

Zymek, Bernd

Regionalität und Internationalität, Mobilisierung und Egalisierung

Benner, Dietrich [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Weinheim : Beltz 2000, S. 92-115. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 42)



Quellenangabe/ Reference:

Zymek, Bernd: Regionalität und Internationalität, Mobilisierung und Egalisierung - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Weinheim : Beltz 2000, S. 92-115 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-84443 - DOI: 10.25656/01:8444

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-84443>

<https://doi.org/10.25656/01:8444>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.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 the 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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

42. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

42. Beiheft

Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert

Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion
im historischen Kontext

Herausgegeben von

Dietrich Benner und Heinz-Elmar Tenorth

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2000 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Satz: Media Partner GmbH, Hemsbach
Druck: Druckhaus „Thomas Müntzer“, Bad Langensalza
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41143

Inhaltsverzeichnis

DIETRICH BENNER/HEINZ-ELMAR TENORTH Bildungsprozesse, Erziehungsverhältnisse und ihre Reflexion im 20. Jahrhundert. Einführung in den Band	7
--	---

Teil I

Erziehung und Bildung im Lebenslauf

YVONNE SCHÜTZE Konstanz und Wandel – Zur Geschichte der Familie im 20. Jahrhundert . .	16
---	----

JÜRGEN ZINNECKER Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien. Zur Zivilisationsgeschichte der jüngeren Generation im 20. Jahrhundert . .	36
--	----

RUDOLF TIPPELT Bildungsprozesse und Lernen im Erwachsenenalter. Soziale Integration und Partizipation durch lebenslanges Lernen.	69
--	----

Teil II

Internationale und politische Aspekte

BERND ZYMEK Regionalität und Internationalität, Mobilisierung und Egalisierung	92
---	----

ACHIM LESCHINSKY Schule in der Diktatur. Die Umformung der Schule im Sowjetkommunismus und im Nationalsozialismus	116
---	-----

Teil III

Institutionen der Generationenordnung

PETER LUNDGREEN Schule im 20. Jahrhundert. Institutionelle Differenzierung und expansive Bildungsbeteiligung	140
--	-----

JÜRGEN OELKERS	
Anmerkungen zur Reflexion von „Unterricht“ in der deutschsprachigen Pädagogik des 20. Jahrhunderts.	166
MICHA BRUMLIK	
Soziale Arbeit. Funktionale Erfordernisse, ideologische Selbstmißverständnisse und vergessene Traditionen	186
ADOLF KELL	
Beruf und Bildung. Entwicklungstendenzen und Perspektiven.	212
 <i>Teil IV</i> <i>Reflexion und Forschung in der Erziehungswissenschaft</i>	
DIETRICH BENNER/FRIEDHELM BRÜGGEN	
Theorien der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. Entwicklungsprobleme – Paradigmen – Aussichten	240
HEINZ-ELMAR TENORTH	
Erziehungswissenschaftliche Forschung im 20. Jahrhundert und ihre Methoden.	264

Regionalität und Internationalität, Mobilisierung und Egalisierung

Die Begriffe Regionalität und Internationalität wecken spontane Assoziationen an Nähe und Ferne, an die räumlichen Dimensionen – in diesem Kontext – der Pädagogik. Aber auch der Raum konkretisiert sich in sozialen Beziehungen und Projektionen (vgl. SIMMEL 1995, SCHLINK 2000), in – jeweils historisch und kulturell spezifischen – Formen der sozialen Vernetzung von Personen und Institutionen, als Prozesse der Verknüpfung, Verdichtung und Lockerung von regionalen und internationalen Kontakten, Austauschbeziehungen und Kooperationen sowie ihrer sich wandelnden Wahrnehmung und Thematisierung.

Auch traditionale Gesellschaften hatten ihre spezifischen Formen nicht nur regionaler, sondern auch überregionaler Beziehungen und Kooperationen im Feld der Erziehung. Erinnert sei an die verwandtschaftlichen Netzwerke der Adelsfamilien und die Kultur der „Kavalierstouren“, an die vormodernen Universitäten, an die regionale Verwurzelung und internationale Verbreitung der verschiedenen religiösen Bewegungen und Institutionen Europas, insbesondere der katholischen Orden, von denen einige wie die Jesuiten oder die Ursulinen internationale Erziehungssysteme entwickelt haben, an die überregionalen Familien- und Handelsbeziehungen von Handwerker- und Kaufmannsfamilien.

Es ist ein zentrales Moment im Prozeß der modernen Staatenbildung, insbesondere der Nationalstaaten des 19. Jahrhunderts, gegen die traditionellen Netzwerke das räumliche Prinzip als politisch und rechtlich egalisierendes Prinzip durchzusetzen und damit neue, andere Dimensionen der Regionalität und Internationalität auf allen Ebenen des gesellschaftlichen Lebens zu etablieren. Nun werden – aus der nationalstaatlichen Perspektive – neue Räume und Grenzen abgesteckt, entsprechende politische und mentale Gemeinsamkeiten und Gegensätze formuliert und institutionalisiert. Die Entwicklung nationaler Bildungssysteme, einer modernen staatlichen Bildungsadministration, eines darauf bezogenen bildungspolitischen und pädagogischen Diskurses sind zentrale strategische Instrumente in diesem Prozeß der modernen Staatsbildung.

Der Blick auf die deutsche Bildungs- und Sozialgeschichte des 20. Jahrhunderts aus dieser thematischen Perspektive gibt mehrere – konkurrierende, sich überlagernde, gegenseitig brechende und einander ablösende – Prozesse zu erkennen. In dem immer weiter und enger vernetzten Feld sollen im folgenden vier Stränge verfolgt und – notwendigerweise knapp – skizziert werden: (1.) Der langfristige Prozeß der Durchsetzung eines modernen Bildungssystems bedeutete die sukzessive Ablösung der ehemals überwiegend ständisch und regional verankerten Erziehungsinstitutionen und Sozialisationsprozesse durch Schulen und Konstellationen des Aufwachsens, die die regionale und soziale Mobilisierung immer größerer Teile der nachwachsenden Generationen

zum Ziele hatten. (2.) Dieser Prozeß wurde unter den spezifischen Konstellationen der politischen und Verfassungsgeschichte Deutschlands im 20. Jahrhundert vorangetrieben: Der Systematisierungsprozeß im Bildungswesen vollzog sich in Deutschland in erster Linie auf der Ebene der Staaten bzw. der Länder, dann auch auf gesamtstaatlicher Ebene. Die bildungs-, wissenschafts- und kulturpolitischen Zuständigkeiten zwischen privaten und lokalen Trägern, den Ländern, den nationalen Regierungen und schließlich den europäischen Gremien waren immer wieder Gegenstand politischer Kontroversen und abhängig von den jeweiligen politischen Rahmenbedingungen. Andererseits zeigte dieser Prozeß der Systematisierung im Bildungswesen eine spezifische Eigendynamik, die sich aus der Dialektik von – erwünschter – regionaler Mobilisierung und – oft ungewollter, aber notwendigerweise damit verbundener – rechtlicher Egalisierung ergab. (3.) Auch die Entwicklung der Auslandsbeziehungen und internationalen Austauschprogramme, die von Schulmännern, Wissenschaftlern, Bildungs- und Kulturpolitikern, Verbänden und Instituten im Verlauf des 20. Jahrhunderts geknüpft und gepflegt wurden, war kein stetiger Prozeß in Richtung auf eine zunehmende internationale Vernetzung, sondern stark abhängig von politischen Rahmenbedingungen, die diese Kontakte förderten oder hemmten oder einseitig lenkten. (4.) Dieses Feld regionaler und internationaler Beziehungen wurde in den politischen und wissenschaftlichen Diskursen durch eine räumliche Assoziationen weckende Begrifflichkeit und Metaphorik beschrieben, die in Deutschland kulturspezifisch aufgeladen worden war, immer wieder variiert, umgedeutet und politisch instrumentalisiert wurde und nachhaltig die politische, soziale und kulturelle Orientierung breiter Milieus geprägt hat.

1. Nationale Integration und regionale Mobilisierung

Das Projekt einer modernen staatlichen Bildungspolitik war von Anfang an mit dem Anspruch verbunden, die Menschen – mental und sozial – aus ihrer traditionellen familialen, religiösen, berufsständischen – und auch provinziellen – Enge herauszureißen und sie durch ein nach allgemeinen Prinzipien strukturiertes Bildungssystem zu „Landeskindern“ und Staatsbürgern zu machen. Nationale *Integration* einerseits und regionale wie soziale *Mobilisierung* andererseits waren in diesem sozialhistorischen Prozeß untrennbar miteinander verbunden, sie bildeten ein vielschichtiges und auch im einzelnen ambivalentes Entwicklungsmuster. Diese Politik konnte – notgedrungen – nur als eine pragmatisch abgestufte Reformstrategie verfolgt werden, die regionale Ungleichzeitigkeiten, soziale Hierarchien, administrative Zuständigkeiten und die begrenzten ökonomischen Ressourcen zu berücksichtigen hatte.

Struktur und Funktionen des deutschen Bildungssystems zu Beginn des 20. Jahrhunderts sind ein historisches „Zwischenergebnis“ dieser säkularen Modernisierungsstrategie: Der größte Teil der Erziehungsinstitutionen, schuladministrativ als das „niedere Schulwesen“ definiert, war zunächst noch lokalen, religiösen, privaten und korporativen Initiativen und Zuständigkeiten überlassen bzw. übertragen worden. Die Unterrichtspflicht konnte in Schulen sehr unterschiedlicher Art abgeleistet werden: in ländlichen Elementarschulen

oder kommunalen Stadtschulen, in Schulen, die von Privatpersonen, Vereinen oder etwa den katholischen Orden getragen wurden. Es war ein regional sehr vielgestaltiges Konglomerat von Schulen, nur durch wenige generelle – vor allem Schulaufsicht, Schulfinanzierung und Lehrerbildung betreffende – Bestimmungen als Bildungsbereich definiert. Die innere Ausgestaltung und das Unterrichtsniveau der Schulen hingen sehr stark von den jeweiligen örtlichen Bedingungen ab (vgl. KUHLEMANN 1992). Diese Verhältnisse galten zunächst auch noch für die Institutionen der Mädchenbildung. Erst in den Jahren vor dem Ersten Weltkrieg wurde einem Teil des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland der Anschluß an die Entwicklungsperspektiven und Berechtigungen der höheren Knabenschulen eröffnet (vgl. MÜLLER/ZYMEK 1987; NEGHBAN 1993). Während also die Bildung der breiten Unterschichten und des weiblichen Teils der Bevölkerung zunächst noch in traditionellen und damit meist auch lokalen und regionalen Bezügen verankert blieb, war es das Bildungs- und Strukturprinzip der „höheren Lehranstalten“ und der Universitäten, ihre Absolventen mental und sozial aus ihren partikularen Bezügen zu lösen und auf das Berufsethos einer nach universalistischen Prinzipien handelnden Führungsschicht des Staates vorzubereiten. Im höheren Schulsystem, das nach im ganzen Staatesgebiet gültigen Prinzipien strukturiert war, sollte eine Schicht von späteren Beamten, Offizieren, Geistlichen und professionalisierten Fachleuten herangebildet werden, die – ungeachtet familialer und regionaler Herkunft – nach allgemein-humanen und wissenschaftlich-fachlichen Prinzipien ihren Dienst in dem öffentlich-rechtlich geregelten und landesweit gültigen Berufslaufbahnsystem ausüben sollte und deren Berufskarriere ihre Mobilität im ganzen Staatesgebiet vorsah. Dieser Gegensatz von höherer und niederer Bildung ist dann auch bildungs- und schultheoretisch begründet worden: Der Unterricht der Volksschule sollte „volkstümlich“ sein, das heißt narrativ anschaulich und bezogen auf die heimatliche Lebenswelt der Kinder, der Fachunterricht der höheren Schulen aber „wissenschaftliche“ Bildung vermitteln, das heißt am wissenschaftlichen Kenntnis- und Reflexionsstand der Universitäten ausgerichtet sein (vgl. DEUTSCHER AUSSCHUSS 1966, S. 366). Mit der Polytechnischen Oberschule der DDR und der Umwandlung der Volksschuloberstufe in die Hauptschule als curricular aufgewertete und formell gleichberechtigte Schulform der Sekundarstufe I des Schulsystems der Bundesrepublik Deutschland wurde dieser strukturelle und bildungstheoretische Gegensatz in den 60er Jahren amtlich aufgekündigt.

Der Aufbau des staatlichen Bildungssystems implizierte also eine regionale, hierarchische und mentale Stufung des Bildungssystems und einen idealtypischen Bildungsaufstieg, der auch mit einem Lösungsprozeß aus dem familialen und heimatlichen Milieu, mit der Einübung in überregionale Mobilität, mit der Gewöhnung an regional durchmischte Milieus und mit einem nicht mehr partikularen und provinziellen, sondern allgemein-humanen, zumindest aber nationalen Horizont und Selbstverständnis verbunden sein sollte. Damit war aber nicht etwa eine historisch neue, sich im 20. Jahrhundert noch fortsetzende Entwicklungstendenz in Richtung auf zunehmende Überregionalität und Mobilität im Sozialisations- und Bildungsprozess – zumindest der Gymnasiasten und Studenten – verbunden. Die sozial- und bildungshistorischen Prozesse waren vielschichtiger und ambivalenter:

Auch die traditionellen Ordensschulen und die vormodernen Universitäten sowie die mit ihnen verbundenen Karriereperspektiven hatten für die meisten ihrer Schüler und Studenten eine Lösung aus angestammten familialen und heimatlichen Milieus und gleichzeitig die Vernetzung und Mobilisierung im Kontext der überregional verbreiteten Institutionen impliziert. Dieser bildungshistorische Traditionsstrang blieb auch im 20. Jahrhundert in Deutschland wichtig.

Die allgemeine Wehrpflicht, die seit dem Beginn des 19. Jahrhunderts als „Schule der Nation“ und wichtiges Element in der Biographie der Männer angesehen wurde, hatte im Verständnis der Zeit ihren Bildungswert nicht zuletzt darin, daß sie die männliche Bevölkerung für einige Zeit aus ihrer heimatlichen Enge herausriß, mit den Wehrpflichtigen aus verschiedenen Regionen des Landes zusammenführte und auf diese Weise nicht mehr nur ein heimatlich und regional geprägtes, sondern auch ein nationales Selbstverständnis vermitteln sollte. Darüber hinaus wirkte der Militärdienst in vielen Biographien als Auslöser für berufliche und regionale Mobilisierungsprozesse.

Vor diesem Hintergrund bedeutete der flächendeckende Ausbau des Angebots staatlich anerkannter und berechtigender höherer Schulen – zunächst für den männlichen, dann auch den weiblichen Teil der Bevölkerung – eine tendenzielle Provinzialisierung der höheren Bildung. Schon gegen Ende des 19. Jahrhunderts hatte die preußische Bildungsadministration stolz feststellen können, daß nun in fast jeder Kreisstadt ein Gymnasium vorhanden sei. Das ermöglichte es den Familien auch kleiner Beamter und Angestellter, daß ihre Söhne kostengünstig den höchsten Schulabschluß vor Ort erwerben konnten. Damit war ein spezifisches Muster der deutschen bildungsbürgerlich-kleinbürgerlichen Familie und des Sozialisationsprozesses des deutschen Gymnasiasten im 20. Jahrhundert etabliert: Während es in den angelsächsischen Ländern als erstrebenswert gilt und dafür von den Familien große finanzielle Anstrengungen unternommen werden müssen, die Söhne – eventuell auch die Töchter – in eine der landesweit angesehenen Internatsschulen mit überregionaler Klientel zu schicken, die erfolgversprechend den Zugang zu den Elitehochschulen eröffnen, gilt es in Deutschland im 20. Jahrhundert als die ideale Familien- und Erziehungskonstellation, daß der Nachwuchs bis zum 19. Lebensjahr in familialer und schulischer Kontrolle und provinzieller Enge aufwächst. Nicht zuletzt diese Konstellation dürfte dazu beigetragen haben, daß die bildungsbürgerliche Jugend in Deutschland seit Beginn des Jahrhunderts die jugendbewegten Formen des Gruppenlebens, des Wanderns, der Fahrten ins „Innere des Landes“ als Fluchtstrategie und Oppositionshaltung gegenüber Elternhaus und Schule so bereitwillig aufnahm und kultivierte.

Ein Universitätsstudium bedeutete dann in der Regel den Zwang zur Lösung aus der Familie und dem heimatlichen Milieu und die Bewährung des jungen Erwachsenen in fremden Universitätsstädten. Dort ist der deutsche Student nicht so kontrolliert wie in den angelsächsischen Ländern mit ihren internatsähnlich organisierten colleges, sondern konfrontiert mit den Freiheiten und Herausforderungen eines deutschen Studentenlebens wie „Buden-Suche“, relativ unreglementiertem Studium, Verbindungsleben und alternativen studentischen Lebensformen. Ein mehrfacher Universitätswechsel war in gutsituierten Milieus bis in die 60er Jahre üblich. Er wurde immer auch von der aka-

demischen Kultur als wünschenswert propagiert. Ein Studium im Ausland war aber in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, abgesehen von den deutschsprachigen Universitäten in Österreich und der Schweiz, noch selten (LAIENBERGER 1976, S. 173ff.). Der Universitätswechsel konnte zur akademischen Kultur gehören, weil die Struktur des deutschen Bildungssystems weder auf der Ebene der höheren Schulen noch der Universitäten hierarchische Zentren und eine entsprechende Peripherie kennt. Zwar gab es auch in Deutschland ein unscharfes, inoffizielles Gefälle zwischen den verschiedenen höheren Schulen und Universitäten der regionalen und nationalen Bildungslandschaften. In den bildungsbewußten Milieus meinte man die Unterschiede zwischen bestimmten – vorgeblich renommierten – städtischen Traditionsgymnasien und bestimmten kleinstädtischen „Winkelgymnasien“ zu kennen, in denen diejenigen, die an den städtischen Anstalten gescheitert waren, aufgenommen wurden und die Abschlüsse dann doch noch erwerben konnten – ein Indiz für regionales Qualitätsgefälle, das immer wieder beklagt wurde. Aber die Zertifikate aller anerkannten höheren Schulen verliehen immer die gleichen Berechtigungen zum Universitätsstudium und zum Eintritt in die mittlere und gehobene Ebene des Berufslaufbahnsystems.

Das Berechtigungswesen bewirkte auch auf dem Hochschulsektor ähnliche Prozesse: In Deutschland gibt es kein *Oxbridge* und keine *grandes écoles*, können die Universitäten sich nicht die Studenten aufgrund von Dossiers und Interviews oder durch einen *concours* auswählen – Verfahren, die in England und Frankreich eine hierarchische Hochschullandschaft mit elitären Zentren und einer abgestuften Peripherie von Provinzuniversitäten entstehen ließen. Alle Inhaber von Reifezeugnissen haben in Deutschland die allgemeine Hochschulreife und den Zugang zu allen Hochschulen und Fächern, sofern letztere nicht durch einen Numerus clausus begrenzt sind. Die Staatsexamina oder Diplome aller Hochschulen haben die gleiche formelle Wertigkeit – zumindest im Staatsdienst und rechtlich geregelten Berufsfeldern. Zwar gibt es auch in Deutschland eine differenzierte Hochschullandschaft, die sich aus der Tradition und dem Freizeitwert, dem Ausbaustand und Fächerspektrum der einzelnen Universitäten ergibt. Für den Studienortwechsel und besondere Karriereperspektiven sind aber im 20. Jahrhundert weniger ganze Universitäten, sondern das überregionale, manchmal auch internationale Ansehen bestimmter Fakultäten, Fächer und vor allem einzelner Professoren ausschlaggebend gewesen.

Es gehört zur Dialektik der Bildungsexpansion, daß der in Schüben vorangetriebene Ausbau des Schul- und Hochschulangebots, der eine nicht zu unterschätzende Dimension der Demokratisierung der Bildungschancen darstellt, im Verlauf des 20. Jahrhunderts zu einer Regionalisierung und Provinzialisierung der institutionalisierten Bildungsprozesse der Mehrheit geführt hat. Der Ausbau eines flächendeckenden Gymnasialangebots wurde im Verlauf des Jahrhunderts sukzessive fortgesetzt, so daß seit den 80er Jahren nur noch ein geringes Gefälle der regionalen Bildungschancen besteht (EIGLER/HANSEN/KLEMM 1980). Er führte zu einem Funktionsverlust und Abbau des – im 20. Jahrhundert noch lange regional und sektoral durchaus bedeutsamen – Internats- und Pensionatswesens in Deutschland. Ein Hochschulbesuch erforderte aber bis in die 60er Jahre in der Regel die Organisation und Finanzierung eines Studentenlebens in einer fremden Stadt und bedeutete für viele eine nur

schwer überwindbare ökonomische Barriere zu akademischen Studien und entsprechenden Berufsperspektiven. Deshalb waren für Sozialaufsteiger immer die verschiedenen – dezentralen – Institutionen der Volksschullehrerausbildung der naheliegende Einstieg in ein Hochschulstudium. Der Ausbau des Hochschulwesens im 20. Jahrhundert, zunächst in den Großstädten und Standorten der ehemaligen Handelshochschulen (z.B. Frankfurt, Köln, Hamburg) und der Technischen Hochschulen (z.B. Aachen, Braunschweig), dann seit den 60er und 70er Jahren auch an fast allen Standorten der ehemaligen pädagogischen Hochschulen verbreiterte die regionalen und sozialen Bildungschancen, war aber von einer Regionalisierung des Hochschulbesuchs und einer Abnahme des Universitätswechsels begleitet. Dabei spielte zweifellos auch die Formalisierung und Verrechtlichung der Studienstrukturen eine wichtige Rolle. Aber für breite soziale Milieus eröffnet erst die wohnortnahe Hochschule die Chance eines Hochschulstudiums. Diese Studienkonstellation enthält aber nicht die Herausforderungen und Chancen, die ein auswärtiges Studium und eventuell sogar mehrere Studienortwechsel als umfassendere Sozialisationsbedingungen eines akademischen Studiums vermitteln. Sie verlängert für viele eine bis ins Erwachsenenalter andauernde Jugendphase im heimatlichen Milieu (vgl. SCHNITZER/ISSENSTEDT/MÜSSIG-TRAPP/SCHREIBER 1998).

Diese Entwicklung enthält eine neue selektive Dynamik: Der Stellenwert institutionalisierter Bildungsprozesse für die Berufschancen ihrer Absolventen scheint schon heute und noch mehr in Zukunft stark davon abzuhängen, ob Bewerber auf dem Arbeitsmarkt ihre Fähigkeit und Bereitschaft zu einer ganz neuen Dimension von nicht nur regionaler, sondern auch internationaler Mobilität – z.B. durch Schulbesuch, Praktika und ein Studium im Ausland – unter Beweis stellen. Mitentscheidend wird dann, ob Schülerinnen und Schüler, Studentinnen und Studenten die persönlichen, sozialen und ökonomischen Ressourcen mobilisieren können, um die familialiserten und regionalisierten Sozialisationsbedingungen und Bildungsangebote zu überschreiten. Die Vermittlung dieser Prozesse durch öffentliche Förderprogramme und kommerziell betriebene Agenturen ist inzwischen weit fortgeschritten: 1999 verbrachten etwa 15000 deutsche Schülerinnen und Schüler das 11. Schuljahr in Übersee; vom DAAD und der EU wurden zwischen 1997 und 1999 Auslandsaufenthalte von 28480 deutschen Studierenden gefördert (vgl. UKEN 1999; DEUTSCHER AKADEMISCHER AUSTAUSCHDIENST 2000, S. 118).

2. Die deutschen Staaten und das Reich, die Bundesrepublik Deutschland und die Europäische Union

Die bundesstaatliche Verfassung des Deutschen Reichs von 1871 sah keine Kompetenzen des Reichs auf dem Gebiet der Bildungspolitik vor und begründete damit die Prinzipien und Strukturen des Kulturföderalismus, der – mit Ausnahme der beiden Diktaturen – die deutsche Bildungsgeschichte im 20. Jahrhundert prägte. Die rechtliche Ausgestaltung des Schulsystems, der vor- und außerschulischen Erziehungsinstitutionen, der Universitäten und der Bildungsverwaltungen gelten seitdem in Deutschland als Recht der Staaten bzw. dann später der Länder. Damit war im Deutschen Kaiserreich, der Weimarer

Republik und der Bundesrepublik Deutschland zwar eine zentralstaatliche Bildungspolitik wie etwa in Frankreich unmöglich. Aber den einzelnen Schulen, Schulträgern, Gemeinden und Schulverwaltungsbezirken waren auch nicht umfassendere politische und pädagogische Freiräume zugestanden, wie etwa in England. In allen deutschen Staaten war es seit dem 19. Jahrhundert die Strategie der Regierungen, Schritt für Schritt regionale und lokale Sonderentwicklungen abzubauen, landeseinheitliche Strukturen durchzusetzen und zu kontrollieren. Diese politische Linie erfaßte sukzessive auch den Bereich aller Schulen in privater Trägerschaft. Dieser Prozeß der „Systembildung“ auf der Ebene der Staaten bzw. der Länder war die eine und die dominante Entwicklungsrichtung der deutschen Bildungspolitik im 20. Jahrhundert (MÜLLER/ZYMEK 1987; HARNEY/ZYMEK 1994).

Mit der Reichsgründung war aber ein neuer nationaler Rechtsraum etabliert worden, der in den folgenden Jahrzehnten, etwa durch die Arbeiten an dem Bürgerlichen Gesetzbuch von 1900, ausgefüllt wurde und auch bildungspolitische Regelungen verlangte, die sich aus der Rechtsgleichheit, Freizügigkeit und Gewerbefreiheit der mit einer gemeinsamen Staatsangehörigkeit (Indigenat) ausgestatteten Bürger im ganzen Reichsgebiet ergaben. Damit wurde eine zwischenstaatliche Ebene von bildungspolitischen Vereinbarungen und Verträgen nötig, deren Umfang, Regelungsdichte, zuständige Gremien und Kompetenzen im 20. Jahrhundert immer wieder umstritten waren.

Auf der Ebene der deutschen Universitäten konnte die überregionale Kooperation wegen der universitären Selbständigkeit in den *Hochschulkonferenzen der deutschen Bundesstaaten und Österreichs* institutionalisiert und ausgebaut werden (vgl. VOM BROCKE 1994). Auf schulpolitischem Gebiet waren die Reserven der Staaten größer: Nur einmal (1872) war im Kaiserreich zu einer Konferenz von Schulverwaltungsbeamten der Staaten des Reichs eingeladen worden, danach wurde Schulpolitik auf Reichsebene nur noch mit dem Instrument multilateraler Vereinbarungen und bilateraler Verträge zwischen den einzelnen Staaten betrieben. Dennoch wurden auf diesem Wege bis zur Jahrhundertwende der grobe strukturelle Rahmen eines entstehenden deutschen Bildungssystems fixiert und eine zweite – nationale – Ebene der Systembildung institutionalisiert: Die Einführung der (preußischen) allgemeinen Wehrpflicht in allen Staaten des Reichs hatte im Rahmen der Deutschen Wehrordnung von 1875 zur Etablierung der *Reichs-Schul-Kommission* geführt, die eine Revision, Einstufung und Anerkennung der zum einjährig-freiwilligen Militärdienst berechtigenden höheren Lehranstalten in den Staaten des deutschen Reichs organisierte. Dieser – historisch beispiellose – Prozeß hatte eine länderübergreifende Systematisierung der sehr unterschiedlichen Schullandschaften in Deutschland in berechtigte und nicht berechtigte Schulen und damit zwischen niederem Schulwesen und höherem Schulsystem zur Folge (vgl. MÜLLER/ZYMEK 1987, S. 21 ff.). 1874, 1889 und 1909 wurden Vereinbarungen über die elementaren Strukturmerkmale und Fächer der zur Hochschulreife berechtigenden höheren Lehranstalten erzielt und damit die spezifisch deutsche Verkopplung von höheren Schulen und Universitäten präzisiert – ein zentrales Thema von Ländervereinbarungen bis heute. Ein Geflecht von zweiseitigen Verträgen zwischen den einzelnen Staaten des Reichs regelte so wichtige Fragen wie die Anerkennung von Prüfungszeugnissen für das Lehramt an höheren

Schulen und die Dauer und gegenseitige Anerkennung der Schulpflicht, die bei zunehmender überregionaler Mobilität der Arbeitskräfte geklärt werden mussten. Die Entwicklungen in Preußen wurden vor allem für die norddeutschen Staaten richtungweisend; aber viele Berliner Schulreformerlase konnten wegen der großen regionalen Unterschiede, etwa zwischen den urbanisierten westlichen und den agrarischen östlichen Provinzen, auch in Preußen selbst nur langsam und unter Zulassung von regionalen Sonderentwicklungen umgesetzt werden (vgl. HERRMANN 1991). Die Forderung nach Reichskompetenzen auf dem Gebiet der Bildung und einem Reichsbildungsministerium, etwa von Seiten der liberalen Lehrervereine und der SPD im Rahmen ihrer Einheits-schulprogramme, hatten im Kaiserreich keine Chance, verwirklicht zu werden (vgl. FÜHR 1970).

Solche Perspektiven schienen mit der Revolution von 1918 und noch zu Beginn der Verhandlungen über die Verfassung der neuen demokratischen Republik nicht ausgeschlossen. Im Oktober 1919 kam es zu der ersten Konferenz der deutschen Kultusminister überhaupt; sie verhandelten mit dem Reichsinnenminister, dessen Kulturabteilung eine Art Reichsschulamt darstellte. Die Konferenz verabredete die Einberufung der Reichsschulkonferenz und beschloß die Einsetzung eines ständigen Ausschusses aus Vertretern der Länder, der als Reichsschulausschuß im November 1919 seine Arbeit aufnahm (ebd.). Dort wurde das Gesetz über die Einführung der allgemeinen obligatorischen Grundschule und die Aufhebung der Vorschulen vorbereitet, das die Nationalversammlung im Rahmen ihrer Grundsatzgesetzgebungskompetenz am 19. April 1920 verabschiedete und im Bildungssystem aller deutschen Staaten eine gemeinsame vierjährige Pflichtschule etablierte. Es blieb das einzige Element des geplanten Reichsschulgesetzes. In ihm wurde der – von einem breiten politischen Konsens getragene – Wunsch nach nationaler Integration und demokratischer Legitimität im Bildungswesen der Republik umgesetzt. Es ist bis heute in Deutschland das einzige von einem nationalen Parlament verabschiedete und für alle deutschen Länder gültige Schulgesetz. In Art. 7,3 des Grundgesetzes wird seine Gültigkeit auch für die Bundesrepublik Deutschland indirekt bestätigt.

Schon die Revolutionswochen und die ersten Monate der Geschichte der Republik zeigten, daß die Länder in der politischen Kultur Deutschlands stark verwurzelt waren und daß kaum ein parteipolitisches Lager auf die mit dem Kulturföderalismus verbundenen Länderkompetenzen als Machtinstrument verzichten wollte. Die Weimarer Reichsverfassung übertrug zwar dem Reich die Grundsatzgesetzgebungskompetenz im Schul- und Hochschulwesen und enthielt einen Katalog von Artikeln über „Bildung und Schule“. Ihre Verwirklichung setzte aber entsprechende Parlamentsmehrheiten im Reichstag und Kooperationsbereitschaft in den Ländern bei Reichsschulgesetzgebungsinitiativen voraus. Für eine solche Politik zur Umsetzung der Verfassungsaufträge waren schon bald die politischen Voraussetzungen nicht mehr gegeben, nicht zuletzt weil die Verteilung der finanzpolitischen Folgelasten von Reichsgesetzen zum Schulwesen zwischen dem Reich und den Staaten umstritten und ungeklärt blieb. 1924 verzichtete die Reichsregierung faktisch auf den Anspruch einer Schulpolitik durch Reichsgesetze. Da die Typenbildung im höheren Schulsystem der verschiedenen Länder zur Behinderung der Mobilität von Beamten

im Reich und kritischen öffentlichen Diskussionen über eine „Zersplitterung“ der deutschen Schullandschaft führte, wurde ein *Ausschuß für das Unterrichtswesen* etabliert, der nun – wie schon in den Jahren zuvor – mit dem politischen Instrument der „Vereinbarungen“ zwischen den Unterrichtsministerien der Länder unter Mitwirkung des Reichsministeriums des Innern die „notwendige Einheitlichkeit des deutschen Schulwesens“ zu sichern bemüht war (ebd. S. 55), aber auch gemeinsame bildungspolitische Initiativen der Länder und des Reichs zur Lösung aktueller Problemlagen, wie etwa der heiß diskutierten „Überfüllungsproblematik“, erörterte.

Neben ihrer nationalistischen und rassistischen Ideologie war in der nationalsozialistischen Propaganda die angebliche Unfähigkeit der Weimarer Republik, die „Buntscheckigkeit im deutschen Schulaufbau“ zu beheben und einheitliche Strukturen zu schaffen, ein taktisches Argument zur Rechtfertigung der nach 1933 verabschiedeten Erlasse und Gesetze der Reichsbehörden zum Bildungswesen. Zunächst war das Reichsinnenministerium auf dem Feld der Bildungspolitik federführend, zumal im Januar 1934 das „Gesetz zur Neuordnung des Deutschen Reichs“ dem Reich die Schulhoheit übertrug. Die Kultusministerien der Länder konnten diese Hoheitsrechte im Auftrag und Namen des Reichs weiter ausüben, sofern nicht das Reich davon Gebrauch machte. Im Mai 1934 wurden die Kompetenzen der alten Kultus-Abteilung des Innenministeriums in das neue *Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung* überführt, das zum 1. Januar 1935 mit dem Preußischen Ministerium vereinigt und von dem neuen nationalsozialistischen Reichsminister in Personalunion geleitet wurde. Damit war der traditionelle deutsche Kulturföderalismus abgeschafft, nicht aber eine historische Phase einer geschlossenen und planvollen Reichspolitik eröffnet. Das neue Ministerium wurde nicht zum Macht- und Entscheidungszentrum der Bildungspolitik im nationalsozialistischen Deutschland. Die Einheitlichkeit und Geschlossenheit auf dem Gebiet der Schul- und Hochschulpolitik, die die nationalsozialistischen Politiker und das neue Ministerium im Gegensatz zur föderalen und pluralen Weimarer Republik für sich in Anspruch nahmen, bestand in der Ausschaltung und Terrorisierung der politischen Gegner und in einer alle Bereiche durchdringenden ideologischen Indoktrination, aber nicht in einer konzeptionell geschlossenen und planvoll vorangetriebenen zentralstaatlichen Politik. Im Gegenteil: Die Okkupation des staatlichen Apparats und die Benutzung bürokratischer und legaler Formen waren nur eine Seite des nationalsozialistischen Herrschaftssystems und Politikstils. Auf der anderen Seite entstanden neue Ministerien und Parteilgliederungen, ad hoc eingerichtete und wieder kaltgestellte Ämter, deren Kompetenzen untereinander und gegenüber dem Reichsministerium nie geklärt waren, die eigene Bildungssysteme errichteten, Teile des Erziehungssystems beanspruchten und die weltanschauliche Ausrichtung zu beeinflussen versuchten. Durch regionale und überregionale Kampagnen – wie dann etwa im Fall der Bekenntnisschule – wurde ein Druck des Volkswillens inszeniert, um legale Strukturen und Verfahren auszuhebeln. Dabei gab es durchaus beachtliche regionale Unterschiede, wie radikal und konsequent oder hinhaltend in Berlin beschlossene Gesetze, Verordnungen und Kampagnen von regionalen Parteilgliederungen und Führern, die sich zu profilieren versuchten, umgesetzt wurden. Hinter der propagandistischen Fassade nationaler Geschlossenheit

herrschte Kompetenzchaos und – wenn nötig – prinzipienloser Pragmatismus. Schulpolitische Gesetze, die in der amtlichen Selbstdarstellung als Vereinheitlichungsprozesse im Bildungswesen dargestellt wurden, etwa die Neuordnung des höheren und des mittleren Schulwesens in der zweiten Hälfte der 30er Jahre, waren eine pragmatische Fortschreibung der bisherigen Entwicklungen hinter neuen Etiketten (vgl. MÜLLER/ZYMEK 1987, S. 133 ff.). Durch den Krieg, den „Anschluß“ Österreichs und die Besetzung der Länder Osteuropas kam es zu einem nationalsozialistischen Herrschaftsgebiet und Formen der Herrschaftsausübung (vgl. z. B. HANSEN 1995), in denen die traditionellen deutschen Strukturen und bürokratischen Verfahren auch im Schul- und Hochschulwesen mehr und mehr aufgelöst wurden.

Nach Kriegsende waren zunächst die Militäradministrationen der Sieger- und Besatzungsmächte in Deutschland auch auf bildungspolitischem Gebiet tonangebend und richtungsweisend. Sie hatten schon während des Krieges jeweils sehr dezidierte Vorstellungen über eine „Umerziehung“, Schul- und Hochschulreform in Deutschland nach dem Krieg entwickelt und waren zunächst auch entschlossen, diese in ihren Besatzungszonen umzusetzen (vgl. FÜSSL 1994). Dazu gehörte auch, daß für die Zukunft ein kulturpolitischer Zentralismus wie im nationalsozialistischen Deutschland verhindert werden sollte. Daneben wurden wieder die Länder einer der Kristallisationspunkte deutscher Politik und Selbstverwaltung, auch auf bildungspolitischem Gebiet. Hier organisierte sich in den westlichen Zonen der erfolgreiche Widerstand gegen die alliierten Schulreformpläne, aber auch Koalitionen für Schulreformen, wie etwa in Hamburg und Bremen. Die gemeinsame Konferenz der Kultusminister der Länder aller Besatzungszonen im Februar 1948 in Hohenheim konnte unter den politischen Rahmenbedingungen des Jahres 1948 nur eine folgenlose Demonstration der nationalen Kultureinheit sein; sie blieb bis Dezember 1990 die letzte gesamtdeutsche Konferenz der Kultusminister. Der Währungsreform vom Juni 1948 folgte schon im Juli die erste Sitzung der „Ständigen Kultusministerkonferenz des Vereinigten Wirtschaftsgebiets“ und im August die Einrichtung eines ständigen Sekretariats der KMK (vgl. ANWEILER 1991).

Zwar gab es zunächst auch in der Sowjetisch Besetzten Zone (SBZ) die Länder und bis zur Neugliederung der DDR in Bezirke im Jahr 1952 auch regelmäßige Konferenzen der Volksbildungsminister der Länder. Aber der dominante Einfluß der Sowjetischen Militäradministration (SMAD), die schon im Juli 1945 eingerichtete Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung (DVV) in Berlin, ab 1949 das Ministerium für Volksbildung der DDR und die sukzessive Besetzung aller politischen und administrativen Schlüsselpositionen mit Mitgliedern der SED führten schließlich zu einer Zentralisierung aller Entscheidungen und Planungen und zu einem System umfassender Kontrolle auf dem Gebiet der Erziehungs-, Schul- und Hochschulpolitik, die in der deutschen Bildungsgeschichte des 20. Jahrhunderts ohne Beispiel waren. Die Geschichte der DDR zeigte dann, daß im 20. Jahrhundert auch administrative Zentralisierung und politische Monopolisierung und 40 Jahre Zeit keine einheitliche und – im Sinne der politischen Ziele – erfolgreiche Erziehungspolitik garantieren. Diktatorische Systeme sind zu einer Abschottung gegenüber dem dynamischen gesellschaftlichen Wandel moderner Gesellschaften gezwungen und produzie-

ren selbst innere Widersprüche, die – im Fall der DDR – schließlich zur Abwendung gerade der Generationen von dem politischen System führte, die nur noch in Erziehungsinstitutionen der DDR erzogen worden waren (GEISSLER/WIEGMANN 1996; TENORTH/KUDELLA/PAETZ 1996; KAEUBLE/KOCKA/ZWAR 1994).

Das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland sah zunächst keine Kompetenzen des Bundes auf dem Gebiet der Bildungs- und Kulturpolitik vor. Aber in den folgenden Jahren erzwangen bildungspolitische Problemstellungen, die schon während der ersten Hälfte des Jahrhunderts zu länderübergreifenden Kooperationen und Lösungsstrategien geführt hatten, einen offenen und verdeckten Verfassungswandel: Schon früh ergab sich die Notwendigkeit einer Beteiligung des Bundes an der Finanzierung von wissenschaftlichen Einrichtungen von überregionaler Bedeutung (Königsteiner Abkommen von 1949 und nachfolgende Verwaltungsabkommen) und forschungspolitischen Großvorhaben, die die ökonomischen Ressourcen und politischen Zuständigkeiten der Länder überstiegen, etwa auf dem Gebiet der Atomforschung. Der finanzielle Beitrag zum Hochschulausbau der 60er und 70er Jahre und zu der Ausbildungsförderung für Schüler und Studenten brachte schließlich dem Bund 1969 die Rahmengesetzgebungskompetenz auf dem Gebiet der Hochschulpolitik und Mitwirkungsrechte bei der gesamtstaatlichen Bildungsplanung. Sie führte zur Weiterentwicklung des ehemaligen Atomministeriums, dann „Bundesministerium für wissenschaftliche Forschung“ zum „Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft“, schließlich 1970 auch zur „Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung“ (BLK).

Obwohl das Verfassungssystem der Bundesrepublik Deutschland für die zentralstaatliche Ebene nur wenige Ansatzpunkte für gesetzgeberische Initiativen auf dem Gebiet der Bildungspolitik vorsieht, führte doch die spezifische deutsche Kombination von föderalen (Länder), lokalen (Gemeinden) und korporatistischen (Kammern, freie Wohlfahrtsverbände) Zuständigkeiten und Gremien, von Verfahren der Kooperation und der konsensuellen Vereinbarung sukzessive zu relativ homogenen Strukturen eines nationalen Bildungssystems und zu einer Vernetzung mit arbeits- und sozialrechtlichen Strukturen, die weit über das hinausgehen, was in anderen Ländern historisch entwickelt wurde. Dabei sind die Prozesse der Systembildung auf Länderebene und gesamtstaatlicher Ebene, aber auch der sozioökonomische Strukturwandel und der Prozeß der Verrechtlichung im Bildungssystem als Zusammenhang zu sehen: Wenn die Vereinbarungen der ersten Hälfte des Jahrhunderts, auch noch das *Düsseldorfer Abkommen* zur Vereinheitlichung im Schulwesen von 1955 etwa im Vergleich zum *Hamburger Abkommen* von 1964, nur wenige Aspekte der Schulformen fixieren und die Mittelstufe des Schulsystems noch weitgehend ausklammern, so war diese Zurückhaltung nicht nur durch den Respekt vor der Kulturhoheit der einzelnen Länder begründet. Sie resultierte vor allem auch aus der Tatsache, daß die regionalen Unterschiede zwischen städtisch und ländlich-agrarischen Landesteilen und entsprechenden historischen Sonderformen des Bildungsangebots in den verschiedenen Ländern weitergehende Festlegungen über die Schulstruktur noch gar nicht zuließen. Der in den Nachkriegsjahrzehnten beschleunigte Wandel der Wirtschafts-, Beschäftigungs- und Siedlungsstrukturen, nicht zuletzt der Zustrom und die Integration von über 10 Millionen Flüchtlingen aus den ehemaligen Ostgebieten des Deutschen Reichs

und dann aus der DDR in die Bundesrepublik Deutschland nivellierten das früher noch krasse Gefälle zwischen Stadt und Land – ein Prozeß, der durch den flächendeckenden Ausbau des amtlichen Schulsystems gefördert wurde. Die historische Tendenz zu allgemeingültigen Strukturen und Bestimmungen wurde durch die – durchaus demokratisch begründete – Forderung verstärkt, mehr und mehr Aspekte der Bildungspolitik nicht von der Exekutive durch Erlasse, sondern durch die Parlamente gesetzlich zu regeln und immer mehr Aspekte des Schul- und Hochschulsystems einer Rechtskontrolle zu unterwerfen. Versicherungsrechtliche Auflagen verstärkten diese Entwicklungen (REUTER 1998). Die Kehrseite dieses Prozesses der strukturellen Homogenisierung und rechtlichen Egalisierung war u. a. die sukzessive Planierung regionaler Unterschiede und die Eliminierung von z. T. traditionsreichen regionalen Sonderformen von Schule und Universität. Seit dieser sozial- und bildungshistorischen Konstellation steht der deutsche Kulturföderalismus vor der Bewährungsprobe, unter Beweis stellen zu müssen, daß er mehr sein kann als ein Moment der gesamtgesellschaftlichen Machtbalance und – wie bisher – eine politische Struktur, die die Berücksichtigung historisch tradierter regionaler Ungleichzeitigkeiten und Sonderentwicklungen so lange wie nötig sichert. Diese Funktion des deutschen Kulturföderalismus wurde im deutschen Einigungsprozeß nach 1989 noch einmal eindrücklich demonstriert: Obwohl bei den westdeutschen „Patendländern“ die Neigung bestand, ihre Strukturen in die ostdeutschen Länder zu übertragen, mußten dort schließlich Strukturen entwickelt und auch von der KMK als gleichwertig anerkannt werden, die nicht den westlichen Strukturen entsprachen und auch nicht aus originären reformerischen Konzepten dieser Länder resultierten, sondern der Notwendigkeit geschuldet waren, an die – aus der DDR-Geschichte und den Umbrüchen der Nach-Wendezeit hinterlassenen – strukturellen, personellen und demographischen Voraussetzungen anknüpfen zu müssen. Der „kooperative Kulturföderalismus“ bewährt sich bis heute als Konstruktion zur gegenseitigen Berücksichtigung und Anerkennung länderspezifischer Traditionsbestände und Ungleichzeitigkeiten. Reformexperimente einzelner Länder wurden aber durch den deutschen Kulturföderalismus nicht gefördert, sondern abgeblockt. Er läßt Bildungsreformen in Deutschland nur als Vereinbarungen über den kleinsten gemeinsamen Nenner zwischen Bundesländern mit unterschiedlichen Parlamentsmehrheiten zu. Die Kulturhoheit der Länder ist eine ihrer wichtigsten Kompetenzen, die sie nicht nur gegenüber Begehrlichkeiten des Bundes (und neuerdings auch Europas), sondern bisher auch gegenüber regionalen und lokalen Autonomiebestrebungen verteidigt haben. Als der DEUTSCHE BILDUNGSRAT 1973 empfahl, eine „verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern“ einzuleiten, drängten die Länder auf seine Auflösung (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1973). In den nächsten Jahren wird sich zeigen, ob die seit den 90er Jahren von allen Seiten – nun auch den Bildungspolitikern der Länder – als neue Modernisierungsstrategie angekündigte Politik der Deregulierung und Dezentralisierung im Bildungssystem tatsächlich zu größeren Freiräumen für lokale und regionale Reformprozesse im Schul- und Hochschulbereich führen wird (vgl. dazu ZYMEK 2000).

Erst im historischen Rückblick zeigt sich, daß der Prozeß der spezifischen deutschen Systembildung noch vorangetrieben wurde und gleichzeitig – ur-

sächlich seit den Römischen Verträgen von 1957, beschleunigt seit den 70er Jahren – durch den Prozeß der ökonomischen, rechtlichen und politischen Integration Europas relativiert wurde. Dieser Prozeß hat viele Parallelen mit den Konstellationen und der Entwicklungslogik des Prozesses der nationalen Integration Deutschlands, wie er sich seit der Reichsgründung von 1871 entwickelte. Seine nachhaltigen Auswirkungen – auch auf bildungspolitischem Gebiet – wurden lange nicht zur Kenntnis genommen, da es eines der Prinzipien des europäischen – wie damals des deutschen – Einigungsprozesses sein sollte, daß Kultur und Bildung eine Aufgabe der beteiligten Staaten blieben. Es ging zunächst um eine Europäische Wirtschaftsgemeinschaft (EWG). Die Römischen Verträge enthalten nur an ganz wenigen Stellen Aussagen über bildungspolitische Aufgaben der Gemeinschaft (z.B. Art. 128). Die Förderung von Forschung und technologischer Entwicklung war dagegen von Anfang an (EURATOM-Vertrag 1958), verstärkt seit 1974, endgültig seit der Einheitlichen Europäischen Akte von 1987, ein Schwerpunkt der Gemeinschaftspolitik. Immer wenn es seit den 70er Jahren um die jeweils nächste Stufe des europäischen Integrationsprozesses ging und die geringe Akzeptanz der Europapolitik in der Bevölkerung der Mitgliedstaaten beklagt wurde, erklärten die Staats- und Regierungschefs, daß nun auch der Bildungspolitik ein neuer Stellenwert im europäischen Integrationsprozeß zukommen solle, und verabschiedeten besondere Aktionsprogramme (vgl. RAT DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFT 1988). Folgenreicher als diese Bildungsprogramme und die damit verbundenen Fördergelder wurden aber rechtliche Bestimmungen der Verträge, die die internationale Mobilität und Gleichbehandlung der Arbeitnehmer zum Ziele hatten – und entsprechende bildungspolitische Konsequenzen erzwangen: Im Gegensatz zu der Verfassung des Deutschen Reichs von 1871 sahen die Römischen Verträge keine gemeinsame europäische Staatsangehörigkeit vor, aber die Mitgliedstaaten verpflichteten sich, nicht nur den freien Warenverkehr, sondern auch den freien Personenverkehr, die Niederlassungsfreiheit und die Dienstleistungsfreiheit zu garantieren. Die Gewährleistung dieser Freiheiten in allen Staaten der Union gegenüber den Bürgern aller Mitgliedsstaaten erforderte die Abschaffung aller nationalen Bestimmungen, die diesem EG-Recht entgegenstanden sowie politische Aktivitäten der Gemeinschaftsorgane und der Mitgliedstaaten, die die Wahrnehmung dieser Rechte sichern sollten. Die Rechtsprechung des Europäischen Gerichtshofs entwickelte dabei eine – für deutsche Bildungspolitiker schockierende – Dynamik: In einer Reihe von spektakulären Urteilen („Casagrande“, „Forchieri“ und vor allem „Gravier“), in denen der EuGH nationale Bestimmungen als unzulässig verwarf, die eine Ungleichbehandlung von EG-Ausländern etwa bei Stipendien und Zulassungsverfahren vorsahen, wurde die „Tendenz des Gerichtshofs zur Entwicklung eines allgemeinen europäischen Bürgerrechts“ unübersehbar (Oppermann 1987, S. 17f.). Zwar bestätigte der Gerichtshof, daß die „Bildungspolitik als solche“ nicht zu den EG-Zuständigkeiten gehöre, daß aber Zugang und Teilnahme am Unterricht des Bildungswesens insbesondere der Berufsausbildung „nicht außerhalb des Gemeinschaftsrechts“ stünden. Und er faßte Berufsausbildung nicht im Sinne der deutschen Tradition auf, sondern sehr weit als jede Form der Ausbildung, die auf eine Qualifikation für einen Beruf oder eine bestimmte Berufstätigkeit vorbereitet, im Prinzip auch die – im deutschen Verständnis –

allgemeinbildenden Schulen und wissenschaftlichen Hochschulen (ebd.). Eine ähnliche Dynamik entwickelten die – schon früh begonnenen – Arbeiten in der Gemeinschaft an Richtlinien über die gegenseitige Anerkennung von Diplomen, Prüfungszeugnissen und sonstigen Befähigungsnachweisen, damit die Aufnahme und Ausübung einer Tätigkeit sowie die Niederlassungs- und Dienstleistungsfreiheit der Bürger aller Mitgliedsstaaten in den Staaten der Gemeinschaft nicht durch nationale bildungsrechtliche „Zollschranken“ behindert würden. Zunächst wurde die Linie verfolgt, diesem Ziel durch eine Homogenisierung der Ausbildungsgänge für immer mehr Berufe näher zu kommen. Nach jahrelangen zähen Verhandlungen kam es zu Vereinbarungen nur über einige wenige Berufe (vor allem im Gesundheitswesen). In den 80er Jahren wurde in der Gemeinschaft ein Strategiewechsel vollzogen, dessen Konsequenzen für die künftigen Strukturen und Funktionen der nationalen Bildungssysteme bis heute kaum ins Bewußtsein der europäischen Öffentlichkeit gedrungen sind: In der 1989 verabschiedeten *Richtlinie zur gegenseitigen Anerkennung von mindestens dreijährigen Hochschulstudiengängen* wird festgestellt, daß die Mitgliedstaaten der Europäischen Union gegenseitig die verschiedenen nationalen Hochschulsysteme trotz nicht unerheblicher struktureller und inhaltlicher Unterschiede im einzelnen im Prinzip als gleichwertig anerkennen (AVENARIUS 1998; BERGGREEN 1990). Damit ist faktisch das traditionelle deutsche Berechtigungswesen aufgehoben. Die nächsten Jahrzehnte werden zeigen, in welchen Berufsfeldern, auf welchen hierarchischen Ebenen und zwischen welchen Ländern die überregionale berufliche Mobilität in Europa zunehmen und damit diese Regelung zum Tragen kommen wird.

3. Außenpolitische Konstellationen und Konjunkturen internationaler Beziehungen

Die Rezeption ausländischer Veröffentlichungen, der überregionale und internationale Gedankenaustausch mit Fachkollegen, internationale Bildungs- und Expertenreisen haben eine lange historische Tradition – auch auf dem Gebiet der Bildungspolitik und Pädagogik (ANWEILER 1977). Während der letzten Jahrzehnte des 19. Jahrhunderts wurden solche bis dahin eher punktuellen, vom Engagement einzelner Personen getragenen internationalen Kontakte und Austauschbeziehungen zu einer historisch neuen Dimension internationaler Vernetzung verdichtet: Die Institutionalisierung der Kernbereiche der entstehenden nationalen Bildungssysteme wurden von der Professionalisierung der Lehrergruppen, der Bildung nationaler Berufsverbände und Publikationsorgane, dem Ausbau der Bildungsverwaltungen, der Einrichtung von regierungsamtlichen und privaten Dokumentations- und Forschungsstellen und entsprechenden Veröffentlichungen und Periodika begleitet. Sie bildeten die infrastrukturelle Basis und das argumentative Material für die nationalen Bildungsreformdiskussionen – in die nun auch ähnliche Versuche, Veröffentlichungen und Argumente in anderen Staaten einbezogen wurden. In den Jahren vor dem Ersten Weltkrieg wurden auch im Deutschen Reich all die internationalen Verbindungen, Kooperationsformen und Institutionen etabliert, die in den größeren europäischen Staaten und den USA zu dieser Zeit entwickelt

worden waren und im 20. Jahrhundert die Kommunikationsinfrastruktur für den internationalen pädagogischen Austausch darstellen:

Kristallisationspunkte der Verdichtung und Verstetigung überregionaler und internationaler Kontakte, Austauschbeziehungen und Kooperationen waren in den Jahrzehnten um die Jahrhundertwende – in erster Linie – das pädagogische Verlags- und Verbandswesen, dann vor allem auch amtliche oder halbamtliche Dokumentations- und Auskunftbüros, wie das 1868 gegründete *United States Bureau of Education* in Washington, das 1867 gegründete *Musée Pédagogique* in Paris, das 1894 gegründete *Office of Special Inquiries* des englischen Board of Education in London. In Deutschland mußte erst der Prozeß von regionalen zu nationalen Lehrerverbänden und pädagogischen Fachverbänden vollzogen werden, die dann auch internationale Kontakte und Austauschbeziehungen herzustellen und aufrechtzuerhalten in der Lage waren.

In den Zeitschriften der größeren überregionalen Fachverbände spielt das Ausland als Argument eine nicht unbedeutende Rolle bei der Begründung ihrer Interessenvertretungspolitik (vgl. ZYMEK 1975). Es war aber auch zu dieser Zeit schon selbstverständlich, daß in größeren pädagogischen Handbüchern (z.B. BAUMEISTER 1887; SCHMID 1901) die Entwicklungen im Ausland einbezogen wurden. An der Gründung einiger internationaler pädagogischer Fachverbände, die dann auch internationale Zeitschriften herausgaben und internationale Kongresse veranstalteten, waren deutsche Schulmänner und Hochschullehrer führend beteiligt, etwa an der *Internationalen Mathematischen Unterrichtskommission* und den internationalen Aktivitäten auf dem Gebiet der Schulhygiene. Den Weltausstellungen kam in diesen Jahrzehnten auch für die bildungspolitischen Diskussionen eine besondere mobilisierende Rolle zu. Zu der Weltausstellung in St. Louis 1904 reiste eine große Expertendelegation im Auftrag des preußischen Abgeordnetenhauses in die USA und veröffentlichte einen aufsehenerregenden Bericht, der die deutschen Diskussionen um eine Berufsbildungsreform stark beeinflusste. Die deutsche Schulausstellung auf der Weltausstellung in Brüssel 1910 wurde danach nicht aufgelöst und bildete zusammen mit der 1899 gegründeten *Königlich Preußischen Auskunftsstelle für höheres Unterrichtswesen*, ab 1913 *Königlich Preußische Auskunftsstelle für Schulwesen*, den Kern der 1914 eingerichteten *Jubiläumstiftung für Erziehung und Unterricht*, aus der 1915 das *Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht* entstand, das die Bildungsgeschichte der Weimarer Republik entscheidend geprägt hat und in dem *Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung* (DIPF) in Frankfurt bis heute fortbesteht (vgl. ZYMEK 1975; BÖHME 1972).

Ausländische Entwicklungen spielten vor allem bei der Errichtung und dem Ausbau der außeruniversitären, überregionalen Forschungseinrichtungen wie der 1911 gegründeten Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft als Vorbild und wissenschaftspolitisches Argument eine wichtige Rolle (VIERHAUS/VOM BROCKE 1990). Dabei wie auf anderen Gebieten waren die USA für Deutschland im 20. Jahrhundert der wichtigste Bezugspunkt. In den Jahren vor dem Ersten Weltkrieg wurde von deutscher Seite ein umfangreiches kultur- und wissenschaftspolitisches Austauschprogramm mit den USA initiiert und gepflegt. Dazu gehörte nicht nur ein *deutsch-amerikanischer Professoren Austausch*, sondern auch ein Programm für Gymnasiallehrer, ab 1907 die *Internationale Wochenschrift für*

Wissenschaft, Kunst und Technik und 1910 die Gründung der *Benjamin-Weehler-Gesellschaft zur Erörterung von Fragen des deutschen und ausländischen Bildungswesens* an der Berliner Universität (vgl. ZYMEK 1975).

Aber die Geschichte des 20. Jahrhunderts zeigte, daß die Verdichtung und dynamische Entwicklung der überregionalen und internationalen Kommunikationsbeziehungen, wie sie schon zu Beginn des Jahrhunderts erreicht war, keineswegs selbstverständlich ist und auch nicht mit der Entwicklung der technischen Möglichkeiten kontinuierlich zunimmt. Internationale Beziehungen, auch auf dem Gebiet der Pädagogik und Schulpolitik, sind von politischen Rahmenbedingungen abhängig, die sie zulassen, manchmal fördern oder aber blockieren oder in einseitiger Weise funktionalisieren. Das erwies sich schon in den Jahren des Ersten Weltkriegs, der zu der Absage schon geplanter internationaler pädagogischer Kongresse und dem Abbruch fast aller institutionalisierter Austauschbeziehungen führte. Die mit den USA geknüpften wissenschaftlichen und kulturpolitischen Kontakte wurden bis zu deren Kriegseintritt demonstrativ gepflegt, nun aber vor allem zur Rechtfertigung der deutschen Kriegspolition genutzt. Die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Ausland, das zeigten die Diskussionen um die *wissenschaftlichen Auslandsstudien an deutschen Universitäten*, wurde nun als Teil außenpolitischer Selbstdarstellung und Interessenvertretung nach innen und außen aufgefaßt (VOM BRUCH 1982; ZYMEK 1975, S. 113ff.).

Nach dem Krieg wurde das Deutsche Reich jahrelange politisch, wirtschaftlich und auch wissenschaftlich boykottiert. Zunächst bildeten nur die internationalen pazifistischen Netzwerke wie die *New Education Fellowship* ihre Zeitschriften, *Das werdende Zeitalter* und ihre internationalen Kongresse einen Anknüpfungspunkt für internationale Kontakte und Kooperationen deutscher Pädagogen und Bildungspolitikern. Dazu waren aber nur die in der Lage, die den – damals heftig umstrittenen – Verfassungsauftrag einer *Erziehung zur Völkerverständigung* mittragen und gegenüber den Aktivitäten im Umfeld des *Völkerbunds* in Genf aufgeschlossen waren. Erst in der zweiten Hälfte der 20er Jahre lockerten sich die internationale Isolation und die trotzige nationale Selbstblockade vieler Deutscher: Nun wandte sich das 1915 gegründete Berliner *Zentralinstitut für Erziehung* auch dem Ausland zu, seine pädagogischen Auslandsreisen (1928 in die USA, 1931 nach Belgien und Holland), die Berichterstattung im *Pädagogischen Zentralblatt* und die Vortragsreihen zur *Vergleichenden Erziehungskunde* wurden zu Katalysatoren einer internationalen Öffnung eines breiteren Kreises deutscher Pädagogen und Schulpolitikern. FRANZ HILKERS Aktivitäten am Zentralinstitut und FRIEDRICH SCHNEIDER mit seiner ab 1931 erscheinenden *Internationalen Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* begründeten in diesen letzten Jahren der Weimarer Republik eine nicht nur politisch, sondern vor allem wissenschaftlich motivierte *Vergleichende Erziehungswissenschaft* in Deutschland (ZYMEK 1975; STÜBIG 1997). Auch wissenschaftspolitisch wurde erst in der zweiten Hälfte der 20er Jahre wieder der internationale Austausch reaktiviert; 1931 kam es zur Bündelung mehrerer Vorläuferinstitutionen im *Deutschen Akademischen Austauschdienst* (vgl. LAITENBERGER 1976).

Nach der nationalsozialistischen Machtübernahme, der Ausschaltung aller Lehrervereine und der Schließung ihrer Presseorgane nahm die Auslandsbe-

richterstattung in den verbliebenen pädagogischen Zeitschriften unter Leitung nationalsozialistischer Organisationen und Ämter deutlich ab (vgl. ZYMEK 1975). Die in den Jahren zuvor geknüpften internationalen Beziehungen wurden nicht alle abgebrochen, aber nun einseitig im Sinne einer Auslandspropaganda für das neue Regime genutzt.

Zwar blieb das *Zentralinstitut* weiter bestehen, aber FRANZ HILKER wurde entlassen und seine Aktivitäten für eine *Vergleichende Erziehungskunde* beendet. Das *Zentralinstitut* bearbeitete weiterhin Anfragen aus dem Ausland und pflegte die Kontakte mit dem *Bureau International de l'Education* in Genf. Es wurde vom nationalsozialistischen Deutschland bis 1944 finanziell gefördert; an den jährlichen Konferenzen des B.I.E. nahmen regelmäßig deutsche Vertreter teil und warben um Verständnis für die nationalsozialistische Erziehungspolitik. Die im Reichsinnenministerium Ende der 20er Jahre eingerichtete *Deutsche Pädagogische Auslandsstelle* wurde dem DAAD eingegliedert, sie bearbeitete und kontrollierte in den folgenden Jahren den internationalen Schüler-, Lehrer- und Praktikantenaustausch sowie den internationalen Schülerbriefwechsel (vgl. LAITENBERGER 1976, S. 62ff.). Das wichtigste internationale pädagogische Projekt war aber die Übernahme und Funktionalisierung der *Internationalen Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* als offizielles internationales pädagogisches Organ. FRIEDRICH SCHNEIDER wurde als Herausgeber verdrängt und durch ALFRED BAEUMLER ersetzt. Dessen *Institut für Politische Pädagogik*, die *Deutsche Pädagogische Auslandsstelle* des DAAD, das *Zentralinstitut* in Berlin und das New Yorker Institut des amerikanischen Herausgebers, der zu einer weiteren Mitherausgeberschaft gewonnen werden konnte, erschienen von 1935 bis 1944 als die herausgebenden Institutionen der *Internationalen Zeitschrift für Erziehung* (vgl. dazu ZYMEK 1975; HORN 1996).

Im Gegensatz zu der internationalen Isolierung Deutschlands während der Jahre nach dem Ersten Weltkrieg wurde die deutsche Bevölkerung, insbesondere die deutsche Jugend nach dem Zweiten Weltkrieg sehr bald und zielgerichtet von den Besatzungsmächten in internationale Kontakte einbezogen. Internationale Reise-, Austausch-, Vortrags- und Kongreßprogramme spielten in den alliierten Strategien zu einer demokratischen Erziehung für Deutschland eine große Rolle. Im Rahmen des amerikanischen Programms wurden bis 1956 12000 Deutsche in die USA vermittelt (FÜSSL 1994, S. 169ff.; COLLMER 1950). Die Bedeutung dieser Austauschprogramme für die Persönlichkeitsentwicklung, die politische Einstellung und das internationale Engagement eines in den folgenden Jahrzehnten einflußreichen Milieus von deutschen Multiplikatoren in Jugendverbänden, Bildungsinstitutionen, Politik und Wissenschaft kann gar nicht überschätzt werden (vgl. REULECKE 1997). Kurz nach dem Krieg und später in der Bundesrepublik gegründete Initiativen und Organisationen mit internationalem Wirkungskreis, wie z.B. die *Internationalen Jugendgemeinschaftsdienste* (CLAESSENS/DANKWORT 1957), die *Aktion Sühnezeichen*, die Bewegung für internationale Städtepartnerschaften und Austauschprogramme von Schulen, die *Europa-Jugend*, das *Deutsch-französische Jugendwerk* (DFJW) (MÉNODIER 1988) und der *Deutsche Entwicklungsdienst* (DED) (HAASE 1996) sind ohne dieses internationale Erfahrungs- und Übungsfeld eines Teils der Nachkriegsgenerationen nicht denkbar. Der relativ schnelle und finanziell geförderte Einbezug von deutschen Vertretern in die z. T. traditions-

reichen, z.T. neu gegründeten internationalen – wissenschaftlichen, verbandlichen und politischen – Institutionen nahm in den folgenden Jahrzehnten rasch zu. Der Ost-West-Gegensatz beförderte und blockierte zugleich diese Entwicklung: Auf westlicher wie auf östlicher Seite entstanden internationale Vereinigungen, Verbände und Programme, die nicht zuletzt mit dem Ziel eingerichtet und finanziell gefördert wurden, die Teilnehmer aus der Bundesrepublik Deutschland und der DDR, aber auch aus den anderen west- und osteuropäischen Staaten, dann auch aus den Ländern der sogenannten „dritten Welt“ in die politischen und wissenschaftlichen Netzwerke der „Blöcke“ des „kalten Krieges“ zu integrieren (z.B. *World Assembly of Youth versus World Federation of Democratic Youth*) (WESTPHAL 1997; vgl. auch KUEBART/ZYMEK 1977). Über die Frage, ob und unter welchen Bedingungen Teilnehmer aus der Bundesrepublik Deutschland und der DDR in internationalen wissenschaftlichen, jugend- und kulturpolitischen Vereinigungen zugelassen bzw. Mitglieder werden können und über was sie sprechen durften bzw. sollten, wurde oft vor und hinter den Kulissen erbittert gerungen (vgl. z.B. GÜNTHER 1998, S. 483).

Wie schon in den Schul- und Hochschulreformprozessen während der Jahrzehnte vor dem Ersten Weltkrieg, so nahm auch während der internationalen Schulreformdebatten der 60er und 70er Jahre die internationale Vernetzung und Verdichtung der erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Debatten zu (vgl. GONON 1998; ZYMEK 1975). Im Zuge des Hochschulausbaus, der Expansion und Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft wurde die Vergleichende Erziehungswissenschaft zu einer an den meisten Universitäten vertretenen Teildisziplin der Erziehungswissenschaft in Deutschland. Wie die meisten anderen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen ist auch sie in einen europäischen (CESE) und einen Weltverband integriert (vgl. BLUMENTHAL/STÜBIG/WILLMANN 1995; JOHN 1997; SCHRIEWER ¹2000, ²2000).

Das Ende der südeuropäischen Diktaturen in Portugal und Spanien, die Implosion der Sowjetunion, das Ende der Teilung Europas und Deutschlands, der Integrationsprozeß im Rahmen der Europäischen Union und die beschleunigte Integration des Weltmarkts haben eine historisch neue Stufe des internationalen Austauschs möglich gemacht. Die kulturpolitischen, wissenschaftlichen und pädagogischen Antworten, die darauf bisher in Deutschland entwickelt wurden, sind aber widersprüchlich: Ein großdimensioniertes internationales Austauschprogramm für die Jugendlichen in den ostdeutschen Ländern, wie es für die junge Generation im Nachkriegs(west)deutschland für nötig gehalten und großzügig gefördert wurde, fand nicht statt. Es gibt nun auch ein deutsch-polnisches Jugendwerk, das aber bisher nicht die Akzeptanz des deutsch-französischen Jugendwerks erreicht hat. Eine Reihe von Professuren für Vergleichende Erziehungswissenschaft wurde in den 80er und 90er Jahren nicht wieder besetzt oder in Professuren für interkulturelle Pädagogik umgewidmet, d.h. auf die wissenschaftliche Bearbeitung der innenpolitischen und schulpädagogischen Folgen der internationalen Arbeitskräfte- und Flüchtlingsmigration gelenkt. Internationale Studien zum Leistungsvergleich von Schulen und nationalen Schulsystemen sind zu einem zentralen Gegenstand vergleichender erziehungswissenschaftlicher Forschung und der öffentlichen Diskussionen geworden. Der DAAD beklagt den Rückgang des Interesses von Ausländern an einem Studium an deutschen Hochschulen und fordert die Anpassung der deutschen

Studienstrukturen an die der angelsächsischen Länder (BA) (DAAD 2000). Das Auswärtige Amt reduziert die Zahl der Goethe-Institute.

4. Mentale Landkarten

Räume werden nicht nur durch Flüsse und Gebirge, Landschaften und Siedlungen, durch völkerrechtliche Verträge zwischen Staaten und durch verfassungsrechtliche Zuständigkeiten zwischen Zentralregierung, Ländern und Gemeinden abgesteckt. Die Verteidigung dieser staatsrechtlichen Prinzipien ist nur eine Seite auch der amtlichen Politik. Daneben wurden in Deutschland im 20. Jahrhundert in den intellektuellen Milieus noch ganz andere Landkarten entworfen und diskutiert, die auch im politischen Feld als strategische Instrumente zur Abgrenzung von innenpolitischen Fronten und zur Integration von parteipolitischen Lagern, gelegentlich auch zur Rechtfertigung von außenpolitischen Positionen eine große Bedeutung erlangt haben. Die bildungspolitischen und pädagogischen Diskurse sind in diese symbolischen Gefechte immer eng verflochten gewesen.

Im Gegensatz zu der amtlichen deutschen Politik, die seit dem Kaiserreich zur Wahrung der Eigenständigkeit der Staaten länderübergreifende Vereinbarungen zur Kultur- und Bildungspolitik auf das Notwendigste beschränkt sehen wollte, haben es die intellektuellen Milieus in Deutschland als zentrales nationales Projekt proklamiert, daß der politischen Reichsgründung erst noch die kulturelle folgen müsse und sich damit gleichzeitig eine bedeutsame gesellschaftliche Aufgabe zugemessen. Diese intellektuelle Arbeit an der Entwicklung einer nationalen Identität fand nicht zuletzt in der Beschreibung und Abgrenzung von „Erinnerungsräumen“ statt (vgl. J. ASSMANN 1997; A. ASSMANN 1993), mit denen intellektuelle und politische Fraktionskämpfe auf den Begriff gebracht wurden: Von den kulturkritischen Schriften der letzten Jahrzehnte des 19. Jahrhunderts bis zu den schrillen Beiträgen des akademischen Milieus über die Berechtigung des Krieges wurde variantenreich gefordert, daß sich die deutschen Schulen und Universitäten nicht mehr an *Weimar*, sondern an *Potsdam* orientieren sollten, daß man gezwungen sei, von den idealistischen Höhen des *kosmopolitischen Humanismus* zu den Realitäten der *weltpolitischen* Konkurrenz und des Krieges herabzusteigen (z.B. SPRANGER 1932). Bei anderen war die räumliche Alternative zum angeblichen *Internationalismus* der akademischen Kultur nicht die *Weltpolitik*, sondern das *Innere des Landes*, die *Heimat*, manchmal sogar eine spezifische Region, etwa das *Niederdeutsche* bei JULIUS LANGBEHN, allerdings nicht als Lebensform und Eigenschaften der Landbevölkerung Norddeutschlands, sondern als generalisierte Idee. So konnte REMBRANDT zum Niederdeutschen par excellence erklärt und den Deutschen als „Erzieher“ angedient werden (KETELSEN 1994, S. 128f.). Die kulturkritischen Gegensatzpaare – z.B. zwischen deutscher Kultur und französischer Zivilisation, zwischen deutschem Idealismus und englischem „Krämergeist“ – profilierten Gegensätze in einem internationalen Feld, in dem es nicht nur Staatsgrenzen und verschiedene nationale Interessen gab, sondern „geistige“ oder „völkerpsychologisch“ begründete Haltungen und Strebungen, die einen „Sonderweg“ der Deutschen in der Geschichte und eine „Sendung“ des Deut-

schen Reichs in der weltpolitischen „Entscheidungsschlacht“ des Krieges begründeten (FAULENBACH 1981).

Auch die Autoren, die der Jugendbewegung und den später als Reformpädagogik zusammengefaßten Initiativen der ersten Jahrzehnte des Jahrhunderts zuzurechnen sind, beschworen sowohl regionale wie auch internationale Dimensionen ihres Themas: Jugendbewegung und Reformpädagogik wurden als Gegenbewegungen zum bestehenden staatlichen Schulsystem, seiner Tendenz zur generellen Normierung und Systematisierung, seinem Fächerkanon, der Methodik und Berufsauffassung seiner Lehrer interpretiert. Dagegen organisierte die Jugend – so ihre Chronisten – ihren „Exodus“ aus „grauer Städte Mauern“ in die Natur, aufs Land, ins „Innere des Landes“, aber auch in die (vorgestellte) mittelalterliche Welt der „Vaganten“ – und damit gleichzeitig „zu sich selbst“. Die Schulversuche, die in der Geschichtsschreibung der Reformpädagogik als Beispiele für ihre Reformabsichten aufgeführt werden, waren ebenfalls sehr oft programmatisch mit einem bewußten Auszug aufs Land verbunden und als Gründung kleiner autonomer Schulstaaten im Staate angelegt (vgl. SCHMITT 1998). Gleichzeitig ist schon früh, etwa in der Zeitschrift *Das werdende Zeitalter* oder in der Rubrik *Die pädagogische Bewegung*, die seit dem ersten Heft regelmäßig in der Zeitschrift *Die Erziehung* erschien, die Absicht zu erkennen, die unterschiedlichsten pädagogischen Reforminitiativen im In- und Ausland als „*internationale pädagogische Bewegung*“ zusammenzufassen und auf den Begriff – besser: auf einige Begriffe – zu bringen (vgl. ZYMEK 1975, S. 180ff.).

In dem berühmten Artikel von WILHELM FLITNER von 1931 über „Die Reformpädagogik und ihre internationalen Beziehungen“ wird eine weitere „Verortung“ – auch der pädagogischen – Diskurse im 20. Jahrhundert eingeführt: FLITNER geht es nicht nur um eine Skizze der pragmatischen historischen und aktuellen Bezüge seines Themas, sondern vor allem um seine „geistesgeschichtliche Deutung“. Er sieht das „einheitliche Gesicht aller Stätten der Neuen Erziehung“ in dem Versuch einer Verbindung eines neuen „positivistischen Ethos“ mit der traditionellen „christlich-humanistischen Auffassung vom Menschen“ in einem „neuen Typus“, einem neuen „Europäer“ (FLITNER 1965). Seit dem Ende des Ersten Weltkriegs, dem Auftreten der USA als Ordnungsmacht in Europa und der Stabilisierung der Sowjetunion war nicht mehr nur der Nationalstaat, sondern für einige pädagogische Zeitdiagnostiker auch *Europa* eine Bezugsgröße für intellektuelle Strategien der Identifikation und Orientierung im nationalen und internationalen Feld (vgl. z. B. FISCHER 1928). Mit dem Begriff *Europa* verbanden sich nicht nur geographisch-politische, sondern auch kulturelle und philosophische Vorstellungen, die im politischen und akademischen Diskursfeld zu immer neuen Deutungen und strategischen Funktionalisierungsversuchen geführt haben. Mit ihm verbanden sich Vorstellungen einer „Mitte“, einer harmonischen Balance zwischen Ost und West, einer europäischen Lebensform, Bildung und „Gesittung“ (FLITNER 1961), die als von außen – etwa durch Kapitalismus und Bolschewismus – bedroht oder auch als von innen her – etwa durch Rationalisierungsprozesse – „zersetzt“ geschildert wurde. Mit einer so aufgeladenen, aber immer unbestimmten Europa-Metaphorik verbanden sich vor 1933 und nach 1945 nicht nur traditionsreiche Vorstellungswelten vom christlichen Abendland (vgl. A. ASSMANN 1993), sondern auch natio-

nalsozialistische Propagandastrategien, etwa in der *Internationalen Zeitschrift für Erziehung*, in der die Besetzung Mitteleuropas durch deutsche Truppen als Verteidigung des europäischen Idealismus gegen den Materialismus Moskaus und New Yorks dargestellt wurde (ZYMEK 1975, S. 278ff.) Die positive Besetzung der Europa-Metaphorik bei der deutschen Jugend veranlasste z. B. französische Bildungspolitiker nach dem Krieg, Europa zum Ausgangspunkt von Strategien der politischen Bildung zu machen (BRUNN 1997). Mit der politischen Institutionalisierung des europäischen Integrationsprozesses seit 1957 wurden die akademischen Diskussionen über Europa versachlicht und vereinfacht: Die schulpolitischen und schulrechtlichen Aspekte des Prozesses (vgl. z. B. SCHLEICHER 1993; SCHLEICHER/BOS 1994; AVENARIUS 1988), die Behandlung des Themas im Unterricht (MICKEL 1978) und das Problem der kulturellen Vielfalt in der politischen Einheit (z. B. RUHLOFF 1992) wurden zu Gegenständen erziehungswissenschaftlicher Forschung und Reflexion. Hier wie in anderen Wissenschaftsdisziplinen wird auch die metaphorische und mythologische Dimension des Themas inzwischen analytisch und sogar strategisch diskutiert, etwa unter der provozierenden Fragestellung: „Scheitert Europa an seinem Mythendefizit?“ (SCHMALE 1997).

Im letzten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts wurden die verschiedenen, sich überlagernden und relativierenden Prozesse der Systematisierung von Bildungsstrukturen – auf kommunaler Ebene, auf der Ebene der Länder, des Bundesstaates und schließlich Europas – durch Entwicklungen radikal in Frage gestellt, die heute unter dem Schlagwort der *Globalisierung* die politischen und akademischen Diskurse beherrschen. Kaum eine Problemlage der Sozialisationsprozesse der nachrückenden Generationen oder der bestehenden Bildungsinstitutionen, die nicht damit zusammenzuhängen scheint, jede Reformforderung erscheint mit Verweis auf diesen Prozeß zwingend begründet (vgl. z. B. HEITMEYER 2000). Die neue Stufe der Integration des Weltmarkts und die Revolutionierung der Kommunikationstechnologien haben demnach eine neue Dimension der internationalen Vernetzung möglich gemacht, die alle bisher gewohnten und bekannten Aspekte der Regionalität und Internationalität von Bildungsprozessen und Bildungsinstitutionen aufzuheben scheint. Auch wenn die damit verbundenen Umwälzungen erst in Ansätzen erkennbar sind und noch genauere empirische Analysen fehlen, in welchen Ländern, in welchen Sektoren, auf welchen Ebenen und in welchen Zeiträumen der ökonomische und soziale Strukturwandel stattfinden wird, so ist doch schon heute mit dem Schlagwort der *Globalisierung* die Vision einer zum *global village* provinzialisierten Welt verbunden, die die potentielle Vernetzung jedes Menschen als Lernenden, als Erwerbstätigen und Konsumenten mit der ganzen Welt bei gleichzeitigem Verbleib nicht nur in der heimatlichen Region, sondern – für viele – sogar am Computer im eigenen Heim enthält. Die Kommunikation im *world wide web* verspricht, die ganze Welt abzurufen, auf diese Weise mühelos anderen Menschen und Kulturen begegnen zu können. *Globalisierung* ruft die Hoffnung und Befürchtung grenzenloser virtueller Mobilität bei gleichzeitiger Kontrolle durch einen globalisierten Markt wach. Sie enthält die Warnung vor einer neuen heimatlosen internationalen Elite von Führungskräften und Experten multinationaler Unternehmungen, die in internationalen Schulen und Hochschulen sozialisiert wurden, meistens die „Weltsprache“ Englisch spre-

chen, in keiner community und ihren demokratischen Strukturen mehr verankert sind (vgl. LASCH 1995). Sie enthält aber auch die Vision einer internationalen Arbeitskräfte- und Flüchtlingsmigration. Diese höchste Form der Internationalität und Mobilität, die heute mit dem Begriff der *Globalisierung* verbunden wird, scheint nicht nur die lokale und regionale Verwurzelung von Sozialisations- und Bildungsprozessen aufzuheben, sondern gleichzeitig auch Internationalität und Mobilität, denn die global vernetzte Welt nähert sich – nicht nur wegen der sie beherrschenden ökonomischen Rationalität, sondern auch in kultureller Hinsicht – immer mehr an.

Aber auch das Schlagwort der *Globalisierung*, wie schon die anderen Begriffe, mit denen historische Prozesse zugleich gebannt und diskursiv gehalten werden sollten, ist eine Form extremer Komplexitätsreduktion. Die Kultivierung dieser Art von Begrifflichkeit und Metaphorik, die internationale Bezüge beschwört und zugleich aufhebt, ist das Gegenteil international und interkulturell vergleichender Forschung und Theoriebildung, auch auf dem Gebiet der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Denn ihr Stellenwert erweist sich daran, ob es ihr gelingt, durch vergleichende Forschungen zu einer Komplexitätssteigerung zu kommen (vgl. SCHRIEWER ¹2000) – auch zu den mit dem Schlagwort der *Globalisierung* verbundenen – vielschichtigen, widersprüchlichen und umstrittenen – Prozessen.

Literatur

- ANWEILER, O.: Comparative Education and the Internationalization of Education. In: Comparative Education 13 (1977), S. 19–114.
- ANWEILER, O.: 1948/49 – Schlüsseljahre deutscher Bildungsgeschichte. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 39 (1991), 20–26.
- ASSMANN, A.: Arbeit am nationalen Gedächtnis. Eine kurze Geschichte der deutschen Bildungs-idee. Frankfurt a.M./New York 1993.
- ASSMANN, J.: Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München 1997.
- AVENARIUS, H.: Zugangsrechte von EG-Ausländern im Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland. In: Neue Juristische Wochenschrift (1988), S. 385ff.
- BAUMEISTER, A.: Die Einrichtung und Verwaltung des höheren Schulwesens in den Kulturländern von Europa und Nordamerika. In: Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen. Band 1, 2. Abt., München 1897.
- BERGGREEN, I.: Europa '92. Konsequenzen der Europäischen Einigung für den Kulturföderalismus in der Bundesrepublik Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), 6, S. 827–847.
- BLUMENTHAL, V. v./STÜBIG, H./WILLMANN, B.: Entwicklungslinien der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland bis zum Ende der 80er Jahre. In: B. WILLMANN (Hrsg.): Bildungsreform und Vergleichende Erziehungswissenschaft. Aktuelle Probleme – historische Perspektiven. Münster/New York 1995, S. 112–147.
- BÖHME, G.: Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht und seine Leiter. Zur Pädagogik zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus. Neuburg-Weiler/Karlsruhe 1972.
- BROCKE, B. vom: Hochschulpolitik im Föderalismus: Die Protokolle der Hochschulkonferenzen der deutschen Bundesstaaten und Österreichs 1898–1918. Berlin 1994.
- BRUCH, R. vom: Weltpolitik als Kulturmission. Auswärtige Kulturpolitik und Bildungsbürgertum in Deutschland am Vorabend des Ersten Weltkrieges. Paderborn/München/Wien/Zürich 1982.
- BRUNN, G.: Das Europäische Jugendtreffen 1951 auf der Loreley und der gescheiterte Versuch einer europäischen Jugendbewegung. In: J. REULECKE (Hrsg.): Rückkehr in die Ferne. Die deutsche Jugend und das Ausland. Weinheim/München 1997, S. 81–101.
- CLAESSENS, D./DANKWORTT, D.: Jugend in Gemeinschaftsdiensten. Eine soziologisch-psychologische Untersuchung über die Arbeit in Internationalen Gemeinschaftsdiensten. München 1957.

- COLLMER, P. (Hrsg.): *Länder – Menschen – Universitäten. Briefe deutscher Studenten aus dem Ausland 1947 bis 1950.* Stuttgart 1950.
- DEUTSCHER AKADEMISCHER AUSTAUSCHDIENST (Hrsg.): *Jahresbericht 1999/2000.* Bonn 2000.
- DEUTSCHER AUSSCHUSS: *Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule.* In: *Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953–1965.* Gesamtausgabe. Stuttgart 1966, S. 366–409.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: *Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern. Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen. Teil 1.* Stuttgart 1973.
- EIGLER, H./HANSEN, R./KLEMM, K.: *Quantitative Entwicklungen: Wem hat die Bildungsexpansion genutzt?* In: *Jahrbuch der Schulentwicklung.* Bd. 1. Weinheim 1980, S. 45–71.
- FAULENBACH, B.: „Deutscher Sonderweg“. *Zur Geschichte und Problematik einer zentralen Kategorie des deutschen geschichtlichen Bewußtseins.* In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 33 (1981), S. 3–21.
- FISCHER, A.: *Der Zusammenhang von Weltlage und Erziehungsproblem.* In: *Die Erziehung* 4 (1928), S. 1–21.
- FLITNER, W.: *Die Reformpädagogik und ihre internationalen Beziehungen.* In: H. RÖHRS (Hrsg.): *Die Reformpädagogik des Auslands.* Düsseldorf/München 1965, S. 115–128.
- FLITNER, W.: *Europäische Gesittung.* Zürich/Stuttgart 1961.
- FÜHR, CHR.: *Zur Schulpolitik der Weimarer Republik. Die Zusammenarbeit von Reich und Ländern im Reichsschulausschuß (1919–1923) und im Ausschuß für das Unterrichtswesen (1924–1933).* Darstellung und Quellen. Weinheim/Berlin/Basel 1970.
- FÜSSL, K.-H.: *Die Umerziehung der Deutschen: Jugend und Schule unter den Siegermächten des Zweiten Weltkriegs 1945–1955.* Paderborn/München/Wien/Zürich 1994.
- GEISSLER, G./WIEGMANN, O.: *Pädagogik und Herrschaft in der DDR. Die parteilichen, geheimdienstlichen und vormilitärischen Erziehungsverhältnisse.* Frankfurt a.M./Berlin/Bern/New York/Paris/Wien 1996.
- GONON, PH.: *Das Internationale Argument in der Bildungsreform. Die Rolle internationaler Bezüge in den bildungspolitischen Debatten zur schweizerischen Berufsbildung und zur englischen Reform der Sekundarstufe II.* Bern/Berlin/Frankfurt a.M./New York/Paris/Wien 1998.
- GÜNTHER, K.-H.: *Rückblick nach Tagebuchnotizen aus den Jahren 1938 bis 1990.* Berlin-Buchholz 1998.
- HANSEN, G.: *Ethnische Schulpolitik im besetzten Polen. Der Mustergau Warteland.* Münster/New York 1995.
- HAASE, I.: *Zwischen Lenkung und Selbstbestimmung. Geschichte und Gegenwart des Deutschen Entwicklungsdienstes.* Berlin 1996.
- HARNEY, K./ZYMEK, B.: *Allgemeinbildung und Berufsbildung. Zwei konkurrierende Konzepte der Systembildung in der deutschen Bildungsgeschichte und ihre aktuelle Krise.* In: *Zeitschrift für Pädagogik* 40 (1994), S. 405–422.
- HEITMEYER, W. (Hrsg.): *Schattenseiten der Globalisierung.* Frankfurt a.M. 2000.
- HERRMANN, U.: *Sozialgeschichte des Bildungswesens als Regionalanalyse. Empirische Analysen zur Strukturentwicklung der höheren Schulen Westfalens im 19. Jahrhundert.* Köln/Weimar/Wien 1991.
- HORN, K.P.: *Pädagogische Zeitschriften im Nationalsozialismus: Selbstbehauptung, Anpassung, Funktionalisierung.* Weinheim 1996.
- JOHN, B.: *Ideologie und Pädagogik: Zur Geschichte der Vergleichenden Pädagogik in der DDR. Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung.* Bd. 78. Frankfurt a.M. 1997.
- KAEUBLE, H./KOCKA, J./ZWAHR, H. (Hrsg.): *Sozialgeschichte der DDR.* Stuttgart 1994.
- KETELSEN, U.-K.: *Literatur und Drittes Reich. Vierow bei Greifswald* 1994.
- KUEBART, F./ZYMEK, B.: *Comparative Aspects of Multilateral Cooperation and Supranational Integration in Educational Politics: The EEC and COMECON.* In: *Slavic and European Education Review. An International Journal* (1977), 2, S. 21–32.
- KUHLEMANN, F.-M.: *Modernisierung und Disziplinierung. Sozialgeschichte des preußischen Volksschulwesens 1792–1872.* Göttingen 1992.
- LAITENBERGER, V.: *Akademischer Austauschdienst und auswärtige Kulturpolitik. Der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) 1923–1945.* Göttingen/Frankfurt a.M./Zürich 1976.
- LASCH, CHR.: *The Revolt of the Elites and the Betrayal of Democracy.* New York/London 1995 (Norton & Company).
- MÉNUDIER, H.: *Das Deutsch-Französische Jugendwerk. Ein exemplarischer Beitrag zur Einheit Europas.* München 1988.
- MICKEL, W. (Hrsg.): *Europäische Bildungspolitik.* Neuwied 1978.
- MÜLLER, D.K./ZYMEK, B.: *Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des*

- Deutschen Reiches, 1800–1945. Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. II, 1. Teil. Göttingen 1987.
- NEGHBABIAN, G.: Frauenschule und Frauenberufe. Ein Beitrag zur Bildungs- und Sozialgeschichte Preußens (1908–1945) und Nordrhein-Westfalens (1946–1974). Köln/Weimar/Wien 1993.
- OPPERMANN, TH.: Europäisches Gemeinschaftsrecht und deutsche Bildungsordnung: „Gravier“ und die Folgen. Bad Honeff 1987.
- RAT DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFT (Hrsg.): Erklärungen zur europäischen Bildungspolitik. Brüssel ³1988.
- REULECKE, J. (Hrsg.): Rückkehr in die Ferne. Die deutsche Jugend in der Nachkriegszeit und das Ausland. Weinheim/München 1997.
- REUTER, L.R.: Rechtliche Grundlagen und Rahmenbedingungen. In: CHR. FÜHR/C.-L. FURCK (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. VI, 1945 bis zur Gegenwart, Teilband 1. Bundesrepublik Deutschland. München 1998, S. 35–57.
- RUHLOFF, J.: Kulturbegegnung als Herausforderung an Bildung und Erziehung – Überlegungen im Hinblick auf „Europa 1993“. In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992), S. 345–356.
- RUST, V.D.: German Interest in Foreign Education since World War I. Ann Arbor 1965.
- SCHLEICHER, K. (Hrsg.): Zukunft der Bildung in Europa. Darmstadt 1993.
- SCHLEICHER, K./BOS, W. (Hrsg.): Realisierung der Bildung in Europa. Darmstadt 1994.
- SCHLINK, B.: Heimat als Utopie. Frankfurt a.M. 2000.
- SCHMALE, W.: Scheitert Europa an seinem Mythendefizit? Bochum 1997.
- SCHMID, K.A. (Hrsg.): Geschichte der Erziehung. V. 2. Berlin/Stuttgart 1901.
- SCHMITT, H.: Zur Realität der Schulreform in der Weimarer Republik. In: T. RÜLCKER/J. OELKERS (Hrsg.): Die politische Reformpädagogik. Bern 1998, S. 619–643.
- SCHNITZLER/ISSENSTEDT/MÜSSIG-TRAPP/SCHREIBER: Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. 15. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch HIS Hochschul-Informations-System. Bonn 1998.
- SIMMEL, G.: Soziologie des Raumes. In: G. SIMMEL: Aufsätze und Abhandlungen 1901–1908. Bd. I, Gesamtausgabe Band 7, hrsg. von O. RAMMSTEDT. Frankfurt a.M. 1995, S. 132–183.
- SCHRIEWER, J.: Comparative Education Methodology in Transition: Towards a Science of Complexity? In: J. SCHRIEWER: Discourse Formation in Comparative Education. Frankfurt a.M./Berlin/Bern/Brüssel/New York/Oxford/Wien ¹2000.
- SCHRIEWER, J.: Educational Studies in Europe. In: E. SWING/J. SCHRIEWER/F. ORIVEL (Eds.): Problems and Prospects. In: European Education. Westport ²2000.
- SPRANGER, E.: Das humanistische und das politische Bildungsideal im heutigen Deutschland. In: E. SPRANGER: Volk – Staat – Erziehung. Gesammelte Reden und Aufsätze. Leipzig 1932, S. 1–33.
- STÜBIG, H.: Die Wiederbegründung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in Westdeutschland nach dem Zweiten Weltkrieg – Friedrich Schneider und Franz Hilker. In: Bildung und Erziehung 50 (1997), S. 467–480.
- TENORTH, H.E./KUDELLA, S./PAETZ, A.: Politisierung im Schulalltag der DDR. Durchsetzung und Scheitern einer Erziehungsambition. Weinheim 1996.
- UKEN, M.: Fahrt ins Blaue. Nicht alle Austauschprogramme für Schüler sind ihr Geld wert. Ein Gütesiegel könnte mehr Orientierung schaffen. In: DIE ZEIT 49, 2. 12. 1999.
- VIERHAUS, R./BROCKE, B. VOM: Forschung im Spannungsfeld von Politik und Gesellschaft. Geschichte und Struktur der Kaiser-Wilhelm-/Max-Planck-Gesellschaft. Stuttgart 1990.
- WESTPHAL, H.: Jugendverbände und der deutsche Bundesjugendring auf dem Weg in die internationale Gemeinschaft. In: J. REULECKE (Hrsg.): Rückkehr in die Ferne: Die deutsche Jugend in der Nachkriegszeit und das Ausland. Weinheim/München 1997, S. 103–123.
- ZYMEK, B.: 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 1975.
- ZYMEK, B.: Re-Partikularisierung des Bildungssystems? Historische Anmerkungen zu aktuellen Strategien der Schulreform. In: Die deutsche Schule, 6. Beiheft 2000, S. 6–20.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Bernd Zymek, Westfälische Wilhelms-Universität Münster,
Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft, Georgskommende 26, 48143 Münster