

## 2 Gegenstandskonzeption und theoretischer Bezugsrahmen

Die Studie knüpft an drei theoretische Positionen an, die in diesem Kapitel skizziert werden sollen und eine theoretische ‘Klammer’ für die Ausführungen und Analysen der folgenden Kapitel darstellen.

(1) Elitetheoretische Perspektiven (2.1): Als theoretische Einbettung fungieren bei der institutionellen Analyse Konzeptionen und Theorien zu ‘Elite’ und ‘Exzellenz’ (vgl. als Überblick: Wasner 2004; Hartmann 2008), die für eine Auseinandersetzung mit expliziten Distinktions- und Besonderungslinien im schulischen Kontext und verwendeten Elitesemantiken im Rahmen des schulischen Bildungsprogramms unabdingbar sind.

(2) Habituskonzept (2.2): In Anlehnung an Pierre Bourdieu (1976, 1981, 1991a, b, 1992/1979, 2004a/1989; Bourdieu/Passeron 1971, 1973; Bourdieu/Wacquant 1996) wird davon ausgegangen, dass die Wahrnehmung und Einstellung zu Schule und zu Bildung von der jeweiligen Habitusausprägung der Individuen abhängig ist. Mit dem Konzept des Habitus ist es in dieser Studie möglich, die Schnittstellen zwischen der Institution, dem Jugendlichen und dem sozialen Feld und damit auch die Passungen zwischen dem inkorporierten Habitus der Schülerinnen und Schüler und dem schulischen Feld herauszuarbeiten.

(3) Schulkulturtheoretische Konzeptionen (2.3): In dieser Studie wird davon ausgegangen, dass Schulen sinnstrukturierte Ordnungen bilden, die keineswegs eine homogene symbolische Ordnung darstellen und durch die Auseinandersetzung der schulischen Akteure mit den zentralen imaginären institutionellen Entwürfen auf unterschiedlichen Ebenen geprägt ist (vgl. Helsper u. a. 1998, 2001). Um diese schulkulturellen Differenzen deutlich zu machen, werden in dieser Studie zwei Internatsgymnasien betrachtet, von denen angenommen wird, dass sich die jeweilige institutionelle Ordnung unterschiedlich ausgestaltet. Da hier von einzelschulspezifischen Schulkulturen ausgegangen wird, liegt die Annahme nahe, dass auch unterschiedliche Schule-Milieu-Passungen vorliegen, über die Habitusomologien oder Habitusdivergenzen entstehen und die unterschiedliche Bildungsoptionen eröffnen (vgl. u. a. Kramer/Helsper 2010: 115; Kramer 2011; Kramer u. a. 2013). Grundsätzlich geht es dabei um die Anschlussmöglichkeiten der Bildungsorientierungen der Schülerinnen und Schüler innerhalb der spezifischen schulischen Bildungskontexte – also um zu analysierende Passungskonstellationen.

## 2.1 Von den Anfängen bis zur ‘Rehabilitation’: Elite und Exzellenz – (historische) Semantiken und Theorien

Begriffskonstruktionen im semantischen Feld um ‘Elitebildung’ und ‘Exzellenzförderung’ nehmen aktuell eine besondere Stellung in der öffentlichen und bildungspolitischen Diskussion ein (vgl. u. a. Hradil/Imbusch 2003; Gabriel/Neuss/Rüther 2004; Ecarius/Wigger 2006; Schmoll 2008; Helsper 2009; Krüger u. a. 2012; Krüger/Helsper 2014): Man spricht von Exzellenzinitiativen und -universitäten, von Elite- und Hochbegabtschulen, privaten Bildungseinrichtungen, Exzellenzangeboten im Elementar- und Primarbereich etc. Die Auseinandersetzung mit derartigen Begrifflichkeiten und ihrer Verwendung ist als eine interdisziplinäre zu markieren, die durch historische, soziologische, politische, psychologische, biologische, ökonomische und pädagogische Perspektiven geprägt ist. Wenn in dieser Studie Bezug zu Elitesemantiken hergestellt wird, dann geschieht dies vor dem Hintergrund des wissenschaftlichen und öffentlichen Interesses an derartigen Semantiken im Zusammenhang mit Hierarchisierungsprozessen in der deutschen Bildungslandschaft (vgl. u. a. Helsper 2009, 2012; Krüger u. a. 2012; Krüger/Helsper 2014; Helsper u. a. 2017) und aufgrund der verstärkten Tendenz von Bildungsinstitutionen, auf Elite- und Exzellenzbegriffe zurückzugreifen und distinktive Semantiken etwa in schulprogrammatischen Schriften, Selbstdarstellungen etc. zu verwenden.

‘Elite’ und ‘Exzellenz’ gelten als zwei sehr schillernde, unscharfe, zum Teil umstrittene Begrifflichkeiten, die sowohl mit Aspekten wie Leistung, Talent und Begabung auf der einen Seite assoziiert werden, aber auch mit Hierarchie und Macht auf der anderen Seite. Als Selektionsinstrumente wahrgenommen, sind sie unmittelbar in Debatten über soziale Ungleichheit eingebunden (vgl. u. a. Kraus 2001; Geißler 2003; Imbusch 2003; Paris 2003; Metz-Göckel 2008; Bröckling 2009; Ricken 2009; Krüger/Helsper 2014). Eine allgemeine, umfassende Einordnung dieser Begrifflichkeiten ist daher äußerst schwierig. Im Folgenden soll deshalb ein kurzer Überblick über die Begriffsgeschichte und zentrale Theorieströmungen realisiert werden, um das definitorische Spektrum deutlicher markieren zu können.

Sich mit dem Elitebegriff auseinanderzusetzen ist ein schwieriges Unterfangen. Kaum ein anderer soziologischer Begriff ist so umstritten, wird mitunter fast parolenhaft gebraucht und ist – ideologisch gesehen – negativ besetzt (vgl. Kraus 2001; Schmoll 2008: 10). Das Phänomen der Ungreifbarkeit dieses schillernden Begriffs ist dabei vor allem mit seiner langjährigen Geschichte und Neudefinition in unterschiedlichen Gesellschaftssystemen zu sehen (vgl. auch im Überblick: Kraus 2001). Theoriegeschichtlich reichen die Wurzeln des Elitebegriffs (Elite – griech. ‘eklégein’, lat. ‘eligere’; ‘auslesen’, ‘auswählen’) bis weit in die Antike

zu Platons politischem Modell eines hierarchisch gegliederten Staatswesens zurück. Erst ab dem 14. Jahrhundert gab es einen neuen Aufschwung, was die Verwendung des Begriffs anbelangt: Zunächst wurde er für auserlesene Produkte auf Frankreichs Marktplätzen verwendet, später wurde der Begriff als Terminus bei der Rekrutierung von Wehrfähigen im Militärwesen eingeführt. Im militärischen Kontext definierte sich die Elite nicht über die Zugehörigkeit zu den obersten Rängen, sondern über Leistung und Tugend, die Ausdruck der besonderen Qualifizierung einer Person waren (vgl. Bilstein 2006: 16ff., Schmoll 2008: 15ff.). In Deutschland setzte sich der Elitebegriff erst um 1800 durch – man sprach in diesem Kontext auch von 'Aristokratie der Bildung' oder 'Aristokratie des Besitzes und des Talents' – bis in der Mitte des 19. Jahrhunderts eine Elite immer im Kontext von erworbenen Bildungsdiplomen und Sozialprestige definiert wurde (vgl. Schmoll 2008: 17ff.). Nicht ohne Polemik und zum Teil kontrovers diskutiert, kam es in der Erziehungswissenschaft des 20. Jahrhundert zu einer Auseinandersetzung mit der Darwinschen Evolutionstheorie, die unmittelbare Auswirkungen auf die Verwendung des Elitebegriffs hatte. Darwins Hauptwerk „On the Origin of Species by Means of Natural Selection“ (1859), eine evolutionsbiologische Arbeit zur Erklärung der Diversität des Lebens, sollte in dieser Zeit eine Umdeutung erfahren, die den Ausgangspunkt für den Sozialdarwinismus bildete. Im Mittelpunkt der Theorie der biologischen Evolution steht die natürliche Auslese der 'Tüchtigsten', die die ideologische Legitimation aller Selektionsvorgänge liefert. Insofern kam es in den 1870er Jahren im Zuge der Angst des Bürgertums angesichts der nachdrängenden Arbeiterschaft zu einer Umdeutung der Darwin'schen Theorie, dem Grundsatz folgend: Sieger im sozialen Daseinskampf sind diejenigen, die die oberen Ränge der Hierarchie einnehmen. Ursprünglich verband Darwin mit dem englischen Begriff 'fittest' den Grad der Anpassung an die Umwelt – folglich eine adaptive Spezialisierung oder auch Reproduktionsfähigkeit trotz geringer Spezialisierung. Allerdings wurde 'fittest' in 'stark' als (körperliche) Überlegenheit und Durchsetzungsfähigkeit im Sinne einer gewaltsamen Konkurrenzverdrängung unrechtmäßig und falsch ausgelegt (vgl. Bilstein 2006: 20ff., 26f.). Die Konsequenz aus dieser Auslegung – es gäbe Tüchtige und Untüchtige – blieb für institutionelle Erziehungsprozesse und die Organisation des Schulwesens nicht ohne Folgen: Der Ruf nach einer Separierung der Kinder im Bildungssystem wurde laut. Dabei ging es vornehmlich weniger um die Auswahl besonders Geeigneter, sondern um die Abweisung mutmaßlich Ungeeigneter (vgl. ebd.: 29f.).

In Deutschland bestand über viele Jahrzehnte hinweg ein generelles Misstrauen gegenüber der Verwendung des Elitebegriffs, das vordergründig mit Entwicklungen der Eliten in der deutschen Geschichte – besonders jener in der Weimarer Republik und dem Dritten Reich – zu begründen ist. Zum geächteten

Begriff bestimmt, galt dieser als ein Relikt aus vordemokratischen Zeiten (vgl. auch Schmoll 2008):

„Elite bedeutet in derartigen totalitären Herrschaftsgebilden also nicht die traditionelle auf besondere soziale und geistige Qualitäten sich berufende Führungsschicht einer hierarchisch gegliederten Gesellschaft. Elite ist hier vielmehr die mit Hilfe einer bestimmten politischen Bewegung gleichsam künstlich erzeugte und nur durch die politische Technik der totalitären Herrschaft am Leben gehaltene und funktionell spezialisierte ‘politische Klasse’ [...], welche sich als Mittel und als Mittler der autoritären Führung zwischen diese und das im Massendasein verharrende Volk schiebt“ (Stammer 1953: 294).

Die Erfahrungen mit den Eliten in den besagten Jahrzehnten wirkte in der Gesellschaft bis weit in die 1970er Jahre hinein: Die Verwendung des Begriffes galt als Tabubruch. Gleichwohl wandten sich Historiker, Soziologen und Politikwissenschaftler dem Elitethema in den 1950er Jahren zu – in der Hoffnung, den im Dritten Reich missbrauchten Elitebegriff „zugunsten einer Versöhnung zwischen Demokratie und Elite“ (Schmoll 2008: 30) zu korrigieren. Doch erst in den 1980er Jahren begann sich die gesellschaftliche Haltung gegenüber Eliten allmählich zu ändern: Die Forderung kam auf, exzellente Menschen heranzubilden, die in Politik, Wirtschaft, Wissenschaft, Industrie, Bildungswesen etc. Außerordentliches zu leisten imstande sind (vgl. ebd.: 30ff.). In den 1990er Jahren thematisierte man Eliten häufig als pluralistisches Ensemble von Führungsgruppen, deren Einflussbereich sich aus der Besetzung bestimmter gesellschaftlicher Positionen ergab. Die aus verschiedenen Sektoren stammenden Eliten – alle mit unterschiedlichen Legitimationen – bildete eine Vielfalt von Eliten. In diesem Zusammenhang spricht man von einem Elitenpluralismus, bei dem das Spektrum von Politikern und Wissenschaftlern über Spitzenkräfte der Wirtschaft bis hin zu Künstlern und Sportgrößen reicht (vgl. Imbusch 2003: 13f.). Während sich die Rehabilitation des vormals tabuisierten Elitebegriffs im (bildungs-)politischen und gesellschaftlichen Bereich nur sehr langsam vollzogen hat und in der Thematisierung die prekären und negativen Implikationen immer noch mitschwingen (vgl. Helsper/Niemann/Gibson/Dreier 2014; Helsper u. a. 2017), ist im medialen Kontext festzustellen, dass der Elitebegriff zu einem Modewort, Label bzw. Markenzeichen geworden ist und als Klassifizierungsmerkmal in vielen Bereichen des Lebens verwendet, teilweise sogar „verramscht“ (Schmoll 2008: 33) wird. Nicht nur im Bildungsbereich findet das ‘Eliteetikett’ zunehmend Verwendung (Eliteschule, Eliteuni, Elitesportschule, Elitebildung, Eliteakademie etc.), auch bei Kaufhausketten und Haushalts- sowie Büroartikeln (z. B. Hausmarke ‘Elite’, ‘Elite-Papier’), bei Zeitarbeitsfirmen (‘ElitePersonalservice’ etc.), Magazinen (z. B. ‘elite-magazin’), im Marketing- und Medienbereich (u. a. Partnervermittlung ‘ElitePartner’, Computerspiel ‘Elite’, ‘EliteModelmanagement’ etc.)

oder im Hotel-, Gaststätten- und Unterhaltungsbereich (z. B. 'Elitehotel'; 'Elite-Club') (vgl. ebd.: 33f. und Suchmaschine Google (Oktober 2016)).

Die Auseinandersetzung mit den historischen Wurzeln und mit dem Wandel des Gebrauchs des Elitebegriffs zeigt, dass sich mit der (Wieder-)Aufnahme des Begriffs im gesellschaftlichen und bildungspolitischen Kontext unterschiedliche Ansätze verbinden lassen, an die auch in dieser Studie angeschlossen werden kann. Diese Ansätze sind wiederum eng mit elitetheoretischen Positionen verknüpft, die einen unterschiedlichen Fokus auf soziale Exklusionsprozesse, Verteilungsgerechtigkeiten und Leistungsdimensionen legen (vgl. Kraus 2001; Gabriel/Neuss/Rüther 2004; Nassehi 2004; Wasner 2004; Bellmann 2006; Bilstein 2006; Groppe 2006; Poenitsch 2006; Schmoll 2008; Hartmann 2008; Ricken 2009). Drei Theoriemodelle bestimmen dabei in erheblichem Maße die sozialwissenschaftlichen Diskussionen: Dazu gehören die klassischen Elitetheorien, bei denen eine Dichotomie zwischen Elite und Masse dominiert. Demgegenüber stehen die Differenzierungstheoretiker, die von einer horizontalen Struktur der Eliten ausgehen und funktional differenzierte, bereichsspezifische Elitegruppen in der modernen Gesellschaft ausmachen. Sie sind es, die die Leistungsdimension stärker betonen und entlang einer meritokratischen Perspektive und mittels demokratieorientierter Konzeptionen ihre Standpunkte entwickeln. Als dritter Ansatz ist die kritische Eliteforschung zu nennen, die sich kritisch mit letztgenannten Konzepten auseinandersetzt und davon ausgeht, dass der Zugang zu privilegierten Positionen weiterhin stark von den Kapitalien und Ressourcen des Herkunftsmilieus und der Familie abhängig ist (vgl. im Überblick: Hartmann 2008). Fasst man diese Theorien zusammen, ergeben sich vor allem drei grundlegende Positionierungen: Erstens macht- und herrschaftstheoretische Positionen, bei denen die Dichotomie zwischen Elite und Nicht-Elite betont wird (1); zweitens reproduktionstheoretische Positionen, bei denen die soziale Vererbung von Elitepositionen im Vordergrund steht (2) und drittens differenzierungs- und demokratietheoretische Positionen, bei denen der Fokus auf Eliten liegt, deren Status auf individueller, zertifizierter Leistung beruht (3) (vgl. Wasner 2004; Hartmann 2008; Helsper 2009).

Trotz der Verwendung unterschiedlicher Begrifflichkeiten wie herrschende Klasse, regierende Klasse, obere oder politische Klasse, Aristokratie oder Oberschicht für die Kategorie 'Elite' ist der gemeinsame Bezugspunkt der Vertreter der erstgenannten Position (*macht- und herrschaftstheoretische Positionen*) die Unterscheidung zwischen Nicht-Elite/Masse und Elite (vgl. Hartmann 2008: 13, 37ff.). Der italienische Rechts- und Politikwissenschaftler Gaetano Mosca ist als ein Vertreter dieser klassischen Elitetheorie zu nennen, dessen Ansatz in Bezug auf Eliten von der Annahme geleitet wird, dass in allen Gesellschaften – selbst den primitivsten – ein Zwei-Klassen-System vorherrscht: Es gibt Herrscher und

Beherrschte, wobei erstere Gruppe eine Minderheit darstellt, die die Fähigkeit besitzt, Macht zu monopolisieren, und innerhalb der Gesellschaft wichtige politische Funktionen besetzt. Zentraler Bezugspunkt stellt die 'geistige' Überlegenheit der herrschenden Minderheit dar, die jedoch nicht in der Vererbung bestimmter Eigenschaften liegt, sondern – ganz im Sinne Bourdieus – in ihrer Bildung durch Erziehung und Tradierung von familial verbürgten Verhaltensweisen und Einstellungen sowie Einflüssen der Umwelt und des Milieus (vgl. Hartmann 2008: 19ff.). Ein zweiter Vertreter dieser macht- und herrschaftstheoretischen Positionen ist der italienische Ingenieur, Ökonom und Soziologe Vilfredo Pareto. Ihm zufolge werden Elitegruppen nach ihren Fähigkeiten klassifiziert und nach ihrer Leistungsstärke bestimmten Gruppen zugeordnet. Diese Elitegruppierungen sind zeitlich begrenzt und unterliegen einem historischen Wandlungsprozess, bei dem eine Reserve-Elite die aktuell amtierende Elite ablöst (vgl. Wasner 2004: 36ff.; Bilstein 2006: 18f.; Hartmann 2008: 25ff.).

Eine zweite Linie – *reproduktionstheoretische Positionen* – lassen sich vor allem bei den kritischen Elitetheoretikern finden. Vertreter dieser Position sprechen von einer sozialen Schließung des Zugangs zu Eliten und weisen auf den starken inneren Zusammenhalt der Machtelite oder der herrschenden Klasse hin, die vordergründig mit ähnlichen Sozialisationsbedingungen der Gruppierungen begründet wird (vgl. Hartmann 2008: 98ff.). Charles Wright Mills, ein US-amerikanischer Soziologe, ist als ein Vertreter dieser Position zu bestimmen. In seinen Arbeiten (u. a. „The Power Elite“ (1956)) beschäftigte er sich vor allem mit den Machtstrukturen moderner Gesellschaften. Seiner Meinung nach besteht die herrschende Elite aus Personen, die Spitzenpositionen in Wirtschaft, Politik und Militär einnehmen, die Mills als die eigentlichen 'Machtzentren' ansieht und denen sich Institutionen wie Kirche, Hochschule oder Familie unterordnen müssen. Diese Machtelite verdankt ihre Entstehung und Stabilität der Verflechtung der Sektoren Wirtschaft, Politik, Militär, der Gleichheit von Herkunft und Weltanschauung und den persönlichen Beziehungen in diesen drei Führungsgruppen (vgl. Hartmann 2008: 76ff.). Ein weiterer Vertreter dieses kritischen Elitetheorieansatzes ist der französische Soziologe und Sozialphilosoph Pierre Bourdieu, der sich vor allem mit den Reproduktionsmechanismen der herrschenden Klasse beschäftigte und einen Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und Bildungskarrieren herstellte (vgl. ebd.: 84ff. und Kapitel 2.2. sowie 3.1). Die Privilegierung einzelner Personengruppen steht bei Vertretern dieser Linie mit der sozialen Vererbung von Elitepositionen im Vordergrund – dabei zeichnet sich ab, dass der Zugang zu privilegierten Bildungstiteln nach wie vor von der Ressourcenausstattung und den Kapitalien des familialen Herkunftsmilieus abhängig ist (vgl. auch Wasner 2004; Hartmann 2002, 2006, 2009a).

Als dritter Ansatz lassen sich Positionen zur Herausbildung teilsystemischer Eliten finden, wie sie u. a. bei den *Differenzierungstheoretikern* oder den Vertretern *demokratiethoretischer Konzepte* zu finden sind. Vertreter dieser Positionen gehen davon aus, dass in modernen Gesellschaften keine einheitlich herrschende Klasse oder Elite mehr existiert und an deren Stelle einzelne miteinander konkurrierende Teileliten getreten sind, die an der Spitze der wichtigsten gesellschaftlichen Bereiche stehen (vgl. Hartmann 2008: 43ff.). Der Zugang zu diesen Positionen steht – formal gesehen – jedem offen, da die Selektion nach Leistungskriterien erfolgt. Trotz der formalen Offenheit der Elitekreise, die diese Konzeptionen implizieren, sind die oberen Schichten der Gesellschaft trotzdem weiterhin privilegiert, da sie einen deutlich besseren Zugang zu höheren Bildungsinstitutionen haben, die Bildungstitel verteilen und Elitepositionen legitimieren (vgl. ebd.: 71ff.). Ein Vertreter dieser Theorie ist der Soziologe und Philosoph Karl Mannheim. In seiner Schrift „Mensch und Gesellschaft im Zeitalter des Umbaus“ (1967/1935) plädiert er für eine Differenzierung von Elitetypen (politische und organisierende Eliten, intellektuelle und künstlerische Eliten sowie moralische und religiöse Eliten) und für Eliteselektionsmechanismen nach Leistungsprinzipien, nicht nach Herkunft und Besitz (vgl. Hartmann 2008: 44ff.). Ebenfalls eine differenzierungs- und demokratiethoretische Position nimmt der Soziologe Hans Peter Dreitzel ein, der davon ausgeht, dass demokratische Industriegesellschaften ein Spezialistentum erfordern, bei dem eine hierarchische Gliederung nur nach Leistungsqualifikation und nicht nach Kapitalbesitz wie in der bürgerlichen Klassengesellschaft des 19. Jahrhunderts erfolgen kann. Als Elite gelten bei ihm all jene Personen, die durch eine auf Leistung beruhende Auslese – die in der Berufsstruktur und durch schulische bzw. berufliche Bildung institutionalisiert ist – in Spitzenpositionen gelangt sind (vgl. Hartmann 2008: 57ff.). Des Weiteren ist auf der Seite der Differenzierungstheoretiker als Vertreterin auch Ursula Hoffmann-Lange zu nennen, die sich dem pluralistischen Paradigma der Elitenforschung widmet. Ihr Ansatzpunkt ist die im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Modernisierungsprozessen notwendige Ausdifferenzierung unterschiedlicher sektoraler Eliten (u. a. in Politik, Wirtschaft, Wissenschaft, Medien, Kultur), die wiederum sowohl einen Konsens über die Rekrutierungsprozesse von Eliten als auch Kooperationsprozesse zwischen den Eliten erfordert (vgl. Hoffmann-Lange 2003: 115ff., 2004, 2007).

Die Betrachtung der unterschiedlichen elitetheoretischen Positionen macht deutlich: Es geht immer um vertikale Differenzen, die je nach Theorie unterschiedliche Wertungen erfahren. Es geht um Macht, ungleiche Ressourcenverteilungen, um Privilegierung, um soziale Schließungsmechanismen und Hierarchisierungsprozesse auf der einen Seite und um Auswahl nach Leistungskriterien, um Exzellenz und Leistungsoptimierung auf der anderen Seite. Diese Dialektik



spiegelt sich auch in den Vorstellungen zu exklusiven Bildungsinstitutionen wider: Hier erscheinen Elitebildungseinrichtungen einmal als Orte, an denen eine Bestenauslese nach meritokratischen Prinzipien realisierbar ist und die eine Förderung von exzellenten, späteren Funktionseliten unterstützen kann. Gleichzeitig entsteht ein Bild von den Einrichtungen als geschlossene Orte mit schwer überwindbaren Zugangsbarrieren, die unmittelbar mit der 'richtigen' Ressourcenausstattung an Kapitalien des Herkunftsmilieus verbunden sind. Hartmann verweist hier auf ein grundlegendes Dilemma, wenn es um Eliten geht:

„Unter Eliten sind jene Personen zu verstehen, die aufgrund ihrer Position an der Spitze wichtiger gesellschaftlicher Organisationen in der Lage sind, gesellschaftliche Entwicklungen maßgeblich zu beeinflussen. [...] Strittig ist in der Elitesozioologie allerdings, welche Positionen dabei zu berücksichtigen sind und ob der Zugang zu diesen Positionen in erster Linie oder ganz überwiegend auf individuelle Leistung zurückzuführen ist“ (Hartmann 2013: 21).

Eng verknüpft mit diesem Leistungsgedanken – je nachdem, wie stark oder schwach man diesen als Kategorie im Zuge der Elitenrekrutierung macht – ist der Terminus 'Exzellenz' (lat.: *excellencia* – Herrlichkeit). Dieser scheint ebenso schillernd wie der Elitebegriff, aber dabei weniger verhängnisvoll zu sein (vgl. auch Helsper/Niemann/Gibson/Dreier 2014). Zunächst als Titel für Repräsentanten kirchlicher oder säkularer Macht vorbehalten, als Titel für Fürsten, Anredeform für höchste Zivilbeamte und im Militär als Markierung der hierarchischen Position von Generälen und Admiralen verwendet, wurde er – bis auf wenige Ausnahmen (z. B. Titel für Diplomaten, Erzbischöfe) – als Anredeform abgeschafft.

In der heutigen Zeit haben sich die Kontexte, in denen der Begriff Verwendung findet, verändert: Es geht vorrangig um Leistungsaspekte und um Qualität. Der Exzellenzbegriff erscheint somit weniger das Resultat sozialer Privilegierung zu sein, sondern bezieht sich auf die besondere Leistungsfähigkeit von Personen oder – wenn es um Institutionen geht – auf die Qualität von Angeboten (vgl. u. a. Bröckling 2009; Ricken 2009; Bellmann 2013; Bröckling/Peter 2014). Trotzdem bleibt auch der Exzellenzbegriff in seiner definitorischen Ausdifferenzierung wage. Wie Bröckling treffend formuliert:

„Exzellenz ist das, von dem erstens alle ständig reden, das zweitens alle erreichen wollen, das aber drittens niemand sicher sein kann, erreicht zu haben, und von dem schließlich und vor allem viertens niemand genau sagen kann, was es eigentlich ist“ (Bröckling 2009: 422).

Während der Exzellenzbegriff oftmals mit meritokratischen Prinzipien in Zusammenhang gebracht wird, verhält es sich mit dem Elitebegriff meist gerade andersherum: Dieser scheint vielfach nicht im Kontext von Leistung und Egalität zu stehen. Beide Begriffe haben demnach eine doppelte Botschaft: Auf der einen



Seite stellen sie etwas Erstrebenswertes dar und auch etwas, das zu wettbewerbsförmigen Qualitätssteigerungen führen kann, die im Ergebnis vielen zugutekommen. Auf der anderen Seite wird über die Verwendung der Begrifflichkeiten ein Defizit kommuniziert und – aufgrund des Ausnahmecharakters von Exzellenz und Elitepositionen – auf soziale Ungleichheit verwiesen (vgl. Gonon 2006: 118).

*Die skizzierten Problematiken um die definitorische Einordnung der Begrifflichkeiten Elite und Exzellenz sowie die Betrachtung der einzelnen Theorieströmungen dienen in dieser Arbeit lediglich der Einordnung der aktuellen Diskurse und Auseinandersetzungen, mit denen auch die hier untersuchten Internatsschulen konfrontiert werden. Bei der Betrachtung der schulisch verwendeten Elitesemantiken wird jedoch davon abgesehen, ein definitorisches 'Korsett' anzulegen – ein Vorgehen, das vor dem Hintergrund der Auswahl der Bildungseinrichtungen, als auch vor dem Hintergrund der spezifischen Zielstellung dieser Studie unabdingbar ist. Diese Offenheit ist notwendige Voraussetzung bei der Annäherung an die Definitionen, mit denen die beiden untersuchten Schulen selbst arbeiten – etwa im Rahmen ihrer Schulprogramme und Selbstdarstellungen. Insofern soll sichergestellt werden, dass es zu keinen vorschnellen oder wertenden Einschätzungen der Eliteposition der Schulen kommt. Über dieses Vorgehen ist es auch möglich, das definitorische Spektrum des Elitebegriffs in unterschiedlichen exklusiven Bildungseinrichtungen abzustecken und nach den Konsequenzen der einzelschulspezifischen Reformulierung von Elitebildungskonzeptionen zu fragen.*

*Mit Blick auf die spezifischen Rahmenbedingungen der ausgewählten Internatsgymnasien werden jedoch zwei Dimensionen des Elitekonzepts einbezogen, die für diese Arbeit zentral für die Betrachtung von Elitebildungseinrichtungen sind: Selektion und Separierung (vgl. Paris 2003). Dieser Bezug scheint sinnvoll, da es sich bei Eliten – unabhängig davon, welche Auswahlkriterien angelegt werden – um eine selektierte Minderheit handelt, die auf einen abgesonderten Raum angewiesen ist, einen inneren Zirkel, in dem ihnen ein exklusiver Status zugeschrieben wird, der sie als 'Auserlesene' kennzeichnet. In den beiden, in dieser Studie untersuchten Internatsgymnasien liegen diese beiden Dimensionen in besonderer Form vor. Hieran ist auch die Auseinandersetzung anschlussfähig – je nach vertretender Position gegenüber dem Elitekonzept – welche Art von Rekrutierungsmechanismen in den Schulen installiert werden und wie exklusive Zugehörigkeit zu einer auserwählten Gruppe hergestellt wird. Aus diesem Grund werden die wissenschaftlichen Diskurse über Elite(-produktion/reproduktion) und Exzellenz(-herstellung/-förderung) in dieser Studie bei der Betrachtung der schulinternen Selektionsverfahren und der Organisation des Schul- und Unterrichtsalltags einbezogen.*

## **2.2 Das Körper gewordene Soziale und Arenen der sozialen Auseinandersetzung: Zur Bedeutung von (primärem und sekundärem) Habitus und Feld**

Blickt man auf die Studien des französischen Bildungs- und Kulturosoziologen Pierre Bourdieu, dann zeichnet sich eine Auseinandersetzung mit einer Bandbreite an soziologisch relevanten Phänomenen ab: Seine Studien reichen von Ethnographien und Kulturanalysen über bildungssoziologische Arbeiten, Untersuchungen spätkapitalistischer Konsumgesellschaften und erstrecken sich thematisch auf Klassen- und Gesellschaftsanalysen, Reproduktion sozialer Ungleichheit im Bildungssystem, soziale Praktiken und Lebensstile. Ziel Bourdieus war es, die Konstitution und Reproduktion sozialen Lebens zu verstehen und dabei zugrunde liegende und wirksame Mechanismen aufzudecken (vgl. Müller 1992: 239). Seine Arbeiten und Theorien finden nicht nur im sozialwissenschaftlichen Kontext Anwendung, sondern werden auch in inter- und transdisziplinären Forschungen eingebunden (vgl. Lenger/Schneickert/Schumacher 2013: 14, 18). Der Begriff des Habitus stellt ein Kernstück der Theorien Bourdieus dar und ist in den Sozialwissenschaften sowohl Gegenstand theoretischer Untersuchungen als auch konzeptionelles Instrument empirischer Forschungen (vgl. u. a. die Studien von Kalthoff 1997a; Büchner/Brake 2006a; Jünger 2008; Helsper u. a. 2009, Kramer u. a. 2009, 2013; Kramer 2011; von Rosenberg 2011; Thiersch 2014; Helsper/Kramer/Thiersch 2014a). Auch in dieser Studie findet es als theoretischer Referenzrahmen Verwendung.

In diesem Kapitel werden zunächst die zentralen Kategorien, die den konzeptionellen Rahmen von Bourdieus Habituskonzeption bilden (sozialer Raum, Kapitalvolumen, Lebensstile) und für die das Habituskonzept als ein verbindendes Element fungiert, kurz skizziert. Hierbei geht es erstens um eine generelle Klärung der Begrifflichkeiten und ihre Verschränkung. Zweitens wird eine Weiterentwicklung der Bourdieuschen Habitus Theorie aufgenommen, die sich mit der Ontogenese und der Transformation des Habitus auseinandersetzt, die bei Bourdieu Leerstellen darstellen. Hierbei handelt es sich um eine wichtige Anschlussstelle für die Auseinandersetzung mit den Habitus erwerbsbedingungen im familialen Kontext und seine biographische Dimension auf der einen Seite und dem Einfluss des Sozialisationsgeschehens im schulischen Kontext auf der anderen Seite. Die auf diese Weise notwendige Differenzierung zwischen primären und sekundären Habitus ist vor allem für die Diskussion in Kapitel 2.3 relevant, da als zentrales Erkenntnisinteresse dieser Arbeit die Passungskonstellationen zwischen dem Habitus der Schüler und dem schulisch geforderten Habitus im Vordergrund stehen.

Zunächst im Anschluss an Max Weber als ‘Ethos’ bezeichnet – um eine bleibende Haltung begrifflich zu fassen – ist der Begriff ‘Habitus’ der Ausgangspunkt von Bourdieus Theorie der Praxis, um die Persistenz erlernter Handlungsweisen und die gegenseitige Konstitution von sozialem Umfeld und Individuum konzeptionell erfassen zu können (vgl. Krais/Gebauer 2002: 26ff.; Rehbein 2006: 88ff.). Der Habitus ist nicht angeboren, sondern eine erfahrungsabhängige Konstruktion – das Produkt einer Prägungs- und Aneignungsarbeit. Damit ist ihm ein generatives Prinzip eigen: Er produziert individuelle und kollektive Praktiken, die mit der gesellschaftlichen Verhaltensgrammatik übereinstimmen, er hat das Potenzial, neue Verhaltensweisen hervorzubringen und ist verinnerlichte, inkorporierte Geschichte. Da er durch gesellschaftliche Denk- und Sichtweisen, Wahrnehmungsschemata und Prinzipien des Urteilens und Bewertens gebildet wird (vgl. Bourdieu 1993: 101ff.; Krais/Gebauer 2002: 5f., 31ff.), gilt er als das „Körper gewordene Soziale“ (Bourdieu/Wacquant 1996: 161).

Der Habitus ist ein, durch die Position im sozialen Raum bestimmtes, Wahrnehmungs-, Geschmacks-, Interpretations-, Klassifizierungs- und Beurteilungsschema, das mit bestimmten Praxisformen verbunden ist. Als ein System, das sich vor allem durch Dispositionen – einer ‘Seinsweise’, einem habituellen Zustand, einer Tendenz, einem Hang oder einer Neigung vergleichbar – definiert, stellt er eine Vermittlungsinstanz zwischen Subjekt und Gesellschaft dar (vgl. Bourdieu 1993: 97ff.; Krais/Gebauer 2002: 55ff.):

*„Le monde me comprend, mais je le comprends – [...] Ich bin in der Welt enthalten, aber die Welt ist auch in mir enthalten. Die soziale Realität existiert sozusagen zweimal, in den Sachen und in den Köpfen, in den Feldern und in den Habitus, innerhalb und außerhalb der Akteure [...]. Ich bin in der Welt enthalten, aber sie ist auch in mir enthalten, weil ich in ihr enthalten bin; weil sie mich reproduziert hat und weil sie die Kategorien produziert hat, die ich auf sie anwende“* (Bourdieu/Wacquant 1996: 161, H. i. O.).

Der Habitus wird von Bourdieu als ein Operator, ein generatives System, eine Art des Handelns (modus operandi) entworfen und gleichzeitig als ein Produkt, ein Werk, etwas Hergestelltes (opus operatum) und damit als inkorporierte Geschichte (vgl. Bourdieu 1993: 98). Auf diese Weise ist er schöpferisch und kreativ, gleichzeitig aber auch limitiert und determiniert (vgl. Bourdieu 1993: 103ff.; Krais/Gebauer 2002: 5ff.). Bourdieu weist in seinen Werken immer wieder auf die Bedeutung der habituellen Prägung durch die Sozialisation im familialen (Herkunfts-)Milieu hin – auf diese Weise ist der Habitus als sehr stabil zu betrachten, da die Primärsozialisation einen entscheidenden Einfluss auf die Bildung des Habitus nimmt und es so zu einer Reproduktion prägender sozialer Strukturen auch auf die Nachkommen kommt (vgl. Bourdieu 1976: 168, 189ff.).

Trotz dieser konstatierten Persistenz markiert Bourdieu, dass der Habitus einer ständigen Restrukturierung unterworfen ist:

„Der Habitus ist nicht das Schicksal, als das er manchmal hingestellt wurde. Als ein Produkt der Geschichte ist er ein offenes Dispositionssystem, das ständig mit neuen Erfahrungen konfrontiert und damit unentwegt von ihnen beeinflusst wird. Er ist dauerhaft, aber nicht unveränderlich“ (Bourdieu/Wacquant 1996: 167f.).

Obwohl der Habitus weniger als feststehendes Schema zu verstehen ist – Bourdieu spricht selbst von einer „relative[n] Geschlossenheit des für den Habitus konstitutiven Dispositionensystems“ (ebd.: 168) –, wird in dem Ansatz deutlich, dass Transformationen<sup>3</sup> möglich sind, jedoch nicht unvermittelt und radikal erfolgen können. Insofern existiert immer ein Spannungsfeld zwischen den äußeren Bedingungen, die einen gewissen Spielraum zulassen, und den individuellen Dispositionen (vgl. u. a. auch Büchner/Brake 2006a; Koller 2009; von Rosenberg 2011; Kramer 2011: 47ff.).

Habitusentwicklung ist eine Aneignung des Sozialen und findet im alltäglichen Miteinander, auch durch körperlich-sinnliches Tun (vgl. Alkemeyer 2006), mittels Einverleibung des Sozialen, der Kultur und der Geschichte, statt. Der Habitus ist auf diese Weise auch als eine Art psychosomatisches Gedächtnis zu sehen, in dem frühere Handlungsweisen abgespeichert sind, die in ähnlichen Situationen abgerufen werden (vgl. Bourdieu 1976: 186f., 189ff., Rehbein 2006: 90f.). Bourdieu und Passeron sprechen in diesem Kontext auch von einer „fortgesetzten Einprägungsarbeit, die einen dauerhaften und übertragbaren Habitus produziert“ (Bourdieu/Passeron 1973: 49) und die als „pädagogische Arbeit [...] lange genug andauern muß, um eine dauerhafte Bildung zu erzeugen“ (ebd.: 45). Die primäre pädagogische Arbeit produziert „einen primären für eine Gruppe oder eine Klasse charakteristischen Habitus, der am Ursprung der späteren Herausbildung jedes anderen Habitus steht“ (ebd.: 58). Der Produktivitätsgrad der sekundären pädagogischen Arbeit (also bspw. im schulischen Kontext) bestimmt sich durch die Distanz zwischen dem herzustellenden Habitus und dem durch die primäre pädagogische Arbeit eingepägten Habitus. Insofern stellen ungleiche Dispositionen ungleiche Vorbedingungen für die pädagogischen Instanzen dar. Aus diesem Grund hängt auch der Erfolg der schulischen Erziehung maßgeblich von der ersten Erziehung, der primären pädagogischen Arbeit, ab. Diese sekundäre pädagogische Arbeit zielt dabei entweder darauf ab, den primären Habitus ersetzen zu wollen (Konversion) oder diesen zu bestätigen (Verstärkung) (vgl.

3 Ausführlichere Beschreibungen zu dem Determiniertheitsvorwurf und der Annahme, dass der Habitus lediglich einen Reproduktionsmechanismus darstellt sowie zu den Möglichkeiten der Transformation des (Bildungs-)Habitus finden sich u. a. bei Meier 2004: 65f.; Büchner/Brake 2006a; Helsper u. a. 2009; Koller 2009; Kramer 2011; von Rosenberg 2011; Köhler/Thiersch 2013; Kramer 2013; Kramer u. a. 2013: 17ff.; Helsper 2014a, b).

ebd.: 58ff.). Bourdieus Interessensfokus liegt bei der Betrachtung der schulischen Sozialisation daher vor allem auf den Passungskonstellationen des primären und sekundären Habitus (vgl. Thiersch 2014: 77).

Hier ist eine wichtige Anschlussstelle auch für die eigene Arbeit, wenn es um Habitustypologien und Passungsverhältnisse geht (vgl. Kapitel 2.3, 4.2 und 4.3): Im familialen Raum bildet das Kind primäre Habitusformationen aus, die u. a. durch die Bildungshintergründe, -erfahrungen und -vorstellungen der Eltern geprägt sind und damit Schulischem näher oder auch ferner sind. Insofern bilden sich schulaffine oder schuldistanzierte primäre Habitus aus, die unterschiedliche Passungen zu den institutionellen sekundären Habitus aufweisen (vgl. u. a. Bourdieu/Passeron 1973; Kramer 2011).

Ein weiterer wichtiger Punkt ist die kollektive Dimension des Habitus als Klassen-, Gruppen- und Milieuhabitus, die bei Bourdieu besondere Beachtung findet und ihm den Vorwurf einbrachte, dass das Individuelle des Habitus gewissermaßen im Kollektiven aufgeht. Allerdings finden sich bei Bourdieu auch Hinweise, dass er durchaus den 'Klassenhabitus' vom individuellen Habitus unterscheidet (vgl. Bourdieu 1993: 112ff.; Kramer 2011: 50ff.; Helsper/Kramer/Thiersch 2014a). Wenn Bourdieu davon spricht, dass „*jedes System individueller Dispositionen* [...] eine *strukturelle Variante* der anderen Systeme, in der die Einzigartigkeit der Stellung innerhalb der Klasse und des Lebenslaufs zum Ausdruck kommt“ darstellt und dass Unterschiede in den individuellen Habitusformen in der „Besonderheit der sozialen Lebensläufe“ begründet liegen (Bourdieu 1993: 113, H. i. O.), dann zeigt sich zumindest formelartig die Möglichkeit der Vielfalt des Habitus trotz aller Homogenität (vgl. Helsper/Kramer/Thiersch 2014b: 9). So deutet sich auch bei Bourdieu eine individuelle Seite des Habitus an – nicht zuletzt, „da [...] ausgeschlossen [ist], daß *alle* Mitglieder derselben Klasse (oder auch nur zwei davon) *dieselben Erfahrungen* gemacht haben, und dazu noch *in derselben Reihenfolge*“ (Bourdieu 1993: 112, H. i. O.).

In Anschluss an Helsper (2014b: 143) wird in dieser Arbeit von einem individuellen Habitus als Ergebnis der Auseinandersetzung mit dem sozialen, milieuspezifischen und familialen 'Erbe' während der Individuationskrisen ausgegangen. Mit Rückgriff auf struktur- und individuationstheoretische Positionen (im Überblick: Helsper 2014b) spricht sich Helsper gegen die „Subsumtion des Individuellen unter Vergesellschaftungsimperative“ (Helsper/Kramer/Thiersch 2014a: 20) aus und zeigt Anschlussstellen für Transformationen des Habitus und dynamischer Habitusbildungsprozesse in der Spannung von kollektiven und individuellen Habitusfigurationen auf, die bei Bourdieu ähnlich wie die Habitusontogenese eine Leerstelle in seiner Theorie bilden. Mit Bezug auf das Oevermannsche Individuationskrisenkonzept stellt Helsper heraus, dass es sich bei der Ontogenese des individuellen Habitus immer um einen transformatorischen Prozess

handelt, in dem sowohl den vier Individuationskrisen<sup>4</sup> und gleichzeitig den Bildungsinstitutionen eine wichtige Rolle zugeschrieben wird (vgl. Helsper 2014b; Helsper/Kramer/Thiersch 2014b: 20f.). Daher werden mit dem Übergang in die Schule, der Übernahme der Schülerrolle und in Auseinandersetzung mit Lehrkräften sowie Peers neue Individuationsmöglichkeiten geschaffen, die die „Habitusbildung in Richtung transfamiliärer Erfahrungen und Felder entscheidend erweitert“ (Helsper 2014b: 147) und Spielräume schaffen, sich selbstständig zum familialen und milieuspezifischen ‘Erbe’ zu positionieren (vgl. ebd.: 151).

Das Habituskonzept als ein die Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata der Akteure strukturierendes Dispositionssystem ist bei Bourdieu in das umfassende Konzept des sozialen Raumes eingebunden. Die moderne Gesellschaft bestimmt Bourdieu als Klassengesellschaft, wobei der Begriff ‘Klasse’ in seinem Sinne ein theoretischer Begriff bleibt und ein Ensemble von Akteuren meint, die ähnliche Stellungen innerhalb der sozialen Welt innehaben und die vergleichbare Dispositionen und Interessen aufweisen, da sie durch ihre Stellung ähnlichen Konditionierungen unterworfen sind (vgl. Bourdieu 1991a: 12; Müller 1992: 291; Bourdieu 1998: 23ff.). Diese Konditionierungen wirken auf das Individuum und erzeugen Habitusformen als „Systeme dauerhafter und übertragbarer *Dispositionen*“ und diese wiederum fungieren „als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für Praktiken und Vorstellungen“ (Bourdieu 1993: 98, H. i. O.). Jeder Akteur oder jede Gruppe von Akteuren hat eine bestimmte Stellung in dem Raum. Als Konstruktionsprinzipien im sozialen Raum fungieren die Zugriffsmöglichkeiten auf unterschiedliche Kapitalsorten und die ‘Verfüugungsmacht’ über diese, die gleichzeitig die Profit Chancen in diesem sozialen Feld determinieren und wiederum Einfluss auf die unterschiedlichen Lebensweisen und individuellen Einstellungen haben (vgl. Bourdieu 1991a: 9ff.). Und genau an diese Stelle wird der Habitus wichtig: Abhängig von der sozialen Positionierung und der Kapitalakkumulation bildet sich ein spezifisches Generierungsprinzip für Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata aus. Insofern fungieren die Kapitalsorten wie „Trümpfe in einem Kartenspiel“ (ebd.: 10) und bestimmen damit die Profit Chancen in einem bestimmten Feld.

Bourdieu’s Kapitalbegriff entspricht dem der akkumulierten Arbeit – entweder in objektivierter oder inkorporierter Form. Dabei unterscheidet er vier Arten von Kapital (vgl. Bourdieu 2004b: 217ff.): Erstens das ökonomische Kapital, das in Form von Vermögen oder ‘Waren’ vorliegt und mit dessen Hilfe andere Kapitalarten erworben werden können. Zweitens das kulturelle Kapital als Bildungskapital, das in drei Formen existiert: erstens im inkorporierten Zustand, d. h. als

---

4 Oevermann unterscheidet im Individuationsprozess vier strukturelle Ablösekrisen: die Individuationskrise der Geburt, die Krise der symbiotischen Beziehung, jene der ödipalen Triangulation und die Krise der Adoleszenz (vgl. u. a. Oevermann 2004; Helsper 2014b).

körpergebundenes Potenzial einer Person, das in Form von dauerhaften Dispositionen vorliegt und sämtliche kulturellen Fähigkeiten und Wissensformate umfasst, die während der Sozialisation erworben worden sind. Bei diesem Kapital handelt es sich um ein Besitztum, das zum Habitus geworden ist und nicht durch Schenkung, Tausch etc. kurzfristig weitergegeben werden kann. Es setzt einen Verinnerlichungsprozess voraus, der zeitliche Ressourcen und Engagement erfordert. Das kulturelle Kapital kann, zweitens, auch im objektivierten Zustand als Ensemble von kulturellen Gütern vorliegen (Bücher, Gemälde, Instrumente etc.). Die symbolische Aneignung dieses Kapitals erfordert jedoch inkorporiertes Kulturkapital – insofern kann auch lediglich das juristische Eigentum übertragen werden. Als dritte Form kann das kulturelle Kapital auch im institutionalisierten Zustand vorliegen, d. h. in Form von Bildungstiteln und Bildungsqualifikationen. Durch schulische oder akademische Titel wird dem kulturellen Kapital einer Person institutionell Anerkennung verliehen. Eine dritte Kapitalart, die Bourdieu unterscheidet, ist das soziale Kapital. Gemeint ist hier die Gesamtheit der aktuellen und potenziellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Beziehungsnetzes verbunden sind. Diese Sozialkapitalbeziehungen werden über materielle und/oder symbolische Tauschbeziehungen aufrechterhalten und intensiviert. Als Sonderkategorie fungiert das symbolische Kapital, das als soziale Wahrnehmung der drei anderen Kapitalarten als Unterscheidungszeichen, als Zeichen gesellschaftlicher Anerkennung dient und damit Prestige und Reputation verleiht (vgl. auch Bourdieu 1976).

„Die Tatsache der gegenseitigen Konvertierbarkeit der verschiedenen Kapitalarten ist der Ausgangspunkt für Strategien, die die Reproduktion des Kapitals (und der Position im sozialen Raum) mit Hilfe möglichst geringer Kapitalumwandlungskosten (Umwandlungsarbeit und inhärente Umwandlungsverluste) erreichen möchten. Die unterschiedlichen Kapitalarten unterscheiden sich nach ihrer Reproduzierbarkeit, also danach, wie leicht sie sich übertragen lassen“ (Bourdieu 2004b: 229).

Aus dieser Sichtweise heraus stellt sich gerade das kulturelle Kapital als wichtiges und gerade nicht übertragbares Kapital – wie Titel oder Besitztümer – dar. Die „Übertragung von kulturellem Kapital vollzieht sich in größter Heimlichkeit [...]; denn die ständige diffuse Übertragung von Kulturkapital in der Familie entzieht sich dem Bewußtsein ebenso wie aller Kontrolle“ (Bourdieu 2004b: 230). Der deutliche Einfluss des kulturellen Kapitals – in Form des Bildungsniveaus der Familie – auf den Schulerfolg der Kinder hat Bourdieu nicht nur in Bezug auf Unterstützungsleistungen in schulischen Angelegenheiten, Empfehlungen und Beziehungen, Informiertheit über das Bildungswesen interessiert, sondern vor allem in Bezug auf Transmissionsprozesse:



„In Wirklichkeit jedoch vermittelt jede Familie ihren Kindern auf eher indirekten als direkten Wegen ein bestimmtes *kulturelles Kapital* und ein bestimmtes *Ethos*, ein System impliziter und tief verinnerlichter Werte, das u. a. auch die Einstellung zum kulturellen Kapital und zur schulischen Institution entscheidend beeinflusst. Das kulturelle Erbe [...] ist für die ursprüngliche Ungleichheit der Kinder in Bezug auf die schulische Bewährungsprobe und damit die unterschiedlichen Erfolgsquoten verantwortlich“ (Bourdieu 2001: 26, H. i. O.).

An die Herausstellung der Bedeutung des kulturellen Kapitals für den Bildungserfolg schließe ich auch mit dieser Studie hier an. Die Familie wird als zentraler Sozialisationsort betrachtet, in dem die Akkumulation des familialen Bildungserbes jedoch an die eigenaktive Aneignung gekoppelt ist, nur durch Bildungsanstrengung erworben werden kann (vgl. u. a. Bertaux/Bertaux-Wiame 1991; Büchner/Brake 2006a; Thiersch 2014) und diese Einverleibungsarbeit „dem Habitus vor dem Hintergrund der biografischen Erfahrungsaufschichtung sein individuelles Gepräge verleiht“ (Kramer 2011: 147).

Wichtig auch für diese Studie ist der Umstand, dass die unterschiedlichen Ausprägungen des kulturellen Kapitals in Bildungsinstitutionen unterschiedlich Entsprechung finden (vgl. auch Kapitel 2.3). Während die einen mit einer gewissen Leichtigkeit und Sicherheit im Auftreten im schulischen Spiel agieren können, braucht es bei anderen größere Lernmotivation und Anstrengungsbereitschaft (vgl. Bourdieu/Passeron 1971: 38ff.; Kramer u. a. 2009, 2013). Insofern entstehen unterschiedliche Bildungshaltungen und -strategien und mit diesen lassen sich auch differente Bildungshabitus rekonstruieren. Hier verweise ich auf das Modell von schul- und bildungsbezogenen Habustypen von Kramer, Helsper, Thiersch und Ziems (2009: 131ff., 2013), an deren aufgestellte Typologie hier mit einer Ausdifferenzierung angeschlossen werden soll.

Bourdieu folgend findet Praxis in sozialen Feldern statt, in denen die Akteure aktiv werden. Für ihr Interesse an der Teilnahme am Feld, an Strategien des Agierens, des Kapitaleinsatzes und der praktischen Beherrschung der Regeln, die in diesem gelten – und das Bourdieu „illusio“ (Bourdieu/Wacquant 1996: 149) nennt –, ist der Habitus der Person verantwortlich. Grundsätzlich kommt dem Habitus damit eine Doppelfunktion zu: Der Habitus stellt eine erzeugte soziale Praxis dar (*opus operatum*), ist aber gleichzeitig Erzeugungsprinzip für diese Praxis (*modus operandi*). Lernt der Akteur sich im sozialen Feld zu bewegen und beherrscht er die ‘Spielregeln’, so manifestieren sich Praktiken (vgl. Meier 2004: 56, 61ff.). Die praktische Beherrschung der sozialen Struktur wird über die Herstellung des Sinns für die eigene Stellung im Raum realisiert – einem „sense of one’s place“ (Goffman 1951: 297) – und führt bei Akzeptanz der Stellung und den Sinn für die Grenzen innerhalb dieses Raums zu Zusammenschlüssen, die

sich durch die Nähe von Soziallagen, Dispositionen und Einstellungen auszeichnen (vgl. Bourdieu 1991a: 17f.).

Die 'Klassen' untereinander unterscheiden sich in ihren Existenzbedingungen und Lebensstilen. Aus diesem Grund ist Distinktion ein im sozialen Raum angelegtes Differenzkriterium (vgl. ebd.: 20ff.). Mit Bezug auf Thorstein Veblen (1993/1899)<sup>5</sup>, der in seiner Theorie der „conspicuous consumption“ (auffälliger, demonstrativer Konsum) von einem bewussten Streben nach Distinktion ausgeht (vgl. Bourdieu 1991a, S. 21f.), stellt Bourdieu heraus:

„Jeder Konsumakt, und allgemeiner: jede Praxis ist *conspicuous*, ist sichtbar, gleichviel ob sie vollzogen wurde, *um gesehen zu werden*, oder nicht; sie ist distinktiv, Unterschied setzend, gleichviel ob jemand mit ihr die Absicht verfolgt oder nicht, sich bemerkbar zu machen, sich auffällig zu benehmen (*to make oneself conspicuous*), sich abzusetzen, distinguirt zu handeln. Als solche fungiert sie zwangsläufig als *Unterscheidungszeichen* und, sofern es sich um einen anerkannten, legitimen, gebilligten Unterschied handelt, als *Distinktionszeichen* (in seinen verschiedenen Bedeutungen)“ (Bourdieu 1991a: 21, H. i. O.).

Das Anderssein eines Akteurs dokumentiert sich in der stilistischen Affinität seiner Praxisformen: In seiner Gangart, seiner Sprechweise, seinem Schreibstil, seinen Besitztümern (z. B. Bücher, Häuser, Möbel, Auto etc.) und seinen Praktiken (z. B. kulturelle und sportliche Aktivitäten, Freizeitvergnügungen). Die 'Klasse' ist also versucht, sich distinguierende Merkmale zu eigen zu machen, um sich von anderen abzugrenzen (vgl. Bourdieu 1992/1979: 277ff., 282). Bourdieu macht deutlich, dass dabei Sondercodes der Sinntransformation bei der sozialen Distinktion existieren. Diese Codes werden – verinnerlicht als Habitus – nur von bestimmten Gruppen beherrscht und vermittelt, wodurch Habitusasymmetrien entstehen. Seine Forschungen zu Distinktion erfassen dabei vor allem Steuerungsprozesse der Ausbildung von Geschmackspräferenzen, Entstehungsbedingungen von Lebensstilen und von Konkurrenzkämpfen zwischen und innerhalb sozialer Schichten (vgl. u. a. Bourdieu 1992/1979: 19ff.; Willems 1997: 214ff.).

*Bourdieu's Studien stammen aus den 1960er und 1970er Jahren und sind in ihrer Gesamtheit nicht auf aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen und das deutsche Bildungssystem übertragbar.<sup>6</sup> Jedoch liegt unbestreitbar Erklärungspotenzial in den bildungs- und kultursoziologischen Studien von Bourdieu – auch für die Bildungsforschung in Deutschland (vgl. u. a. Kramer/Helsper 2010: 120ff.; Kramer 2011), an die auch in dieser Arbeit angeknüpft wird.*

5 Zum Vergleich der Theorieansätze vgl. Daloz (2012a, b) und Lenger/Priebe (2013: 91ff., 104). Zur Erweiterung der Bourdieuschen Distinktionstheorie vgl. Diaz-Bone (2010).

6 (Kritische) Erweiterungen zum Habituskonzept finden sich u. a. bei Frieberthäuser/Rieger-Ladich/Wigger (2006), Koller (2009), Kramer/Helsper (2010) und Kramer (2011, 2013).

*Auch wenn Bourdieus Habituskonzept wissenssoziologisch angelegt ist und Hinweise auf eine rekonstruktive Methodologie in seinen Arbeiten zu finden sind, so nimmt er jedoch keine mikrosoziologische Perspektive ein. Er hat mit der Erhebung statistischer Daten nicht die Habitusformationen selbst erfasst, sondern lediglich die durch sie generierten Urteilsformen und daraus resultierenden Lebensstile. Seine Theorien wurden in den Folgejahren in dieser Hinsicht erweitert und dabei vor allem auch die biographische Dimension des Habitus stark gemacht, Praktiken der Herausbildung und Transformation von Habitus in den Blick genommen und Transmissionswege von Bildung und Kultur, die über entsprechende Praktiken realisiert werden, nachgezeichnet (vgl. u. a. Kalthoff 1997a, Schallberger 2003; Büchner/Brake 2006a; Helsper u. a. 2009; Kramer u. a. 2009, 2013). Eine Leerstelle in Bourdieus Werk ist die Erstellung einer Typologie der feldspezifischen Erzeugung von Praktiken und den aus ihnen resultierenden handlungsleitenden Orientierungen. In dieser Studie wird daher das Habituskonzept als theoretische Klammer genutzt, um die der Handlungspraxis zugrunde liegenden inkorporierten Habitusdispositionen (die atheoretischen Wissensbestände) zu rekonstruieren (vgl. auch Kapitel 4.2). Als inkorporiertes Orientierungswissen zeigt sich der Habitus in grundlegenden Haltungen, in symptomatischen Reaktionen und Praktiken, wie etwa in Vorlieben, Geschmacksempfindungen, Moralvorstellungen und Grundüberzeugungen. Diese grundlegenden Orientierungen – zu denen u. a. auch Bildungsvorstellungen zählen (vgl. auch Büchner/Brake 2006a; Kramer u. a. 2009, 2013; Kramer 2011; Thiersch 2014) – gilt es in dieser Studie zu rekonstruieren.*

### **2.3 Die symbolische Ordnung der Einzelschule und schulbiographische Passungen**

Der schulkulturtheoretische Ansatz wurde von Werner Helsper in einem DFG-Projekt zu Transformationsprozessen der Schulkultur an Gymnasien in den neuen Bundesländern zwischen 1995 und 1998 entwickelt und in den Folgejahren ausdifferenziert (vgl. Helsper u. a. 1998, 2001; Helsper 2000, 2004, 2008b, 2010, 2015; Böhme/Hummrich/Kramer 2015). Theoriearchitektonisch handelt es sich bei dem Schulkulturansatz um eine Verbindung systemtheoretischer, strukturalistischer und anerkennungstheoretischer Linien sowie mikropolitischen Perspektiven, die um professions-, kultur-, milieu- und modernisierungstheoretische Bezüge erweitert worden sind (vgl. als Überblick: Kramer 2015). Helsper betont in diesem Zusammenhang, dass der Schulkulturansatz als „Theorie- und qualitatives Forschungsprogramm [...] nach wie vor als ‘work in progress’ vor allem im empirisch-rekonstruktiven Sinne zu verstehen [ist]“ (Helsper 2015: 490).

Dem schulkulturtheoretischen Ansatz folgend wird für einen weiten, deskriptiv-analytischen und nicht wertend-normativen Schulkulturbegriff votiert, der in der Tradition kulturanthropologischer Studien steht und Nähen zu hermeneutisch-rekonstruktiven und ethnographischen Forschungssträngen aufweist (vgl. Helsper u. a. 1998, 2001). In der Schulkulturforschung geht es grundlegend um die Betrachtung von pädagogischen und sozialen Prozessen von Bildung und Erziehung unter einer mehrbenenanalytischen Perspektive, um „gesellschaftliche, institutionelle, interaktive und individuelle Möglichkeitsbedingungen der Umsetzung von Bildung zu rekonstruieren“ (Hummrich 2015: 173). Die Schulkultur bildet sich über die Auseinandersetzungen der schulischen Akteure mit Strukturierungen und Vorgaben der Bildungspolitik vor dem Hintergrund historischer Rahmenbedingungen und mittels sozialer Auseinandersetzung um die Durchsetzung und Distinktion kultureller Ordnungen und deren Hierarchisierung heraus. Die jeweilige Schulkultur avanciert damit zu einer einzelschulspezifischen Strukturvariante, in der Strukturprobleme des Bildungssystems spezifisch gedeutet werden. Diese finden wiederum in Artefakten, Praktiken, Regeln, imaginären Sinnentwürfen und schulischen Mythen ihren jeweiligen Ausdruck (vgl. Helsper u. a. 1998, 2001). D. h., durch das Handeln der schulischen Akteure wird Schulkultur generiert, reproduziert bzw. transformiert. Imaginäre Sinnentwürfe und dominante Strukturmomente bilden sich dabei als Kennzeichen heraus (vgl. Helsper 2008b: 66f.). Grundlegend zeichnet den schultheoretischen Ansatz aus, dass die Perspektive der schulischen Akteure eingenommen wird: Wie sie ihre Kultur generieren, verändern und schulisch-kulturelle Formen hervorbringen<sup>7</sup> – und dies in Auseinandersetzung mit ihren biographischen Entwicklungen und ihrer Milieueinbindung (vgl. u. a. Helsper u. a. 2001: 18ff.; Kramer/Thiersch/Ziems 2015: 212).

Die symbolische Ordnung der Schulkultur wird als ein spezifisch ausgeformtes Spannungsverhältnis zwischen dem Realen, Symbolischen und Imaginären gefasst (vgl. Helsper u. a. 2001; Helsper 2008b: 67):

Das *Reale* der Schulkultur wird bestimmt durch die gesellschaftlich erzeugten Strukturprinzipien des Bildungssystems und die daraus resultierenden Widerspruchsverhältnisse, mit denen sich die lokalen Schulakteure auseinandersetzen. Das *Reale* stellt die latente Strukturproblematik dar, die als Ergebnis der handelnden Auseinandersetzung der schulischen Akteure mit den übergreifenden

---

7 Eine zentrale Arbeit in diesem Zusammenhang ist die Studie von Keßler (2017), die sich ethnographisch der Schule als kulturellem Phänomen und eigenständigem Mikrokosmos widmet. Die Schulkultur eines konfessionellen exklusiven Gymnasiums wird hier über die Herausarbeitung der Herstellungs- und Bearbeitungsmodi komplexer kultureller Ordnungen im Zusammenspiel von historisch gewachsenen, tradierten und zum Teil sich transformierenden Wissensbeständen und Wirkmächtigkeiten sowie Handlungs- und Deutungsaktivitäten der schulischen Akteure im Zuge von Vergemeinschaftungsprozessen in den Blick genommen.

Strukturvorgaben generiert wurde. Insofern handelt es sich um etwas, dass der Schule entzogen ist, wie etwa bildungspolitische Entscheidungen, die die Schulen mit neuen Herausforderungen konfrontieren und auf die sie – mittels einer Auseinandersetzung auf imaginärer und symbolischer Ebene – reagieren muss (vgl. Helsper u. a. 1998: 45f.; Helsper u. a. 2001: 24, 553; Helsper 2015: 477f.).

Das *Symbolische* als strukturelle Ebene innerhalb der symbolischen Ordnung markiert im engeren Begriffsverständnis jegliche Interaktions- und Kommunikationsprozesse und Praktiken-Artefakt-Konstellationen, bezieht sich also auf das faktische Handeln zwischen schulischen Akteuren und umfasst Formen, Regeln und Rituale des Unterrichts, Unterrichtsinhalte, Arbeitsmaterialien, aber auch Praktiken der Beurteilung, Praktiken des Strafens etc. Die Ebene des Symbolischen ist somit die Ebene der Handlungen und Handlungsverkettungen und hat eine zentrale Stellung für die Auseinandersetzung mit dem schulischen Realen. Sie ist auch für die konkrete Bewältigung der Strukturprobleme bedeutsam und fungiert als Ort der Entstehung der imaginären schulischen Sinnentwürfe (vgl. Helsper u. a. 1998: 46; Helsper u. a. 2001: 25, 553; Helsper 2015: 476).

Das *Imaginäre* steht für den idealen pädagogischen Entwurf der Schule und die institutionellen Selbstentwürfe, die die schulischen Akteure konstruieren. Das Imaginäre ist also das spezifische Ergebnis der symbolischen Arbeit der Schulkollegen und konstituiert sich in Form von institutionellen Selbstbeschreibungen, programmatischen Entwürfen, idealen pädagogischen Konzeptionen und Schüler- und Lehrerbildern. Als zentrale Ausdrucksgestalt dieser Ebene gelten schulmythische Konstruktionen, die den übergreifenden pädagogischen Sinn der Schule darstellen (vgl. Helsper u. a. 1998: 46; Böhme 2000; Helsper u. a. 2001: 25, 553f.; Helsper 2008b: 67ff.) und denen die Bedeutung zukommt, „Spannungen, Scheitern und Dissonanzen in der Schulkultur imaginär zu überbrücken“ (Helsper 2015: 478).

Die in den imaginären Sinnkonstruktionen rekonstruierbare Vorstellung von idealen oder gerade nicht mehr akzeptierten Schülerhaltungen ist in Anschluss an das Konzept der kulturellen Passung (Bourdieu/Passeron 1971, 1973) in unterschiedliche institutionell verbürgte Schülerhabitusformationen übertragen worden (zum Schülerhabituskonzept vgl. Helsper/Kramer/Thiersch 2014a). Der Begriff des ‘Schülerhabitus’ umfasst dabei unterschiedliche Bedeutungsebenen, von denen sich in dieser Studie auf zwei bezogen wird. Einmal ist er als umfassender Habitus von Schülerinnen und Schülern – Haltungen, Praktiken und Orientierungen, nicht nur im schulischen Zusammenhang, sondern in ihrer Gesamtheit – zu begreifen. Ein engeres Begriffsverständnis wären die lediglich auf das schulische Handeln bezogenen Praktiken und Orientierungen – gewissermaßen als Teilaspekte des gesamten Habitus. Und drittens impliziert der Begriff die in imaginären Entwürfen der Bildungsinstitutionen deutlich werdenden, geforderten

Haltungen und schulischen Praktiken – hier im Sinne eines idealen Schülerbildes (vgl. Helsper/Kramer/Thiersch 2014a, 2014b: 7). In dieser Arbeit wird auf eine doppelte Verortung des Begriffs ‘Schülerhabitus’ Bezug genommen, sowohl individuell als auch institutionell: Einmal geht es um die inkorporierten Dispositionen der Jugendlichen, mit denen sie im schulischen Kontext anschlussfähig sind, d. h. um ihre schul- und bildungsbezogenen Orientierungen, die eine Facette ihres individuellen Habitus darstellen. Zweitens wird auf schulische Konstruktionen idealer Schüler Bezug genommen, die als sekundärer Habitus bezeichnet werden (vgl. Bourdieu/Passeron 1973; Kramer 2014: 183f.).

Die konstituierte symbolisch-kulturelle Ordnung der Schule erzeugt ein Feld von

„spezifisch ausgeprägten exzellenten, legitimen, tolerablen, marginalen und tabuisierten kulturellen Ausdrucksgestalten, Haltungen und Lebensformen. Damit bietet das kulturelle Feld der jeweiligen Schule für SchülerInnenengruppen aus unterschiedlichen Herkunftsmilieus und mit unterschiedlichen Lebensstilen divergierende Bedingungen für die Artikulation und die Anerkennung ihres Selbst im Rahmen schulischer Bewährungssituationen und Bildungsverläufe“ (Helsper u. a. 1998: 47).

Dieses Feld bestimmt daher, wie und mit welchem Ausgang – also erfolgreich bis hin zu scheiternd – Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte sowie Eltern an die schulkulturellen Sinnentwürfe anschließen können. Insofern ergeben sich Anerkennungs- oder Abstoßungsverhältnisse in Bezug auf individuelle Erfahrungen, Orientierungen und/oder milieuspezifische Prägungen. Dies markiert, dass Schulen nicht nur unterschiedliche Entwürfe von idealen Schülerinnen und Schülern, sondern gleichzeitig auch differente sekundäre Bezugs- und Abstoßungsmilieus haben (vgl. Helsper u. a. 2001: 595ff.; Kramer/Thiersch/Ziems 2015: 213). Insofern lässt sich eine starke Verbindung zwischen der Biographie der Akteure und der Schulkultur konstatieren: Um umfassend Anerkennung im schulischen Kontext zu erfahren, müssen Schülerinnen und Schüler den schulischen sekundären Habitusentwürfen und den mit diesen verbundenen Lebensführungsprinzipien entsprechen, was am ehesten von Erfolg geprägt ist, wenn sie bereits über einen zu den schulischen Entwürfen passförmigen primären Habitus verfügen (vgl. u.a. Bourdieu/Passeron 1971, 1973; Kramer/Helsper 2010; Kramer 2011; Helsper/Hummrich/Kramer 2014). Die These der Institutionen-Milieu-Verbindungen aufgreifend, kann davon ausgegangen werden, dass erstens zentrale Bezugsmilieus im schulischen Raum existieren, die die sekundären idealen Schülerhabitus der jeweiligen Schulen am besten repräsentieren, dass zweitens aber auch sekundäre Bezugsmilieus der Schulkultur zu finden sind, bei denen Kinder – um eine Passförmigkeit herzustellen – implizit oder explizit mit Transformationsansprüchen konfrontiert werden, und dass drittens aber auch sogenannte Abstoßungsmilieus vorhanden sind, die einen Gegenpol zum zentralen Bezugsmilieu und den dort konstruierten idealen Schülerhabitus bilden (vgl. Helsper 2015: 452f.).

*In dieser Studie geht es um die Betrachtung der Verschränkung von schulischen Sinnstrukturen und biographischen Formungen. Diese Auseinandersetzung erfolgt auf der Ebene des Imaginären der Schulkultur über die Rekonstruktion grundlegender pädagogischer Sinnentwürfe von gelungener Bildung und Erziehung und Konstruktionen der idealen Schulgemeinschaft. Sie erfolgt des Weiteren auf der Ebene des Symbolischen über die Betrachtung von Praktiken, die Schülerinnen und Schüler in Auseinandersetzung mit dem Schulischen generieren und auf der Ebene des Realen, indem auf die gesellschaftlichen Funktionen von Schule und den damit verbundenen Anforderungen an die schulischen Akteure eingegangen wird. In der Betrachtung der Verschränkung der einzelnen Ebenen geht es u. a. auch darum, herauszuarbeiten, inwiefern Schülerinnen und Schüler mit ihren sozialisatorisch erworbenen Haltungen und Handlungsformen – d. h. ihrem primären Habitus – an die symbolische Ordnung der Schule und die auf der Ebene des Imaginären ausgeformten sekundären Habitusformationen (Idealschülerkonstruktionen) anschließen können.*

*Diese Studie arbeitet mit dem Konzept der kulturellen Passung (Bourdieu/Passeron 1971, 1973), fasst jedoch im Gegensatz zu Bourdieu und Passeron das Verhältnis von primärem Habitus und sekundärem Habitus der Schule nicht als dichotom, sondern bezieht sich auf schulkulturtheoretische, biographische und individuationstheoretische Ausdifferenzierungen (vgl. Helsper u. a. 2001; Kramer 2002, 2011; Helsper 2014b; Helsper u. a. 2017). Mit dieser Bezugnahme wird mit Blick auf das Verhältnis von Schulkultur und Biographie deutlicher auf den individuellen Habitus Bezug genommen, es wird von einzelschulspezifischen Ausprägungen der Schülerhabitusformationen ausgegangen und es erfolgt die Annahme, dass sich unterschiedliche Schule-Milieu-Verbindungen nachzeichnen lassen. Was den letzten Punkt anbelangt, ist zu markieren, dass über die Auswahlverfahren der exklusiven Internatsgymnasien bereits die Möglichkeit besteht, spezifische Schulkultur-Milieu-Passungen herzustellen (vgl. u. a. Helsper 2015: 453) und daher angenommen wird, dass weniger antagonistische, sondern vielmehr ideal-harmonische Passungskonstellationen in den Schulen zu finden sind. Mit der Herausarbeitung der jeweiligen Schulkultur und der Feststellung der Passungskonstellationen wird auch eine Möglichkeit geschaffen, Mechanismen von Bildungsungleichheit zu betrachten. Die Ungleichheit in der Ressourcenausstattung – die unterschiedliche Verfügbarkeit über kulturelles und ökonomisches Kapital als Schlüsselbedingungen für die Position im sozialen Raum – hat Auswirkungen auf die Möglichkeitsräume von Individuen, ihre Bildungsbeteiligung und den Bildungserfolg. Insofern schließt die Studie auch an Bourdieus Ausführungen zu Mechanismen sozialer Ungleichheit im Bildungssystem an (vgl. u. a. Bourdieu/Passeron 1971; Bourdieu 2001).*



Klassenziel Verantwortungselite

Eine Studie zu exklusiven, deutschen

Internatsgymnasien und ihrer Schülerschaft

Gibson, A.

2017, XIV, 457 S. 14 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-17476-7