letzten Jahre der Weimarer Republik (vgl. Zymek 1995). In der Logik des deutschen Bildungssystems, wie es im 19. Jahrhundert institutionalisiert worden war, sahen die Universitäten und die akademischen Berufsverbände die Schuld für die „Überfüllungskrisen“ bei den Kultuspolitikern, die den Zulauf zu den Institutionen höherer Bildung nicht kontrollierten und bei den Gymnasiallehrern, die ihrer Auslesefunktion nicht nachkämen.

In einem Begriff der Bildung, der in demonstrativer Distanz zu institutionalisierten Lernprozessen ausgelegt wurde, war schon das zweite Diskurselement angelegt, mit dem in Deutschland während des 20. Jahrhunderts auf defensive Weise über Elitebildung gestritten wurde: der Begriff der Begabung. Der Ausbau des Bildungssystems und die zunehmende Bildungsbeteiligung wurde damit von einem Problem der „Zu-vielen“ zu einem Problem der „Ungeeigneten“ und deren Auslese. Gegen die Expansion der Institutionen höherer Bildung wurde in den 20er Jahren mit den „Naturgrenzen geistiger Bildung“ argumentiert (vgl. Hartnacke 1926, ders. 1930), noch in den 60er Jahren die quasi anthropologische Obergrenze des Prozentsatzes der Abiturfähigen in der Bevölkerung errechnet (vgl. Hitpass 1982).

2. Die Bundesrepublik Deutschland und die DDR: zwei Konzepte der schulischen Auslese

Die Besetzung durch die alliierten Siegermächte nach dem Mai 1945 war in vieler Hinsicht ein radikaler Prozess der erzwungenen Internationalisierung Deutschlands, er stellte

auch die mentalen und organisatorischen Strukturen des traditionellen deutschen Bildungssystems in Frage. Zu der angestrebten „Demokratisierung des deutschen Bildungssystems“ gehörte zunächst bei allen alliierten Verantwortlichen auch eine Organisationsreform des deutschen Schulwesens. Es ist bemerkenswert, dass bei den ausländischen Experten das deutsche Gymnasium als eine Institution eingeschätzt wurde, die mitschuldig an der Erziehung und Auslese der deutschen Führungselite und ihrer Mentalitäten war, die zu Nationalsozialismus und Krieg geführt hatten und das deshalb abgeschafft werden sollte. Ihre ersten Pläne sahen ein horizontal gestuftes Schulsystem für Deutschland vor, entsprechend den groben Strukturen, wie sie in den USA und der Sowjetunion bestanden (vgl. Hearnden 1973). In den Westzonen leisteten die deutschen Bildungspolitikern, die – im Zusammenhang des sich zuspitzenden Ost-West-Konflikts – von den Besatzungsbehörden bald immer größere politische Handlungsspielräume erlangten, erfolgreichen Widerstand gegen diese Pläne zur Abschaffung des Gymnasiums – und sie mobilisierten dabei auch deutsche Emigranten in den USA, die in Gutachten die Kritik an dem deutschen Gymnasium abwehrten (vgl. Zymek 1974, S. 3). Die Wiedererrichtung des höheren Schultypensystems mit dem altsprachlichen Gymnasium als hierarchische Spitze des Systems war und blieb ein zentrales Anliegen der neuen Kultusministerien in den westdeutschen Bundesländern (vgl. z.B. Kuhlmann 1970; Drewek 1985). Erfolgreicher waren die Strategien der Westalliierten zu einer Befreiung der Deutschen aus ihrer mentalen nationalistischen Verengung und Isolierung mit Programmen zum Schüler- und Studentenaustausch, in dessen Rahmen bis 1956 12.000 Studenten in die USA reisten und nach ihrer Rückkehr als Multiplikatoren im Bildungswesen und in der Jugendarbeit wirkten (vgl. Füssl 1994).

Die jahrelange Drosselung des Zugangs zu den höheren Schulen und Hochschulen durch die Weltwirtschaftskrise, die Politik der Quotierung von Hochschulberechtigten zu Beginn der NS-Diktatur und die Umlenkung von Abiturienten zum Offiziersberuf, schließlich das Kriegs- und Nachkriegselend hatten zur Auslese einer ganzen Generation von Abiturienten und Abiturientinnen, Studenten und Studentinnen geführt (vgl. Zymek 1989), sodass sich eine Fortsetzung der „Überfüllungsdiskussionen“ der 30er Jahre verbat. Aber zunächst gab es für die westdeutschen Bildungspolitikern auch keinen zwingenden Grund, das Abitur und ein Hochschulstudium als Ausbildungsweg einer kleinen Elite in Frage zu stellen, denn der Zuzug von Millionen von Flüchtlingsfamilien aus den Ostgebieten des ehemaligen Deutschen Reiches und der DDR sicherte in den 50er Jahren ein ausreichendes und hoch motiviertes Arbeitskräftepotential. Erst in den 1960er Jahren entstand in der Bundesrepublik eine demographische und arbeitsmarktpolitische Konstellation, die Georg Picht in seiner berühmt gewordenen Artikelserie über die deutsche „Bildungskatastrophe“ dazu veranlasste, eine aufgestaute akademische Nachwuchskrise und einen dramatischen Abiturientenmangel vorzurechnen (vgl. Picht 1964). Die daran anschließende nationale Debatte über eine Schul- und Hochschulreform wurde nun aber durch neue Dimensionen einer internationalen Schulreformdebatte zugespitzt, in deren Zusammenhang auf ganz neue Weise bildungsökonomische Argumente in die deutschen Diskurse Eingang fanden. Die erste Konferenz der OECD 1961 in Washington zum Thema „Economic Growth and Investment in Education“ hatte dabei Signalwir-

kung. Bildung wurde in der Folge auch in Westdeutschland als Humankapital und Faktor der internationalen Konkurrenzfähigkeit des Landes thematisiert (vgl. z.B. Schulz 1961). Die akademischen Diskurse dieser Jahre wurden nun in umfassender Weise von einem Prozess der Internationalisierung beeinflusst. Das galt auch für die „realistische Wendung“, die die deutsche Erziehungswissenschaft in diesen Jahren vollzog. Sie war nicht nur eine Wendung der erziehungswissenschaftlichen Forschung „zu den Tatsachen“ und „erfahrungswissenschaftlichen Methoden“ (vgl. Roth 1962), sondern gerade auch ein Prozess der Öffnung gegenüber dem internationalen sozialwissenschaftlichen Forschungsstand. Die Rezeption der internationalen Forschungsliteratur über „Begabung und Lernen“ (vgl. Roth 1970) und international-vergleichende Gutachten zur Sekundarschulentwicklung (vgl. Robinsohn/Thomas 1971), die im Auftrag des Deutschen Bildungsrats erarbeitet und veröffentlicht wurden, stellten den in Deutschland bislang vorherrschenden statischen Begabungsbegriff und das vertikal gegliederte Schulsystem in Frage. Aber in den politischen Kontroversen über die Ausgestaltung der Reform setzten sich noch einmal die Verteidiger der traditionellen deutschen Strukturen gegen den internationalen Trend durch. Die unausweichliche Bildungsexpansion fand als quantitativer Ausbau der Schulen und Hochschulen ohne grundlegende Strukturreform statt: Es blieb bei der vertikalen Segmentierung des Sekundarschulwesens, der Halbtags-Unterrichtsschule, dem System der allgemeinen Hochschulreife und der grundständigen Studiengänge. Im Zusammenhang dieser Abwehrkämpfe gegen eine Horizontalisierung des Bildungssystems, wie sie zur gleichen Zeit in fast allen europäischen Nachbarländern vollzogen wurden, präzisierte das Bundesverfassungsgericht (in seinem Urteil zu den hessischen Förderstufen und zur Zulässigkeit des Numerus Clausus), dass es im deutschen Verfassungssystem die Eltern sind, die den Bildungsweg ihrer Kinder bestimmen und dass eine „Bewirtschaftung des Begabungspotentials“ verfassungsrechtlich nicht zulässig ist (BVerfGE 34, 165, C, 4). Die Gymnasien wurden seit der zweiten Hälfte der 70er Jahre durch die immer schwächer besetzten Jahrgänge nach den Baby-Boomern (Jahrgänge 1955 bis 1965) langsam entlastet und betrieben in den folgenden Jahren mit der Integration eines zunehmenden Anteils an den schrumpfenden Altersjahrgängen eine erfolgreiche institutionelle Bestandserhaltungsstrategie. Diese Konstellation verhinderte einen Elitediskurs ihrer Standesvertreter. Den Universitäten aber wurde eine „Untertunnelung des Studentenbergs“ mit den Kapazitäten und der Ausstattung der 70er Jahre auferlegt.

In der DDR kam es zu einer Abkehr von dem traditionellen Muster der Schulentwicklungspolitik, das die deutsche Bildungsgeschichte bis dahin geprägt hatte. Diese Politik hatte zwei Seiten:

Einerseits wurde eine Verlängerung des gemeinsamen Schulbesuchs aller Kinder, zunächst in der 8-jährigen Grundschule, dann mit der 10-jährigen allgemein bildenden polytechnischen Oberschule (POS) betrieben. Diese Weichenstellung dominierte das propagandistische Selbstbild der DDR und es wurde durch die Kritik aus der Bundesrepublik an der „Einheitsschule“ als Institution der sozialen Nivellierung und Leistungsnivellierung auch noch negativ bestätigt. Tatsächlich aber wurde die „Einheitsschule“ nur in der Anfangsphase der DDR als ein „politischer Begriff“ benutzt, sie stellte keine Beschreibung des Schulwesens der DDR dar (vgl. Zymek 1998). Mit Einheitlichkeit war

die politisch-ideologische Einheitlichkeit und die Einheitlichkeit der politischen Führung und Planung gemeint, keine Einheitlichkeit im Sinne undifferenzierter Strukturen. Das Schulsystem der DDR war ein regional und intern stark differenziertes System (vgl. ebd.).

Übersehen wurde und wird darüber hinaus oft die andere Seite der Bildungspolitik der DDR: Etabliert wurde ein System, in dem zwischen den verschiedenen Stufen – zwischen den Grund- und Oberschulen, dann zwischen POS und EOS, zwischen den Schulen und den Hochschulen – eine scharfe Auslese praktiziert wurde (beim Übergang von der POS zur EOS nur zwischen 8% bis 10% des Altersjahrgangs, vgl. Geißler 2008). Nach der historischen Phase der positiven Diskriminierung von „Arbeiter- und Bauernkindern“ bei den Zulassungsquoten und dem Projekt der „Arbeiter- und Bauernfakultäten“ war das Bildungssystem der DDR ein System der Auslese, in dem – neben politischer Loyalität – Leistung das entscheidende Kriterium war (vgl. ebd.; Köhler/Stock 2004). Da man seit den 1960er Jahren die offizielle Auffassung vertrat, dass das alte soziale Klassensystem in der DDR inzwischen überwunden war, hatte man auch keine Schwierigkeiten, das Bildungssystem als System der Leistungsauslese zu vertreten. Dazu gehörte dann auch ein differenziertes System der frühzeitigen Erfassung und gezielten Förderung von besonderen Begabungen. Es entstanden immer neue Formen von Spezialschulen, nicht nur für Sport und Mathematik, sondern z.B. auch für Fremdsprachen. Die hierarchische Ausdifferenzierung des Systems nahm bis zum Ende der DDR immer mehr zu (vgl. Huschner 1996; Zymek 1998).

Diese zunehmenden Formen der Eliterekrutierung und -ausbildung und damit der inneren Differenzierung des Bildungssystems ergaben sich nicht zuletzt aus Prozessen der Internationalisierung: Im Rahmen des internationalen Studentenaustauschs zwischen der DDR und der Sowjetunion und den anderen osteuropäischen Staaten konnte die DDR-Führung nicht allein auf den Lernstand der Absolventen ihrer normalen EOS setzen. Die Auswahl für solche Programme erfolgte schon in der POS, galt als besondere Auszeichnung und erforderte eine besondere schulische Betreuung in zentralen Vorbereitungsinstitutionen, wie der ABS 2 in Halle (vgl. Geißler 2000). Die gezielte Erfassung und Förderung von Spitzensportlern erfolgte in erster Linie, um auf der Bühne internationaler Wettkämpfe für die DDR internationale Anerkennung zu erlangen. Mit ihrer zunehmenden internationalen Verflechtung und der Anerkennung als souveräner Staat, schließlich auch in der westlichen Welt, benötigte die DDR Spezialisten in ihren Auslandsvertretungen, deren Ausbildung nicht im Normalsystem der Schulen geleistet wurde.

Es gehört zu den Widersprüchen der Sozialgeschichte der beiden deutschen Nachkriegsstaaten, dass schließlich die zentrale Planung und Steuerung der Auslese in der DDR zu einer höheren akademischen Selbstrekrutierungsquote führte als in der Bundesrepublik Deutschland (vgl. Bathke 1993; auch Hoerning 2001; Kraus 1996), wo die Wirtschaftsverfassung keine langfristige Planung und das Verfassungssystem keine „Bewirtschaftung des Begabungspotentials“ und Beschränkung der Berufswahlfreiheit zulässt – und wo schließlich der soziale Wandel eine historisch beispiellose Mobilisierung der Bildungsaspirationen und damit eine Aushebelung der traditionellen Bildungsstrukturen bewirkte.

3. „Parentokratie“ statt Exzellenz

Die traditionellen deutschen Schul- und Hochschulstrukturen, die in den 1960er und 1970er Jahren in den westdeutschen Bundesländern noch einmal verteidigt worden waren, unterlagen in den folgenden Jahren einem tiefgreifenden Transformationsprozess, der – einerseits – durch das geänderte Schulwahlverhalten der Eltern bewirkt und – andererseits – durch Internationalisierungsprozesse verstärkt wurde. Diese Prozesse können beispielhaft dafür gesehen werden, wie – dialektisch und ambivalent – sich Prozesse der Internationalisierung gegenüber etablierten nationalen Strukturen und damit verbundenen Handlungsstrategien durchsetzen. Im historischen Rückblick mutet es grotesk an, dass die Schul- und Hochschulstrukturen, die in den westdeutschen Ländern zu diesem Zeitpunkt längst in Frage gestellt waren (vgl. Hurrelmann 1988), Anfang der 90er Jahre auch noch in die neuen Bundesländer übertragen wurden (vgl. Zymek 1996), bevor dann die deutsche Politik um die Jahrhundertwende einen radikalen bildungspolitischen Kurswechsel vollzog.

Eine Dimension der Internationalisierung des deutschen Bildungssystems war eine Folge der internationalen Arbeitskräftemigration: Nach dem Mauerbau begann in der Bundesrepublik Deutschland die Anwerbung von ausländischen Arbeitskräften, ein zunehmender Teil kehrte nicht in seine Heimatländer zurück, sondern holte seine Familien nach und blieb dauerhaft. Was lange verdrängt oder nicht akzeptiert worden war, musste schließlich in den 90er Jahren von allen Parteien anerkannt werden: Die Bundesrepublik Deutschland war zu einem Einwanderungsland geworden. Die kulturelle, soziale und ökonomische Integration dieser Familien erwies sich aber nicht als ein Assimilationsprozess, der sich von Generation zu Generation wie von selbst erledigt, sondern – insbesondere wegen der wachsenden Schwierigkeiten auf dem Arbeitsmarkt – als ein vielschichtiges Dauerproblem, das besondere Anstrengungen und Lösungen erfordert. Das gilt insbesondere für die schulische Versorgung der Kinder aus Familien mit Migrationsgeschichte, sie stellen in den alten Bundesländern inzwischen im Landesdurchschnitt bis zu einem Drittel der Schulkinder (vgl. Herwartz-Emden 2005; Stanat 2006; Kristen 2003). Ihre pädagogische Integration wurde nicht nur durch das Problem des Spracherwerbs erschwert, sondern auch durch die sozialen Segregationsprozesse, die das vertikal gegliederte deutsche Schulsystem verschärft. Es erweist sich als ein System der „institutionellen Diskriminierung“ (vgl. Gomolla/Radtke 2007) mit der Konsequenz, dass Kinder mit Migrationsgeschichte in den Haupt- und Gesamtschulen deutlich überrepräsentiert und in den Gymnasien unterrepräsentiert sind (vgl. z.B. Baumert/Schümer 2002; Zymek u.a. 2006; Konrad 2008). Diese Entwicklung verstärkte den Prozess der schwindenden Akzeptanz der Hauptschule als Schulform, der schon in den 1970er Jahren eingesetzt hatte und sich seitdem stetig fortsetzt, trotz aller Appelle und Gegenstrategien der amtlichen Bildungspolitik.

Die zweite Dimension der Internationalisierung zeigte sich in einem Wandel der curricularen Differenzierungsformen im Schulsystem: Vom Ende des 19. Jahrhunderts bis in die 60er Jahre des 20. Jahrhunderts war es die Leitlinie der deutschen Schulpolitik gewesen, die zunehmende Bildungsbeteiligung durch ein System der Schulformen und

Schultypen mit einem jeweils spezifischen Fächerkanon zu kanalisieren, insbesondere durch ihre Sprachenfolge gegeneinander abzuschotten und Übergänge praktisch unmöglich zu machen. Als Konzession an die Forderungen nach mehr Durchlässigkeit wurde Anfang der 70er Jahre das Gymnasium enttypisiert und der Fächerkanon der drei Schulformen auf der Sekundarstufe I angeglichen, schließlich auch die Geschlechtertrennung aufgehoben. Aber diese Schritte zur Angleichung der Schulformen wurden in der Konkurrenz der Schulen vor Ort bald durch neue individualisierte Formen der curricularen Profilierung unterlaufen: Die ehemaligen altsprachlichen Traditionsgymnasien in den Großstädten versuchten zunächst durch die Weiterführung von grundständigen Latein-Klassen weiterhin eine überregionale Schülerschaft anzuziehen, aber selbst in Groß- und Universitätsstädten fanden sie mit diesem Konzept immer weniger Akzeptanz (vgl. Konrad 2008). Damit ging eine Epoche der deutschen Schulgeschichte und der deutschen Form der Elitebildung zu Ende. Erfolgreicher waren die Gymnasien, die auf neue Formen der Internationalisierung setzten, z.B. durch die so genannten bilingualen Klassen, zunächst mit Französisch, dann auch mit Englisch. Gleichzeitig bauten die Schulen, insbesondere die Gymnasien, gefördert durch politische Initiativen, ihre internationalen Kontakte und Austauschprogramme aus. So entstand eine neuartige kulturelle und soziale Wasserscheide im deutschen Schulsystem: Auf der einen Seite die Haupt- und Gesamtschulen, deren Internationalität sich darin zeigt, dass sie die große Mehrheit der Kinder mit Migrationsgeschichte integrieren. Sie bieten zwar auch basalen Englischunterricht an, vor allem aber Sprachunterricht zur Überbrückung der Kluft zwischen ihrer Familienkultur und der amtlichen Schulkultur. Internationale Kontakte und Austauschprogramme sind selten, oft mit den Herkunftsländern der Kinder mit Migrationsgeschichte. Auf der anderen Seite die Gymnasien, die ein differenziertes Spektrum an modernen Fremdsprachen anbieten; sie aber kultivieren bei ihren Schülerinnen und Schülern die in Wissenschaft und Berufswelt relevanten internationalen Verkehrssprachen. Fast alle Gymnasien pflegen inzwischen auch regelmäßige Austauschprogramme (vgl. dazu ausführlicher Zymek 2008b). Diese Profilierungsstrategien von Schulen wurden in den letzten Jahren durch eine Reihe von politischen, z.T. auch europäischen Initiativen verstärkt: Etwa das Programm der „Europa-Schulen“, in das zwar auch einige wenige Gesamtschulen, Realschulen und Berufskollegs mit „interkulturellem Profil“ aufgenommen wurden, die große Mehrheit der beteiligten Schulen aber Gymnasien sind (vgl. Arbeitsgemeinschaft Europaschulen NRW 2007; Landesregierung Nordrhein-Westfalen 2007) oder der Pilotschulen in Rahmen des CertiLingua-Programms mit ihrem „Exzellenzlabel zum Abitur für mehrsprachige, europäische und internationale Kompetenzen“ (www.certilingua.net).

Die dritte Dimension der Internationalisierung betrifft die historisch neuartigen Formen der sozialen Differenzierung, die mit dem Ausbau des facettenreichen Spektrums internationaler Schüler-Austausch-Programme verbunden sind: Im deutschen Schulsystem hat für einen kleinen Teil der Schülerschaft eine interne Differenzierung der Schülerschaft an Bedeutung gewonnen, die im internationalen Vergleich einzigartig ist: Aus Anfängen des internationalen Schüler- und Lehreraustauschs, die mit Regierungs- und Stipendienprogrammen verbunden waren und nur sehr kleine Zahlen betrafen (z.B. das

Fulbright-Programm, vgl. Füssl 1994), hat sich in den letzten Jahren ein System entwickelt, in dessen Rahmen deutsche Schülerinnen und Schüler nicht nur kurze Zeit eine Partnerschule im Ausland besuchen, sondern inzwischen jährlich tausende von deutschen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten ein Jahr im Ausland verbringen. Im Jahr 2007 waren es etwa 14000 (Arbeitskreis gemeinnütziger Jugendaustauschorganisationen, www.aja.org.de). Damit verbunden ist ein kultureller, sozialer und ökonomischer Differenzierungsprozess innerhalb der deutschen Schülerschaft, der verschiedene Facetten hat:

Die Expansion des Systems längerer Auslandsaufenthalte von Schülerinnen und Schülern ist – erstens – ein Beispiel für die Entstehung und Expansion von gemeinnützigen, privaten und kommerziell betriebenen Institutionen und Programmen, die für eine exklusive Gruppe der Schülerinnen und Schüler die Kerninstitutionen des Bildungssystems und ihrer Sozialisationsprozesse ergänzen: Neben den traditionellen Stipendienprogrammen, wie dem Parlamentarischen Patenschaftsprogramm (www.bundestag.de/internet_austausch/ppp/index.html), und Stipendienprogrammen des deutsch-französischen-Jugendwerks (z.B. das Programm VOLTAIRE www.ofaj.org/de/media/dossier/voltaire.htm), fördern inzwischen auch der Lions-Club und der Rotary Club den Aufenthalt von Schülerinnen und Schülern im Ausland, gerade auch in Übersee ([www.rotary.org /de/studentsandyouth/educationalprogramms/Ambassadorialscholarships/ Pages/ridefault.aspx](http://www.rotary.org/de/studentsandyouth/educationalprogramms/Ambassadorialscholarships/Pages/ridefault.aspx)). Diese Stipendienprogramme fördern nur kleine Zahlen von Schülerinnen und Schülern. Daneben haben aber Agenturen expandiert (z.B. Youth for Understanding, American Field Service, Experiment e.V., Partnership International e.V.), die die Auslandsaufenthalte von tausenden von Schülerinnen und Schülern organisieren und für ihre Dienste z.T. erhebliche Summen verlangen, die nur von finanziell gut gestellten Familien aufgebracht werden können.

Diese Auslandsaufenthalte sind – zweitens – nur möglich im Rahmen des deutschen Gymnasialsystems mit einem (bislang) 9-jährigen Kurs bis zum Abitur, einer dreijährigen gymnasialen Oberstufe und dem Abschluss der allgemeinen Hochschulberechtigung. Während englische Schüler schon im ersten Jahr ihrer zweijährigen Oberstufe ihre Bewerbungen zur Aufnahme an einem College im Rahmen des UCAS-Systems durch anspruchsvolle Kursbelegungen, entsprechende Testergebnisse und Lehrgutachten erarbeiten müssen, erlaubt es das deutsche Gymnasialsystem und sein Anforderungsniveau, dass gute Schülerinnen und Schüler das Oberstufenprogramm ein Jahr unterbrechen und nach einem Jahr im Ausland oft sogar das 11. Schuljahr überspringen. Während bisher alle Ansätze gescheitert sind, innerhalb der Gymnasien, die ja inzwischen in Dienstleistungszentren die Hälfte des Altersjahrgangs integrieren (vgl. Konrad 2008, S. 72f.) differenzierte Wege zur Hochschulreife zu institutionalisieren, haben aber solche individualisierten und privat organisierten Wege der besonderen Förderung der Schülerinnen und Schüler Konjunktur. Die Teilnahme an diesen individualisierten und privaten Förderstrategien im Rahmen von internationalen Austauschprogrammen ist nicht gekoppelt an exzellente Schulleistungen, sondern abhängig von dem kulturellen und insbesondere auch dem ökonomischen Kapital, das die Familien dafür mobilisieren können. Dabei stellt die Rangliste der Länder und der mit einem Austausch verbundenen Kosten

eine zusätzliche Hierarchie dar: Am teuersten und meisten nachgefragt sind die Länder, in denen die internationalen Verkehrssprachen gesprochen werden (USA, Kanada, Neuseeland, Westeuropa; Gebühren heute zwischen 6 500 EUR und 9 000 EUR); nur etwa halb so teuer und dennoch nur von wenigen genutzt wird ein Austausch mit den Ländern Osteuropas. Hinzu kommen unterschiedlich hohe Kosten für Zusatzangebote und Taschengeld. Die traditionellen deutschen Strukturen der gymnasialen Oberstufe und des Übergangs zum Hochschulsystem mit dem Zeugnis der allgemeinen Hochschulreife ermöglichten es bisher, dass finanziell entsprechend gestellte Elternhäuser über solche Auslandsaufenthalte ihren Kindern eine exklusive Sozialisationserfahrung erkaufen können, die bei selektiven Bewerbungsverfahren an Hochschulen und im Beschäftigungssystem neben den Zeugnissen Gewicht haben.

Es zeugt – drittens – von der Kontinuität der Muster des pädagogischen Elitediskurses in Deutschland, dass diese Formen der Internationalisierung von Sozialisationsprozessen – weder in der Öffentlichkeit noch in den Werbebroschüren der Agenturen – als elitäre Form der Förderung und Ausbildung thematisiert werden, auch nicht als fachlicher Lernzuwachs, sondern als Beitrag zur Persönlichkeitsbildung. Exzellenz ist heute in Deutschland nicht – wie in anderen Ländern – an den Besuch besonderer Schulen gebunden, sie ergibt sich auch nicht aus selektiven Auswahlverfahren beim Zugang zu besonderen Schulen, Schulstufen oder Hochschulen; sie kann nachhaltig durch private Initiativen der Familien und einen entsprechenden Kapitaleinsatz als Persönlichkeitsbildung befördert werden. Während dies früher überwiegend durch die private Förderung musischer Fertigkeiten, exklusive Sportarten und milieuspezifische Vereinszugehörigkeit angestrebt wurde, treten nun in den letzten Jahren das Auslandsjahr, das Praktikum im Ausland und das Auslandsstudium hinzu. Dieses etablierte System der privaten außerschulischen Förderung von Kindern aus finanziell besser gestellten Familien erklärt, warum die Kultusministerien der Länder bislang zögern, die Ergebnisse der neuen Systeme der Output-Kontrolle von Schulen (Lernstandserhebungen, Zentralabitur) in Ranglisten zu veröffentlichen und somit einen neuen Prozess der offenen Hierarchisierung der regionalen und lokalen Schulangebotsstrukturen auszulösen, die an schulischen Leistungsstandards orientiert ist. Die Landesregierung in NRW begründete ihre Entscheidung, im Rahmen des novellierten Schulgesetzes von 2005 und der Einführung des G8 weiterhin eine dreijährige gymnasiale Oberstufe vorzusehen, ausdrücklich damit, dass so weiterhin die Kultur des Auslandsjahrs von Oberstufenschülern fortgesetzt werden könne (novelliertes Schulgesetz NRW 2005, Synopse und Begründung des Regierungsentwurfs, § 8). Das deutsche System trägt deutliche Züge der „Parentokratie“, wie sie neuerdings in Frankreich als Bruch mit ihren meritokratischen Traditionen und der strengen Leistungsauslese beim Zugang zu den Eliteinstitutionen diskutiert werden (vgl. van Zanten 2008).

Wie sich dieses System der (sozialen und kulturellen) Privilegierung durch längere Auslandserfahrungen auf der Ebene der Hochschulen fortsetzt, kann hier nur angedeutet werden: In den letzten 10 Jahren hat sich die Zahl der deutschen Studierenden im Ausland fast verdoppelt (1996: 44.200, 2006: 83.000, das bedeutet von 2,6% auf 4,6% der in Deutschland Studierenden). 2006/2007 wurden 23 884 deutsche Studierende aus dem

ERASMUS-Programm der EU gefördert. Hinter den Zahlen, die das Statistische Bundesamt zusammengestellt hat, zeigt sich eine nicht zufällige Hierarchie der Länder und Fächer sowie der damit verbundenen Strategien der Studierenden und ihrer Familien: Es sind nicht etwa die Länder ohne Studiengebühren, die von deutschen Studierenden nachgesucht werden: Trotz der deutlich höheren Studiengebühren als in Deutschland gehören die Niederlande und das UK zu den attraktivsten Ländern, ebenso wie die USA mit sehr hohen Studiengebühren. Es sind nicht etwa die Studierenden der Fächergruppen Mathematik und Naturwissenschaften, sondern die Studierenden der Fächergruppe Rechts-Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, die die größten Kontingente der deutschen Studierenden im Ausland stellen. Einige Länder werden vor allem von den Philologen der Sprache des Gastlandes aufgesucht (z.B. Frankreich), andere um den NC in Medizin zu umgehen (z.B. Ungarn) (vgl. Statistisches Bundesamt 2008). Während ein Teil dieser deutschen Studierenden im Ausland Stipendiaten sind, z.B. des DAAD, der Studienstiftung des deutschen Volkes und der Parteien-Stiftungen, deren Förderkonzepte ausdrücklich auch ein Auslandsstudium einschließen, müssen bei der großen Mehrheit die nicht unerheblichen Kosten eines Auslandsstudiums von den Familien aufgebracht werden. Auch Auslandspraktika, die heute im Portfolio von Studierenden deren Chancen auf dem Arbeitsmarkt verbessern, sind nicht etwa kostenlos, sondern bei vielen darauf spezialisierten Agenturen mit erheblichen Gebühren verbunden (vgl. z.B. www.praktikumsvermittlung.de/praktika/preise/preise.htm). Neben dem System der unterfinanzierten deutschen Universitäten mit seinen daraus resultierenden schlechten Studienbedingungen hat sich für eine kleine Gruppe von knapp fünf Prozent von Stipendiaten und Kindern aus Familien mit entsprechender Kapitalausstattung das Auslandsstudium zu einer exklusiven Alternative bzw. Ergänzung eines Studiums in Deutschland entwickelt.

4. Perspektiven

Der Prozess der Internationalisierung des deutschen Bildungssystems ist längst nicht abgeschlossen, sondern in den letzten Jahren in eine neue historische Phase eingetreten. Die Übernahme der 1999 in Bologna beschlossenen sequenzialisierten Studienstruktur (BA/MA) auch in Deutschland hat die Tektonik des ganzen deutschen Bildungssystems verschoben, ein Prozess, dessen Auswirkungen erst in Umrissen sichtbar sind (vgl. Zysek 2007, 2008a). Für die nächsten Jahre ist zu erwarten, dass – ausgehend von dem reformierten Hochschulsektor – ältere und neuere Formen der – offenen und verdeckten – Elitebildung in Deutschland in Frage gestellt werden:

Eine logische Konsequenz der neuen sequenzialisierten Studienstruktur ist die Verkürzung des Kurses zum Abitur von neun auf acht Jahre, deren Einführung auch in den westdeutschen Bundesländern vor allem mit Hinweis auf die Strukturen in den Nachbarländern begründet wurde (eigentümlicher Weise nicht als ein Stück deutscher Vereinigung und Anpassung des Westens an den Osten). Damit verliert die gymnasiale Oberstufe, als Schulstufe der Studierwilligen und zu einem wissenschaftlichen Fachstudium Befähigten, seine besondere Stellung im deutschen Bildungssystem. Einen Teil seiner

früheren Funktionen wird künftig das stark standardisierte und modularisierte Bachelor-Studium übernehmen, das mit einem ersten polyvalenten Hochschulabschluss die Mehrheit der Studierenden ohne enge fachliche und berufliche Festlegung in einen zunehmend „entberuflichten“ Arbeitsmarkt entlassen soll. Es ist sehr fraglich, ob angesichts der zeitlichen Verdichtung der schulischen Anforderungen im G8 noch so viele Familien wie bisher einen langen Auslandsaufenthalt ihrer Kinder während der Gymnasialzeit ins Auge fassen werden.

Die nationale Standardisierung der Unterrichts- und Prüfungsanforderungen, die in den letzten Jahren in Deutschland nach dem Vorbild der Instrumente der internationalen Vergleichsstudien internationaler Institutionen (OECD) eingeleitet wurde, bietet alle Voraussetzungen dafür, die Test- und Prüfungsergebnisse auch zu veröffentlichen und damit bisher verborgene Hierarchien lokaler Schulangebotsstrukturen für die Eltern transparent zu machen. Es erscheint nur eine Frage der Zeit, wann auch im deutschen Schulwesen „Exzellenz“ an durchschnittlichen Test- bzw. Prüfungsergebnissen von Institutionen gemessen und in Ranglisten die Spitze neuer offizieller Hierarchien definiert wird. Unter solchen Rahmenbedingungen würden sich die privaten Strategien, mit denen seit Generationen deutsche Familien die Schul-, Berufs- und Studienperspektiven ihrer Kinder steuern, radikal ändern müssen.

Es ist auch die Frage, ob unter diesen Rahmenbedingungen das deutsche Abitur als Abschlussprüfung einer gymnasialen Sekundarschulbildung seine traditionelle Berechtigungsfunktion als allgemeine Hochschulreife behält oder ob nicht in den nächsten Jahren zulassungsbeschränkte Studienfächer an stark nachgefragten Universitäten und Fakultäten von der Möglichkeit Gebrauch machen werden, ihre Studentinnen und Studenten in eigenen Aufnahmeverfahren auszuwählen oder neben dem Reifezeugnis zusätzlich Tests (z.B. in Mathematik und Englisch) zu verlangen, wie dies in vielen ausländischen Universitäten längst der Fall ist.

Vieles spricht dafür, dass die entscheidenden sozialen Ausleseprozesse innerhalb der höheren Berufsklassen zwischen – einerseits – dem Bachelor-Studium, als einer Bildungsstufe, die künftig größere Anteile der Altersgruppen integrieren und danach ins Beschäftigungssystem entlassen wird und – andererseits – dem Graduierten-Studium (MA/PhD) stattfinden werden, das in ein stark hierarchisiertes Spektrum von professionsorientierten und akademischen (scientificen) Masterprogrammen im In- und Ausland ausdifferenziert sein wird. Das deutsche Prinzip, dass die akademischen Abschlüsse an allen Universitäten gleichwertig sind, wird nur noch für wenige professionelle Graduiertenstudien und -abschlüsse gelten, daneben wird sich eine – nur schwer durchschaubare – Hierarchie von nationalen und internationalen Programmen entfalten, die sich durch mehr oder weniger hohe Studiengebühren und ihr Renommé unterscheiden, das sich vor allem auf ihre Stellung in immer neuen nationalen und internationalen Rankings gründet.

Literatur

- Arbeitsgemeinschaft Europaschulen in NRW (ARGEUS) (Hrsg.) (2008): Europaschulen in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf, Kein Verlag.
- Bathke, G.-W. (1993): Soziale Herkunft von deutschen Studienanfängern aus den alten und neuen Ländern an den Hochschulen im Wintersemester 1992/93. In: Hochschulinformationssystem Oktober 1993, S. 1–13.
- Baumert, J./Schümer, G. (2002): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im internationalen Vergleich. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske und Budrich, S. 159–202.
- Bellmann, J. (2006): Exzellenz im Kontext gegenwärtiger Bildungsreform. In: Münkler, H./Straßenberger, G./Bohlender, M. (Hrsg.): Deutschlands Eliten im Wandel. Frankfurt a.M.: Campus, S. 345–343.
- Burchardt, L. (1999): Wissenschaft und Wirtschaftswachstum: Industrielle Einflussnahmen auf die Wissenschaftspolitik im Wilhelminischen Deutschland. In: Engelhardt, U./Conze, W. (Hrsg.): Soziale Bewegung und politische Verfassung. Beiträge zur Geschichte der modernen Welt. Stuttgart: Klett, S. 70–92.
- Drewek, P. (1985): Zum Strukturwandel des nordrhein-westfälischen Bildungssystems 1946 – 1982. In: Düwell, K./Köllman, W. (Hrsg.): Zur Geschichte von Wissenschaft, Kunst und Bildung an Rhein und Ruhr. Wuppertal: Hammer, S. 181–207.
- Drewek, P. (2001): Die Herausbildung der „geisteswissenschaftlichen Pädagogik“ vor 1918 aus sozialgeschichtlicher Perspektive. Zum Strukturwandel der Philosophischen Fakultät und zur Lehrgestalt der Universität im späten Kaiserreich und während des 1. Weltkriegs. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (Beiheft), S. 299–316.
- Füssel, K.-H. (1994): Die Umerziehung der Deutschen. Jugend und Schule unter den Siegermächten des Zweiten Weltkriegs 1945 – 1955. Paderborn/München/Wien/Zürich: Lang.
- Geißler, G. (2000): Der akademische Austausch der DDR und sein Epilog durch den DAAD. In: DAAD (Hrsg.): Spuren in die Zukunft. Der Deutsche Akademische Austauschdienst 1925-2000. Köln: S. 330–347.
- Geißler, G. (2008): Auslese im allgemein bildenden Schulwesen der DDR. In: Barkleit, G./Kwiatkowski-Celofiga, T. (Hrsg.): Verfolgte Schüler – gebrochene Biographien. Zum Erziehungs- und Bildungssystem der DDR. Dresden: Sächsische Landeszentrale für politische Bildung, S. 7–36.
- Gomolla, M./Radtke, F.O. (2007): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hartmann, M. (2006): Die Exzellenzinitiative – ein Paradigmenwechsel in der deutschen Hochschulpolitik. In: Leviathan 4, S.447–465.
- Hartnacke, W. (1926): Organisatorische Schulgestaltung. Gedanken über Schulorganisation im Lichte der neueren Begabtenforschung. Radebeul: Kupky & Dietze.
- Hartnacke, W. (1930): Naturgrenzen geistiger Bildung. Inflation der Bildung – Schwindendes Führertum – Herrschaft der Urteilslosen. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Hearnden, A. (1973): Bildungspolitik in der BRD und DDR. Düsseldorf: Schwann.
- Herwartz-Emden, L. (2005): Migrant/-innen im deutschen Bildungssystem. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik. Bonn/Berlin: http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_vierzehn.pdf, S. 7–25.
- Hitpass, J. (1982): Gymnasiale Bildung und Studierfähigkeit. In: Pädagogische Rundschau 26, S. 723–735.
- Hoerning, E.M. (2001): Der gesellschaftliche Ort der Intelligenz in der DDR. In: Kraus, B. (Hrsg.): An der Spitze. Von Eliten und Herrschenden Klassen. Konstanz: UVK, S. 113–155.
- Hurrelmann, K. (1988): Thesen zur strukturellen Entwicklung des Bildungssystems in den nächsten fünf bis zehn Jahren. In: Die deutsche Schule 80, S. 451–461.

- Huschner, A. (1996): Schulen und Klassen mit erweitertem Russischunterricht in der DDR (1992 – 1889/90). In: Benner, D./Merkens, H./Gatzmann, T. (Hrsg.): Politische Eigenlogiken im Transformationsprozess von DDR und neuen Bundesländern. HUB zu Berlin, S. 203–210.
- Jeismann, K.-E. (1996): Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Band 1: Die Entstehung des Gymnasiums als Schule des Staates und der gebildeten 1787 – 1817. Band 2: Höhere Bildung zwischen Reform und Reaktion 1817 – 1859. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Köhler, H./Stock, M. (2004): Bildung nach Plan? Bildungs- und Beschäftigungssystem in der DDR von 1949 bis 1989. Opladen: Leske und Budrich.
- Konrad, S. (2008): Schulentwicklung und urbaner Strukturwandel. Vergleichende Analyse großstädtischer Schulangebotsstrukturen am Beispiel der Städte Bochum, Münster und Recklinghausen. 1995 – 2000/2005. Diss. Universität Münster. 2008.
- Krais, B. (1996): Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland. In: Bolder, A./Heid, H./Heinz, W.R./Kutscha, G./Krüger, H./Meier, A./Rodax, K. (Hrsg.): Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Jahrbuch Bildung und Arbeit. Opladen: Leske und Budrich, S. 119–146.
- Kristen, C. (2003): Ethnische Unterschiede im deutschen Schulsystem. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B. Heft B 21-22, S. 26–33.
- Kuhlmann, C. (1970): Schulreform und Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland 1946 – 1966. Die Differenzierung der Bildungswege als Problem der westdeutschen Schulpolitik. In: Robinsohn, S.B. (Hrsg.): Schulreform im gesellschaftlichen Prozess. Ein interkultureller Vergleich: Stuttgart: Klett, S. 85–124.
- Landesregierung Nordrhein-Westfalen (2007): Presseinformation Neue Landesauszeichnung „Europaschulen in Nordrhein-Westfalen“ (Düsseldorf, 9. Oktober 2007).
- Levsen, S. (2007): Charakter statt Bildung? Universitäten, Studenten und die Politik der Männlichkeit im späten 19. Jahrhundert. In: Jahrbuch für historische Bildungsforschung Band 13, S. 89–114.
- Lundgren, P. (2000): Schule im 20. Jahrhundert, Institutionelle Differenzierung und expansive Bildungsbeteiligung. In: Benner, D./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Zeitschrift für Pädagogik. 42. Beiheft., S. 140–165.
- Müller, M./Zymek, B. (1987): Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches, 1800 – 1945. Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Band II. Höhere und mittlere Schulen. 1. Teil. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Münch, R. (2006): Wissenschaft im Schatten von Kartell, Monopol und Oligarchie. Die latenten Effekte der Exzellenzinitiative. In: Leviathan 4, S.466–488.
- Münch, R. (2007): Die akademische Elite. Zur sozialen Konstruktion wissenschaftlicher Exzellenz. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Paulsen, F. (1912): Das moderne Bildungswesen. In: Hinneberg, P. (Hrsg.): Die Kultur der Gegenwart. Berlin/Leipzig: Teubner, S. 54–60.
- Picht, G. (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten/Freiburg i. Breisgau: Walter-Verl.
- Robinson, S.B./Thomas, H. (1971): Differenzierung im Sekundarschulwesen. Vorschläge zur Struktur der weiterführenden Schulen im Licht internationaler Erfahrungen. Stuttgart: Klett.
- Roth, H. (1962): Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: Thiersch, H./Tütken, H. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung. Hannover/Berlin/Darmstadt/Dortmund: Schroedel, S. 113–126.
- Roth, H. (Hrsg.) (1970): Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuerer Forschungen. Stuttgart: Klett.
- Schlüter, M./Zymek, B. (2008): Schulstrukurreform 1933? Eine Initiative des Reichsministerium des Innern zur Vereinheitlichung der deutschen Schulstrukturen in der Phase der nationalsozialistischen „Machtergreifung“. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung Band 14, S. 211–236.
- Schriewer, J. (2007): ‚Bologna‘ – ein neu-europäischer Mythos? In: Zeitschrift für Pädagogik 53, S. 182–199.
- Schulz, T.W. (1961): Investment in Human Capital. In: American Economic Review, H. 51, S. 1–17.

- Spranger, E. (1928): Die Verschulung Deutschlands. In: *Die Erziehung* 2, S. 273–289.
- Stanat, P. (2006): Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In: Baumert, J./Baumert, J./Stanart, P./Watermann, R. (Hrsg.): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 189–219.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2008): *Deutsche Studierende im Ausland. Statistischer Überblick 1996–2006*. Wiesbaden: nur als pdf: <https://www-ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?CSPCHD=0010000100003s21fhhb000000QQ5pVrkJ3FQ6zqZ0n2Fvttg-&cmspath=struktur,vollanzeige.csp8JD=1022748>.
- Tenorth, H.E. (1975): Hochschulzugang und Gymnasiale Oberstufe in der Bildungspolitik von 1945–1973. Zur Genese und pädagogischen Kritik der „Gymnasialen Oberstufe“ in der Sekundarstufe II“. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Titze, H. (1987): *Das Hochschulstudium in Preußen und Deutschland 1820 – 1944. Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Band I: Hochschulen. 1. Teil*.
- Titze, H. (1990): *Der Akademikerzyklus. Historische Untersuchungen über die Wiederkehr von Überfüllung und Mangel in akademischen Karrieren*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Tosch, F. (2006): *Gymnasium und Systemdynamik. Regionaler Strukturwandel im höheren Schulwesen der preußischen Provinz Brandenburg 1890–1938*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Vierhaus, R./von Brocke, B. (1990): *Forschung im Spannungsfeld von Politik und Gesellschaft. Geschichte und Struktur der Kaiser-Wilhelm-/Max-Planck-Gesellschaft*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Wagner, G. (2007): Does excellence matter? Eine wissenschaftssoziologische Perspektive. In: *Soziologie*, H. 1, S.7–20.
- Zanten, A. van (2008): Parental Closure Strategies and New Educational Inequalities: New Opportunities, New Deviding Lines. In: Pereyra, M.: *Changing Knowledge and Education. Communities, Mobilities and New Politics in Global Societies*. Frankfurt a.M.: Lang, S. 257–273.
- Zymek, B. (1974): Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion. *Schulpolitische Selbstrechtfertigung, Auslandspropaganda, internationale Verständigung und Ansätze zu einer Vergleichenden Erziehungswissenschaft in der internationalen Berichterstattung deutscher pädagogischer Zeitschriften, 1871 – 1952*. Ratingen/Kastellaun: Henn.
- Zymek, B. (1989): Schulen. In: Langewiesche, D./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band V. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur*. München: Beck, S. 155–208.
- Zymek, B. (1995): Das „Gesetz gegen die Überfüllung der deutschen Schulen und Hochschulen“ und seine Umsetzung in Westfalen, 1933-1935. In: Drewek, P./Horn, K.-P./Kersching, C./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): *Ambivalenzen der Pädagogik. Zur Bildungsgeschichte der Aufklärung und des 20. Jahrhunderts*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 205–225.
- Zymek, B. (1996): Der Stellenwert des deutschen Einigungsprozesses in der Bildungsgeschichte des 20. Jahrhunderts. In: Helsper, W./Krüger, H.-H./Wenzel, H. (Hrsg.): *Schule und Gesellschaft im Umbruch*. Weinheim: DSV, S. 112–140.
- Zymek, B. (1998): Die Schule als kulturkritisches Konstrukt und ihre Kontrastfolien. Kritische Anmerkungen zur Schulkritik der Reformpädagogik. In: Rülcker, T./Oelkers, J. (Hrsg.): *Politische Reformpädagogik*, Bern u.a.: Lang, S. 185–200.
- Zymek, B./Neghabian, G. (2005): Sozialgeschichte und Statistik des Mädchenschulwesens in den deutschen Staaten 1800 – 1945. *Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Band II. Höhere und mittlere Schulen 3. Teil*. Frankfurt a.M.: Böhlau.
- Zymek, B./Sikorski, S./Fanke, T./Ragutt, F./Jakubik A., (2006): Die Transformation regionaler Bildungslandschaften. Vergleichende Analyse lokaler und regionalen Schulangebotsstrukturen in den Städten Münster, Recklinghausen, Bochum und dem Kreis Steinfurt. In: *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 14*. Weinheim/München: Juventa, S. 1995–219.

- Zymek, B. (2006): Zwei Seiten der Internationalisierung. Profilbildung und Kooperation von Schulen in regionalen Bildungslandschaften. In: *Bildung und Erziehung* 59, S. 251–267.
- Zymek, B. (2007): Nationale und internationale Standardisierungsprozesse in der Bildungsgeschichte. Das deutsche Beispiel. In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* Band 13, S. 307–334.
- Zymek, B. (2008a): Die Tektonik des deutschen Bildungssystems. Historische Konfliktlinien und ihre Verschiebung durch den „Bologna-Prozess“. In: Helsper, W./Busse, S./Hummrich, M./Kramer, T. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 39–53.
- Zymek, B. (2008b): Two Faces of Internationalisation: Empirical Findings and socio-historic Interpretation. In: Pereyra, M.A. (Hrsg.): *Changing Knowledge and Education. Communities, Mobilities and New Politics in Global Societies*. Frankfurt a.M.: Lang, S. 51 – 65.

Internetseiten:

- Arbeitskreis gemeinnütziger Jugendaustauschorganisationen: www.aja.org.de [zuletzt abgerufen 09/20/08]
- www.certilingua.net [zuletzt abgerufen 09/20/08]
- www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Schulformen/Europaschulen/index.html [zuletzt abgerufen 09/20/08]

Abstract: *The author analyzes the effects of processes of internationalization on the – official and unofficial – hierarchies in the German educational system. Two contrary processes can be identified for the time following the II. World War: on the one hand, the general guideline in the educational policy of the Laender of the Federal republic of Germany (but not of the German Democratic Republic) was to defend traditional structures against foreign influences and international developments; on the other hand, it can be noticed that, behind the façade of the official structures, new processes of hierarchization took place, with which the individual schools or milieus aware of educational developments reacted to processes of internationalization. However, it is to be expected that, in the years to come, the modification of the German educational system according to international standards will lead to new processes of hierarchization.*

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Bernd Zymek, Westfälische-Wilhelms-Universität Münster,
Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft, Georgskommende 26, 48143 Münster.
E-Mail: zymek@uni-muenster.de.