

# International orientierte höhere Schulen in Deutschland – Zwei Varianten von Internationalität im Wechselspiel von Institution und Schülerbiografie

Werner Helsper · Heinz-Hermann Krüger · Lena Dreier ·  
Catharina I. Keßler · Stephanie Kreuz · Mareke Niemann

Online publiziert: 4. Oktober 2016  
© Springer Fachmedien Wiesbaden 2016

**Zusammenfassung** Internationalisierungsprozesse im Bildungssystem haben in den letzten Jahrzehnten eine immer größere Bedeutung gewonnen. Das Feld der Schulen allerdings, die sich als international bezeichnen, ist vielfältig. In diesem Beitrag nehmen wir schulische Konstruktionen von Internationalität im Bereich der höheren schulischen Bildung in Deutschland empirisch in den Blick. Dafür kontrastieren wir zwei höhere Schulen mit internationalem Profil: eine traditionsreiche International School in einer westdeutschen, städtisch-metropolitanen Region und ein neugegründetes internationales Gymnasium in einer ostdeutschen, städtisch-ländlichen Region. In der institutionellen Analyse arbeiten wir zentrale Gemeinsamkeiten und Differenzen der Schulkulturen mit einem Fokus auf Internationalität heraus. Die schulkulturelle Analyse wird auf der Grundlage von schülerbiografischen In-

---

Prof. Dr. W. Helsper  
Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,  
Franckeplatz 1, 06099 Halle (Saale), Deutschland  
E-Mail: werner.helsper@paedagogik.uni-halle.de

Prof. Dr. H.-H. Krüger  
Institut für Pädagogik, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Franckeplatz 1, 06099 Halle  
(Saale), Deutschland  
E-Mail: heinz-hermann.krueger@paedagogik.uni-halle.de

L. Dreier, M.A. · Dr. des. C. I. Keßler (✉) · S. Kreuz, M.A. · Dr. M. Niemann  
Zentrum für Schul- und Bildungsforschung, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,  
Franckeplatz 1, 06099 Halle (Saale), Deutschland  
E-Mail: catharina.kessler@zsb.uni-halle.de

L. Dreier, M.A.  
E-Mail: lena.dreier@zsb.uni-halle.de

S. Kreuz, M.A.  
E-Mail: stephanie.kreuz@zsb.uni-halle.de

Dr. M. Niemann  
E-Mail: mareke.niemann@zsb.uni-halle.de

terviews um die Rekonstruktion von drei Mustern der biografischen Bedeutung von Internationalität und der habituellen Passung von Schülerinnen und Schülern zu diesen internationalen Schulen erweitert. Aus diesen Ergebnissen folgern wir, dass sich in diesen regional unterschiedlichen Formen der Internationalität im Feld der höheren Bildung in Deutschland Hinweise auf eine horizontale Stratifizierung und Hierarchisierung im Feld der höheren Bildung zeigen lassen.

**Schlüsselwörter** Internationale Schulen · Gymnasium · Stratifizierung im Schulsystem · Schulkultur internationaler Schulen · Schülerbiografien internationaler Schulen

## **Internationally oriented higher secondary schools in Germany – Two modes of internationality in the interplay of institution and pupil biography**

**Abstract** During the last decades, the education system has been marked by distinct processes of internationalisation. In the field of higher education, there are numerous and varied schools with different international profiles. This paper focuses on processes of internationalisation in the German sector of higher education. We contrast two higher secondary schools with international profiles: one international school in a West German metropolitan region with a long tradition and a younger internationally-profiled school located in the periphery of an East German urban centre. This institutional analysis presents school cultural similarities and differences with regard to different claims and concepts of internationality. This analysis is complemented by a reconstruction of three patterns of biographical meaning examining the internationality of pupils and their respective habitual fit to these internationally-profiled schools. We draw on qualitative data, consisting mainly of interviews with head teachers and pupils of these two schools. We argue that these differing regional forms of internationalisation indicate a stratification and hierarchisation in the field of higher education in Germany.

**Keywords** ‘Gymnasium’ · International Schools · Pupil biographies at international schools · School culture of international schools · Stratification in the education system

### **1 Internationalisierungsprozesse im Bereich der höheren Bildung**

Vor allem im vergangenen Jahrzehnt ist es zu einer forcierten Durchsetzung von Internationalisierungsprozessen in der gymnasialen Bildungslandschaft in Deutschland gekommen. Diese umfassen vor allem vier institutionelle Merkmale: einen bilingualen Unterricht, ein stärker international ausgerichtetes Curriculum, damit einhergehende entsprechende schulische Profilbildungen sowie die Bereitstellung international anerkannter Abschlusszertifikate (Ullrich 2014, S. 195). In diesem Kontext sei etwa auf die Expansion bilingualer Gymnasien oder die Umprofilierung bzw. Neugründung von Hochbegabtgymnasien mit einem breiten Fremdsprachenangebot

hingewiesen, die neben dem Abitur auch internationale Abschlüsse vergeben. Daneben sind vor allem auch die in den „global cities“ (Sassen 2005) expandierenden Internationalen Schulen zu erwähnen, die mit dem International Baccalaureate (IB) abgeschlossen werden können.

Diese Entwicklungen sind keineswegs historisch neuartige Phänomene. Die Geschichte der Internationalisierungsprozesse reicht bis in die Nachkriegsjahrzehnte zurück. So wurden bereits in den 1950er und 1960er Jahren, teilweise aufgrund der Initiative von internationalen Organisationen wie der UNESCO, in westdeutschen Großstädten erste Internationale Schulen eröffnet. Gründungsmotive dafür waren die politische Absicht, internationalen Austausch und Dialog zu fördern sowie pragmatische Erfordernisse der Bereitstellung von Bildungsgängen für Kinder beruflich hochmobiler Führungskräfte in Wirtschaft, Politik und Militär (vgl. Hornberg 2009, S. 411). Im Gefolge gymnasialer Bildungsreformen und kulturellen Wandels seit Anfang der 1970er Jahre verloren zudem die altsprachlichen Traditionsgymnasien in den westdeutschen Großstädten an Bedeutung. Erfolgreicher wurden Gymnasien, die auf neue Formen der Internationalisierung, z. B. bilinguale Klassen, zunächst mit Französisch später verstärkt mit Englisch, setzten (vgl. Zymek 2009, S. 185). In den Folgejahrzehnten expandierte das System internationaler Kontakte und Austauschprogramme der Schulen. Ursachen für die spätestens seit der Jahrtausendwende forcierten Internationalisierungsprozesse im deutschen Bildungssystem sind die von Organisationen, wie der OECD und der EU, mit vorangetriebenen Prozesse der Standardisierung nationaler Bildungsstrukturen und -inhalte, Strategien des New Public Managements sowie die Implementierung von Bildungsmärkten u. a. durch die schulischen Angebote internationaler Bildungskonzerne (vgl. Krüger et al. 2012). Vor diesem Hintergrund ist es auch zu einer weiteren Expansion und Ausdifferenzierung von Schulen im gymnasialen Segment gekommen, die Internationalisierung als Teil ihres Schulprogramms verstehen. Neben den sich über alle Schulformen verteilenden Europa- und UNESCO-Schulen (vgl. Deppe et al. i.V.) sind hier vor allem die bilingualen Gymnasien zu nennen, die neben dem Abitur auch zu internationalen Schulabschlüssen führen. Diese haben sich allein im Zeitraum von 1997 bis 2005 von 366 auf 847 mehr als verdoppelt und entwickeln eine besondere Attraktivität für eine bildungsbewusste Elternpopulation (vgl. Ullrich 2014, S. 186).

Ein weiteres zentrales Segment sind in diesem Kontext die im Jahr 2016 inzwischen etwa 70 überwiegend privat organisierten International Schools mit zertifizierten pädagogischen Programmen der *International Baccalaureate Organisation* (vgl. [ibo.org](http://ibo.org)), die in internationale Dachorganisationen wie etwa dem Council of International Schools eingebunden sind und ein weltweit standardisiertes Curriculum anbieten. Diese werden nicht nur, wie schon in den vergangenen Jahrzehnten, vor allen von Kindern beruflich hochmobiler internationaler Führungskräfte aus dem mittleren und oberen Management von globalen Unternehmen besucht. Sie werden auch von zahlungskräftigen deutschen Eltern angewählt, die sich durch den Erwerb internationaler Schulabschlüsse für ihre Kinder eine optimale Vorbereitung auf den globalisierten Bildungs- und Arbeitsmarkt versprechen (vgl. Krüger et al. 2014a). Diese Schulen sind vorrangig in westdeutschen wirtschaftsstarken Regionen wie dem Rhein-Main-Gebiet oder in „global cities“ (Sassen 2005) angesiedelt (vgl. Zymek 2015, S. 74). In den ostdeutschen Regionen existieren bislang nur drei

derartige International Schools in Weimar, Leipzig und Dresden, die dem Council of International Schools und der Association of International Schools angehören.

Darüber hinaus gab es im vergangenen Jahrzehnt allerdings auch in den lokalen und regionalen Kontexten der neuen Bundesländer, trotz einer relativ geringen Anzahl von internationalen Unternehmen und einer insgesamt niedrigen Migrationsquote, vielfältige Initiativen, Gymnasien mit internationalen Profilen zu etablieren. Gründungsmotive waren zum einen die Erhöhung der Attraktivität von Regionen für die Ansiedlung internationaler Unternehmen und zum anderen Distinktionsgewinne im Wettbewerb um Schülerinnen und Schüler bei rückläufigen Schülerzahlen. Neben staatlichen Gymnasien mit einem breiten Fremdsprachenprofil, die an Traditionslinien der Spezialschulen für Fremdsprachen in der DDR anknüpften, kam es auch zu Neugründungen von Gymnasien in privater Trägerschaft mit multilingualem Profil und internationalen Schulabschlüssen (vgl. Helsper et al. 2015b).

Trotz der zunehmenden Verbreitung international orientierter Gymnasien in Deutschland und einer zunehmenden öffentlichen Aufmerksamkeit fällt der empirische Forschungsstand zu diesem Thema äußerst begrenzt aus. Zu den verschiedenen Formen international ausgerichteter Gymnasien gibt es nur wenige überblickshafte Darstellungen oder sekundäranalytische Regionalstudien (vgl. Zymek 2009, 2015; Ullrich 2014). Ähnlich überschaubar ist der Forschungsstand zu den Internationalen Schulen in Deutschland. Neben den Arbeiten von Hornberg (2010) und Hallwirth (2013) zu Entwicklung, Organisationsformen und Bildungsinhalten dieser Schultypen, gibt es bisher nur zwei empirische Studien von Köhler (2012) und neuerdings von Krüger et al. (2014a) zum Verhältnis von Peer- und Schulwelt an einer International School. Auch die im vergangenen Jahrzehnt expandierende Transmigrationsforschung hat sich mit der Diskussion von Transnationalität und sozialer Ungleichheit (vgl. Berger und Weiss 2008) oder mit dem Zusammenhang von transnationaler Biografie und Bildung auseinandergesetzt (vgl. Nohl et al. 2009), dabei blieb die Perspektive auf die Institution Schule jedoch unterbelichtet. Etwas günstiger stellt sich die Forschungslage zu International Schools im englischsprachigen Raum dar. Hier haben sich Hayden und Thompson (2011) sowie Ball und Nikita (2014) mit der weltweiten Verbreitung dieses Schultyps beschäftigt, der von den Eltern aus dem Kontext einer „global middle class“ zunehmend nachgefragt wird. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass unterschiedliche Varianten und Ausdifferenzierungen international orientierter Gymnasien, deren regionale und internationale Einbindung sowie die Perspektiven der schulischen Akteurinnen und Akteure in den bisherigen Studien nicht hinreichend berücksichtigt wurden.

An diesen skizzierten Forschungsdefiziten setzen unsere Ausführungen an. Wir nehmen zwei Varianten sich selbst als international bezeichnender Schulen im Bereich der höheren Bildung hinsichtlich ihrer Schulkultur und Schülerschaft in den Blick. Dabei ist nach dem Zusammenspiel von Regionalität und Internationalität zu fragen sowie abschließend nach dem Zusammenhang von Internationalität und neuen Formen der Hierarchisierung im gymnasialen Feld. Dabei gehen wir folgendermaßen vor: Zunächst werden wir die theoretischen Bezüge, das methodische Design sowie das Sample unserer Untersuchung darlegen (2), und dann die beiden Schulen vorstellen und insbesondere bezogen auf ihre Konzepte von Internationalität kontrastieren (3). Schließlich arbeiten wir für die Jugendlichen beider Schulen

verschiedene Muster der biografischen Verankerung von Internationalität heraus (4) und beziehen in einem finalen Schritt die zentralen empirischen Ergebnisse auf die vorab skizzierten Fragestellungen (5).

## 2 Theoretische Bezugslinien, Methode und Sample

Das Sample der hier vorgestellten Teilstudie setzt sich aus Datenmaterial zweier vorwiegend qualitativ ausgerichteter Forschungsprojekte zusammen. Sie sind Teil der DFG-Forschergruppe 1612 zu „Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem“ und untersuchen „Prozesse der Habitusbildung an ‚exklusiven‘ höheren Schulen“ bzw. „Exklusive Bildungskarrieren von Jugendlichen und den Stellenwert von Peerkulturen“.<sup>1</sup> In beiden Forschungsprojekten werden auch je eine international profilierte höhere Schule und ihre Schülerschaft analysiert. In diesem Aufsatz stehen in einer einzelprojektübergreifenden Perspektive die sozialen Konstruktionen von Internationalität auf den Ebenen der Institution sowie der Schülerbiographien im Zentrum. Fokussiert wird damit die Frage nach Formen und Entwürfen von Internationalität in Schulen, die sich selbst als „international“ bezeichnen: Wie stellen sich die Konzepte von Internationalität in den Bildungsprogrammen dieser Schulen dar und wie verstehen ihre Schülerinnen und Schüler in ihren biografischen Selbstentwürfen und habituellen Orientierungen „Internationalität“? Inwiefern beziehen sie sich dabei auf schulische Konstruktionen von Internationalität? Schließlich interessiert uns, inwieweit diese schulkulturellen Ausdrucksformen und biografischen Verarbeitungsmuster durch regional- und milieuspezifische Bedingungen beeinflusst werden.

Theoretisch knüpfen wir zum einen an ein schulkulturelles Konzept an, das Verbindungslinien zwischen einem bedeutungs- und sinnorientierten Verständnis von Schulkultur und milieutheoretischen Ansätzen herstellt (vgl. Helsper 2008, 2009; Krüger et al. 2014b). Bei der Untersuchung der Orientierungen der Lernenden beziehen wir uns zum anderen auf praxeologische Theorieansätze, die die Kulturtheorie von Bourdieu (1990) mikroanalytisch weiterentwickelt haben (vgl. etwa Reckwitz 2008; Helsper et al. 2014; Krüger und Deppe 2014).

Empirische Grundlage dieses Aufsatzes bilden zwei Experteninterviews mit dem Leitungspersonal und zum anderen biographische Interviews mit insgesamt über dreißig Schülerinnen und Schülern aus den achten bzw. zehnten Klassen der beiden Schulen.<sup>2</sup> Die Rekonstruktionen erfolgten mithilfe der Dokumentarischen Methode nach Bohnsack (Bohnsack 2003, 2006; Nohl 2006; Kramer et al. 2009, 2013). Auf Grundlage der Interviews mit Schülerinnen und Schülern wurde eine sinngenetische

<sup>1</sup> Vgl. ausführlicher [http://www.zsb.uni-halle.de/forschungsprojekte/mechanismen\\_der\\_elitebildung/](http://www.zsb.uni-halle.de/forschungsprojekte/mechanismen_der_elitebildung/).

<sup>2</sup> Auch die schulischen Homepages sowie für das Vogtberg-Gymnasium ethnographische Protokolle der Auswahlgespräche flossen in die institutionelle Analyse mit ein. Aufgrund der unterschiedlichen Erhebungszeitpunkte der Schülerinterviews in den Einzelprojekten (in Klasse acht beziehungsweise zehn), handelt es sich um Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Alterskohorten. Nichtsdestotrotz, und obgleich die Frage nach Konzepten von Internationalität nicht im Fokus der Auswertung beider Projekte steht, konnten im Rekonstruktionsprozess Bezüge der Schülerinnen und Schüler auf Internationalität herausgearbeitet und drei Muster analysiert werden.

Typenbildung mit drei Mustern von Internationalitätswürfen erarbeitet, die wir im Anschluss an den Vergleich der institutionellen Codes anhand von ausgewählten Eckfällen vorstellen.

### 3 Vogdberg-Gymnasium und International School: disparate Bezüge auf Internationalität

Für die beiden hier ausgewählten Schulen gilt, dass sie sich erstens selbst als international konstruieren, zweitens in relevanten Dimensionen von exklusiver Internationalität übereinstimmen (Versäulung mit Grundschulen, internationale Schulabschlüsse, internationale Vernetzung) und drittens doch zwei unterschiedliche Varianten schulischer Internationalisierung repräsentieren. Während die International School in der Tradition internationaler Schulen im metropolitanen Räumen steht, repräsentiert das Vogdberg-Gymnasium eine Form gymnasialer Internationalisierung, die jüngeren Datums ist – nämlich private Gründungen in eher strukturschwachen städtisch-ländlichen Regionen.<sup>3</sup> Es erscheint uns vielversprechend, diese beiden Varianten schulischer Internationalität hinsichtlich ihrer Schulkulturen sowie ihrer Schülerschaft vergleichend in den Blick zu nehmen. Gerade wenn sich eine zunehmende Anzahl an Schulen selbst als international bezeichnet oder über ihre Profile Bezüge zu Internationalisierung herstellt, wirft dies die Frage auf, wie diese Selbstbeschreibungen jeweils inhaltlich gefüllt werden und welche Varianz sich zwischen den Schulen auffächert. Nach kurzen Schulportraits fokussieren wir nun zwei Kontrastierungsdimensionen: Weltbürgertum und *world citizenship* als bedeutsame institutionelle Codes sowie regionale und internationale Bezüge.

Das Vogdberg-Gymnasium bezeichnet sich als „Internationales Gymnasium“ und wurde Anfang der 2000er Jahre aus einer Elterninitiative in freier Trägerschaft gegründet. Es liegt in der Peripherie einer ostdeutschen Großstadt, wobei die Region eher strukturschwach ist. Das Gymnasium ist das einzige im Ort. Die Schülerschaft des dreizügigen Gymnasiums rekrutiert sich aus der Großstadt wie auch aus dem ländlichen Einzugsgebiet von circa fünfzig Kilometern. Auch als Ausdruck der geringen Migrantenquote in dieser Region gibt es nur wenige Schülerinnen und Schülern bzw. Eltern am Vogdberg-Gymnasium, die über Migrationserfahrung verfügen. Unter den Eltern findet sich ein hoher Anteil an Selbstständigen und mittleren Angestellten. Die Schülerinnen und Schüler können zwischen einem regulären Curriculum, einer Französischklasse mit dem Abschluss des AbiBac und bilingualem Fachunterricht sowie einem Englischzweig wählen. Weiterhin ist es Ziel der Schule, den Sprachenunterricht sowie den bilingualen Fachunterricht von muttersprachlichen Lehrenden leiten zu lassen. Chinesisch wird in der Schule als Wahlfach angeboten und ein breit gefächertes Austausch- und Sprachreiseprogramm ist ebenfalls obligatorisch. Der zweite zentrale Anspruch des Schulprogramms besteht im mathematisch-wirtschaftlichen Schwerpunkt. Das Schulgeld liegt bei ca. 100 € pro Monat

<sup>3</sup> Obwohl das Vogdberg-Gymnasium in einer ostdeutschen Region angesiedelt ist, weist es aufgrund seines Gründungszeitpunktes und der Ausrichtung der Elterninitiative keine direkten Bezüge zur Tradition der Spezialschulen mit Fremdsprachenprofil in der ehemaligen DDR auf.

und wird einkommensabhängig erhoben, wobei ebenfalls eine Kautions- und einige zweistellige Beträge, etwa für Schließfächer, erhoben werden. Stipendien werden vereinzelt von Unternehmen finanziert.

Demgegenüber wurde die International School vor über 35 Jahren in einer westdeutschen, wirtschaftlich florierenden Großstadt mit vielen internationalen Unternehmen gegründet. Die Gründung wurde durch angloamerikanische Eltern angestoßen, da es zu diesem Zeitpunkt vor Ort keine entsprechende Schule mit Englisch als Unterrichtssprache gab. Mittlerweile existieren in der Umgebung mehrere ähnlich profilierte Schulen. An der Schule kann u. a. das *International Baccalaureate* (IB) erlangt werden, das ein Studium an ausländischen und manchen deutschen Universitäten ermöglicht. Das Angebot richtet sich somit zum einen an Kinder international mobiler Arbeitsmigrantinnen und -migranten, sogenannte *expatriate students*, und steht zum anderen auch deutschen Jugendlichen ohne derartige Mobilitätserfahrung offen. 20 % der Schülerinnen und Schüler haben einen deutschen Pass; außerdem sind etwa 50 weitere Nationalitäten vertreten. Viele haben eine doppelte Staatsbürgerschaft. Die Elternhäuser sind akademisch geprägt und verfügen weitestgehend über hohe sozioökonomische Ressourcen. Die Lehrerschaft ist von hoher Fluktuation gekennzeichnet und stammt insgesamt aus etwa 20 Ländern. In den Selbstdarstellungsmedien wird ihre Internationalität und kulturelle Sensibilität hervorgehoben. Ein Platz an dieser privat getragenen Schule kostet monatlich bis zu 1500 €. Es gibt Stipendien, die nach akademischen Kriterien vergeben werden. Die Homepage beschreibt die Schule als eine auf ein internationales Studium vorbereitende Ganztagschule und als Kern des internationalen Profils wird ein global anschlussfähiges Curriculum präsentiert.<sup>4</sup> Inhaltlich steht kein einzelnes Profilmfach im Mittelpunkt. Vor allem in den höheren Klassen sollen durch unterschiedliche curriculare Angebote und ein umfangreiches Ganztagsangebot kreatives und soziales Lernen sowie Selbstreflexion gefördert werden. Insgesamt wird die Schule als unterstützender Ort für die Bearbeitung der Migrationserfahrung entworfen.

Die Unterschiede in den Schulprofilen und hinsichtlich der Bildungsklientel spiegeln sich kondensiert in den institutionellen Auswahlpraktiken wider. Für die International School läuft die Bewerbung schriftlich und hochgradig formalisiert ab. Im Vogtberg-Gymnasium folgen auf die Anmeldung ein schriftlicher Test wie ein persönliches Gespräch (vgl. Helsper et al. 2015a; Keßler et al. 2015). Hier ist der Auswahlprozess mit Blick auf die Bildungsklientel stark regional verortet, aber auch an den Standort der Schule gebunden, während sich die International School stark an einer global agierenden Akteursgruppe orientiert und das Prozedere weitestgehend schriftlich erfolgt. Zeitlich richtet sich die Auswahl am Vogtberg-Gymnasium primär auf die Übergangssituation von der vierten in die fünften Klasse und konstruiert damit eine kontinuierliche Schülerbiografie, während das Verfahren der Internationalen Schule auf die Bedürfnisse einer fluiden Biografie in der Migrationssituation eingestellt ist. Das Bild einer wechsellvollen Schülerbiografie dient der impliziten Besonderung gegenüber nationalstaatlichen Schulsystemen und bildet innerhalb der Schule den Horizont der biografischen Normalität.

---

<sup>4</sup> Der IB-Dachverband bietet für verschiedene Jahrgangsstufen Programme an, für die die Schule in mehrjährigen Zyklen evaluiert wird.

### 3.1 Weltbürgertum vs. Worldcitizenship: Bildungsansprüche und institutionelle Codes

Auch wenn beide Schulen sozialstrukturell starke Unterschiede aufweisen, zeichnet sich eine Parallele in den Leitsprüchen ab: „*Ausbildung zum Weltbürger*“ beziehungsweise „*learning to be a world citizen*“. Beide beziehen sich auf Lernprozesse (ausbilden versus lernen) sowie auf den Begriff des Weltbürgers: einmal im deutschen, einmal im englischen Sprachgebrauch. Die feinen sprachlichen Unterschiede erscheinen nicht zufällig. Die verschiedenen Curricula der IB-Schule konzeptualisieren die Bildung der gesamten Person und umfassen reformpädagogisch inspiriert das akademische, personelle, emotionale und soziale Wachsen. Ein „world citizen“ gehe weder in seiner Sprachvielfalt noch in einer doppelten Staatsbürgerschaft auf, sondern sei vielmehr eine Haltung der Internationalität: „*you need to be flexible and open minded*“. Im Vogdberg-Gymnasium, in der die „Verkehrssprache“ deutsch ist, wird das Weltbürgertum vorrangig mit Sprachaneignung, also Kommunikationsbefähigung, assoziiert. Dies wird zum einen curricular übersetzt und zum anderen im Austausch mit Partnerschulen in anderen Ländern realisiert. Während in der International School Englisch nicht als Fremdsprache thematisiert wird, ist im Vogdberg-Gymnasium Internationalität mit Sprache assoziiert und steht explizit im Schulprogramm. Die Selbstverständlichkeit im Gebrauch des Englischen steht hier dem Fremdsprachengebrauch als Indiz für Internationalität gegenüber.

Internationalität wird zudem im Schulleiterinterview der International School mit den Schlagworten Individuum, Reflexivität, Flexibilität und Vorurteilsfreiheit verbunden. Dabei stehe für eine internationale Haltung beispielsweise die Staatsbürgerschaft und ethnische Herkunft nicht im Vordergrund. Vielmehr gehen diese Unterschiede in Bezug auf eine „human race“ und damit gleichsam in einer anthropologischen Gemeinsamkeit auf. „Internationalität“ scheint im Vogdberg-Gymnasium eher ein globaler Prozess zu sein, auf den zu meistern die Schülerinnen und Schüler vorbereitet werden sollen: Sie sollen sich später den Herausforderungen der Internationalisierung stellen können. Diese beiden Formen des Bezugs auf Internationalität unterscheiden sich. In der Internationalen Schule wird das Internationale als Bestandteil der Schule verstanden, das weiter internalisiert werden soll. Im Vogdberg-Gymnasium wird es nach außen verlagert. Im Idealschülerbild findet sich hier zudem die Vorstellung, dass die Schülerinnen und Schüler mit ihrer erworbenen Sprachkompetenz und angeeigneten Internationalität die Region verlassen und ein Teil der Schülerschaft mit internationalen Erfahrungen in die Region zurückkehrt.

Teil der Konzeptionen von Weltbürgertum und *world citizenship* ist zudem die Thematisierung von Differenz- und Offenheitserfahrung der Institution selbst. Im Vogdberg-Gymnasium folgt die Programmatik der Differenzenerfahrung der Logik vom eigenen Standort aus fremde Sprachen, Religionen und Kulturen kennenzulernen, z. B. über das Feiern asiatischer Feste. Wesentlicher Bestandteil der schulischen Alltagserfahrung in der International School dagegen ist der Umgang mit vielfältigen „Anderen“, der gleichsam als natürlich und als Teil einer inkorporierten Haltung der Offenheit verstanden wird. Dennoch werden genau diese Merkmale in der Distinktions- und Differenzarbeit innerhalb der Schülerschaft wirksam, wenn



die Schülerinnen und Schüler Unterschiede zwischen nationalen und transnationalen Biografien betonen.

Schließlich scheinen in den institutionellen Codierungen schulischer Ideale Bezüge zu Ökonomie auf. Der zweite curriculare Schwerpunkt des Vogdberg-Gymnasiums ist die mathematisch-wirtschaftliche Ausrichtung, die explizit mit dem Konzept des Weltbürgertums verbunden wird. Unsere heuristische Annahme hierzu lautet, dass die *ökonomische* Globalisierung (mathematisch-wirtschaftliche Kompetenzen) im Vogdberg-Gymnasium als Teil einer zunehmenden globalen Vernetzung und Kultur (Weltbürgertum) gefasst wird. Tendenzen der Ökonomisierung tauchen auch in der International School auf: Etwa wird das IB vom Schulleiter mit Marktvokabular als „*good product*“ beschrieben. Auch die Evaluationspraktiken, die als selbstverständlicher Teil der Akkreditierung für internationale Programme angesehen werden, und die Erarbeitung eines Mission Statements tragen Züge der Ökonomisierung von Schule.

Betrachtet man die institutionellen Codes und die Bildungsansprüche beider Schulen im Vergleich, zeigen sich neben den Unterschieden eines regionalbezüglichen Weltbürgertums und eines global perspektivierten *world citizenship* auch Gemeinsamkeiten. Beide nehmen auf das Individuum als lernendes unternehmerisches Selbst Bezug: In ihren Schuldokumenten werden Verbindungen zum Individuum als Bezugsgröße aufgemacht, wie auch zu Rhetoriken des Fortschritts, der Innovation und Neuerung. Die Programmatik des Vogdberg-Gymnasiums als relativ neuer Akteur im schulischen Bildungsmarkt scheint deutlich an den Curricula und Bildungsansprüchen Internationaler Schulen angelehnt zu sein und diese in eine regional-spezifisch anschlussfähige Version übersetzt zu haben. Die International School formuliert an dieser Stelle jedoch etwas Differentes im Vergleich zum Vogdberg-Gymnasium: Internationalität als Haltung.

### **3.2 Institutionelle Abgrenzungs- und Zugehörigkeitsbezüge: regionale vs. internationale Verortung**

Die Konsequenz der Internationalität als Haltung, wie sie der Schulleiter der Internationalen Schule entwirft, besteht in einer potenziell transnationalen und globalen Vergemeinschaftung mit Anderen, die diese Haltung ebenfalls einnehmen. Die Vergemeinschaftung ragt über die Einzelschule hinaus, was auch eine Folge der hohen Fluktuation der Schülerschaft an der Schule ist. Diese Zugehörigkeitskonstruktionen und schulischen Vergemeinschaftungsformen unterscheiden die beiden von uns untersuchten Schulen. Für die unterschiedlichen symbolischen Grenzziehungen der Institution Schule erscheinen einige Aspekte der Schulkultur ausschlaggebend.

Die von den Schulen angebotenen Abschlüsse besitzen divergente Reichweiten. Die International School bietet das IB an und ist im Zuge dessen Mitglied internationaler Dachverbände: Damit geht eine Einbindung in internationale Organisationen zur Förderung und Standardisierung internationaler Bildung und auch internationaler Netzwerke einher. Für das AbiBac, den Abschluss, den das Vogdberg-Gymnasium neben dem regulären Curriculum anbietet, gelten solche Akkreditierungsverfahren

nicht.<sup>5</sup> Darüber hinaus unterhält das Vogdberg-Gymnasium Austauschbeziehungen zu Schulen in England, China und insbesondere Frankreich, ist damit aber im Gegensatz zur International School eher auf transnationale Beziehungen verwiesen als auf internationale Netzwerke. Dementsprechend ist es den Absolventinnen und Absolventen der einen Schule möglich mit dem IB in fast allen Ländern zu studieren, während das AbiBac ausschließlich in frankophonen Ländern ein Studium ermöglicht.

Für beide Schulleiter stellen andere Schulen mit internationalem Profil Abgrenzungsfiguren dar. Schulleiter Murray formuliert die pädagogischen Besonderheiten der IB-Schule und ihrer Schülerschaft und sieht darin Unterschiede zu anderen Internationalen Schulen:

*there=are different kinds of International Schools in the area [...] the English educational system is: (.) very tied in with exams and [...] and league tables comparing schools [...] if parents are coming: and they expect their kids to be tested every three or four weeks [...] then this is probably not the right school for them there are other schools.*

Die Abgrenzung von häufigen Leistungskontrollen dokumentiert sich als passförmig zu der ganzheitlichen Perspektive auf die Schülerinnen und Schüler. Dr. Saunières Abgrenzung gegenüber anderen internationalen Schulen zielt auf Unterschiede der Region ab, auf Grund derer das schulische Profil verändert wurde: Für uns, so der Schulleiter des Vogdberg-Gymnasiums, „waren das schmerzhafteste Anpassungsprozesse und Lernprozesse weil dieses Schulprogramm in einer solch nochmal nicht internationalen Gegend wie hier noch nie ausprobiert wurde in Deutschland Referenzgrößen aus den Großstädten der Rheinschiene und so weiter haben wir ganz schnell sein lassen weil (.) das zu nichts führte“. Auch wenn es jeweils eine internationale Schule ist, die zur Abgrenzung herangezogen wird, so werden die Abgrenzungen unterschiedlich gewendet – in einem Fall *zugunsten* der eigenen Schule, im anderen Fall *zuungunsten* der eigenen Schule.

Anders verlaufen die Linien in Bezug auf regionale Schulen mit nicht-internationalem Profil. Der Schulleiter des Vogdberg-Gymnasiums zeichnet hier ein Bild eines aufgeteilten Schulmarkts, in dem das Vogdberg-Gymnasium in deutlicher Konkurrenz um Schülerzahlen gegenüber den anderen Gymnasien der Region steht. Für den Schulleiter der International School hingegen spielen anders profilierte Schulen kaum eine Rolle. Über diese unterschiedlich verlaufenden Abgrenzungslinien wird deutlich, dass beide Schulleiter Schulen, die außerhalb ihres regionalen Umkreises liegen, positiv konnotieren (als Austauschpartner, als Netzwerke, oder auch als Vorbild, an das man nicht heranreicht) und regionale Schulen negativ oder konkurrenzförmig. Ein Unterschied liegt hier in den Profilen, von denen man sich abgrenzt: Für Murray gerät regional ausschließlich eine andere International School in den Blick, für Saunière alle anderen exklusiven Gymnasien der Region.

Auch wird in den Selbstdarstellungen der International School die jahrelange Erfahrung mit *expatriate students* und ihren Familien hervorgehoben. Hier können

<sup>5</sup> Die Anforderungen in den AbiBac-Prüfungen sind Ländersache, wobei sie die des regulären Abschlusses in dem jeweiligen Land nicht übersteigen sollen (KMK 2013, S. 78).

wir deswegen von einer international-diffundierenden und für das Vogdberg-Gymnasium von einer einzelschulbezogenen Zugehörigkeitskonstruktion sprechen. Die International School ist über die Akkreditierungsorganisationen in institutionalisierte internationale Bildungsnetzwerke eingebunden und besitzt über den häufigen Schülerwechsel transmobiler Familien eine diffundierende Grenze, da häufig Neue hinzustoßen – die wiederum oftmals Bildungserfahrungen von anderen Internationalen Schulen mitbringen. Das Vogdberg-Gymnasium konstituiert seine Vergemeinschaftung über Zugehörigkeit zu der Schule selbst in Abgrenzung zu anderen Schulen in der Region. Die unterschiedlich gelagerten Zugehörigkeitskonstruktionen hängen auch mit der institutionellen Verfasstheit der Schulen zusammen. Die Gründung des Vogdberg-Gymnasiums liegt erst einige Jahre zurück, so dass das konstituierte Selbstverständnis stark auf die Schule selbst bezogen ist. Die International School besitzt bereits eine längere Tradition, ist jedoch durch die wiederkehrenden Evaluationsanforderungen zu Transformationen gezwungen. Für beide Schulen gilt dennoch, dass sie ideell deutlich auf Internationalität bezogen sind – was jedoch unterschiedlich inhaltlich ausgestaltet wird: einmal als internationale Haltung und einmal als regionale Weltoffenheit. Internationalität ist damit nicht nur unterschiedlich ausgeformt, sondern darüber hinaus mit unterschiedlichen Abgrenzungshorizonten gegenüber anderen Schulen versehen. Die zur Abgrenzung herangezogenen anderen Schulen stellen die relevanten Anderen in der Konstruktion der eigenen Schule als international dar und bilden zugleich einen spezifischen Aspekt schulischer Selbstentwürfe.

## 4 Orientierungen auf das Internationale: die Schülerinnen und Schüler

Anschließend an die Kontrastierung der beiden Schulen, gilt es nun, den Blick auf die biografischen Erfahrungen und habituellen Orientierungen der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf Internationalität zu richten. Im Folgenden stellen wir die Ergebnisse unserer schulübergreifenden Kontrastierung vor. Aufgrund der differierenden Erhebungszeitpunkte in Klasse acht beziehungsweise zehn, handelt es sich um Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Alterskohorten. Im Rekonstruktionsprozess konnten unterschiedliche Bezüge der Schülerinnen und Schüler auf Internationalität herausgearbeitet und drei Muster identifiziert werden: erstens das Muster einer „habitualisierten Internationalität“, zweitens „Internationalität erwerben und Internationalität als Distinktion“ sowie drittens eine „Ambivalenz in Bezug auf Internationalität“.

### 4.1 Habitualisierte Internationalität

Kennzeichnend für das Muster der habitualisierten Internationalität ist eine in die Biografie eingeschriebene Bedeutung und selbstverständliche Verhandlung des Internationalen. Diese Schülerinnen und Schüler präsentieren den Besuch einer international ausgerichteten Schule darüber hinaus als einen nicht zu hinterfragenden Umstand. Der 15-jährige Gwyn und die 15-jährige Rebekka, die bereits seit ihrer Kindheit in internationale Settings eingebunden sind, stellen zwei Eckfälle dieses ty-

pologischen Musters dar. Beide besuchen die zehnte Klasse der International School, wobei Gwyn hier bereits seit der ersten Klasse unterrichtet wird und Rebekka zum Zeitpunkt des Interviews erst seit zwei Jahren an der Schule ist.

Gwyns Familie verfügt über hohe ökonomische Ressourcen und beide Elternteile stammen aus Südeuropa. Gwyns Vater hat in Deutschland sowie Nordamerika als Naturwissenschaftler gearbeitet, bevor sich die Familie in Gwyns früher Kindheit in Deutschland niederließ. Die Migrationsgeschichte der Familie drückt sich nicht zuletzt in der doppelten Staatsbürgerschaft Gwyns aus, der während einer dieser beruflichen „Stationen“ geboren wurde und daher auch US-amerikanischer Staatsbürger ist. Gwyns Familie pflegt weiterhin Kontakt zu den Verwandten in Südeuropa und bewegt sich in Deutschland in international geprägten Netzwerken. Gwyn war insofern nicht nur von seiner Kindheit an in internationale Settings eingebunden, sondern verfügt ebenso über eigene transnationale Erfahrungen. Der Besuch der International School wird aus konkreten familialen international geprägten Erfahrungen heraus begründet. Gwyn schließt gleichsam habitualisiert an die Schulprogrammatisierung an und entwirft sich ganz selbstverständlich als international sowie als *world citizen*, der sich in einer globalen community bewegt. In Abgrenzung zu anderen englischsprachigen Schulen besonders Gwyn seine Schule zwar über ein stärkeres Maß an Internationalität, diese wird von ihm jedoch ebenso wenig expliziert, wie seine international ausgerichteten Zukunftsvorstellungen. Vielmehr scheint die Orientierung an Internationalität so weit internalisiert, dass er die globale Bühne renommierter Universitäten als selbstverständlichen eigenen Möglichkeitsraum entwirft.

Demgegenüber stellt Rebekka einen minimalen Kontrast dar. Durch die Tätigkeit der Mutter als Lehrerin an der International School tragen die Eltern die Kosten für den Schulbesuch nicht gänzlich selbst. Rebekka ist zweisprachig in Deutschland aufgewachsen und ihre Familie in Kanada stellt für sie einen positiven Horizont dar, der auch für ihre Pläne, dort zu studieren, eine entscheidende Rolle spielt. Ähnlich wie Gwyn identifiziert sich Rebekka sehr stark mit dem Leitbild des *world citizen*, welcher über internationale Erfahrungen verfüge, weltoffen sei und sich über einen bloßen Tourismus hinaus in verschiedenste Kulturen einfügen könne. Zudem betont Rebekka den unterstützenden Charakter der Schule, in der junge Menschen unterschiedlichster internationaler Bildungskontexte sowie Sprachfertigkeiten zusammengebracht würden (vgl. Krüger et al. 2014a, S. 234 f.). Viel stärker jedoch als Gwyn, der ebenfalls seit seiner Kindheit in Deutschland lebt, ist Rebekka mit der Schwierigkeit konfrontiert, sich von wohlhabenden, nicht-mobilen (deutschen) Schülerinnen und Schülern zu distinguieren. Sie muss ihre Internationalität deutlicher explizieren als Gwyn. So ist die eigene Verortung Rebekkas in der schulinternen Gruppe der „Mischlinge“ für ihren eigenen biografischen Entwurf zentral:

*ich bin (.) eigentlich (.) ja es gibt nicht so viele Leute die so Mischlinge sind wie ich die so gemischt sind also wo die Eltern verschiedn sind außer zum Beispiel bei meiner Freundin Anna: die Mutta is Argentinierin*

Gwyn und Rebekka eint die hohe biografische Bedeutsamkeit des Internationalen sowie eine habitualisierte Partizipation am *world citizenship*. Innerhalb des Musters einer habitualisierten Internationalität deuten sich jedoch minimale Kontraste an. So erscheinen Gwyn und Rebekka hier als Beispiele eines Spektrums, welches

auf der einen Seite diejenigen Jugendlichen mit vielfältigen transnationalen Erfahrungen und hohen kulturellen, sozialen und ökonomischen Kapitalien umfasst, die eine Anwesenheit an der International School und den damit verbundenen Anspruch auf Teilhabe an Internationalisierung weniger explizieren müssen. Im Kontrast dazu stehen jene, die über eine fehlende eigene, oder wie im Fall von Rebekka, eine nur teilweise vorhandene Mobilität verfügen und in deren Narrationen sich verstärkt Begründungs- und Rechtfertigungslogiken bezüglich einer Internationalität rekonstruieren lassen.

## 4.2 Internationalität erwerben und Internationalität als Distinktion

Dem zweiten Muster sind drei Schülerinnen zuzuordnen. Zentrales Spezifikum dieses Musters ist es, sich zum einem daran zu orientieren, Internationalität zu erwerben und sich zum anderen auf Internationalität in einer distinktiven Weise zu beziehen. Die Schülerin Charlotte ist 17 Jahre alt und besucht die International School mit Unterbrechung seit der fünften Klasse. Zum Interviewzeitpunkt befindet sie sich in der zehnten Klasse. Ihre Eltern verfügen über hohes ökonomisches Kapital. Die Schülerinnen am Vogdberg-Gymnasium sind die 13-jährige Julia<sup>6</sup> sowie die 14-jährige Doreen, die sich zum Interviewzeitpunkt beide in der achten Klasse befinden. Julias Mutter ist Angestellte des Schulträgers und ihr Vater arbeitet als Ingenieur. Doreens Mutter arbeitet als pharmazeutisch-technische Assistentin und ihr Vater als Ingenieur. Im Unterschied zu Charlotte und Julia, die ausschließlich in Deutschland aufgewachsen sind, hat Doreen nach ihrer Geburt in Deutschland die ersten drei Lebensjahre in den Beneluxländern zugebracht, kehrte dann aber nach der Trennung der Eltern mit ihrer Mutter an den Heimatort zurück.

Bei Charlotte und Julia handelt es sich um Schülerinnen, die sich eher strategisch auf Internationalität beziehen. Charlotte orientiert sich an der Partizipation am Weltbürgertum und der von ihr angestrebten Internationalisierung, indem sie plant, im europäischen Ausland Film zu studieren. Die International School bietet ihr dabei die Möglichkeit, sich prospektiv als Transmigrantin und *world citizen* zu entwerfen. Sie hofft, von deren gutem Ruf, der englischen Unterrichtssprache sowie dem international kompatiblen IB für ihre (berufliche) Zukunft zu profitieren. Durch die Internationalität ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler sowie der Lehrenden sei sie auch sozial global vernetzt und lerne als Weltbürgerin mit anderen Menschen zurechtzukommen, weltoffen und tolerant zu sein. In Distinktion von staatlich-deutschen Schulen, an denen lediglich akademisches Wissen vermittelt werde, ist für Charlotte der Besuch der International School ein Privileg, durch das sie eine umfassende Persönlichkeitsbildung erfahre.

Die sich bei Charlotte dokumentierende Zweckerationalität zeigt sich auch in Julias strategischem Bezug auf die Vorteile des Besuches einer international orientierten Schule:

---

<sup>6</sup> Die Schülerin Julia trägt in weiteren Veröffentlichungen des DFG-Projektes „Distinktion im Gymnasialen? Prozesse der Habitusbildung an ‚exklusiven‘ höheren Schulen“ den Namen Rebekka.

*wir sind schon nicht die (.) letzte (.) Schule die jeden aufnehmen würde jeden der nichts kann und ich würd auch sagen dass unsere Schüler dazu ausgebildet werden dass wir nicht (.) so sind wie alle andern sind sondern dass wir sozusagen einzigartig sind so dass wir auch weltoffen sind wie das Motto ja auch sagt und dass wir (.) auch (.) gut in der Schule sind*

Sie rekurriert auf die Rhetorik des Schulleiters und fasst Internationalität als Ausbildung zum Weltbürgertum. Auch Julia nutzt die internationale Ausrichtung ihrer Schule zur Distinktion. Für sie wird die Internationalität der Schule zu einem Label, das auf sie als ausgewählte Schülerin übertragen werden kann und sie von Schülerinnen und Schülern anderer Schulen abgrenzt (vgl. Waldbauer 2015).

Doreens Orientierung am Erwerb von Internationalität bezieht sich auf das Erlernen der französischen Sprache, aber auch auf Sprachen im Allgemeinen. Diese Affinität zu Fremdsprachen führt sie auf ihr Aufwachsen in einem anderen Land zurück. Gleichzeitig vergemeinschaftet sie sich mit einer Bildungselite und grenzt das Vogtberg-Gymnasium über den Besten-Status in den Fremdsprachen als Elite-Gymnasium insbesondere von nicht-exklusiven Schulen ab. Doreen möchte zwar das AbiBac absolvieren, ohne aber damit ein Studium an einer französischsprachigen Hochschule anzustreben.

Als Kennzeichen dieses zweiten Musters lässt sich festhalten, dass sich einerseits an Internationalität zur kollektiven Besonderung orientiert sowie andererseits der internationale Ruf der Schule zur individuellen Distinktion genutzt wird. Es handelt sich um Schülerinnen, die (noch) nicht international sind, sondern Internationalität anstreben. Im Unterschied zu anderen Schulen, verhandeln sie ihre Schule als Institutionen, die zur Internationalität ausbildet. Für die Schülerinnen stellt der Besuch einer international orientierten Schule keine Selbstverständlichkeit dar, sondern wird in Abgrenzung von anderen Schulen reflexiv und argumentativ ausgeführt. Hierzu wird sich auf die Rhetorik und den Mythos der Schule bezogen.

### **4.3 Ambivalenz in Bezug auf Internationalität – das Leiden an Transnationalität**

Der 17-jährige Anton verweist im Gegensatz zu den beiden anderen Mustern auf eine differente Facette inter- und transnationaler (Bildungs-)Biografien. Seine Lebensgeschichte steht beispielhaft für einen von zahlreichen Diskontinuitäten geprägten bildungsbiografischen Werdegang und prekären Besuch der International School. Diese Prekarität erwies sich innerhalb der Samples beider Projekte als außergewöhnlich, weshalb dieses Muster lediglich durch einen einzigen Fall repräsentiert wird.

Der Deutsch-Amerikaner Anton zog aufgrund berufsbezogener Migration der Eltern von Deutschland nach Österreich und in die USA und wechselte dabei mehrfach die Schule. Antons Biografie ist insofern als hochmobil sowie in hohem Maße als transnational zu beschreiben. Beim erneuten Rückzug nach Deutschland stellte die International School für Anton die einzige Möglichkeit dar, am Bildungswesen in Deutschland teilzuhaben. Den Schulbesuch finanziert jedoch ein Freund der Familie, was mit einer hohen Unsicherheit für Antons Verbleib an der International School verbunden ist. Wenngleich Anton also über ähnliche Mobilitätserfahrungen verfügt

wie beispielsweise Gwyn und selbst in internationale Netzwerke eingebunden ist, ist er finanziell wenig privilegiert sowie sprachlich und sozial sehr viel weniger mobil. Trotz hoher Identifikation Antons mit dem schulkulturellen Konzept sowie der Unterstützungsfunktion der International School, wird eine ambivalente Perspektive auf die eigene Transnationalität sowie die Vergemeinschaftung mit denjenigen deutlich, die ebenfalls der Mobilität ihrer Eltern ausgesetzt sind:

*there are times when you (.) didn't really wanna move but your parents forced you to*

Anton muss sich den familialen Entscheidungen unterwerfen und ist nicht selbst an Inter- bzw. Transnationalität orientiert. Insofern kann für den Fall Anton insgesamt eine Ambivalenz gegenüber dem Internationalen sowie ein Leiden an einer erzwungenen Transnationalität konstatiert werden.

Nimmt man abschließend die Gemeinsamkeiten und Kontraste in den Orientierungen der sechs Schülerinnen und Schüler in Bezug auf Internationalität in den Blick, lassen sich drei erklärende Zusammenhänge für die Unterschiede in den Orientierungen benennen.

Hier ist erstens die Altersdifferenz zu beachten. Die Schülerinnen und Schüler der International School sind zum Interviewzeitpunkt bereits in der zehnten Klasse, Zukunftsentwürfe können nun relevanter werden. Die Mehrzahl der Jugendlichen dieser Schule verfügt über den gemeinschaftsstiftenden Bezugspunkt des Interesses an einem internationalen Studium, einer internationalen Karriere und einer an Internationalität ausgerichteten Zukunft. Demgegenüber formulieren die Schülerinnen und Schüler des Vogtberg-Gymnasiums, die sich zum Interviewzeitpunkt erst in der achten Klasse befinden, noch keine Pläne für einen späteren internationalisierten Lebensweg.

In einer schulkulturellen Perspektive ist zweitens festzustellen, dass die Schülerinnen und Schüler der International School ihre Schulzeit in einem internationalisierten schulischen Setting verbringen. Im Kontrast dazu, erleben die Schülerinnen und Schüler des Vogtberg-Gymnasiums in ihrem Schulalltag keinen selbstverständlichen internationalen Erfahrungsraum, sondern Internationalität wird hier lediglich über den schulprogrammatischen Anspruch vermittelt. Entsprechend haben sie nicht die Möglichkeit, sich durch die Einbindung in ein internationales Setting als *world citizen* zu entwerfen. Demgegenüber beziehen sich nahezu alle Schülerinnen und Schüler der International School auf die für sie zentrale Selbstdarstellung als *world citizen* und verweisen auf den selbstverständlichen Umgang mit einer mehrsprachigen und multikulturellen Schülerschaft, eine weltoffene Einstellung und ihr Verständnis von sich als Transmigrantinnen bzw. Transmigranten, wenn dies auch, wie im Fall von Anton, nicht ausschließlich positiv konnotiert ist. Internationalität ist für die Schülerinnen und Schüler des Vogtberg-Gymnasiums, wenn überhaupt, als zu Erwerbendes vornehmlich im Bereich der Fremdsprachen und als ein diskursiver Horizont der Besonderung der eigenen Schule und der individuellen Distinktion relevant.<sup>7</sup> Internationalität steht für sie, trotz teilweise vorhandener internationa-

<sup>7</sup> Im Unterschied zur International School wird das Vogtberg-Gymnasium auch von Schülerinnen und Schülern besucht, für die Internationalität in keiner Weise eine Rolle spielt.

ler Erfahrungen, nicht im Vordergrund. Diese Unterschiede spiegeln sich auch in der Bildung der Muster wider. Dadurch, dass Internationalität in den Schulen sehr unterschiedlich verhandelt wird, besitzt sie unterschiedliche Relevanz innerhalb der schulischen Erfahrungsräume. So finden sich nur im zweiten Muster „Internationalität erwerben und Internationalität als Distinktion“ Schülerinnen aus beiden Schulen, wobei es sich bei Charlotte um eine Schülerin handelt, die selbst keine inter- oder transnational mobile Biografie besitzt.

Bezüglich des biografischen Hintergrundes ist drittens zu konstatieren, dass in den Mustern „habitualisierte Internationalität“ und „Ambivalenz in Bezug auf Internationalität“ das Internationale in die Biografien eingeschrieben ist. Dies ist im Muster „Internationalität erwerben und Internationalität als Distinktion“ nicht der Fall. Diese Jugendlichen streben Internationalität an und distinguieren sich darüber. Sie können sich jedoch lediglich auf eine Internationalität beziehen, die sie im schulischen Kontext erleben und sich auf eine prospektive Transnationalität orientieren. Damit scheinen die Unterschiede in den Orientierungen mit den kontrastierenden Erfahrungsräumen im Hinblick auf das Erleben von Internationalität als selbst erfahren, habitualisiert oder familiär vermittelt beziehungsweise mit einer von außen herangetragenem oder prospektiven Internationalität zusammenzuhängen.

## 5 Die Bedeutung der Internationalisierung im Prozess gymnasialer Stratifikation

In unserem empirischen Durchgang durch institutionelle und biografisch-habituelle Analysen zu international orientierten Schulen und ihren Schülerinnen und Schülern lassen sich drei Ergebnisse formulieren und auf die einleitend skizzierten Forschungs- und Theorielinien beziehen:

1. Passungen zwischen international profilierter Institution und Schülerhabitus (vgl. zum Passungstheorem, Helsper et al. 2014; Kramer et al. 2009; Kramer 2011): Die biografisch-habituellen Orientierungen der Schülerinnen und Schüler erweisen sich in hohem Maße als passförmig zu den jeweiligen Schulkulturen. Die biografisch verankerte und habitualisierte Internationalität in Form transnationaler Biografien und globaler Erfahrungsräume findet sich ausschließlich in der International School. Damit gehen die Selbstverständlichkeit von Internationalität und die unfragliche Orientierung an internationalen Bildungs- und Lebensräumen einher, mit denen sich die Jugendlichen identifizieren bzw. an denen sie – als spiegelbildlicher Kontrast in internationalen Biografien – auch leiden können (vgl. den Fall Anton). Die Schülerinnen und Schüler des Vogtberg-Gymnasiums verkörpern demgegenüber eher bildungsprogrammatische oder auch strategisch-distinktive Bezüge auf Internationalität, in denen sich dokumentiert, dass sie aufgrund ihrer regionalen Erfahrungsräume gerade noch nicht sind, was das Schulprofil entwirft: Weltbürgerinnen und -bürger. Hier finden sich durchaus Parallelen zu den in Deutschland verankerten Schülerinnen und Schülern der International School. Selbst die weitgehende Irrelevanz internationaler Bildungsorientierungen lässt sich im Vogtberg-Gymnasium bei Schülerinnen und Schülern finden, die



die Schule auch einfach als nächstliegendes Gymnasium im ländlichen Raum anwählen.

Auf der Ebene der Schülerschaft zeigen sich damit schul- und regionalspezifische Segregationslinien: Während für die international mobilen und sozioökonomisch privilegierten Schülerinnen und Schüler der International School – also deren besonders passförmige Schülerinnen und Schüler – Internationalität nichts Besonderes ist und sie ohne Frage und distinktive Attitüde Teil einer globalen, transnationalen Bildungselite der „*world citizenship*“ sind (vgl. den Fall Gwyn), beziehen sich die Schülerinnen und Schüler des Vogtberg-Gymnasiums im Sinne eines Bildungsversprechens darauf, einmal „Weltbürger“ werden zu können oder nutzen das internationale Schulprofil, um sich von Schülerinnen und Schülern anderer Schulen hierarchisierend abzusetzen: Was die einen sind, wollen die anderen durch Bildung und Schule erst noch werden.

2. Internationalität im Spannungsfeld von Globalität und Regionalität<sup>8</sup>: Internationalität nimmt erst im Zusammenspiel mit Regionalität ihre jeweils spezifische Form und Bedeutung an.<sup>9</sup> Bezüglich der Bedeutung von Internationalität konnten wir neben programmatischen Gemeinsamkeiten – etwa der Orientierung am Bildungsideal des „Weltbürgers“ bzw. des „*world citizen*“ – auch deutliche Differenzen zwischen den Schulen herausarbeiten. Während in der International School Internationalität über alle Ebenen sowie Akteurinnen und Akteure hinweg alltäglich gegeben ist – Englisch als Schulsprache, globales Curriculum, globaler Schulabschluss, globale organisatorische Vernetzung, internationale Lehrerschaft, international mobile Familien und Schülerschaft – trifft dies für das international orientierte Vogtberg-Gymnasium nur zu einem kleinen Teil zu. Das ist Ausdruck der unterschiedlichen Verankerung von Internationalität in der jeweiligen Region.<sup>10</sup> Das dokumentiert sich in sehr unterschiedlichen Konstellationen zwischen dem globalen Raum, dem regionalen und dem schulischen Raum: Die westdeutsche Metropolregion ist von internationalen Raumbezügen durchdrungen und damit an den globalen Raum unmittelbar in vielfältigen Formen und kollektiven Akteurskonstellationen (globale Konzerne, Banken, Verkehr etc.) an-

<sup>8</sup> Wir zeichnen hier nur die Linie einer Bildungsprivilegierung durch Internationalisierung nach, wohl wissend, dass es migrationsspezifische Internationalisierungsprozesse im Schulsystem gibt, die eher diskriminierende Züge zeigen (vgl. Zymek 2009).

<sup>9</sup> Natürlich lassen sich in den beiden Bildungsregionen, in bundeslandesspezifischen Varianten, auch die Überformungen des deutschen Schulsystems durch global agierende Bildungsakteure – etwa in Form von PISA, IGLU, Vergleichsarbeiten, je spezifischen Konstellationen „neuer Steuerung“ etc. erkennen (vgl. Fuchs 2003; Zymek in diesem Band). In diesem Sinne gibt es keine Bildungsregion in Deutschland – und sei sie noch so peripher – die nicht von Globalisierung beeinflusst ist (vgl. zu Globalisierung grundlegend Giddens 1996, 2000). Das kann aber nicht darüber hinweg täuschen, dass die Ausdrucksgestalten der Globalisierung in beiden Regionen deutliche Unterschiede aufweisen. Dies dokumentiert sich insbesondere in der konkreten Ausgestaltung, der Durchdringung und den Anschlüssen internationaler Institutionen, der Akteurinnen und Akteure sowie Bezügen, die in den Regionen sehr unterschiedlich ausgeformt sind.

<sup>10</sup> Dabei stoßen wir hier nicht einfach auf Unterschiede zwischen West- und Ostdeutschland (vgl. oben). Vielmehr überlagern sich hier West-Ost-Differenzierungen mit großstädtisch-metropolitanen (westdeutsche Region) und städtisch-ländlich eher peripheren (ostdeutsche Region) Räumen.

geschlossen (vgl. Sassen 2005). Ein Ausdruck dieser Implementierung des Globalen im Regionalen ist im Bereich der Bildung die International School selbst, die in der Region einen globalen Bildungsraum für die mobilen transnationalen Führungskräfte im Rahmen global agierender Unternehmen darstellt und damit mit dazu beiträgt, dass die Region für „global player“ attraktiv ist und sich weiter internationalisieren kann. Das macht es für die deutschen Schülerinnen und Schüler der International School überhaupt erst möglich, in der Region an einem global-regionalen Bildungsraum zu partizipieren. Demgegenüber stoßen wir mit dem Vogdberg-Gymnasium in der ostdeutschen städtisch-ländlichen Region auf eine nahezu konträre Konstellation: Sie ist von internationalen Raumbezügen wenig durchdrungen. Insbesondere fehlen eher alltäglich erfahrbare multinationale Akteurinnen und Akteure sowie internationale Institutionen, mit denen sie direkt verflochten ist. Der schulische Raum des Vogdberg-Gymnasiums ist somit kein Ausdruck bzw. keine Fortsetzung der Verankerung von Internationalität in der Region, sondern als bildungsprogrammatisches Projekt gerade ein Versuch, die faktisch weitgehend fehlenden Anschlüsse an eine direkt erfahrbare Internationalität zukünftig zu verstärken. In beiden Varianten können wir also – wenn auch in deutlich unterschiedlichen Formen – Globalisierungsfolgen beobachten: Die International School ist selbst ein unmittelbarer Ausdruck der Verankerung von Multinationalität und von international agierenden kollektiven Akteurinnen und Akteuren als Globalisierungseffekt in der Region. Das Vogdberg-Gymnasium repräsentiert demgegenüber einen „kompensatorischen“ Bildungsraum für die Herausbildung der unterrepräsentierten Internationalität in der Region, um daraus resultierende Startnachteile für die Kinder bildungsambitionierter Familien auszugleichen, die glauben als Folge der Globalisierung zukünftig (beruflich) in immer stärker internationalisierten Bezügen agieren zu müssen.

3. Internationalität als stratifikatorische Dimension im gymnasialen Feld: Trotz dieser gravierenden Unterschiede gewinnt in beiden Regionen Internationalität eine große Bedeutung für die stratifikatorische Distinktion im Feld der höheren Bildung. So stößt das international orientierte Vogdberg-Gymnasium parallel zur Schließung von Gymnasien in dieser Region mit seiner privaten Neugründung in eine Lücke und kann sich mit seiner internationalen Orientierung, dem Sprachen- und Wirtschaftsprofil und dem Versprechen einer internationalen Bürgerbildung im Wettbewerb mit anderen exklusiven Gymnasien vor Ort behaupten und sich als eines der führenden Gymnasien der Region besondern (vgl. Helsper et al. 2015b). Es spricht – bei einer heterogenen Schülerschaft – insbesondere sozioökonomisch privilegierte Familien der ländlich-städtischen Region an, die Internationalität anstreben, bildungsstrategisch für bedeutsam halten und zur Distinktion nutzen. Die International School ist als Manifestation der Bildungserfordernisse privilegierter transnational mobiler Familien im Zusammenhang global aktiver Unternehmen zu verstehen. Ihnen wird damit ein global standardisierter privilegierter schulischer Bildungsraum zur Verfügung gestellt, den sie in allen zentralen metropolitane Regionen weltweit abrufen können. Die International School ist damit per se Ausdruck einer Stratifizierung im Bereich der höheren Bildung, weil hier ein speziell für international mobile Führungskräfte – Ball und Nikita sprechen etwas unscharf von der neuen „global middle class“ (Ball und Nikita 2014) –

vorgesehener schulischer Raum geschaffen wird, der zugleich neue Bildungspriorisierungen im Sinne international anschlussfähiger Abschlüsse und Netzwerke eröffnet.

In beiden Regionen zeigen sich also entlang der internationalen schulischen Profile Stratifizierungen und Hierarchisierungen in der höheren Bildung – allerdings in je spezifischer Form: Geht es einmal um die regionale Besonderung als internationales Spitzengymnasium, das regional privilegierte deutsche Familien anspricht, so geht es zum anderen um eine Besonderung im internationalen Maßstab und mit Bezug auf internationale, hochmobile Eliten, die hier den global abrufbaren Bildungsort ihrer Kinder finden.

Beide Stratifizierungslinien sind zugleich Ausdruck eines wachsenden Segments von Schulen und auch Gymnasien in privater Trägerschaft (vgl. Ullrich und Strunck 2012; Deppe und Kastner 2014; Kraul 2015) und damit eines wichtigen Aspektes der Ökonomisierung von Bildung (vgl. Höhne 2012). Während die International School mit ihrem hohen Schulgeld in der Traditionslinie derartiger Schulen in westdeutschen großstädtischen Regionen steht – mit deutlich expansiven Tendenzen der International Schools insgesamt (vgl. oben) – verbunden mit einer hohen Anziehungskraft für deutsche, ökonomisch kapitalstarke Familien, ist das Vogdberg-Gymnasium ein Beispiel für einen schulischen „Newcomer“ in privater Trägerschaft mit internationaler Profilierung, wenn auch entsprechend der ökonomisch weniger privilegierten Region mit deutlich geringerem Schulgeld. Die traditionsreiche International School repräsentiert also ein Expansionsmodell stratifikatorischer Internationalisierung im urban-metropolitanen Raum.<sup>11</sup> Demgegenüber steht das private Vogdberg-Gymnasium für ein Expansionsmodell internationaler Schulprofilierung jenseits urban-metropolitaner und eher städtisch peripherer Regionen.

## Literatur

- Ball, St., & Nikita, D.P. (2014). The global middle class and school choice. A cosmopolitan sociology. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Elite und Exzellenz im Bildungssystem. Nationale und internationale Perspektiven* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: 19. Sonderbd., S. 81–94). Wiesbaden: Springer VS.
- Berger, P. S., & Weiß, A. (Hrsg.) (2008). *Transnationalisierung sozialer Ungleichheit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2003). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: UTB.
- Bohnsack, R. (2006). Dokumentarische Methode. In R. Bohnsack, W. Marotzki, & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (2. Aufl. S. 40–44). Opladen: UTB.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Cambridge: Policy Press.
- Deppe, U., & Kastner, H. (2014). Exklusive Bildungseinrichtungen in Deutschland. Entwicklungstendenzen und Identifizierungshürden. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Elite und Exzellenz im Bildungssystem. Nationale und internationale Perspektiven* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: Sonderbd. 19, S. 263–283). Wiesbaden: Springer VS.

<sup>11</sup> In einer anderen westdeutschen, großstädtischen Region konnten wir zudem feststellen, dass die dort erfolgende Neugründung einer International School wettbewerbsorientierte internationale Profilierungen – etwa die Einführung des IB-Abschlusses an einem anderen Gymnasium – in der Region erzeugte (vgl. Helsper et al. 2015b).

- Deppe, U., Kastner, H., & Lüdemann, J. (i.V.). Cross perspectives and trends of internationalization within the German education system. In C. Maxwell, H.-H. Krüger, W. Helsper, & U. Deppe (Hrsg.), *Elite education from early years to higher education*. London: Palgrave Macmillan.
- Fuchs, E. (2003). Auf dem Weg zu einem neuen Weltcurriculum. Zum Grundbildungskonzept von PISA und der Aufgabenzuweisung an die Schule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49(2), 161–180.
- Giddens, A. (1996). *Konsequenzen der Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Giddens, A. (2000). *Die entfesselte Welt. Wie die Globalisierung unser Leben verändert*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hallwirth, U. (2013). Internationale Schulen. In A. Gürlevik, C. Palentien, & R. Heyer (Hrsg.), *Privatschulen versus staatliche Schulen* (S. 183–195). Wiesbaden: Springer VS.
- Hayden, M., & Thompson, J. (Hrsg.) (2011). *Taking the IB diploma programme forward*. Voodbridge: John Cott Educational.
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(1), 63–81.
- Helsper, W. (2009). Schulkultur und Milieu. Schulkulturen als symbolische Ordnungen pädagogischen Sinns. In: Melzer, W./Tippelt, R. (Hrsg.): *Kulturen der Bildung. Beiträge zum 27. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 155–176). Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Helsper, W., Kramer, R.-T., & Thiersch, S. (Hrsg.) (2014). *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W., Dreier, L., Niemann, M., & Gibson, A. (2015a). Auswahlverfahren in „exklusiven“ Gymnasien. Auswahlpraktiken und ihre Legitimation. In W. Helsper & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Auswahl der Bildungsklientel. Zur Herstellung von Selektivität in „exklusiven“ Bildungsinstitutionen* (S. 135–164). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W., Dreier, L., Gibson, A., Kotzyba, K., & Niemann, M. (2015b). „Exklusive“ und private Gymnasien in städtischen Bildungsregionen. In M. Kraul (Hrsg.), *Private Schulen* (S. 45–62). Wiesbaden: Springer VS.
- Höhne, T. (2012). Ökonomisierung der Bildung. In U. Bauer & U. Bittlingmayer (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 797–812). Wiesbaden: Springer VS.
- Hornberg, S. (2009). Internationale Schulen. In S. Blömecke, T. Bohl, L. Haage, G. Lang-Woytasik, & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule* (S. 411–414). Weinheim: Juventa.
- Hornberg, S. (2010). *Schule im Prozess der Internationalisierung*. Münster: Waxman.
- Keßler, C., Otto, A., & Winter, D. (2015). Die idealen Schüler/innen sollten „interessiert, begabt, gut erzogen und wissbegierig“ sein. In W. Helsper & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Auswahl der Bildungsklientel. Zur Herstellung von Selektivität in „exklusiven“ Bildungsinstitutionen* (S. 165–183). Wiesbaden: Springer VS.
- KMK (2013) = Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (2013). *Konzepte für den bilingualen Unterricht – Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung*. [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2013/201\\_10\\_17-Konzepte-\\_bilingualer-\\_Unterricht.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/201_10_17-Konzepte-_bilingualer-_Unterricht.pdf). Zugegriffen: 25. Feb. 2016.
- Köhler, S.-M. (2012). *Fremde, Feinde oder Klassenteam? Empirische Rekonstruktionen von Peerbeziehungen an globalen Schulen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, R.-T. (2011). *Abschied von Bourdieu?* Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S., & Ziems, C. (2009). *Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S., & Ziems, C. (2013). *Das 7. Schuljahr. Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere?* Wiesbaden: Springer VS.
- Kraul, M. (2015). Privatschulen in den letzten hundert Jahren. Ein wachsendes vielfältig ausdifferenziertes Feld. In M. Kraul (Hrsg.), *Private Schulen* (S. 23–45). Wiesbaden: Springer VS.
- Krüger, H.-H., Helsper, W., Sackmann, K., Breidenstein, G., Bröckling, U., Kreckel, R., Mierendorff, J., & Stock, M. (2012). Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem. Ausgangslage, Theoriediskurse, Forschungsstand. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(2), 327–343.
- Krüger, H.-H., Keßler, C., Otto, A., & Schippling, A. (2014a). Elite und Exzellenz aus der Perspektive von Jugendlichen und ihren Peers an exklusiven Schulen. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Elite und Exzellenz im Bildungssystem. Nationale und internationale Perspektiven* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: Sonderbd. 19, S. 221–242). Wiesbaden: Springer VS.
- Krüger, H.-H., Keßler, C., & Winter, D. (2014b). Schulkultur und soziale Ungleichheit. In J. Böhme, M. Hummrich, & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 183–210). Wiesbaden: Springer VS.

- Krüger, H.-H., & Deppe, U. (2014). Habitustransformationen von Schülerinnen im Verlauf der Sekundarstufe I und die Bedeutung der Peers. In W. Helsper, R.-T. Kramer, & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus* (S. 250–273). Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A.-M. (2006). *Interview und dokumentarische Methode*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A.-M., Schittenhelm, K., Schmidtke, O., & Weiss, A. (2009). *Kulturelles Kapital in der Migration. Hochqualifizierte Einwanderinnen und Einwanderer*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reckwitz, A. (2008). *Unschärfe Grenzen. Perspektiven der Kulturosoziologie*. Bielefeld: transcript.
- Sassen, S. (2005). The global city. Introducing a concept. *Brown Journal of World Affairs*, XI(2), 27–43.
- Ullrich, H., & Strunck, S. (Hrsg.) (2012). *Private Schulen in Deutschland. Entwicklungen – Profile – Kontroversen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ullrich, H. (2014). Exzellenz und Elitebildung in Gymnasien. Traditionen und Innovationen. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Elite und Exzellenz im Bildungssystem. Nationale und internationale Perspektiven* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: Sonderbd. 19, S. 181–202). Wiesbaden: Springer VS.
- Waldbauer, T. (2015). Wir werden dazu ausgebildet einzigartig zu sein – der Blick einer Schülerin auf ihre „exklusive“ Schule. *Soziologie Magazin*, 8(2), 21–38.
- Zymek, B. (2009). Prozesse der Internationalisierung und Hierarchisierung im Bildungssystem. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(1), 175–153.
- Zymek, B. (2015). Kontexte und Profile privater Schulen. Internationaler Vergleich lokaler Angebotsstrukturen. In M. Kraul (Hrsg.), *Private Schulen* (S. 63–78). Wiesbaden: Springer VS.