
„Wir sind weder das prestigeträchtige L-Gymnasium noch das im Fein-fein Viertel liegende M-Gymnasium“

2

Positionierungen von Schulleitungen im bildungspolitischen Elite- und Exzellenzdiskurs

Heinz-Hermann Krüger, Catharina Keßler und Daniela Winter

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund bildungspolitischer Entwicklungstrends werden die Positionierungen von Schulleitungen im bildungspolitischen Elite- und Exzellenzdiskurs untersucht. Dies erfolgt im Rahmen des Themas Schulkultur und soziale Ungleichheit, so dass in einem ersten Abschnitt der entsprechende Theorie- und Forschungsstand dargestellt wird. Im Zentrum des Beitrages stehen die Analysen von fünf Schulen: einer Internationalen Schule, einer Eliteschule des Sports, zwei Gymnasien mit einem musikalisch-darstellenden Profil bzw. einem künstlerischen Profil sowie eines damit kontrastierenden, breiter profilierten Gymnasiums. Die Ausführungen stützen sich auf Auswertungen von Schuldokumenten, einer quantitativen Befragung von Schülerinnen und Schülern, ethnografischen Feldprotokollen sowie insbesondere auf Experteninterviews mit Schulleitungen, die unter Bezug auf die Dokumentarische Methode analysiert werden. Nach einer Skizze zur Entwicklung, Bildungsvorstellungen, Auswahlmechanismen sowie zur sozialen Zusammensetzung der Gruppe der Schülerinnen und Schüler werden die Sichtweisen der Schulleitungen im Hinblick auf die Diskussionen um Elite, Exzellenz und gleiche Bildungschancen im Bildungssystem und auf die Ausdifferenzierung der gymnasialen Bildung vorgestellt. Abschließend erfolgt eine Einordnung der Ergebnisse in den Theorie- und Forschungsstand.

In diesem Beitrag werden die Positionierungen von Schulleitungen im bildungspolitischen Elite- und Exzellenzdiskurs im Rahmen des Themas Schulkultur und soziale Ungleichheit diskutiert. In der sich überwiegend im letzten Jahrzehnt abzeichnenden

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2016

H.-H. Krüger et al., *Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihre Peers an exklusiven Schulen*, Studien zur Schul- und Bildungsforschung 62,

DOI 10.1007/978-3-658-13162-3_2

Ausdifferenzierung und Vertikalisierung der gymnasialen Bildungslandschaft sind sowohl soziale Öffnungs- als auch Schließungsprozesse ersichtlich (ausführlich siehe Einleitung in diesem Band sowie Krüger und Helsper 2014). So haben sich einerseits die Zugangschancen für alle Jugendlichen zur gymnasialen Bildung vergrößert, andererseits weisen Schulen derselben Schulform starke Differenzen hinsichtlich der sozialen Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler durch verschiedene Profile, Traditionen und der Rufe von Schulen auf (vgl. Krüger et al. 2012, S. 329; Maaz et al. 2009). Zudem werden verstärkt Schulen in privater Trägerschaft gegründet, wie etwa Internationale Schulen (vgl. Ullrich und Strunck 2012, 2008). All diese Entwicklungen lassen sich darüber hinaus im Horizont der Globalisierung und Internationalisierung von Bildung, der Einführung von Bildungsstandards und -vergleichen sowie von unterschiedlichen Formen des Bildungsmonitorings einsortieren (vgl. Meyer 2005; Ramirez 2010).

Vor dem Hintergrund der umrissenen bildungspolitischen Entwicklungstrends arbeiten wir heraus, wie Schulleitungen ihre Schulen im aktuellen Diskurs um die Ausdifferenzierung der gymnasialen Bildungslandschaft, um Eliteschulen und Spitzen-Gymnasien positionieren. Im ersten Schritt wird der aktuelle Forschungsstand zum Thema Schulkultur und soziale Ungleichheit skizziert. Im zweiten Schritt stellen wir ausgewählte Resultate aus dem Forschungsprojekt „Exklusive Bildungskarrieren von Jugendlichen und der Stellenwert von Peerkulturen“ vor (ausführliche Vorstellung des Projektes siehe Einleitung in diesem Band). Es erfolgt nach einer knappen Einführung der Schulen die Darstellung der unterschiedlichen Perspektiven des Leitungspersonals auf den aktuellen Diskurs um Elite, Exzellenz und gleiche Bildungschancen sowie die Verortung der Schule in der gymnasialen Bildungslandschaft. Im Ausblick werden die differenten Sichtweisen miteinander verglichen und auf den Forschungsstand zur Ausdifferenzierung der gymnasialen Bildungsinstitutionen und zur Diskussion um Eliteschulen bezogen.

2.1 Theoretische Perspektiven auf Schulkultur und soziale Ungleichheit sowie Ergebnisse zur Ausdifferenzierung gymnasialer Bildung

Versuche zur theoretischen Bestimmung und empirischen Analyse von Schulkulturen setzten in Deutschland in den 1980er Jahren im Rahmen der Diskussion um gute Schule und Schulqualität ein (vgl. etwa Fend 1998). Die Kultur einer Schule wird in dieser Perspektive als ein „Dimensionsbündel“ (Helsper 2008, S. 65) von Variablen gefasst, die es empirisch zu untersuchen und anschließend zu verbessern

gilt. Beispielsweise differenziert Holtappels (1995, S. 12ff.) die Schulkultur in Lernkultur, Erziehungskultur und Organisationskultur aus. Die Grenze dieser Zugänge besteht darin, dass keine grundlegende kulturtheoretische Perspektive auf Schule als Sinnordnung entworfen wird, sondern nur isolierte Dimensionen des Schulischen als Kultur erscheinen und ausgehend von einem stark normativ geprägten Blickwinkel betrachtet werden (vgl. Helsper 2008, S. 65; Kraul 2009, S. 239).

Zeitlich parallel zum „cultural turn“ in den Geistes- und Sozialwissenschaften und zu Reckwitz' (2000) Plädoyer, ausgehend von einem bedeutungsorientierten Kulturbegriff jeden Gegenstand der Geistes- und Sozialwissenschaften als kulturelles Phänomen zu rekonstruieren, setzten auch in der schulpädagogischen Diskussion grundagentheoretische Versuche zur Bestimmung des Begriffs der Schulkultur und zur Erforschung unterschiedlicher Schulkulturen ein. Dabei lassen sich vier Forschungslinien unterscheiden. Zu einem ersten Forschungsstrang gehören Studien zur Kultur des Performativen, die die performative alltägliche Gestaltung der Schule als Inszenierung und Darstellung in schulischen Ritualen und körperlichen Praktiken ins Zentrum der Analyse rücken (vgl. Wulf et al. 2004, 2007). Ein zweiter stärker praxistheoretisch fundierter Ansatz nimmt in ethnografischen Arbeiten den „Schülerjob“ in den Blick, also die kulturellen Praktiken, durch die Schülerinnen und Schüler Unterricht und Schule mit konstituieren (vgl. Breidenstein 2006; Breidenstein et al. 2007). Ein dritter differenztheoretisch begründeter Ansatz arbeitet in der jeweiligen Lernkultur Differenzbezüge heraus: von Unterricht und Nicht-Unterricht oder zwischen kanonisiertem Schulwissen und subjektiven Wissensbeständen (vgl. Kolbe et al. 2008). In einem vierten Forschungszusammenhang wurde von Helsper et al. (2001) orientiert an poststrukturalistischen Ansätzen sowie insbesondere an den theoretischen Arbeiten von Oevermann (2007) ein umfassender schultheoretischer Ansatz entwickelt, der Schulkultur als die symbolische Ordnung der einzelnen Schule in der Spannung von Realem, Symbolischem und Imaginärem fasst. Dabei steht das Imaginäre für die idealen pädagogischen Entwürfe der jeweiligen Schule sowie die damit verbundenen institutionellen Selbstentwürfe, die die schulischen Akteurinnen und Akteure z. B. in Reden konstruieren (vgl. Helsper 2008, S. 67). Ähnlich wie bei Oevermann wird das Reale als das gefasst, was die Schule in ihrer rahmenden gesellschaftlichen Funktion bestimmt, einschließlich der aus dieser Rahmung resultierenden Antinomien und Dilemmata, denen sich die Akteurinnen und Akteure im Feld in dieser Perspektive nicht entziehen können. Das Symbolische sind demgegenüber ihre Interaktionen und Kommunikationsweisen sowie Handlungen und Handlungsketten, also das, was ihren Handlungen Sinn gibt (vgl. Helsper 2008, S. 68; Meyer 2012, S. 72).

Versuche eine Brücke zwischen der Schulkulturforschung und der sozialen Ungleichheitsforschung zu schlagen, sind in den skizzierten qualitativen For-

schungsarbeiten jedoch nur in den Studien von Helsper et al. (2001, 2009) zu finden, in denen schulkulturtheoretische mit milieutheoretischen Analysen verknüpft werden. Daneben gibt es in der quantitativen Schulforschung in der Forschergruppe um Baumert Versuche Schulformen und einzelne Schulen als differentielle Lern- und Entwicklungsmilieus empirisch zu erfassen (vgl. Baumert et al. 2003; Baumert et al. 2006). In Mehrebenenmodellen werden auf Basis der PISA-Daten einerseits die Einflüsse von schulkulturellen, institutionellen Faktoren, wie z. B. curriculare und didaktische Traditionen, andererseits sog. Kompositionseffekte, die u. a. die soziale und ethnische Zusammensetzung der Gruppe der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen, auf die Persönlichkeits- und Leistungsentwicklung der Lernenden untersucht. Auf dieser Grundlage lassen sich nicht nur deutliche Leistungsunterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Schulformen nachweisen mit intern allerdings hoher Varianz innerhalb der gleichen Schulform (vgl. Baumert et al. 2006). Vielmehr lässt sich auch zeigen, dass sich die diese Zusammensetzung von Schule zu Schule gravierend unterscheiden kann. Dabei konnten Baumert et al. (2003) gestützt auf eine Clusteranalyse eine Ausdifferenzierung der gymnasialen Schullandschaft in drei Gruppen nachweisen: das Cluster Traditionsgymnasien mit schulzufriedenen Schülerinnen und Schülern aus sozial begünstigten Familien mit hohem Bildungsniveau, eine zweitgrößte Gruppe, die einen höheren Anteil von Kindern aus unteren und mittleren sozialen Lagen aufweist und drittens eine kleine Gruppe von Gymnasien, die durch besonders schulkritische Schülerinnen und Schüler gekennzeichnet ist, die ebenfalls aus Familien mit hohem Bildungsniveau kommen. Eine weitere Sekundäranalyse der PISA-Daten unter der Frage, ob sich in der deutschen Gymnasiallandschaft Elite und Exzellenz zeigen lassen, machte darüber hinaus deutlich, dass es eine kleinere Gruppe von Gymnasien gibt (etwa sechs Prozent), die sowohl vorrangig von Schülerinnen und Schülern aus sozial privilegierten Familien mit hohem Bildungsniveau besucht werden als auch exzellente Schulleistungen nachweisen können (vgl. Maaz et al. 2009, S. 224).

Während in den Sekundäranalysen der PISA-Daten von Baumert et al. (2006, S. 126) schulkulturelle Aspekte vor allem als Kontextvariablen in quantitativen Untersuchungsmodellen auftauchen, hat Helsper nicht nur grundlagentheoretisch eine komplexe Schulkulturtheorie begründet, sondern diese mit den kultursoziologischen Ansätzen von Bourdieu (1995) und den milieutheoretischen Analysen von Vester et al. (2001) verknüpft. Dabei geht er von der starken Annahme einer engen Kopplung von Schule und Milieu aus, von einem sekundären Habitus von Schülerinnen und Schülern, wie er sich in schulkulturellen Entwürfen manifestiert und dem primären Habitus, wie er sich auf Seiten der Gruppe der Schülerinnen und Schüler und ihren Familien zeigt (vgl. Helsper 2009, S. 172). In diesem Sinne

spricht er von schulischen Institutionen-Milieu-Komplexen, deren imaginäre pädagogische Sinnstrukturen Homologien mit den habituellen milieuspezifischen Sinnfigurationen von Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern sowie deren Familien aufweisen. Dabei betont Helsper (2006, S. 183) gleichzeitig, dass Schulen keine unmittelbaren Fortsetzungen von Milieus sind, sondern alle partikularen Milieus durch den universalistischen Anspruch der Schule gebrochen werden. Aber indem die zentralen pädagogischen Akteurinnen und Akteure selber in Milieueinbindungen stehen, ragen diese Milieus in unterschiedlicher Ausformung und Stärke in die institutionellen schulischen Sinnwelten hinein.

In einer Reihe von qualitativen Studien haben Helsper, seine Kolleginnen und Kollegen (vgl. Helsper et al. 2001; Helsper et al. 2009; Kramer et al. 2009; Kramer und Helsper 2010) vor allem verschiedene Gymnasien mit unterschiedlichen Exklusivitätsansprüchen, ein herausgehobenes Internat sowie ein städtisches Gymnasium mit langer historischer Tradition, ein Gymnasium in konfessioneller Trägerschaft sowie eine neue reformpädagogisch orientierte Schule untersucht und dabei herausgearbeitet, dass die institutionellen Sinnentwürfe bzw. der sekundäre Schülerhabitus dieser Schulen besondere Affinitäten zu unterschiedlichen Milieus im oberen sozialen Raum (vgl. Vester et al. 1995; Vester et al. 2001; Hradil 1999), zur Oberschicht, zum bürgerlichen humanistischen Milieu oder zum liberal-intellektuellen Milieu, haben. Teilweise haben Helsper, Kolleginnen und Kollegen in ergänzenden Familienstudien (vgl. Helsper et al. 2009) oder in schülerbiografischen Studien (vgl. Böhme 2000; Kramer 2002) aufgezeigt, dass die Deutlichkeit und Stärke der Schul-Milieu-Homologie auch schwanken kann und dass vor allem bei Jugendlichen auch Widerstände und Abgrenzungen gegenüber dem dominanten Schulmythos festgestellt werden können.

Neben den Studien von Helsper et al. zu verschiedenen Varianten von exklusiven Gymnasien hat sich auch Kalthoff (1997, 2004, 2008) in einer ethnografischen Studie mit der Analyse der Funktionsweisen des Alltags im Unterricht und Schulleben an drei exklusiven Internatsschulen beschäftigt. Ausgehend von einer mikroanalytischen Umdeutung der Bourdieuschen Theorieperspektive werden Praktiken der sozialen Klassifikation untersucht und es wird der Frage nachgegangen, wie die Internatsschulen durch ritualisierte Prozesse der Vergemeinschaftung, Disziplinierung und Leistungsorientierung einen Habitus der Wohlerzogenheit erzeugen.

Betrachtet man das aktuelle Spektrum an Gymnasien mit Exklusivitätsansprüchen in Deutschland so lässt sich festhalten, dass durch die quantitative Studie von Maaz et al. (2009), durch die ethnografische Studie von Kalthoff (1997) sowie insbesondere durch die verschiedenen qualitativen Studien von Helsper et al. (2001, 2009) erste Forschungsbefunde vor allem zu drei Segmenten in der exklusiven gymnasialen Bildungslandschaft vorliegen: zu herausgehobenen (Internats-)Gymnasien

mit langer historischer Tradition, zu Schulen in konfessioneller Trägerschaft (vgl. auch Standfest et al. 2005) sowie zu Schulen der „alten“ oder „neuen“ Reformpädagogik. Eine ungünstige Forschungslage lässt sich zu zwei weiteren Segmenten in der ausdifferenzierten Landschaft gymnasialer Bildungseinrichtungen herausarbeiten. Dazu gehören die in den städtischen Zentren in den letzten Jahren verstärkt etablierten International Schools sowie die Gymnasien mit einem besonderen Profil im Hinblick auf die Förderung spezifischer Talente (wie die Gymnasien mit einer künstlerisch-musikalischen Schwerpunktsetzung oder die Anfang der 1990er Jahre eingeführten Eliteschulen des Sports).

Kaum untersucht im deutschsprachigen Raum wurden die inzwischen 69 deutschen International Schools¹, die vorwiegend als Privatschulen organisiert sind und von bis zu 10.000 Schülerinnen und Schülern aus etwa 70 Nationen besucht werden. Diese Schulen werden mittlerweile verstärkt von einer ökonomisch privilegierten Minderheit deutscher Eltern für ihre Kinder nachgefragt (vgl. Ullrich und Strunck 2009, S. 233). Neben Selbstdarstellungen ist dazu nur eine neuere Arbeit von Hornberg (2010) erschienen. Diese gibt einen institutionellen Überblick über die historischen Erscheinungsformen und verschiedenen internationalen Schulmodelle, zu denen neben den vorrangig privat organisierten internationalen Schulen auch die im staatlichen Pflichtschulbereich angesiedelten Europaschulen und UNESCO-Projektschulen gehören. Ähnlich defizitär sieht die Forschungslage zu Gymnasien mit künstlerisch-musikalischem Profil aus. Zu diesem Feld gibt es nur Erfahrungsberichte und programmatische Darstellungen (vgl. Becker und Wenzel-Staudt 2008). Etwas günstiger stellt sich die Forschungslage zu den Anfang der 1990er Jahre eingeführten Eliteschulen des Sports dar, die künftige sportliche Spitzenleistungen bei Wahrung schulischer Bildungschancen gewährleisten sollen (DOSB 2005). In diesem Kontext haben Emmrich et al. (2008) eine sportsoziologische Studie zu institutionellen Rahmenbedingungen sowie zu individuellen schulischen und sportlichen Effekten von Eliteschulen des Sports durchgeführt. Dabei zeigen sie auf, dass von den zu diesem Zeitpunkt bestehenden 37 Eliteschulen des Sports 14 Schulen in den neuen Bundesländern sind und dass von insgesamt 10.229 Schülerinnen und Schülern 8.745 in den neuen Bundesländern diese Schulen besuchen. Fast zwei Drittel dieser Lernenden sind ausgewählte Kaderathletinnen

1 Vgl. IB-Homepage: <http://www.ibo.org/en/country/DE/>. *International School* ist kein rechtlich geschützter Begriff und ist „in Verbindung mit sehr unterschiedlichen Bildungseinrichtungen zu finden, die im Mindesten über eine mehrsprachige oder ethnisch-kulturell heterogen zusammengesetzte Schülerschaft verfügen“ (Köhler 2012, S. 24). So ist zu erklären, dass bspw. Hornberg für 2007 auf 39 Internationale Schulen kommt. Analog zu Köhler (2012) werden unter diesem Titel im Folgenden von der *International Baccalaureate Organization* (IB) zertifizierte Schulen gefasst.

und -athleten der Verbände, 8,6 Prozent der Schülerinnen und Schüler sind in einem für den Spitzensport wichtigen Bundeskader (vgl. Emmrich et al. 2008, S. 69).

Fasst man den bisherigen Stand der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Schulforschung zur Ausdifferenzierung und Vertikalisierung der gymnasialen Bildung noch einmal zugespitzt zusammen, so lässt sich konstatieren, dass bislang nur rudimentäre Erkenntnisse vorliegen. Dies gilt in besonderer Weise für Internationale Schulen, Eliteschulen des Sports und Gymnasien mit einem künstlerischen Bildungsprofil, die im Folgenden genauer untersucht werden.

2.2 Positionierungen von Schulleitungen im Diskurs um Elite, Exzellenz und gleiche Bildungschancen

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt „Exklusive Bildungskarrieren von Jugendlichen und der Stellenwert von Peerkulturen“ (ausführliche Vorstellung des Projektes siehe Einleitung in diesem Band) vorgestellt, die sich u. a. auf die Analyse der institutionellen Codes, der Auswahlverfahren, der sozialen Zusammensetzung der Gruppe der Schülerinnen und Schüler sowie der Verortungen von Schulleitungspersonal im Elite- und Exzellenzdiskurs an einer Internationalen Schule, einer Eliteschule des Sports, zwei Gymnasien mit einem musikalisch-darstellenden Profil bzw. einem künstlerischen Profil sowie eines damit kontrastierenden, breiter profilierten Gymnasiums (im Folgenden Stadtteilgymnasium genannt) beziehen. Bei unserer Darstellung stützen wir uns auf die Auswertungen von Schuldokumenten, einer quantitativen Befragung der Schülerinnen und Schüler, ethnografischer Feldprotokolle sowie insbesondere auf Experteninterviews mit Schulleitungen, die mit der Dokumentarischen Methode (vgl. Nohl 2006) analysiert wurden (ausführlich siehe Einleitung in diesem Band). Nach einer Skizze der Entwicklung, Bildungsvorstellungen, Auswahlmechanismen² sowie der sozialen Zusammensetzung der Bildungsklientel der fünf Schulen, werden die Sichtweisen der Schulleitungen im Hinblick auf die Diskussionen um Elite, Exzellenz und gleiche Bildungschancen im Bildungssystem und auf die Ausdifferenzierung der gymnasialen Bildung untersucht.

2 Ausführliche Darstellung der Auswahlmechanismen der Schulen siehe Keßler et al. 2015.

2.2.1 Die Sicht der International School: „*academic excellence*“

Kurzportrait der International School

Die International School wurde vor über 35 Jahren durch eine angloamerikanische Bürgerinitiative in einer westdeutschen, wirtschaftlich florierenden Großstadt mit vielen internationalen Unternehmen gegründet. Sie gehört damit zu den älteren der International Schools in Deutschland. Zum Gründungszeitpunkt gab es vor Ort keine entsprechende Schule mit Englisch als Unterrichtssprache; mittlerweile existieren in der Umgebung mehrere derartige Schulen. Wie der Großteil der International Schools in Deutschland (vgl. Hornberg 2010, S. 148) befindet sich auch diese Schule in privater Trägerschaft. Für die Klassen eins bis zehn besitzt sie einen staatlich anerkannten Ersatzschulstatus, d. h. dass die Schülerinnen und Schüler hier die mittlere Reife erlangen können. Der Schulhaushalt setzt sich aus den erhobenen Beiträgen von monatlich etwa 1.000 bis 1.500 Euro in der Mittel- bzw. Oberstufe sowie einem staatlichen Zuschuss von insgesamt etwa 15 % zusammen.

In den zahlreichen Selbstdarstellungen wird die Schule als eine auf internationale Colleges und Universitäten vorbereitende Ganztagschule beschrieben; den Schülerinnen und Schülern stehen mehrere fest angestellte Universitätsberaterinnen und -berater zur Verfügung.³ In diesem Kontext bietet die Schule als Teil des internationalen Profils unterschiedliche Abschlüsse an. Zentral ist hierbei das *International Baccalaureate* (IB), das den Absolventinnen und Absolventen ein Studium an vielen renommierten ausländischen Universitäten und je nach Fächerkombination auch in Deutschland ermöglicht und für das die Schule vom Dachverband des *International Baccalaureate* (IB)⁴ autorisiert wird. Diese bietet für verschiedene Jahrgangsstufen unterschiedliche Curricula an, für die die Schule in mehrjährigen Zyklen zertifiziert wird.

Die in den Selbstdarstellungen zitierten Programme des Internationalen Baccalaureates sprechen von Bildung der Gesamtperson mit akademischem, persönlichem, emotionalem und sozialem Wachsen in allen Wissensbereichen.⁵ Analog hierzu

-
- 3 Laut Homepage der Schule werden knapp unter 100 % der Absolventinnen und Absolventen an internationalen Universitäten angenommen. Im Interview differenziert der Schulleiter aus, dass ein Universitätsstudium nicht für alle Schülerinnen und Schüler die beste Wahl sei, die Schule jedoch von den Eltern in dieser Absicht ausgewählt würde.
 - 4 Vgl. www.ibo.org. Die Curricula in den *Primary Years*, *Middle Years* und im *Diploma Programme* werden durch die IB autorisiert. Nach einem ersten Autorisierungsprozess wird die Schule alle fünf Jahre begutachtet. Vgl. dazu Hornberg 2010, S. 158ff.
 - 5 Vgl. das IB Learner Profile Booklet: <http://www.ibo.org/programmes/profile/documents/Learnerprofileguide.pdf> (Zugegriffen: 08.06.2013).

entwickelt die Schule eine Profilbeschreibung, die akademisches und soziales Lernen in einem unterstützenden Umfeld in den Mittelpunkt stellt. Der institutionelle Bildungsanspruch ist einer der Bildung von „world citizens“, von academic excellence und lebenslangem Lernen (vgl. Krüger et al. 2015). Die Schule strebt analog dazu die Förderung von „international-mindedness“ an. Der Schulleiter George Murray verknüpft diesen Anspruch im Interview mit der Idee des lebenslangen Lernens. Nicht nur auf die Schülerinnen und Schüler bezogen, sondern auf sich selbst, geht Murray von einer vernetzten globalen Welt aus, deren Bürgerinnen und Bürger sich auf vielfältige Veränderungen einstellen müssen:

“we say that we we want to produce (.) a:h life long learners but (.) its not a choice really ☺ //°hm-hm°// I think the the way we live now (.) we do all have to be life long learners whether we like it or not because technology brings a way a lots of changes relationships and society change oh as I say an interesting time”⁶

Die International School steht grundsätzlich international mobilen ausländischen Kindern und Jugendlichen offen. Je nach Kapazität werden auch deutsche nicht derart mobile Jugendliche aufgenommen. Die Bewerbung für diese Schule erfolgt in schriftlich formalisierter Form. Dabei sind verschiedene Unterlagen erforderlich: bisherige Zeugnisse, ein Schreiben der vorherigen Schule, Gesundheitspapiere sowie mehrere Vereinbarungen zwischen Eltern, Kind und Schule. Anhand von Analysen des Bewerbungsmaterials wurde deutlich, dass das ökonomische Kapital für die Aufnahme zentral bedeutsam ist (vgl. Keßler et al. 2015, S. 175). In den Selbstdarstellungsmedien geht es jedoch vielmehr um Auswahl als spezifisches Passungsverhältnis zwischen Schule und auszuwählendem Klientel. Diese wird vornehmlich als nicht weiter ausformulierte Passung zwischen Bewerberin bzw. Bewerber einerseits und pädagogischem Programm andererseits entworfen (vgl. ebd.). Jedoch wird aus der Darstellung im zweiten Experteninterview deutlich, dass es vor allem bei der Vergabe der Stipendien um eine soziale Passung geht (vgl. ebd.).

Die Schule wird von etwa 1000 Schülerinnen und Schülern mit ca. 50 unterschiedlichen Nationalitäten besucht. Diese Gruppe setzt sich zusammen aus Kindern und Jugendlichen international mobiler Familien sowie etwa einem Viertel deutscher

6 Alle wörtlichen Zitate, die in den folgenden Abschnitten vorkommen, sind aus den Experteninterviews mit dem jeweiligen Schulleiter bzw. der jeweiligen Schulleiterin. Bei anderen Quellen wird dies ersichtlich gemacht.

Schülerinnen und Schüler⁷, deren Familien eine Alternative zum deutschen Schulsystem suchen. Jährlich verlässt etwa ein Viertel der Schülerinnen und Schüler die Schule bzw. kommt neu hinzu. Die Eltern der international mobilen Jugendlichen arbeiten größtenteils im internationalen mittleren bis oberen Management von Unternehmen. Das Schulgeld zahlen häufig die Firmen. Es ist daher sicher nicht falsch anzunehmen, dass die deutschen, nicht-mobilen Familien finanziell eher noch besser ausgestattet sind, da die Eltern selbst für die Schulgelder aufkommen müssen. Die Schulstatistik zeigt, dass die Zahl der deutschen Schülerinnen und Schüler in den oberen Jahrgängen steigt; viele permanent in Deutschland lebende Familien schicken ihre Kinder für den Erwerb des IB erst zu etwa diesem Zeitpunkt auf die Schule. Die Jugendlichen kommen größtenteils aus akademisch geprägten Elternhäusern.⁸

Elite, Exzellenz und gleiche Bildungschancen aus der Sicht des Schulleiters

Der Leiter der Senior School, George Murray, verortet die Schule erstens in der größeren Gruppe Internationaler Schulen weltweit. So weiß er Bescheid über das Feld dieses Schultyps, benennt unterschiedliche pädagogisch-didaktische Ausrichtungen verschiedener Schulen und kann seine eigene in die Gruppe der anderen International Schools nach Gründungsjahr, Größe und Nationalitätenzusammensetzung einordnen. Murray hat globale gesellschaftspolitische Entwicklungen im Blick und benennt Tendenzen der Entwicklung Internationaler Schulen weltweit und in der Region sowie damit verbundene Herausforderungen für die eigene Schule. Distinktion stellt er über die Hervorhebung der eigenen Schule gegenüber anderen International Schools weltweit her, von denen bspw. nur wenige derart viele Zertifizierungsrunden durchlaufen hätten wie die eigene. Auch die Schulbrochure führt dies an und stellt die Schule als eine mit langjähriger Erfahrung und Vorbildcharakter für andere International Schools weltweit dar.

Zweitens verortet der Schulleiter die Schule in der Region sowie im Bundesland. Er begreift diese zunächst als wichtigen Teil der großstädtischen Infrastruktur, ihre Existenz mache die Stadt attraktiv für internationale Unternehmen. Es bestünden positive Beziehungen zur Bezirksregierung wie auch zu den anderen Schulen vor Ort. Darüber grenzt Murray die Schule gegenüber anderen International Schools ab, die gewöhnlich weniger enge Beziehungen zu staatlichen Schulen pflegten.

7 Im Interview wirft der Schulleiter die Frage danach auf, wer eigentlich definiere, wer von den Schülerinnen und Schülern deutsch sei, da jedes dritte deutsche Kind an der Schule eine weitere Staatsbürgerschaft besitzen würde.

8 An der Fragebogenerhebung im zehnten Jahrgang nahmen 93 von 110 Jugendlichen teil.

Mittlerweile gibt es auch in der Umgebung der Großstadt mehrere International Schools. Diese Situation wendet der Schulleiter für die eigene Schule positiv; die Existenz anderer Schulen mit internationalem Profil spornt sie an, sich und ihr Konzept stetig weiterzuentwickeln:

“we=re (.) a mature organization ehh we have a good idea of: eh what we stand for [...] I really do think that of all the International Schools around here eh we are the best (2) but we should be because we=ve got the ☺most experience☺”

In diesem Kontext zeigt sich auch Murrays pädagogische Orientierung am Individuum und es deutet sich erneut das Wissen des Senior School Principal um unterschiedliche, von verschiedenen nationalen Bildungssystemen inspirierte Programme und deren Implikationen an. Auf kommunikativer Ebene schärft Murray im Vergleich mit den anderen International Schools vor Ort das eigene Profil: Schülerinnen und Schüler würden beispielsweise nicht in enger zeitlicher Taktung getestet.

Des Weiteren zieht der Schulleiter Vergleiche zu staatlichen Schulsystemen insgesamt:

“the IB came along and it was interesting because it was an educational system which was designed by educators //hm-hm// usually education systems is designed by politicians and civil servants”

Murray stellt in diesem Kontext Distinktion über den Erfolg des Bildungsprogramms her, das im Vergleich zu anderen Konzepten eine starke pädagogische Basis habe. Darüber hinaus zeigt sich eine Semantik von Wirtschaft und Ökonomie, wenn er das IB als gutes Produkt beschreibt. Der Senior School-Leiter hebt die Schule über ein ihr spezifisches offenes und tolerantes Klima hervor, das u. a. durch ihre vielfältigen, internationalen Akteurinnen und Akteure sowie die hohe personelle Fluktuation befördert würde. Viele Schülerinnen und Schüler würden an dieser Schule akzeptiert und könnten sie selbst sein, während sie an anderen Schulen möglicherweise gemobbt werden würden.

Auf die Frage nach Elite, Exzellenz und gleichen Bildungschancen schließt Murray im Experteninterview zunächst an den Begriff der gleichen Bildungschancen an. Diese seien sehr wichtig, da junge Menschen die beste Ressource eines jeden Landes seien und dementsprechend alle an pädagogischer Entwicklung interessiert sein sollten. Erneut zeigen sich Murrays Ausrichten an Wirtschaftlichkeit und ökonomischem Denken einerseits sowie Pädagogik und pädagogischer Weiterentwicklung andererseits. Daran anknüpfend wird Elite von ihm als schwieriger Begriff eingeordnet. Auf der einen Seite sei Elite etwas, nach dem alle streben sollten: „in

some ways: (.) I think we should all aim (2) eh:: for elite in some form in the sense of: (.) of being the best“. Andererseits, argumentiert Murray, sei Elite meist jedoch ausgrenzend zu verstehen:

“too often elite has got eh: (2) an exclusive feeling about that we- eh- a- of pushing other people away //hm-hm// e:h whereas elite is a- m- I think (.) can be important if it=s (.) pulling people in //hm-hm// °ja° if it=s saying (2) come=and=join us”

Als drittes wendet sich der Leiter der Senior School im Interview dem Exzellenzbegriff zu. Ohne dies zu explizieren, konkretisiert er den Begriff für sich als „*educational excellence*“. Dieser oder auch „*academic excellence*“ sind Termini, die in den Selbstdarstellungen der Schule häufig auch als Zielbeschreibung verwendet werden, welche in der Rede schulischer Akteurinnen und Akteure insgesamt geläufig zu sein scheinen. Diese Art von Exzellenz sei etwas, nach dem gestrebt werden sollte. In diesem Zusammenhang führt Murray ein in seinen Augen den International Schools spezifisches Charakteristikum ein: Autonomie. Als kleineres System hätten sie mehr Kontrolle über bestimmte Abläufe; ihre Handlungsoptionen seien an der Schule weniger bürokratisch eingeschränkt. Auf die Frage danach, welche der Begriffe der Schulleiter am ehesten auf die eigene Schule beziehen könne, wählt Murray den der gleichen Bildungschancen, wendet diesen jedoch reflexiv. Meinten gleiche Bildungschancen, dass jede bzw. jeder gleich behandelt werden sollte, wäre dies kritisch zu sehen. Unterschiedliche Menschen hätten unterschiedliche Bedürfnisse, auf die es einzugehen gelte, um so vielleicht in einem weiteren Schritt Gleichheit zu erzielen. Er entwirft ein Bild, nach dem „*education*“ darauf zielt, Menschen und ihren Geist zu befreien und das aus ihnen freizusetzen, was bereits in ihnen stecke: „*the role of education is liberation eh it=s (.) (...) or it=s function is to (2) to liberate the mind and and help people to be (2) more of: of of what they are*“. Damit wird eine Vorstellung von umfassender Bildung entworfen, die über die „reine“ schulische Bildung hinaus geht und auch aufklärerische Aspekte enthält.

2.2.2 Der Blick einer Eliteschule des Sports: Sportbezogene Elite und die Förderung des Spitzensports

Kurzportrait der Eliteschule des Sports

Das Sportgymnasium ist vor über 50 Jahren in der DDR als Kinder- und Jugendsportschule gegründet worden und kann damit auf eine lange Schulgeschichte zurückblicken. Nach der Wende ging die Schule in ein staatliches Sportgymnasium

über, das mit einer Sekundarschule kooperiert. Vom Kultusministerium des Bundeslandes wird das Gymnasium als eine spezialisierte Schule eingeordnet, so dass eine Auswahl von geeigneten Schülerinnen und Schülern vorgenommen werden darf. Für die Schule gelten für den Lehrplan wie in anderen staatlichen Schulen des Bundeslandes die Rahmenrichtlinien des Kultusministeriums. Zudem ist das Fach Sport in der Sekundarstufe II ein verbindliches Profulfach. Das Sportgymnasium trägt überdies den Titel „Eliteschule des Sports“, der vom Deutschen Olympischen Sportbund verliehen wird sowie den Titel „Eliteschule des Fußballs“, der vom Deutschen Fußball-Bund vergeben wird.⁹ Für den Titel „Eliteschulen des Sports“ durchläuft die Schule alle vier Jahre, für den Titel „Eliteschule des Fußballs“ alle drei Jahre eine Evaluation. Nach einer Broschüre der Schule aus dem Jahr 2006 werden von den Schülerinnen und Schülern unter anderem folgende Sportarten betrieben: Handball, Fußball, Schwimmen. In diesen konnten auch Kinder und Jugendliche der Schule internationale Erfolge erzielen, mit denen in den Broschüren und auf der Internetseite geworben wird.

In den Selbstdarstellungen wirbt das Gymnasium neben diesen Erfolgen mit der Nähe zu Sportstätten und dem Verbundsystem, welches ermöglichen würde, Schule und Sport gut miteinander zu vereinbaren. Die Schule hat einen Ganztagsstatus, so dass auch Hausaufgabenbetreuung und Förderunterricht angeboten werden, und es ist möglich, in der Abiturstufe die Schulzeit um ein Jahr zu verlängern. Des Weiteren können die Sportlerinnen und Sportler während der Schulzeit an Trainingslagern und internationalen Wettkämpfen teilnehmen. Sie werden dann zeitweilig vom Unterricht freigestellt, müssen jedoch in Form eines Selbststudiums Schulaufgaben erfüllen. Außerdem können auch Kinder und Jugendliche aus anderen Regionen die Schule besuchen, da diese über ein Internat verfügt. Das Gymnasium bietet neben dem obligatorischen Fach Sport zusätzliche Trainingsmöglichkeiten am Vormittag. Hier werden die Schülerinnen und Schüler in ihrer jeweiligen Sportart bildungsgangübergreifend trainiert. Es erfolgt demnach eine leistungssportliche Förderung durch – nach Angaben der Schule – hochqualifizierte Trainerinnen und Trainer aus Sportvereinen und -stützpunkten. Insgesamt wird anhand der Broschüren und der Internetseite des Gymnasiums sowie dem Experteninterview des Schulleiters deutlich, dass der zentrale Anspruch des Sportgymnasiums die Vereinbarkeit von Schule und Leistungssport ist. Ein darüber hinausgehender

9 Um das Prädikat Eliteschulen des Sports des Deutschen Olympischen Sportbundes (DOSB) zu bekommen, „muss ein Standort 6 [...] Kriterien erfüllen, die der Arbeitskreis EdS festschreibt“ (<http://www.dosb.de/de/eliteschule-des-sports/hintergrund/qualitaetskriterien/>; Zugriffen: 23.06.2015). Die Kriterien für Eliteschulen des Fußballs sind unter http://www.dfb.de/fileadmin/_dfbdam/11672-sk_flyer_02.pdf (Zugriffen: 23.06.2015) zu finden.

Bildungsanspruch wird sowohl von dem Schulleiter als auch im Schulprogramm und in den Selbstdarstellungsmedien nicht formuliert.

Die Aufnahme von Kindern und Jugendlichen erfolgt sowohl auf Grundlage von sportlichen als auch schulisch-akademischen Kriterien. Zudem werden die Empfehlungen des Leistungssportes und der Sportverbände einbezogen. Das Aufnahmeverfahren basiert grundsätzlich auf den Schulgesetzen des ostdeutschen Bundeslandes, wo eigentlich der Elternwille zählt. Im sogenannten Aufnahmeverfahren des Sportgymnasiums kommt jedoch ein weiteres Verfahren der Aufnahme hinzu: ein Test der sportlichen Leistungen. Dabei existieren zwei Formen: Erstens gibt es den allgemeinen Aufnahmetest in der fünften Klasse. Zweitens den Weg über sportartenspezifische Referenzen der Sportverbände. Beim ersteren Aufnahmeverfahren werden die sportlichen Leistungen über einen allgemeinen Sporttest gemessen. Zudem geht zu 20 % der schulische Leistungsdurchschnitt mit in die Bewertung ein. Das zweite Verfahren erfolgt über Empfehlung der Sportverbände. In diesem Fall wird der sportliche bzw. leistungssportliche Test durch den Fachverband durchgeführt. In der Sportart Schwimmen erfolgt dies bereits ab der fünften Klasse. Bei allen anderen Sportarten bezieht sich dieses Verfahren auf höhere Klassenstufen, so dass dort weitere Kinder und Jugendliche aufgenommen werden.

Anhand der Fragebogenerhebung im zehnten Jahrgang des Sportgymnasiums wurde die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft herausgearbeitet.¹⁰ Insgesamt kann festgehalten werden, dass der größte Teil der Schülerinnen und Schüler aus einem oberen oder mittleren sozialen Milieu kommt, was sich auch mit Ergebnissen aus anderen Studien deckt (Faure und Suaud 2009).

Elite, Exzellenz und gleiche Bildungschancen aus der Sicht des Schulleiters

Gerd Landauer, der Schulleiter des Sportgymnasiums, bezeichnet seine Schule als eine staatliche Schule mit einem speziellen Profil. Er hebt den Aspekt der Trägerschaft besonders bei der Frage nach der Evaluation durch den Deutschen Sportbund hervor (für den Status der Eliteschulen des Sports):

„zunächst mal sind wir ne Schule wir sind ne staatliche Schule //ja// Grundlage für uns is das Schulgesetz und nicht irgendwelche ä:h Richtlinien oder ä:h mh äh Verordnungen äh des DOSB //hm-hm okee// des Deutschen Olympischen Sportbundes also wir sind ne Schule //hmm// [holt Luft] ä:h so wies im Schulgesetz steht wie [Gymnasium in] A-Landstadt wie wie A-Gymnasium oder andere mit [Spezialisierung, D.W.]“

10 An der Erhebung haben 58 von 66 Schülerinnen und Schülern der zehnten Klassen des Sportgymnasiums teilgenommen.

Es zeigt sich, dass Landauer seine Schule in den regionalen Kontext des Bundeslandes einordnet und an gesetzlichen Grundlagen orientiert ist. Er vergleicht die Schule mit anderen spezialisierten Gymnasien des Bundeslandes und stellt darüber Kohärenz her. Dies zeigt sich anhand einer weiteren Stelle, bei der noch ein Aspekt der Verortung deutlich wird:

„also s es wär ja es wär ja bisschen absurd wir würden uns hier auf äh [...] [ästhetische, D.W.] Dinge äh konzentrieren //©hmm©// äh und Konkurrenz zu [Gymnasium in] A-Landstadt äh [schnalzt] in Konkurrenz zu [Gymnasium in] A-Landstadt treten oder wir würden hier n Chor und n ne Konzertgruppe und Sologesang äh [räuspern] fördern [holt Luft] ä:h und in ©Konkurrenz© zu B-Gymnasium A-Mittelstadt treten“

Gerd Landauer verortet sein Gymnasium im Kreis der spezialisierten Schulen des Bundeslandes, gleichzeitig grenzt er seine Schule davon ab, in dem er die Fokussierung auf den Sport hervorhebt. Im Gegensatz zu anderen Schulleiterinnen und Schulleitern (siehe Kapitel 2.2ff.) ordnet er seine Schule nicht im Spektrum der Schulen seiner Stadt ein. Er stellt zu den Gymnasien mit speziellem Profil einerseits Kohärenz her, es sind alles staatliche Gymnasien mit einem bestimmten Schwerpunkt, grenzt sich aber wiederum über das spezielle Profil ab. Mit diesen Schulen würde er nicht in Konkurrenz treten, was im Gegensatz zur Verortung Landauers bei den Eliteschulen des Sports steht. Dabei bettet er sein Gymnasium in den Kreis der Eliteschulen des Sports ein und nimmt in dem Kontext Vergleiche vor, wobei er dies in der Eingangserzählung als auch am Ende des Interviews als Konkurrenzverhältnis formuliert. So hebt er die Nähe zu den Sportstätten als Standortvorteil gegenüber anderen Eliteschulen des Sports hervor und macht in den zukünftigen Perspektiven deutlich, dass sich auch andere Eliteschulen des Sports weiterentwickeln würden (*„die Konkurrenz schläft nicht“*) und sie dementsprechend für sehr gute Bedingungen sorgen müssen.

„die Nähe zu den Sportstätten also bis [holt Luft] zu den Leichtathletik Fußball- und Handball(.)tempeln is das nur [räuspern] ein paar Schritte //hm// is auch ein gewisser Standortvorteil gegenüber der Konkurrenz aus anderen ä:h an anderen Eliteschulen“

Die Label „Eliteschule des Sports“ und „Eliteschulen des Fußballs“ nimmt der Schulleiter als Status wahr, der von allen derart profilierten Schulen immer wieder errungen werden muss.

„Eliteschule des äh Sports und Eliteschule des Fußballs ä:h ich sach ma das das is ein Status //hm-hm// der is an bestimmte Kriterien gebunden //hm// äh [räuspern] und äh nach jedem Olympiazklus wird neu evaluiert“

Durch die Evaluation erfolgt aus Sicht von Landauer auch „ein gewisses Ranking“, wobei für ihn und seine Schule wichtig ist, den Status zu erhalten. Für diesen sind erfolgreiche Spitzensportlerinnen und Spitzensportler bedeutsam, was er noch einmal gesondert hervorhebt: *„ja am Ende zählen schon die Ergebnisse also wenn B-Großstadt keen Hinze [Olympiasieger Schwimmen] hat ä:h und wir jetzt auf lange Zeit keene Hering [Olympiasiegerin Schwimmen] is es schlecht“*. Insgesamt bilanziert er für beide Label, dass sie *„im Konzert der Eliteschulen ganz gut äh dabei“* sind. Diese Formulierung bringt zum Ausdruck, dass er seine Schule zwar in Konkurrenz zu den anderen Eliteschulen des Sports sieht, diese aber nicht als die Beste hervorhebt. Vergleiche der schulischen Leistungen seiner Schülerschaft zu anderen Schulen bzw. im Landes- und Bundesvergleich nimmt Landauer nur wenig vor, wenn dann würde das Gymnasium weder *„negativ noch positiv“* auffallen.

Insgesamt gesehen verortet der Oberstudiendirektor seine Schule in einem *regionalen und bundesweiten Kontext*. Bundesweit erfolgt der Vergleich mit allen Eliteschule des Sports und des Fußballs, regional sind es vor allem die Schulen mit speziellem Profil im jeweiligen Bundesland, die bei ihm als Vergleichshorizont dienen. Über Zugehörigkeit zu spezialisierten Schulen wie auch über den Status Eliteschule des Sportes wird Kohärenz hergestellt. Distinktion geschieht über Standortbedingungen und den besonderen Schwerpunkt (Vereinbarkeit Sport und Schule).

Seine Konstruktion von Elite spiegelt die Profilierung des Gymnasiums wider. So spricht er zwar von einem schwierigen Begriff, *„inzwischn äh kann [ich, D.W.] damit ganz gut umgehn“*. Er verbindet mit diesem keinen sozialen Ausschluss von Kindern, sondern *„Elite heißt hier aufn Sport bezogen [holt Luft] äh talentierte (2) Kinder äh die dann auch sich weiterentwickeln könn und äh [holt Luft] ihre Stärken also bis hin zu höchst höchsten Erfolgen [holt Luft] äh ausbauen könn“*. Landauer verbindet mit dem Begriff Elite sportliche Eliten, so dass hier ein funktionaler Elitebegriff angenommen wird. Auf der kommunikativen Ebene spricht er von Ablehnung des sozialen Ausschlusses von Kindern, aber in Bezug auf seine Schule und das Personal wird deutlich, dass Ausschluss bzw. Abwertung stattfindet. So verweist Landauer auf Schülerinnen und Schülern, die von anderen als *„Milchtrinker“* bezeichnet werden. Dies lehnt der Schulleiter auf kommunikativer Ebene ab.

„gibts (manchma) auch so ne Diskussion Milchtrinker oder so [holt Luft] das sind äh äh schlimme Sachen äh wo ich dann auch einschreite und sage das

geht nicht //hm:// äh: (2) [holt Luft und schnalzt] nich jeder kann äh kann nun n absolutes Sport(genie) sein (2) irgendjemand der Landesmeister wird oder Bezirksmeister äh:m der treibt den Sport auch mit viel Liebe, //hm-hm// den müssmer auch fördern //hm-hm// wir können ja nich zum Milchtrinker degradiert werden“

Es wird deutlich, dass Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums über ihre sportliche Leistung bewertet werden. Die nicht hoch erfolgreichen Sportlerinnen und Sportler würden das Etikett „Milchtrinker“ erhalten. Dennoch zeigt sich auch in anderen Sequenzen, dass für Landauer nur die sportlich erfolgreichen Kinder und Jugendlichen erwähnenswert sind. Durch die Orientierung Landauers an höchsten sportlichen Leistungen geraten alle anderen Schülerinnen und Schüler ohne solche Leistungen aus dem Blick.

Den Begriff der Exzellenz bezieht Landauer nicht auf sein Gymnasium. Er konstatiert lediglich in ironischer Art und Weise, dass sie mit Exzellenzen nicht umgehen würden: „*naja mit Exzellenzn gehen wir hier eigentlich nicht um*“. Exzellenz wird dementsprechend als ein Begriff, der einem Titel bzw. einer Anrede einer Person entspricht, jedoch nicht im Sinne einer herausragenden Leistung verwendet. Den Begriff der gleichen Bildungschancen verbindet der Schulleiter mit sozial schwächeren Familien und deren Kindern. Er führt aus, dass die gleiche Bildung für alle auf seiner Schule verwirklicht wäre. Jedoch fügt er hinzu, dass es „*im Einzelfall*“ auch mal nicht gelingen würde. Dieses Ziel ist dem Schulleiter aber persönlich wichtig: Sie müssten allen die gleichen Chancen einräumen und kein Kind dürfte zurückbleiben.

2.2.3 Gymnasien mit ästhetischem Profil

Im diesem Segment von Gymnasien wurden zwei Schulen ausgewählt, die je verschiedene künstlerisch-musisch-darstellende Schwerpunkte verfolgen, die in diesem Abschnitt separat vorgestellt werden.

2.2.3.1 Die Sicht des Gymnasiums mit künstlerischen Profil: „unser unverwechselbares Standbein“ für begabte Jugendliche

Kurzporträt des Gymnasiums mit künstlerischem Profil

Das Gymnasium ist vor über 20 Jahren als staatliches Gymnasium in einer ländlichen Region gegründet worden. Ein Jahr nach der Gründung entstand der Spezialzweig

im ästhetischen Bereich. Dieser wurde als Profilklassse für Kunst ab der neunten Klassenstufe und somit einzügig an der Schule eingeführt. Vom Kultusministerium des Bundeslandes wird das Gymnasium als eine spezialisierte Schule eingeordnet, so dass auch hier eine Auswahl von geeigneten Jugendlichen für die Profilklassse über ein Auswahlverfahren vorgenommen werden kann. Die Aufnahme in die Profilklassse erfolgt über eine Eignungsprüfung. Dafür müssen die Jugendlichen zum einen eigene Arbeiten zeigen und zum anderen eine praktische Prüfung absolvieren. Die Leistungen werden in Form von Punkten gemessen. In die Bewertung gehen auch schulische Leistungen mit ein. Es werden vorwiegend gute Schulleistungen erwartet, es sollte ein Notendurchschnitt von mindestens 2,5 vorliegen. Zudem spielt auch die Aufnahmekapazität der Schule eine Rolle.

Das Gymnasium ist durch eine doppelte Ausrichtung geprägt. Es gibt im Vergleich zur anschließend thematisierten zweiten Schule (siehe 2.3.2) eine Profilklassse im ästhetischen Bereich. Ein Teilelement der Förderung in der Profilklassse stellt ein vertiefender Unterricht im Bereich Kunst dar. Darüber hinaus gibt es eine praktisch orientierte Ausbildung über zusätzliche Unterrichtsstunden durch Professionelle aus unterschiedlichen ästhetischen Berufsfeldern. Zudem kooperiert die Schule in Bezug auf den Spezialzweig mit einer spezialisierten Hochschule einer nahe gelegenen Stadt. In der Abiturstufe belegen die Schülerinnen und Schüler der spezialisierten Klassen das Fach Kunst als Profilfach und absolvieren darin eine schriftliche Abiturprüfung. Am Ende erhalten sie ein Abschlusszertifikat. Diese Förderung soll auf ein Hochschulstudium vorbereiten. Für den Spezialzweig werden sowohl Jugendliche aus der Region als auch aus anderen Bundesländern aufgenommen. Für externe Schülerinnen und Schüler der Profilklassse gibt es ein der Schule angegliedertes Internat.

In den wenigen verfügbaren Selbstdarstellungen des Gymnasiums spricht die Schule zum einen Schülerinnen und Schüler mit künstlerischer Begabung an, zum anderen auch Jugendliche ohne eine solche, so dass eine zweifache Ausrichtung der Schule deutlich wird. In einem schulbezogenen Flyer wird von der Entfaltung schülerseitiger Identität und Individualität geredet. Aspekte wie ein ästhetisches Urteilsvermögen und auch die aktive Teilhabe an kulturellen Aktivitäten werden in den Vordergrund gerückt. Für den speziellen Zweig der Schule wird von Kreativität der begabten Jugendlichen gesprochen, die durch bestimmte Angebote besonders gefördert wird. Insgesamt ist der Anspruch des Gymnasiums an humanistischer Bildung orientiert. Der Schulleiter, Berthold Pfaffrath, stellt hinsichtlich des Schulprogramms Kohärenz mit anderen Gymnasien her, indem er beschreibt, dass sie wie andere Schulen auch ein Schulprogramm haben, das „*einem humanistischem Menschenbild verpflichtet*“ ist. Zudem wird im Gegensatz zum Sportgymnasium und der Internationalen Schule der Begabungsbegriff verstärkt verwendet, Elite und

Exzellenz spielen in den Selbstdarstellungen keine Rolle. Dementsprechend kann in Bezug auf diese Schule und beim Schulleiter eine Orientierung an der besonderen Förderung einer bestimmten Begabung rekonstruiert werden. Insgesamt zeigt sich in den Selbstdarstellungen die zweifache Ausrichtung des Gymnasiums, die sich auch als Teilung der Schule charakterisieren lässt, was sowohl in Interviews mit den Jugendlichen als auch im Experteninterview rekonstruiert wurde.

An der Fragebogenerhebung haben aus der Spezialklasse sieben Schülerinnen bzw. Schüler und 17 aus einer der nicht derart profilierten Klassen teilgenommen. Das Gymnasium kann als „Aufsteigergymnasium“ bezeichnet werden, da an dieser Schule jeweils nur rund ein Viertel der Eltern der Lernenden bereits selber das Abitur erworben haben.

Elite, Exzellenz und gleiche Bildungschancen aus der Sicht des Schulleiters

Der Schulleiter begreift seine Schule als ein Gymnasium mit künstlerischem Zweig. Dabei wird diese Besonderheit der Schule als etwas Bestehendes verhandelt, das keiner Änderung mehr bedarf:

„sie wissen wir habn mit diesem Spezialzweig Kunst //hm-hm// [...] haben wir ein spezielles Programm hier ausgearbeitet [...] das ändert sich natürlich nicht von Jahr zu Jahr“

Es wird im Verlauf des gesamten Interviews und im Vergleich zu den anderen Schulleiterinnen und Schulleitern deutlich, dass Berthold Pfaffrath in Bezug auf seine Schule am Erhalt des Ist-Zustandes orientiert ist. Zudem hebt er hervor, dass der Zweig im ästhetischen Bereich im Bundesland in dieser Art und Weise einmalig wäre:

„wir haben ja nun als unverwechselbares mh Standbein unser Kunstzweig unser (.) das dieser Kunstzweig den gibt es nunmal einmalig in Bundesland A das ist das Besondere“

Damit besondert der Oberstudiendirektor seine Schule über den ästhetischen Spezialzweig. Er verhandelt den Schwerpunkt als Standbein, welches das Gymnasium von anderen Gymnasien unterscheidet. Er relativiert dies jedoch gleichzeitig, in dem er hervorhebt, dass das Programm des Gymnasiums insgesamt nicht besonders in Vergleich zu anderen Schulen sei. So äußert er, dass der Leitsatz des Gymnasiums *„is sicherlich och ne [...] fast identisch och mit anderen Schulen“*. Dies setzt sich auch weiterhin bei der Beschreibung des Schulprogramms fort, was auf das

geteilte Programm der Schule hinweist. Zudem verortet er seine Schule in einem regionalen Kontext:

„un allein schon dadurch das wir in einm ganz kleinen Ort uns befinden //hm// das bedeutet eben viel für uns dass wir in den Nachmittagsstunden außerhalb des Unterrichts nicht so viel anbieten können wie wir wolln //hm-hm// (.) weil die Schüler nun gebunden sind an die Abfahrten der Busse“

Mit dem regionalen Standort sieht Pfaffrath demnach bestimmte Bedingungen des schulischen Angebots verknüpft, die er als Unterschied zu städtischen Gymnasien verhandelt. Insgesamt kann man festhalten, dass Berthold Pfaffrath das Gymnasium über den ästhetischen Zweig besondert. Er stellt zudem den regionalen Standort der Schule im Vergleich zu anderen Gymnasien als herausragende Bedingung dar. Kohärenz stellt er über gesetzliche Grundlagen (z. B. das Schulprogramm) mit anderen Gymnasien des Bundeslandes her.

Auf die Frage nach den Begriffen Elite, Exzellenz und gleiche Bildungschancen schließt Pfaffrath zunächst am Begriff der gleichen Bildungschancen an, wobei er Ungleichheit nicht auf soziale Schicht, sondern auf ungleiche Grundschulen und die damit verbundene ungleiche Vorbereitung auf die weiterführende Schule zurückführt. Die Begriffe der Elite und der Exzellenz assoziiert er auf der kommunikativen Ebene mit Hochbegabtenförderung. Er setzt also diese beiden Begriffe mit dem Begriff der Begabung gleich. Im ästhetischen Bereich erfolgt diese Förderung durch den Spezialzweig. Aus diesem Grund thematisiert der Schulleiter anschließend vor allem Begabungen auf einer allgemeinen Ebene:

„ja davon halte ich eigentlich äh sehr viel ich könnte mir vorstellen dass es also durchaus noch ähm für Schüler die sich besonders begabt zeigen ich lass mal [den Spezialzweig, D.W.] einfach mal jetzt hier //hm// hinaus raus sondern gucke mal an auf die andern Schüler dass es hier noch mehr Möglichkeiten geben sollte diese Schüler zu fördern och an einer normalen Schule“

Dabei greift er weder den Begriff der Elite noch den Begriff der Exzellenz auf, so dass man annehmen kann, dass er mit diesen im Alltag nicht arbeitet. Vom aktuellen Diskurs um Eliteschulen und Gymnasien mit einem elitären Anspruch scheint er nicht berührt zu sein.

2.2.3.2 Die Sicht des Gymnasiums mit musikalischem und darstellendem Profil: der „exzellente“ darstellende Bereich

Kurzporträt des Gymnasiums mit musikalischem und darstellendem Profil

Die Schule hat eine jahrhundertlange Tradition und ist seit über 100 Jahren ein städtisches Gymnasium. Auf diese lange Schulgeschichte wird immer wieder in Selbstdarstellungen Bezug genommen. In unserem Sample stellt sie die älteste Schule dar. Über 1000 Schülerinnen und Schüler besuchen das Gymnasium, was in den Selbstbeschreibungen ebenfalls betont wird. Im Vergleich zu den bereits vorgestellten Gymnasien verfügt dieses über ein langjähriges künstlerisch-musisches sowie ein seit kurzem eingeführtes naturwissenschaftliches Profil. Damit bietet es den Kindern und Jugendlichen vielseitige Möglichkeiten spezialisierter Bildung in unterschiedlichen Bereichen. Die Schule verfügt über ein umfangreiches und sehr ausdifferenziertes Schulprogramm. Es werden verschiedene Profilklassen angeboten, die sich im musischen, darstellerischen, sprachlichen und naturwissenschaftlichen Bereich bewegen. Sowohl die musische Förderung als auch die Förderung im darstellerischen Bereich werden als Besonderheiten der Schule hervorgehoben. Eine der Profilklassen wird als einmaliges Angebot in ganz Deutschland bezeichnet. In den musisch-darstellerischen Profilklassen werden zusätzlicher Unterricht hauptsächlich mit praktischem Schwerpunkt wie auch zusätzliche Aktivitäten wie z. B. Chöre, Vokal- und Instrumentalgruppen angeboten. Im Abitur können diese Schwerpunkte als Leistungskurse gewählt werden.

Der institutionelle Bildungsanspruch ist ein humanistischer an umfassender Bildung in allen Bereichen orientierter. In den Selbstdarstellungen wird von der Förderung der Kreativität, jedoch auch von selbstständigem Lernen und Arbeiten gesprochen. Ziel ist es, die Talente und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler hervorzubringen und die vielfältigen Begabungen der Schülerschaft zu fördern. Zudem werden an dieser Schule besondere Leistungen ausgezeichnet. Selbstkritik und Eigenständigkeit sind die zentralen Kriterien der Schule im Lernprozess, die sie hervorbringen will.

Das Aufnahmeverfahren orientiert sich an den gesetzlichen Regelungen des Bundeslandes. In diesem ist der Elternwille entscheidend. Wenn sich zu viele Kinder und Jugendliche anmelden, entscheidet ein Losverfahren. Zusätzliche interne Aufnahmeprüfungen gibt es für die Profilklassen im darstellerischen Bereich. Dabei wird eine praktische Prüfung durchgeführt, bei der die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler getestet werden.

Die Jugendlichen, die an der Fragebogenerhebung teilnahmen, stammen weitgehend aus akademischen familiären Bildungskontexten. Die Elternschaft des Gymnasiums insgesamt wird von der Schulleiterin als bildungsbürgerlich eingeschätzt.

Elite, Exzellenz und gleiche Bildungschancen aus der Sicht der Schulleiterin¹¹

Die Schulleiterin, Patricia Fürst, begreift ihre Schule als ein Gymnasium mit einer sehr langen Tradition. Die speziellen Schwerpunkte im musischen und künstlerischen Bereich werden ebenfalls als eine lange Tradition verhandelt. Der darstellerische Schwerpunkt wird wiederum als „*Alleinstellungsmerkmal*“ bezeichnet. Damit besonders die Schulleiterin ihre Schule zum einen über die lange Tradition und die lange bestehenden Schwerpunkte wie zum anderen über ein bestimmtes darstellerisches Profil. Hier verortet sie sich auch bundesweit. Jedoch bezeichnet sie ihre Schule ebenfalls als ein „normales“ Gymnasium, welches seine Schülerinnen und Schüler aus unterschiedlichen Stadtteilen verschiedener westdeutscher Großstädte bezieht, was auf die Verortung des Gymnasiums im städtischen Kontext verweist. Bei der Aufnahme der Kinder und Jugendlichen kann keine leistungsbezogene Auswahl vorgenommen werden. Zudem hebt die Schulleiterin die Größe der Schule hervor, was jedoch nicht als ein Problem dargestellt wird, sondern als Möglichkeit ein „vielfältiges Bildungsangebot zu machen“.

Fürst lehnt die Leistungsvergleiche des Bundeslandes und der PISA Studien ab. Sie begründet dies mit der Vorbereitung auf die Tests. Sie würden ihre Schülerinnen und Schüler gezielt darauf vorbereiten und dadurch gute bis sehr gute Ergebnisse erzielen. Dies hätte für sie nichts mit Bildung zu tun. Zudem hält sie wenig von der Exzellenzinitiative und den Eliteuniversitäten: „Das hat man doch schon immer gewusst, dass die Universität Heidelberg exzellent ist“. Jedoch beschreibt sie, dass ihre Schule im Bereich der darstellerischen Ausbildung exzellent wäre. Bei den gleichen Bildungschancen macht sie lediglich deutlich, dass diese für sie bedeutsam sind und sie somit als Schule versuchen jeden Schüler bzw. jede Schülerin optimal zu fördern. Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Oberstudiendirektorin mit dem Begriff der Elite nicht arbeitet. Sie bezieht den Begriff der Exzellenz auf einen inhaltlichen Schwerpunkt ihrer Schule und die gleichen Bildungschancen im Sinne der optimalen Förderung auf die gesamte Gruppe der Schülerinnen und Schüler.

11 Die folgenden Ausführungen basieren auf einem Gedächtnisprotokoll, da das Interview mit dieser Schulleiterin nicht aufgenommen werden durfte. Die Zitate beziehen sich auf dieses Protokoll.

2.2.4 Die Sicht des Stadtteilgymnasiums: „geistige Elite“ und „Verantwortungsübernahme“

Das Kurzporträt des Stadtteilgymnasiums

Das im Folgenden analysierte Gymnasium befindet sich in einem eher problematischen Stadtteil einer mitteldeutschen Großstadt. Im Vergleich zu den anderen thematisierten Schulen formuliert diese Schule in ihren Selbstdarstellungen keine expliziten Elite- oder Exzellenzansprüche und richtet sich an eine sozial heterogene Gruppe von Schülerinnen und Schülern. Das Gymnasium entstand nach der Wende aus einer Polytechnischen Oberschule. Aufgrund unterschiedlicher gesellschaftspolitischer Entwicklungen war die Schule in den vergangenen zehn Jahren mehrmals von Fusionen bzw. Schließung bedroht: Viele Bewohnerinnen und Bewohner verlassen den Stadtteil, der innerhalb der Stadt nicht unbedingt zu den Anerkanntesten zählt. Schulische Akteurinnen und Akteure haben in diesem Kontext ein PR-Konzept erarbeitet und profilieren das Gymnasium in ihren Selbstbeschreibungen als Schule mit demokratischem Leitbild sowie als Lebenswelt über den Unterricht hinaus. Der Schulleiter betont in diesem Zusammenhang das Engagement aller Beteiligten, sowohl gegenwärtiger als auch ehemaliger, als herausragendes Merkmal der Schule.

Eng verknüpft mit dem institutionellen Bildungsanspruch von möglichst umfassender Bildung auf Basis akademischer Wissensvermittlung und Ausbildung sozialer Verantwortung werden in den Selbstdarstellungsmedien zum einen eine breite fachliche Ausrichtung und Förderprogramme sowie zum anderen Demokratielernen und soziales Engagement betont.

Im Zusammenhang der staatlichen Trägerschaft und des breiten inhaltlichen Profils gibt es für das Gymnasium keine Möglichkeit, in einem Aufnahmeprozess Schülerinnen und Schüler selber auszuwählen. Darüber hinaus ist die Schule im Kontext der Notwendigkeit des Erhalts des Schulstandorts sogar auf jede Anmeldung angewiesen. Auf kommunikativer Ebene wird im Experteninterview mit dem Schulleiter deutlich, dass eine Zusammensetzung nach Leistung bewusst nicht angestrebt werde. Es wird expliziert, dass die Schule mittlerweile Kinder und Jugendliche mit, aber auch ohne Gymnasialempfehlung aufnehmen würde. Ähnlich wie die unter 2.3.1 beschriebene Schule kann das Stadtteilgymnasium eher als „Aufsteigergymnasium“ bezeichnet werden, da auch hier nur rund ein Viertel der Eltern der Jugendlichen selbst über eine allgemeine Hochschulreife verfügt.¹²

12 An der Fragebogenerhebung haben 54 von 60 Zehntklässlerinnen und -klässler teilgenommen.

Elite, Exzellenz und gleiche Bildungschancen aus der Sicht des Schulleiters

Der Schulleiter, Michael Cizek, besonders die Schule auf unterschiedlichen Ebenen. Im Stadtteil der Schule kam es nach der Wende zu mehreren Schulfusionen, von denen Cizeks Gymnasium selbst mehrfach betroffen war und die die Erzählung der Schulgeschichte durch den Oberstudiendirektor stark prägen. So erfolgt im Interview zunächst eine Verortung innerhalb des Stadtteils. Aus den Fusionen sei die Schule jeweils als „Gewinnerin“ hervorgegangen bis sie das einzig verbleibende Gymnasium im Stadtteil gewesen sei. Während die Schulzusammenlegungen an diesem Standort als teilweise überraschend für Außenstehende beschrieben werden, sind sie für den Interviewten ganz klar in der Arbeitsweise der Schule begründet:

„ja aber das liegt durchaus daran wie [...] [die Schule, eingefügt C.K.] gearbeitet hat auch. warn ja (2) seit den neunziger Jahr'n Kooperationsschüler- e- Schule des Landesinstituts für Schulentwicklung, hattn immer sehr rege Partnerschaftn und in der PISA Studie hattn wir die bestn Ergebnisse in Bundesland A [holt Luft] trotz unseres Standortes“

Cizek erachtet die fortschrittliche programmatische Arbeit der Schule, ihre (Wissenschafts-)Kooperationen und die guten Ergebnisse bei Lernstandserhebungen als bedeutsam im Vergleich zu anderen Schulen vor Ort. Die Besonderung erfolgt gleichzeitig über regionale Grenzen hinaus im landesweiten Vergleich. Seine Referenzpunkte sind demnach Wissenschaft und Leistung, weniger der räumliche Standort, über den die Schule profiliert wird.

Auch nach Abschluss der Fusionsprozesse sei die Schule von Schließung bedroht gewesen und habe so beispielsweise zu einem bestimmten Zeitpunkt keine neuen fünften Klassen mehr aufnehmen können. Durch die außergewöhnliche Identifikation aller schulischen Akteurinnen und Akteure mit ihrem Gymnasium und ihr Engagement für seinen Erhalt hätten sie „das Unmögliche möglich gemacht“ und den Standort bewahren können. Mittlerweile sei das Gymnasium auch für Jugendliche von außerhalb des Stadtteils attraktiv, was Cizek an der inneren Verfasstheit der Schule festmacht:

„ich glaube nicht zuletzt dass das ä::h daran liegt (.) an der inneren Verfasstheit der Schule sie ham ja wahrscheinlich vielleicht auch vergebnes auf Klingelzeichen oder n Gong gewartet so was gibts bei uns nur zweimal am Tag um Hofpausen zu beendn [holt kurz Luft]. äh sorgt dafür dass der die Schule insgesamt viel entspannter och abläuft und das war eigentlich immer das Kennzeichn ä:hm des Hauses“

So zeichne sich das Gymnasium in diesem Bereich über die gute Kommunikation zwischen den innerschulischen Akteursgruppen, den gepflegten Umgang untereinander und die hohe Identifikation mit der Schule aus.

Erst relativ spät in der Eingangserzählung erfolgt Distinktion zu anderen Schulen über die inhaltliche Profilierung der Schule und zwar über den Verzicht auf eine inhaltliche Schwerpunktsetzung: *„wir ham ganz bewusst auf Spezialisierung verzichtet in einm Gebiet s- des is nich so dass wir ☺ in alln Gebietn überragnd sein wolln, das wärn Anspruch den man nich umsetzn kann aber wir wolln eh schon unsere Schüler ganzheitlich bildn“*. Cizek ist an akademischer Bildung sowie an Ausbildung sozialer Verantwortung orientiert, was sich an dieser und den folgenden Sequenzen dokumentiert. Er besondert das Gymnasium über ein spezielles, im Bundesland einzigartiges Angebot sozialen Lernens an der Schule.

Gefragt nach Elite, Exzellenz und gleichen Bildungschancen, lehnt der Schulleiter den Elitebegriff bezogen auf die Ebene der Institution der eigenen Schule ab:

„ich würde nicht sagen dass wir hier (.) eine Elitebildungseinrichtung sind (.) wir sind sicherlich ne Bildungseinrichtung bei der sich jemand der zur geistigen Elite unseres Landes zählen wird (.) durchaus wohlfühlen wird durchaus auch Förderung erfahren kann aber da gibt es sicher bessere Standorte“

Bei Cizek geht es um geistige Eliten. Wenngleich der Schulleiter das Label „Eliteeinrichtung“ für die Gesamteinstitution des von ihm geführten Gymnasiums von sich weist, beansprucht er durchaus Exzellenz für die Bildungs- und Berufskarrieren einzelner Schülerinnen und Schüler: *„Schüler die en exzellenten Werdegang äh nehmen und vielleicht auch dann in exzellente Positionen dieser Gesellschaft einer exponierten Stellung Verantwortung übernehmen das sind (die Kinder schon)“*. Der Schulleiter setzt sich im Interview kritisch reflektiert mit unterschiedlichen Elitekonnotationen auseinander:

„is ja immer ne Frage is jemand der unheimlich schlau ist äh aber am Ende andere betrügt oder sich billige Privatkredite holt ist das jemand der Elite (.) verkörpert ich hab da ebend immer so meine Zweifel was ist Elite meint man damit intellektuelle Elite meint man damit ähm Leute die fürs Ganze denken die auch in Gemeinschaften denken es is sehr schwierig“

Fleiß und ein soziales Gewissen sind in Verbindung mit Intelligenz in Cizeks Sichtweise Bausteine von Elite:

„wie gesagt Elite is ja ne Frage der Definition //hm-hm// für mich is jemand der muss natürlich ne gewisse Intelligenz und so weiter mitbringen erstens musser sich durch Fleiß veredeln ne bloße Intelligenz nützt ja nichts und zweitens ähm wäre für mich auch wichtig dass er als soziales Wesen kein (3) Sozialschwein //hm-hm// ist sondern ähm immer begreift es gibt Menschen die können nicht so weit denken wie ich die sind schwächer als ich und für die trage ich dank [...] mir gegebenen Möglichkeiten eine Mitverantwortung“

Über das Stichwort der „Mitverantwortung“ schlägt er den Bogen zu Elite in Bezug auf seine Schule auch auf institutioneller Ebene. Nicht in Bezug auf intellektuelle Höchstleistungen der Schülerschaft zeichne sie sich als „Elitehaus“ aus. Bezogen auf die Verantwortungsübernahme der Schülerinnen und Schüler innerhalb der eigenen Klasse oder der gesamten Schulgemeinschaft sei sein Gymnasium an der Spitze im Vergleich zu anderen. In diesem Entwurf gibt es eine zumindest teilweise Passung zwischen seiner Schule und Elite. Gleichzeitig erteilt er damit implizit in seinem negativen Gegenhorizont denjenigen Schulen eine Absage, die Elitestatus nur über intellektuelle Höchstleistungen anstreben. In Form eines Einschubs bezieht sich der Schulleiter auf den Begriff der gleichen Bildungschancen. Die schulische Wirkmächtigkeit bzw. den Handlungsspielraum sieht Cizek hier als eingeschränkt an. Familiäre und andere außerschulische Probleme ließen Schule für einige der Schülerinnen und Schüler zu einer zweitrangigen Angelegenheit werden.

Im Kontext der Auseinandersetzung mit der Frage nach Elite und Exzellenz sowie der Abgrenzung hinsichtlich anderer Gymnasien in der Stadt ist es lohnenswert, noch einmal auf die distinktive Abgrenzung des Schulleiters zu anderen Gymnasien der Stadt zurückzukommen. In Bezug auf die Außenwahrnehmung sei die Schule ein „Underdog“. So seien sie weder „das prestigeträchtige L-Gymnasium“ noch das „im Fein-fein-Viertel liegende (.) [...] M-Gymnasium“. Sie hätten zwar ein Gelände und Gebäude, bei denen andere Schulen nicht mithalten könnten, „aber wir liegen natürlich strategisch ungünstig“. Reflektiert wendet der Schulleiter im Vorgespräch zur Teilnahme an der Studie die exklusiven Ansprüche manch anderer Gymnasien in seiner Stadt sowie den von Universitäten und anderen Institutionen vergebenen Titeln an einzelne Schulen kritisch. Vor dem Horizont der Standortsicherung der Schule erhält seine Bitte nach Unterstützung durch das Forschungsprojekt auf dem Weg selbst einen derartigen Titel zu erhalten, eine spannende Wendung.

2.3 Fazit und Ausblick

Fasst man die dargestellten Resultate vor dem Hintergrund des einleitend skizzierten Theorie- und Forschungsstandes noch einmal zugespitzt zusammen, so lassen sich vor allem vier zentrale Ergebnisse festhalten. Erstens findet man explizite und eigeninitiierte Bezüge auf den Elite- bzw. Exzellenzdiskurs im Bildungssystem nur bei jenen Schulleiterinnen und Schulleitern in unterschiedlichen Ausdrucksvarianten, deren Schulen selber in diese bildungspolitischen Entwicklungen eingebunden sind. So geht der Schulleiter des Sportgymnasiums ganz selbstverständlich mit dem Elitebegriff um, bezieht ihn im Sinne eines impliziten funktionalen Eliteverständnisses auf sportliche Höchstleistungen (vgl. auch Krüger et al. 2012, S. 330), da seine Schule den Status der Eliteschule des Sports bereits seit über einem Jahrzehnt im Rahmen von kontinuierlichen Evaluationen im Konkurrenzkampf verschiedener Sportgymnasien behaupten muss. Der Leiter der International School rückt hingegen den Begriff der „academic excellence“ ins Zentrum seiner Argumentation; ein Begriff, der nicht nur in den aktuellen Selbstdarstellungen seiner Schule sondern auch anderer Internationaler Schulen häufig auftaucht und der die Vorbereitungsfunktion dieser Schulen für ein Studium an renommierten internationalen Universitäten hervorhebt. Der Leiter des Stadtteilgymnasiums bezieht sich im Gegensatz dazu in ambivalenter Weise auf den bildungspolitischen Diskurs um Spitzengymnasien in seiner Stadt. Einerseits grenzt er sich von prestigieorientierten Gymnasien oder Gymnasien in Mittel- und Oberschichtstadteilen ab. Andererseits ist er jedoch selber bemüht einen solchen von den Universitäten vorgehenden Titel für seine Schule zu erhalten, um das Überleben seiner Institution vor dem Hintergrund des demografisch sich abzeichnenden Schülerinnen- und Schülerrückgangs zu sichern.

Wenig erfahrungsgesättigt sind hingegen die Ausführungen des Schulleitungspersonals der beiden Gymnasien mit unterschiedlichen ästhetischen Profilen im Diskurs um Elite bzw. Exzellenz. In deren Argumentation dominieren Bezüge auf den Begabungsdiskurs um die Förderung spezifischer Talente, dessen Geschichte bis in die 20er Jahre des 20. Jahrhunderts zurückgeht und der in der Einrichtung von Spezialschulen in der DDR in den 1960er Jahren bereits eine erste Blüte erlebte (vgl. Geißler 2012, S. 300), oder auf die Jahrhunderte lange Tradition des Gymnasiums und deren bildungsbürgerliche Klientel. Insgesamt lässt sich somit zeigen, dass der Elite- und Exzellenzdiskurs keineswegs durchgängig das kommunikative Wissen von Schulleitungspersonal an Gymnasien bestimmt, dass unterschiedliche Akzente gesetzt werden und dass sich zudem historische Ungleichzeitigkeiten feststellen lassen, bei dem neuere Begriffe und Semantiken um Elite und Exzellenz

neben älteren Argumentationsfiguren der Begabtenförderung und der Förderung spezifischer Talente stehen.

Zweitens kann beim Diskurs um gleiche Bildungschancen, der auch in enger Verbindung mit den Begriffen Elite und Exzellenz steht, herausgearbeitet werden, dass dieser wenig erfahrungsgesättigt dargestellt und vielmehr als programmatischer Begriff konstruiert wird. Dabei lassen sich zwei Formen feststellen: Die Schulleiter des Sportgymnasiums und des Stadtteilgymnasiums verbinden mit gleichen Bildungschancen familiäre Hintergründe und Milieu- bzw. Schichtphänomene. Dabei bezieht ersterer diese Konstruktion von gleichen Bildungschancen auf seine Schule und betrachtet sie als erfüllt, während letzterer aber seinen Handlungsspielraum in diesem Kontext als eingeschränkt wahrnimmt. Der Schulleiter bzw. die Schulleiterin der Gymnasien mit ästhetischen Profilen sowie der Internationalen Schule verbinden mit gleichen Bildungschancen Chancengleichheit im Bildungssystem bzw. an ihrer Schule. Dabei betont George Murray die Notwendigkeit der gleichen Chancen für alle, um das „Beste“ aus den Menschen „herauszuholen“, was ähnlich wie bei Schulleiterin Patricia Fürst ist, die von bestmöglicher Förderung für alle spricht, während Schulleiter Berthold Pfaffrath die ungleiche Bildung in der Institution Grundschule problematisiert. Insgesamt verknüpfen die Schulleitungen damit nur bedingt eigene Handlungsanforderungen, weiterreichende Kritik am Bildungssystem oder bildungspolitischen Entscheidungen.

Fragt man drittens danach, wie die Schulleitungen ihre jeweilige Schule in verschiedenen Vergleichshorizonten verorten und wie sie sich zu den aktuellen Maßnahmen der Qualitätskontrolle und des Bildungsmonitorings verhalten, so ergibt sich ebenfalls ein sehr unterschiedliches Bild. Der Leiter der *International School* kontextualisiert seine Schule im Rahmen der Entwicklung von internationalen Schulen weltweit und grenzt sich von anderen internationalen Schulen in der Region ab. Formen der externen Evaluation und der Qualitätskontrolle sind für ihn selbstverständlich, da das Curriculum und die Abschlüsse seiner Schule – wie an internationalen Schulen seit drei Jahrzehnten üblich – in mehrjährigen Zyklen vom Council of International Schools überprüft werden (vgl. Hornberg 2010, S. 219). Das Schulleitungspersonal von Gymnasien mit einem spezifischen Talentförderungsprofil verortet hingegen die jeweilige Schule in einen bundesweiten und landesweiten Vergleich mit Gymnasien mit ähnlichen inhaltlichen Schwerpunkten. Da die beiden Schulen mit ästhetischem Profil auch Gymnasien für Schülerinnen und Schüler aus der Region sind, wird der Blick punktuell auch auf die Region gerichtet. Viel stärker in der kommunalen Schullandschaft und in die Distinktionskämpfe zwischen den Schulen um eine ausreichende Schülerschaft verortet sich der Schulleiter des Stadtteilgymnasiums. Auffällig ist zudem, dass sich bis auf den Schulleiter der Internationalen Schule alle auf die Ergebnisse von Lernstandser-

hebungen in ihrem Bundesland und/oder die PISA-Studien beziehen. Dabei geht man am Sportgymnasium jedoch gelassen mit den festgestellten durchschnittlichen schulischen Leistungen um, da hier nur sportliche Höchstleistungen zählen. Auch sind die Schulleitungen an den Gymnasien mit ästhetischem Profil davon wenig beeindruckt oder kritisieren sogar diese quantitativen Vermessungen der Schullandschaft, da sie mit Bildung eigentlich nichts zu tun hätten. Lediglich der Schulleiter des Stadtteilgymnasiums bezieht sich positiv auf die guten Schulleistungsergebnisse seiner Schule, da er sie zur Profilierung seiner Schule in der Kommune nutzen kann. Insgesamt lässt sich somit feststellen, dass die Internationale Schule für den sich auch in Deutschland in den vergangenen zwei Jahrzehnten konstatierbaren Trend hin zur externen Evaluation und Qualitätskontrolle des Schulwesens in gewisser Weise eine Vorreiterrolle einnimmt. Zudem zeigen die Interviews mit dem Schulleitungspersonal an den anderen Gymnasien, dass diese sich einerseits den neuen Formen des Bildungsmonitorings und der Outputmessung im Sinne eines Diktats des Komparativs und des Wettbewerbs zwar vordergründig unterwerfen müssen (vgl. Münch 2012, S. 127), dieses jedoch durch Nichtbeachtung oder Nutzung für lokalen Reputationsgewinn strategisch unterlaufen können.

Versuchen wir viertens die Frage zu beantworten, ob sich die von Helsper (2006) unterstellten Institutionen-Milieu-Komplexe auch an den von uns untersuchten Schulen nachweisen lassen, so ergibt sich folgendes Bild. Deutliche Homologien zwischen dem aufgezeigten Bildungsanspruch einer humanistischen und demokratischen Bildung für alle und einer Schülerschaft, die zu großen Teilen aus den nach höherer Bildung strebenden familialen Milieus aus mittleren oder unteren sozialen Lebenslagen kommt, findet man im Stadtteilgymnasium (vgl. auch die von Helsper et al. 2001 (S. 596) untersuchte kooperative Gesamtschule). Den maximalen Kontrast dazu stellt die International School dar, die mit ihrem Bildungsanspruch von akademischer Exzellenz, lebenslangem Lernen und internationalem Weltbürgertum vor allem die Bildungsklientel aus einer internationalen und mobilen oder einer kapitalstarken deutschen akademischen Oberschicht anspricht. Nicht so klar konturiert sind die Institutionen-Milieus-Verbindungen bei den anderen drei Gymnasien mit einem spezifischen Talentförderprofil. Mit dem Bildungsanspruch von sportlicher Höchstleistung und einem adäquaten akademischen Schulabschluss an der Eliteschule des Sports werden vor allem Schülerinnen, Schüler und Eltern aus oberen und mittleren sozialen Milieus erreicht (vgl. auch Gebauer et al. 1999). Das Bildungskonzept des Kunstgymnasiums im ländlichen Raum, das eine ästhetische Bildung und eine Förderung aller Schülerinnen und Schüler verbinden will, scheint wohl passfähig zu einer Schüler- und Elternschaft zu sein, die sich einerseits mehrheitlich aus mittleren und unteren sozialen Milieus aus dem ländlichen Raum rekrutiert, andererseits auch aus akademischen Milieus kommt. Das

zweite Gymnasium aus einem großstädtischen Raum in Westdeutschland hat mit seinem klassisch humanistischen Bildungsprofil und seinen Schwerpunkten in der traditionellen musikalischen Bildung sowie im modernen Tanz eine Affinität zu den Ansprüchen einer Eltern- und Schülerschaft aus verschiedenen bildungsbürgerlichen Milieus (zu sozialen Milieus in Westdeutschland vgl. Vester et al. 2001, Kramer und Helsper 2010).

Diese Diagnosen zu den Institutionen-Milieu-Komplexen an den von uns untersuchten Schulen sind bislang vorläufig, da sie nur auf der Analyse von schulischen Dokumenten, Interviews mit Schulleitungen und ersten Auswertungen einer quantitativen Schülerbefragung basieren. Erst die noch zu leistenden Analysen der biografischen Interviews und der Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern können zeigen, wie das Passungsverhältnis zwischen den herausgearbeiteten institutionellen Bildungsansprüchen und den habituellen Bildungsorientierungen der Jugendlichen empirisch genauer aussieht¹³. Denn will man das Verhältnis von Schulkultur und Bildungsklientel unter der Perspektive der Reproduktion und Transformation sozialer Ungleichheit umfassend in den Blick nehmen, so ist man auf komplexe mehrbenenanalytisch angelegte Untersuchungsdesigns angewiesen (vgl. Helsper et al. 2010), die die verschiedenen Ebenen des schulischen Feldes berücksichtigen und dabei auch qualitative und quantitative Zugriffe und Daten miteinander verbinden (vgl. Helsper et al. 2006).

Literatur

- Baumert, J., Trautwein, U., & Artelt, C. (2003). Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S. 261-331). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Baumert, J., Stanat, P., & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entwicklung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In: Dies. (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen* (S. 95-188). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Becker, U., & Wenzel-Staudt, E. (2008). Die Schule für Hochbegabtenförderung/Internationale Schule. In: H. Ulrich, & S. Strunk (Hrsg.), *Begabtenförderung an Gymnasien* (S. 135-152). Weinheim: Beltz Juventa.
- Böhme, J. (2000). *Schulmythen und ihre imaginäre Verbürgung durch oppositionelle Schüler*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bourdieu, P. (1995). *Sozialer Raum und Klassen*. 3. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

13 vgl. Krüger, Kessler, Otto und Schippling in diesem Band.

- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Breidenstein, G., Meier, M., & Zaborowski, K. U. (2007). Die Zeugnisvergabe zwischen Selektion und Vergemeinschaftung. *Zeitschrift für Pädagogik* 53 (4), 522-535.
- Deutscher Olympischer Sportbund (DOSB) (Hrsg.). *Eliteschulen des Sports. Überprüfung der Qualitätskriterien 2004/2005*. Abschlussbericht.
- Emmrich, F., Fröhlich, M., Klein, M., & Pitsch, W. (2008). Eliteschulen des Sports – empirische Befunde aus individueller und kollektiver Perspektive. In: A. Ferrauti, P. Platen, & J. Müller (Hrsg.), *Sport ist Spitze. Nachwuchsleistungssport in Nordrhein-Westfalen auf dem Prüfstand* (S. 47-84). Bochum: Meyer & Meyer Verlag.
- Faure, J.-M., & Suaud, C. (2009). Nationale Modelle der Sportkonkurrenz. In: G. Gebauer (Hrsg.), *Konkurrenzkulturen in Europa. Sport – Wirtschaft – Bildung und Wissenschaft* (S. 56-71). Beiheft der Internationalen Zeitschrift für Historische Anthropologie Paragrana, 4.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen*. Weinheim, München: Juventa.
- Gebauer, G., Braun, S., Suad, C., & Faure, J.-M. (1999). *Die soziale Umwelt von Spitzensportlern. Ein Vergleich des Spitzensports in Deutschland und Frankreich*. Schorndorf: Hofmann.
- Geißler, G. (2012). Spezialschulen. In: U. Sandfuchs, W. Melzer, B. Dühlmeier, & A. Rausch (Hrsg.), *Handbuch Erziehung* (S. 300-305). Bad Heilbrunn: UTB Verlag.
- Hartmann, M. (2002). *Der Mythos von den Leistungseliten. Spitzenkarrieren und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft*. Frankfurt a.M., New York: Campus Verlag.
- Helsper, W. (2006). Elite und Bildung im Schulsystem. In: J. Ecarius, & L. Wigger (Hrsg.), *Elitebildung – Bildungselite* (S. 162-187). Opladen: Barbara Budrich.
- Helsper, W., Krüger, H.-H., Fritzsche, S., Sandring, S., Wiezorek, C., Böhm-Kasper, O., & Pfaff, N. (2006). *Unpolitische Jugend?* Wiesbaden: VS Verlag.
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik* 54 (1), 63-81.
- Helsper, W. (2009). Schulkulturen und Milieu-Schulen als symbolische Ordnungen pädagogischen Sinns. In: W. Melzer, & R. Tippelt (Hrsg.), *Kulturen der Bildung* (S. 155-176). Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R.-T., & Linkost, U. (2001). *Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozeß. Rekonstruktionen zur Schulkultur I*. Opladen: Leske + Budrich.
- Helsper, W., Kramer, R.-T., Hummrich, M., & Busse, S. (2009). *Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Helsper, W., Hummrich, M., & Kramer, R. (2010). Qualitative Mehrebenenanalyse. In: B. Friebertshäuser, A. Langer, & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 119-135). Weinheim, Basel: Juventa.
- Holtappels, H.-G. (Hrsg.) (1995). *Entwicklung von Schulkultur*. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.
- Hornberg, S. (2010). *Schule im Prozess der Internationalisierung*. Münster: Waxmann.
- Hradil, S. (1999). *Soziale Ungleichheit in Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kalthoff, H. (1997). *Wohlerzogenheit. Eine Ethnographie deutscher Internatsschulen*. Frankfurt a. M., New York: Campus Verlag.
- Kalthoff, H. (2004). Schule als Performanz. In: S. Engler, & B. Kraus (Hrsg.), *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen* (S. 115-141). Weinheim u. a.: Juventa.

- Kalthoff, H. (2008). Doing/undoing class in exklusiven Internatsschulen. In: W. Georg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme* (S. 93-123). Konstanz: UVK.
- Keßler, C., Otto, A., & Winter, D. (2015): Die idealen Schüler/innen sollten „interessiert, begabt, gut erzogen und wissbegierig“ sein – Auswahlprozesse an Schulen mit exklusiven Profilen. In: W. Helsper, & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Auswahl der Bildungsklientel. Zur Herstellung von Selektivität in „Exklusiven“ Bildungsinstitutionen* (S. 165-183). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kolbe, F.-U., Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.S., & Rabenstein, K. (2008). Lernkultur. Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 11 (1), 125-143.
- Kramer, R.-T. (2002). *Schulkultur und Schülerbiografien*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S., & Ziems, C. (2009). *Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungen beim Übergang in die Sekundarstufe I*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kramer, R.-T., & Helsper, W. (2010). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potentiale einer an Bourdieu orientierten Analyse. In: H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer, & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 103-125). Wiesbaden: VS Verlag.
- Kraul, M. (2009). Bildungsprozesse und Institutionenkultur. In: W. Melzer, & R. Tippelt (Hrsg.), *Kulturen der Bildung* (S. 237-246). Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Krüger, H.-H. (2011). Exklusive Bildungskarrieren von Jugendlichen und der Stellenwert von Peerkulturen. *Werkstattheft des ZSB* 30, 143-166.
- Krüger, H.-H., & Helsper, W. (2014). Elite und Exzellenz im Bildungssystem – Nationale und internationale Perspektiven. Einleitung. In: Dies. (Hrsg.), *Elite und Exzellenz im Bildungssystem. Nationale und Internationale Perspektiven. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Band 17, Ausgabe 3*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Krüger, H.-H., Keßler, C., Otto, A., & Schippling, A. (2015). Internationale Schulen in Deutschland. Schulprogrammtische Ansprüche und biographische Orientierungen von Jugendlichen. In: M. Kraul (Hrsg.), *Private Schulen* (S.79-98). Wiesbaden: VS Verlag.
- Krüger, H.-H., Helsper, W., Sackmann, R., Breidenstein, G., Bröckling, U., Kreckel, R., Mierendorff, J., & Stock, M. (2012). Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 15 (2), 327-344.
- Maaz, K., Nagy, G., Jonkmann, K., & Baumert, J. (2009). Eliteschulen in Deutschland – Eine Analyse zur Existenz von Exzellenz und Elite in der gymnasialen Bildungslandschaft in einer institutionellen Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik* 55 (3), 221-227.
- Meyer, J.W. (2005). *Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen*. Frankfurt a.M: Suhrkamp.
- Meyer, M. (2012). Schule – Organisation. Bildungssystem und Arbeitsplatz für LehrerInnen. In: H.-H. Krüger, & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Einführung in die Arbeitsfelder des Bildungs- und Sozialwesens* (35-82). 5. Auflage. Opladen, u. a.: Barbara Budrich.
- Münch, R. (2012). Mit dem PISA-Express in die globale Wissensgesellschaft. In: M. Pfadenhauer, & A. M. Kunz (Hrsg.), *Kompetenzen in der Kompetenzerfassung. Ansätze und Auswirkungen der Vermessung von Bildung* (S. 121-132). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Nohl, A.-M. (2006). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag.

- Overmann, U. (2007). Profession contra Organisation. In: W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich, & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 55-79). Wiesbaden: VS Verlag.
- Ramirez, F.O. (2010). Accounting for Excellence. Transforming Universities into Organizational Actors. In: L. M. Portnoi, V. D. Rust, & S. S. Bagley (Hrsg.): *Higher Education, Policy, and the Global Competition Phenomenon*. (S. 44-58). New York: Palgrave Macmillan.
- Reckwitz, A. (2000). *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Weilerswist: Velbrück Verlag.
- Standfest, C., Köller, D., & Scheunpflug, A. (2005). *Leben – Lernen – Glauben. Zur Qualität evangelischer Schulen*. Münster: Waxmann.
- Ullrich, H., & Strunck, S. (Hrsg.) (2008). *Begabtenförderung an Gymnasien. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Ullrich, H., & Strunck, S. (2009): Zwischen Kontinuität und Innovation. Aktuelle Entwicklungen im deutschen Privatschulwesen. *Zeitschrift für Pädagogik* 55 (22), S. 228-243.
- Ullrich, H., & Strunck, S. (2012). *Private Schulen in Deutschland. Entwicklungen – Profile – Kontroversen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Vester, M., Hofmann, M., & Zierke, J. (Hrsg.) (1995). *Soziale Milieus in Ostdeutschland. Gesellschaftliche Strukturen zwischen Zerfall und Neubildung*. Köln: Bund-Verlag.
- Vester, M., von Oertzen, P., Geiling, H., Hermann, T., & Müller, D. (2001). *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung*. Frankfurt a.M: Suhrkamp.
- Wulf, Ch., Althans, B., Audehm, K., Bausch, C., Göhlich, M., Jörissen, B., Mattig, R., Tervoooren, A., Wagner-Willi, M., & Zirfas, J. (2004). *Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Wulf, Ch., Althans, B., Blaschke, G., Ferrin, N., Göhlich, M., Jörissen, B., Mattig, R., Nentwig-Gesemann, I., Schinkel, S., & Tervoooren, A. (2007). *Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend*. Wiesbaden: VS Verlag.

Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihre Peers an
exklusiven Schulen

Krüger, H.-H.; Keßler, C.; Winter, D.

2016, XIV, 261 S. 1 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-13161-6