

## 2.1 Theoretische Heuristik – Gymnasiale Bildungsinstitutionen, Schülerhabitus und Passung

Der Entwurf dieser theoretischen Heuristik soll nicht als eine theoretische Engführung der empirischen Rekonstruktionen und des Forschungsprozesses verstanden werden. Auch wenn hier theoretisch fundierte Annahmen formuliert werden, müssen diese erst durch die empirischen Rekonstruktionen bestätigt werden, sie können aber auch modifiziert, differenziert, relativiert oder zurückgewiesen werden. Zugleich soll mit dieser Heuristik aber das theoretische Fundament, auf dem die empirische Studie steht und in dessen Horizont sie konzipiert worden ist, expliziert und damit zugänglich gemacht werden.

### 2.1.1 Zielsetzung und Fragestellungen der Studie

Das grundsätzliche Ziel dieser Studie zur Segregation im Gymnasialen ist im Rahmen eines qualitativen Mehrebenenansatzes zu fassen (vgl. Helsper et al. 2010a; Hummrich und Kramer 2011): Im Kern zielt diese Studie auf die Verbindung der institutionellen Analyse ausgewählter exklusiver und dazu maximal kontrastierender Gymnasien in höheren Bildungsregionen mit einem Schülerlängsschnitt von der 8. Klasse bis nach dem Abitur von ausgewählten kontrastreichen Schülern dieser Gymnasien. Es geht damit um die systematische Verbindung einer institutionellen Analyse von Gymnasien in konkreten Bildungsregionen mit einer Analyse ihrer Bildungsklientel und damit um die Relationierung von Bildungsinstitution und Bildungssubjekten. Diese umfassende Zielsetzung lässt sich in drei Teilziele ausdifferenzieren:

1. Die Studie zielt auf die Analyse der Ausdifferenzierung und Distinktion in der höheren schulischen Bildungslandschaft am Beispiel je einer exemplarisch ausgewählten Bildungsregion in Ost- und in Westdeutschland. In diesem Zusammenhang fragen wir, ob – und wenn ja, wie und mit welchen Semantiken – sich Ausdifferenzierungs- und konkurrenzförmige Wettbewerbslinien in regionalen Feldern der höheren Bildung zeigen. Beziehen sich Gymnasien in ‚regionaler Reichweite‘ auch in Form von Abgrenzung und hierarchieförmiger Distinktion aufeinander? Lassen sich in den Gymnasien auch unterschiedliche institutionelle Entwürfe und Deutungsmuster von exklusiven, exzellenten bzw. besondern Schülerhabitus unterscheiden?
2. Die Studie zielt auf die Rekonstruktion der jugendlichen Bildungsprozesse von Habitus in exklusiven und kontrastierenden Gymnasien in einem biographischen Längsschnitt bis ca. ein Jahr nach dem Abitur. Damit ist die Frage verbunden, welche schul- und bildungsbezogenen Orientierungen sich bei den dreizehnjährigen Gymnasiasten zeigen, und perspektivisch, wie diese sich in der Spannung von Reproduktion und Transformation im Laufe der Schulzeit verändern. Zudem: Lassen sich in den jugendlichen Orientierungen Formen der distinktiven Besonderung in Gestalt material unterschiedlicher exzellenter bzw. elitärer Entwürfe zeigen und wenn ja, wie verändern sich diese während der Jugendzeit in der Auseinandersetzung mit der Schule?
3. Die Studie zielt schließlich auf die Verbindung der rekonstruierten institutionellen Entwürfe von Schülerhabitus der verschiedenen Gymnasien – also den Konstruktionen und Bildern eines idealen Schülers und eines verworfenen Anti-Schülersubjekts – mit den Habitusbildungsprozessen auf Seiten der Schüler selbst. Die zentralen Fragen sind: Welche Passungen finden sich zwischen dem inkorporierten individuellen Schülerhabitus und den institutionellen Habitusentwürfen der Gymnasien und wie verändern sich die Passungen während der Schulzeit? Eng damit verbunden ist die Frage, wie sich Exklusivitäts- und Besonderungsentwürfe der Institution und der Schülerakteure zueinander verhalten.

Das zentrale Anliegen dieser Studie ist es, auf der Ebene der gymnasialen Institutionen, der Ebene der Schülersubjekte und schließlich deren Relationierung zueinander eine Antwort auf die Frage zu geben, ob sich zwischen Gymnasien in höheren Bildungsregionen horizontale, distinktive, hierarchisierende Segregationen zeigen und ob sich dies auf der Ebene der individuellen, inkorporierten schul- und bildungsbezogenen Schülerhabitus ebenfalls zeigen lässt. Sollte dies der Fall sein – das ist aber eine empirisch offen zu haltende Frage – dann ist die These zu stärken, dass horizontale Stratifizierungen innerhalb der gymnasialen Schullandschaft vorliegen und hierarchisierende Unterschiede hervorrufen. Dabei steht in diesem

Band die *synchrone* Auswertung auf institutioneller und schülerbiographischer Ebene im Mittelpunkt, d. h. die Analyse der Habitus der Achtklässler und die jeweiligen Passungskonstellationen. Vor dem Hintergrund dieser Ziele müssen für die theoretische Heuristik die folgenden zentralen Bestimmungen erfolgen:

1. Es bedarf einer theoretischen Fassung der institutionellen Analyse von Einzelschulen, insbesondere von einzelnen Gymnasien. Dafür muss ein Konzept der Rekonstruktion schulischer Bildungsinstitutionen entwickelt werden, was mit Bezug auf die Theorie der Schulkultur erfolgt.
2. Über die institutionelle Analyse der Einzelschule hinaus ist zu beachten, dass Schulen immer im Kontext von Bildungsregionen zu verorten sind, die wiederum in übergreifende Regelungen des Schulwesens eingebettet sind. Mit Bezug auf Prozesse der Profilbildung, des Wettbewerbs und der Konkurrenz in Bildungsregionen gilt es, die institutionellen Analysen zu Einzelschulen in die Analyse struktureller Veränderungen im Bereich der höheren Bildung einzurücken.
3. Spiegelbildlich zur institutionellen Analyse von Einzelschulen gilt es, die Rekonstruktion individueller Schülerfälle – also der Bildungsklientel der Gymnasien – in den Blick zu nehmen. Die individuelle Einzelfallanalyse erfolgt hier mit Bezug auf das modifizierte und weiterentwickelte Bourdieusche Theorem des Habitus in Gestalt des individuellen Bildungshabitus, indem die grundlegenden schul- und bildungsbezogenen Orientierungen der Schüler rekonstruiert werden.
4. Für die Relationierung der institutionellen und der einzelfallbezogenen Schüleranalysen wird auf das Bourdieusche Theorem der Passung zurückgegriffen. Das Passungstheorem gilt es, hinsichtlich einzelschulbezogener Passungsverhältnisse von Schulkultur sowie schul- und bildungsbezogenem Schülerhabitus auszudifferenzieren.
5. Schließlich gilt es, theoriebasiert zu bestimmen, inwiefern sich Anzeichen für Segregation und Hierarchiebildung in der höheren Bildung zeigen. Die These einer Segregation im Gymnasialen wird im Zusammenhang des Konzeptes der Mechanismen der Elitebildung als Ausdruck des Zusammenspiels von Anwahl und Auswahl, von Distinktion und Kohärenzbildung entfaltet.

### **2.1.2 Die institutionelle schulische Analyse im Horizont einer Theorie der Schulkultur**

Für die institutionelle Analyse gehen wir mit strukturtheoretischen, neoinstitutionalistischen, mikropolitischen und kulturtheoretischen Ansätzen (vgl. etwa Altrichter et al. 2011b; Altrichter und Salzgeber 1995; Fend 2006b, 2008; Giddens

1992; Oevermann 2008; Schaefer 2008; Schöning 2002) davon aus, dass Institutionen sinnstrukturierte, symbolische Ordnungen bilden, die keineswegs in ihren organisatorisch-formalen Regelungen aufgehen. So gibt etwa die Rekonstruktion der formalen Regelung der institutionellen Auswahl der Schüler bereits wichtige Aufschlüsse, wie etwa Hummrich (2011, S. 104) am Beispiel der Rekonstruktion des auf der Website beschriebenen Aufnahmeprozesses eines exklusiven Gymnasiums zeigen kann. Das ersetzt aber nicht die Analyse der konkreten Auswahlpraktiken, in denen es erst je spezifisch zur Aufnahme oder Ablehnung der Schüler kommt. In dieser Perspektive wird – im Unterschied zur Position einer schulischen Weltkultur (vgl. Baker 2014; Lechner und Boli 2005; Meyer et al. 2005; Rademacher 2009) – das Augenmerk auf die Differenz zwischen Schulen in nationalen Räumen, in Schulregionen und in Schulformen gerichtet, also darauf, was die einzelnen Institutionen aus übergreifenden Vorgaben im Rahmen öffentlicher Diskurse und sozialen Strukturierungen machen.

Diesen Prozess, den Fend Rekontextualisierung nennt (vgl. Fend 2006b), haben wir im mehrerbenentheoretischen Verständnis von Schulkultur ausdifferenziert (vgl. Helsper 2015; Helsper et al. 2001, 2009, 2010a; Hummrich 2011; Idel und Stelmazky 2015; Kramer 2015a). Bei aller Betonung der Einzelschule, als der zentralen Falleinheit zur Rekonstruktion von Schulkultur, ist die Relevanz anderer sozialer Aggregierungsebenen für die Generierung der je konkreten Schulkulturen nicht zu vernachlässigen. Vielmehr muss von Strukturierungen ausgegangen werden, die – im Sinne Oevermanns (1991, 1995) – als Parameter I den Möglichkeitsraum für die daran ansetzende Auswahl und die spezifische Strukturierung zweiten Grades eröffnen (Parameter II). Das haben wir in der Theorie der Schulkultur als mehrfach gestuftes Zusammenspiel von Parameter I und Parameter II über die verschiedenen Ebenen des Sozialen hinweg entworfen (vgl. Helsper et al. 2001, S. 22; raumtheoretisch Hummrich 2011, S. 79). Dies gilt etwa für international bzw. global agierende Organisationen wie z. B. die EU oder die OECD, die internationale Standards und Rahmenbedingungen für Nationalstaaten setzen (vgl. etwa Bloem 2016; Jakobi 2007; Münch 2009), die sich darauf wiederum selektiv und mit je spezifischen nationalen Strukturbildungen für Bildung und Erziehung im Zusammenspiel der Auseinandersetzung kollektiver Akteure um die nationale Gestaltung von Bildung und Erziehung beziehen bzw. diese im Horizont nationalstaatlicher Traditionen redefinieren und restrukturieren. Dies fungiert wiederum wie ein nationaler Parameter I, indem Strukturierungen des Bildungssystems den Möglichkeitsraum vorgeben und ihn mit spezifischen Begrenzungen für milieuspezifische und institutionelle Strukturierungen und deren Akteure verbinden. Für das deutsche Bildungssystem ist hier zudem auf die Relevanz der Bundesländer zu verweisen, die zwischen den nationalen und den spezifisch institutionellen Strukturierungen

situiert sind und bundeslandspezifische Strukturen des Bildungswesens generieren. Dies wirkt wiederum wie ein Parameter I für institutionelle Strukturierungen auf der Ebene der Einzelschule, die – als Ergebnis der Auseinandersetzungen und Anerkennungskämpfe zwischen den einzelschulspezifischen Akteuren – zu schulkulturellen Strukturbildungen und damit zur Erzeugung einer je spezifischen schulkulturellen Ordnung führen. Diese prozessiert wiederum wie ein Parameter I für die schulischen Akteursgruppen und Individuen, die in der strukturierenden Auseinandersetzung mit der je spezifischen schulkulturellen Ordnung wiederum einzelfallspezifische, individuelle Strukturbildungen generieren (Parameter II). In diesem Sinne steht im schulkulturellen Zugang zwar die Rekonstruktion der einzelschulspezifischen schulkulturellen Ordnung im Zentrum, sie ist aber in ihrer je spezifischen schulkulturellen Strukturvariante immer als ein Ausdruck des skizzierten Parameterzusammenspiels über verschiedene Ebenen hinweg zu verstehen.

Implizit ist damit schon angeklungen, dass wir die Herausbildung schulkultureller Sinnstrukturen als Ergebnis der Auseinandersetzungen und Aushandlungen der einzelschulspezifischen Akteure und Akteursgruppen um die ‚richtige‘ und angemessene Gestaltung der Schule begreifen. Die jeweils entstehende schulkulturelle Ordnung ist somit ein Ausdruck mehr oder weniger deutlicher Kämpfe um die Durchsetzung von Bildungs- und Erziehungsverständnissen sowie die daran gekoppelten pädagogischen Profile, Haltungen, Orientierungen, Regeln und Praxen. Als Ergebnis dieser akteursspezifischen Auseinandersetzungen entstehen innerschulische Dominanzverhältnisse – also je spezifisch zueinander situierte dominierende und dominierte Akteursgruppierungen mit ihren je spezifischen Sinnentwürfen des Schulischen. Damit einhergehend kommt es zur Etablierung hegemonialer Sinnstrukturierungen der Schulkultur (vgl. zu kulturellen Hegemonien Laclau et al. 2012; Reckwitz 2006, S. 68).<sup>2</sup> Die schulkulturelle symbolische Ordnung ist damit keineswegs als kohärente Sinnstruktur ‚aus einem Guss‘ zu verstehen. Vielmehr bestehen – wenn auch in unterschiedlicher Deutlichkeit und Intensität – Hierarchien und Dominanzverhältnisse und damit auch dominierte Sinnentwürfe und Praxen innerhalb der jeweiligen schulkulturellen Ordnung. Diese Dominanzverhältnisse können in unterschiedlichen Formen zum Ausdruck

- 
- 2 In seiner Theorie von Subjektkulturen der Moderne formuliert Reckwitz – durchaus mit starken Analogien zum Bourdieuschen Verständnis: „In einem sehr allgemeinen Sinne lässt sich ›Kultur‹ als ein Geflecht von Sinnmustern umschreiben, von kulturellen Codes, welche ein System zentraler Unterscheidungen und Klassifikationen aufspannen. [...] Die Sinnmuster produzieren eine Ordnung dessen, was innerhalb ihres Systems von Unterscheidungen denkbar und sagbar ist, identifizierbar ist und ›Sinn macht‹, eine kulturelle ›Ordnung der Dinge‹, die gleichzeitig auf ein symbolisches Außen des zu Verwerfenden oder Undenkbaren angewiesen ist“ (Reckwitz 2006, S. 36).

kommen: als Bemühen um einen kommunikativ-diskursiven Ausgleich zwischen widerstrebenden Positionen, als offener Streit und Dissens um die Durchsetzung jeweiliger Sinnentwürfe mit unterschiedlichen Machtmitteln, als strategisches und abgeschirmtes Spiel ohne offene und manifeste Konfrontation und schließlich als starke Dominanzordnung, in der Sagbares und Unsagbares scharf geschieden sind und das Unsagbare von der Artikulation abgeschnitten ist.

Wenn in diesem Sinne die schulkulturelle Ordnung nur in spezifischen Konstellationen – entweder als starke hegemoniale Dominanzform bzw. als umfassend legitimierte und gemeinsam getragene Ordnung – als eine eher kohärente Ordnung zu verstehen ist, die i. d. R. aber durch mehr oder weniger deutliche Spannungen und Dominanzverhältnisse gekennzeichnet ist, so ist die Schulkultur noch in einem anderen Sinne als eine „fragmentierte Ordnung“ (Hummrich 2015) zu kennzeichnen. Innerhalb der symbolischen Ordnung der Schulkultur sind drei Ebenen zu unterscheiden: das Imaginäre, das Symbolische im engeren Sinne und das Reale der Schulkultur (vgl. Helsper 2008a, 2015; Helsper et al. 2001; Hummrich 2015; zur Kritik etwa Böhme 2015; Schäfer 2015). Um einem Missverständnis vorzubeugen: Selbstverständlich sind diese drei Ebenen – auch das Reale – als sinnstrukturiert und damit konstitutiv symbolisch vermittelt zu denken (vgl. Helsper 2015). Jedoch stellen sie unterschiedliche Sinnebenen der Schulkultur dar, die spannungsvoll zueinander situiert sind.

Das *Imaginäre* bildet die Sinnebene der idealen Entwürfe und Konstruktionen, für die das Pädagogische mit seinem Hang zu Perfektions-, Vervollkommnungs- und Steigerungsformeln in besonderem Maße empfänglich ist. Schulkulturell umfasst das Imaginäre die Entwürfe, Metaphern, Mythen und Narrationen umfassender, gelingender Bildung und Erziehung, der pädagogischen Machbarkeit und Gestaltbarkeit mittels schulischer Bildungs- und Erziehungsmaßnahmen, die Entwürfe des idealen Lehrers, des idealen Schülers und der idealen Schule – um nur einiges zu nennen. Das schulkulturelle Imaginäre kommt besonders deutlich in offiziellen, programmatischen (Selbst-)Darstellungen der Schule, etwa in Schulprogrammen, dem ‚Mission Statement‘, auf Homepages, in Reden zu Schuljubiläen, Aufnahme- und Abschlussfeiern (vgl. Böhme 2000; Helsper 2004, 2008a; Helsper und Böhme 2000; Helsper et al. 2001, 2009) aber auch in den interaktiven Handlungsvollzügen des Schulalltags und Unterrichts zum Ausdruck, etwa wenn die Schüler in den stellvertretenden Deutungen von Lehrern als die ‚Besten der Besten‘ adressiert werden.<sup>3</sup> Die schulischen Imaginationen sind dabei zwischen Verkennung und Selbstillusionierung einerseits (vgl. Lacan 1975) sowie kreativen Entwürfen des

---

3 Bezüglich wissenssoziologischer Ansätze im Umfeld der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 1989, 2008, 2014) ließe sich das institutionelle Imaginäre als der

Neuen und Horizonterweiterungen (vgl. Castoriadis 1990) für die jeweilige Schule und ihre Akteure andererseits aufgespannt (vgl. auch Hummrich 2015).

Das *Symbolische* der Schulkultur im engeren Sinne (vgl. Helsper 2015) umfasst die alltäglichen schulischen und unterrichtlichen Handlungsvollzüge und -verkettungen zwischen den schulischen Akteuren und die alltäglichen Regeln und Praxen in Verbindung mit schulischen Inhalten und Artefakten.<sup>4</sup> Gegenüber den idealen Konstruktionen des Schulischen treten hier also die alltäglichen interaktiven Handlungsvollzüge in Schule und Unterricht in den Mittelpunkt. Dies betrifft im Kern natürlich die Lehrer-Schüler-Interaktionen und die in ihnen emergierenden Unterrichtspraxen. Dies betrifft aber auch die Schüler-Schüler-Interaktionen und die in ihnen generierten Peerpraktiken in und außerhalb des Unterrichts. Insgesamt kommt damit das Zusammenspiel in und zwischen den verschiedenen schulischen Akteursgruppen in den Blick und somit der schulische Raum als komplexer, interdependenter Raum von Akteursbezügen, -handlungen und -praxen. Dabei können das schulisch Imaginäre und das schulisch Symbolische in verschiedenen Konstellationen zueinander situiert sein: Die idealen Bildungs- und Erziehungsentwürfe können in einem mehr oder weniger deutlichen Entsprechungsverhältnis zum schulkulturellen Symbolischen stehen, dem ausdifferenzierte und vielfältige

---

idealtypische positive Gegenhorizont der jeweiligen Institution – hier der jeweiligen Schule – fassen (vgl. auch Gibson 2017).

- 4 Von praxistheoretischer Seite wurde gegenüber der Theorie der Schulkultur häufiger eingewendet, dass gerade die Seite der schulischen und unterrichtlichen Praktiken und auch Artefakte zu wenig Berücksichtigung finde und der Schulkulturansatz zu textlastig sei (vgl. etwa Bennewitz et al. 2015; Hillebrandt 2015; Kolbe et al. 2009). Bezüglich der empirischen Rekonstruktionen hat diese Kritik ihre Berechtigung, so dass innerhalb des schulkulturtheoretischen Ansatzes stärker die Rekonstruktion der alltäglichen Handlungsverkettungen, Praktiken, Regeln und schulischen Artefakte zu berücksichtigen bleibt (vgl. auch Helsper 2015). Das ist in ethnographischen Zugängen (vgl. etwa Breidenstein 2006; Breidenstein et al. 2011; Breidenstein und Rademacher 2013; Keßler 2017), in fachkulturellen Analysen (vgl. etwa Faulstich-Wieland et al. 2004; Willems 2007), in performanztheoretisch, schulbezogenen Analysen (vgl. Wagner-Willi 2005; Wulf et al. 2007) sowie in subjektivierungs- und praxistheoretisch orientierten Rekonstruktionen zu schulischen Lernkulturen (vgl. Kolbe et al. 2009; Rabenstein 2007; Reh und Rabenstein 2012; Reh et al. 2015) stärker in den Mittelpunkt gerückt worden. Die theoretische Fassung des Symbolischen im engeren Sinne im Rahmen der hier vorgestellten Theorie der Schulkultur steht aber zu diesen Analysen in keinem grundlegenden Spannungs- oder gar Ausschlussverhältnis, so dass diese Rekonstruktionen und Analysen hier durchaus anschlussfähig sind. So wurde die Theorie der Schulkultur auch als Rekonstruktion von Diskursen, Praktiken und Artefakten in der Spannung von Imaginärem, Symbolischem und Realem entworfen (vgl. Helsper 2008a, 2015).

symbolische Formen und Praxen entsprechen. Symbolisches und Imaginäres können aber auch spannungsreich zueinander stehen, so dass den idealen Entwürfen entweder Handlungsvollzüge und Praktiken gegenüberstehen, die das Imaginäre im Extremfall konterkarieren, oder sich auch eine Vakanz entsprechender, auf das Imaginäre bezogener Handlungsvollzüge und Praktiken ergibt.<sup>5</sup>

Das schulkulturelle *Reale* – als dritte Ebene der Schulkultur – repräsentiert das den Akteuren in ihrem symbolischen Handeln Entzogene und Unzugängliche, also das, was ihnen widersteht und dem sie ausgesetzt sind. Hier kann von den *brute facts* gesprochen werden, die innerhalb und außerhalb der Einzelschule in Erscheinung treten (vgl. Helsper 2014; Oevermann 1991). Diese können zwar unterschiedlich gedeutet und ausgelegt, aber nicht negiert werden: eine die Schule tragende Lehrergeneration altert und verlässt innerhalb weniger Jahre die Schule; der demographische Wandel konfrontiert die Schule mit einem rasanten Rückgang der Schülerzahlen und gefährdet ihren Bestand; eine humanistisch-altphilologische Traditionsschule kann nicht mehr genügend ‚Profilschüler‘ rekrutieren; lokale und regionale Mobilität verändern binnen zweier Jahrzehnte die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft im Einzugsgebiet grundlegend und konfrontieren die Schule mit einer neuen Schülerklientel oder bildungspolitische Strukturentscheidungen führen für die Schule zu neuen Bedingungen und Herausforderungen. Selbstverständlich liegt das Reale, das der Schule Entzogene und in sie Einbrechende immer nur in einer symbolisch repräsentierten Form vor. Die damit einhergehenden grundlegenden Strukturprobleme und Herausforderungen der Schule sind also selbst symbolisch strukturiert und können von schulischen Akteuren unterschiedlich interpretiert werden. Aber sie besitzen außerhalb ihrer symbolischen Repräsentanz ein Eigenleben: Ob der Schülerrückgang als Bedrohung der Schule oder als ‚Erlösung‘ der Lehrerschaft von ihrem Standort und deren Schülerklientel gedeutet wird, das ist für die symbolische Repräsentation und Erzeugung des Strukturproblems und der Auseinandersetzung mit ihm entscheidend – aber diese unterschiedlichen Deutungen ändern nichts am *brute fact* des Rückgangs selbst, von dem die Schule getroffen wird. Das Reale der Schulkultur steht somit für die einzelschulspezifischen Strukturprobleme und die damit verbundenen Herausforderungen, denen sich die Einzelschule nicht entziehen, die sie aber unterschiedlich bearbeiten kann.

Das Reale, das Symbolische und das Imaginäre der Schulkultur sind spannungsreich aufeinander bezogen: Zwischen den schulkulturellen idealen Entwürfen, den

---

5 Bezüglich dokumentarisch-analytischer Ansätze ließe sich hier von einer institutionellen Enaktierung sprechen, die in unterschiedlichen Brechungsverhältnissen zum imaginären schulischen Entwurf bzw. zum idealen positiven institutionellen Gegenhorizont stehen kann.



zentralen Strukturproblemen der Schule und den schulischen Handlungsverschränkungen und Praktiken auf der Ebene des Symbolischen können mehr oder weniger deutliche Friktionen und Brechungen entstehen. Im Extremfall kann das schulische Imaginäre von den Strukturherausforderungen der Einzelschule entkoppelt sein und es liegen eingeschliffene und routinisierte Handlungspraxen vor, die weder auf die imaginären Entwürfe noch auf das Reale und die Strukturprobleme der Schule bezogen sind (vgl. etwa Helsper 2008b).

Als eine für unsere Analysen und Rekonstruktionen zentrale Ausdrucksgestalt des schulisch Imaginären muss der einzelschulspezifisch variierende Entwurf eines idealen Schülers betrachtet werden. In expliziter oder impliziter Form werden von schulischen Akteuren jene Haltungen und Orientierungen, jene ‚Eigenschaften‘ und Fähigkeiten, jene Praxen und kulturellen Performanzen formuliert, die Schüler aufweisen sollten, die gewollt und gewünscht sind. Darin kommt ein jeweils spezifisch ausgeformter *institutioneller idealer Schülerhabitus* zum Ausdruck, der als Bezugspunkt für die institutionelle Anerkennung von Schülern fungiert. Als Schattenriss dieses idealen institutionellen Schülerhabitus ergibt sich ein antagonistischer, verfeimter Schülerhabitus, also ein Negativ des Schülerideals, der all das repräsentiert, das vom ideal-imaginären institutionellen Schülerhabitus abgewiesen wird (vgl. Helsper 2008a, 2009b; Helsper et al. 2001, 2009; Hummrich 2011).<sup>6</sup>

Diese schulkulturellen Ausdrucksgestalten des idealen und des verfeimten Schülerhabitus sind anschlussfähig an Reckwitz' Entwurf von Subjektkulturen der Moderne (vgl. Reckwitz 2006, 2012). In einer kulturtheoretischen Reinterpretation Lacans (vgl. auch Hummrich 2011, 2015) sind Kulturen einerseits durch ein stilisiertes, homogenisiertes ideales Subjekt – eine Art Ideal-Ich (vgl. Reckwitz 2006, S. 81) – gekennzeichnet, das scheinbar widerspruchsfrei, spannungsfrei und ohne Friktionen entworfen ist. Dies täuscht aber nicht nur über interne Friktionen und Ambivalenzen in Form dominierter und dominanter kultureller Entwürfe in hegemonialen Kulturen hinweg, sondern auch über hybride Elemente in kulturellen Räumen. Daneben ist es aber vor allem ein „konstitutives Außen“ (Reckwitz 2006, S. 84), das eine Bruchstelle im je kulturell spezifischen Entwurf eines idealen Subjekts erzeugt:

„Jede Subjektkultur gewinnt ihre Identität über die Differenzmarkierung zu einem Anderen, einem Anti-Subjekt (oder aber häufig, im Fall hybrider Kulturen, über die Markierung mehrerer Anderer, die in uneindeutiger Beziehung zueinander stehen können). Diese Repräsentation eines Außen im Inneren, die Etablierung einer Sinn-grenze zwischen dem Innen und einem verworfenen, affektiv abgelehnten Außen trägt einerseits zur Stabilisierung der Subjektform bei (und wirkt somit in einem

---

6 Die Begriffe Idealschülerhabitus und idealer Schülerhabitus werden äquivalent verwendet.

ersten Sinne, in seiner Negativität, konstitutiv). [...] Stattdessen kann [andererseits, d. V.] das negativ aufgeladene Anti-Subjekt unter bestimmten Bedingungen selbst als Träger von als erstrebenswert angenommenen Eigenschaften wahrgenommen werden, die affektiv mit Faszination aufgeladen sind“ (ebd., S.85).

Dieses Anti-Subjekt – bzw. in unserer Studie der *institutionelle Anti-Schülerhabitus* – repräsentiert also einerseits das Außen, das schlechthin Fremde und steht für Exklusion. Als eingeschlossenes Ausgeschlossenes steht es andererseits in einer direkten Verbindung zum idealen Schülerhabitus und verweist darauf, welche kulturellen Ausdrucksgestalten in der je spezifischen Schulkultur nicht zugelassen sind und verworfen werden müssen. Der negative Exklusionsschülerhabitus verweist damit auf die latenten Kosten, auf das, was nicht möglich, was im Rahmen der jeweiligen Schulkultur tabuisiert ist und abgewehrt werden muss, wenn die institutionelle Anerkennung gelingen soll. Reckwitz verweist zudem darauf, dass es neben der mehr oder weniger scharfen Polarität von Ideal- und Anti-Subjekt auch feinere, sekundäre Differenzen gibt, also Gewichtungen zwischen zentralen, bedeutsamen, weniger wichtigen oder eher peripheren Elementen, die den idealen Subjektentwurf kennzeichnen – er bezeichnet dies als „kulturelle Supplementarität“ (ebd., S. 85f.). Wenn Schüler also möglichst allen Elementen des idealen institutionellen Schülerhabitus umfassend entsprechen, dann finden sie als exzellente, ideale Schüler eine umfassende Anerkennung. Daneben aber gibt es Abstufungen, so dass sich – je nachdem, welche Elemente des idealen Schülerhabitus von Jugendlichen repräsentiert werden – von exzellenten, gelungenen, akzeptablen, noch tolerierbaren, prekären, tabuisierten und abgewiesen-exkludierten kulturellen Ausdrucksgestalten in der jeweiligen Schulkultur sprechen lässt (vgl. Helsper 2008a, 2009b, 2015; Helsper et al. 2001, 2009).

Das wirft die Frage auf, was zentrale, noch bedeutsame oder eher periphere Elemente und kulturelle Ausdrucksgestalten des jeweiligen institutionellen Schülerhabitus sind. In einer ganzen Reihe schultheoretischer Analysen rückt in den Mittelpunkt, dass die zentralen Orientierungen und Praktiken, die schulisch generell gefordert sind und schulisch generiert werden, um eine grundlegende Leistungsbereitschaft zentriert sind: nämlich eigenverantwortlich Leistung zu erbringen, sich nach universalistischen Maßstäben beurteilen zu lassen, die damit einhergehende Zuweisung eines Leistungsstatus in Differenz zu den Altersgleichen als einen selbst erworbenen und zu verantwortenden zu akzeptieren und die dafür erforderlichen Prinzipien einer rationalen und methodisierten Lebensführung, einer langsichtigen Planung und einer (Selbst-)Disziplinierung zu erwerben und auszubilden. In diesem Sinne treffen sich strukturfunktionalistische Perspektiven (vgl. Dreeben 1980; Parsons 1981), die Perspektive des World-Culture-Ansatzes (vgl. Baker 2014; Meyer et al. 2005), Entwürfe einer am Mannheimschen Konzept

des Erwerbsmenschen (vgl. Fend 1991a; Mannheim 1930) und an der Weberschen Idee der Freisetzung einer säkularisierten protestantischen Ethik orientierten Sicht (vgl. Fend 1988, 2006a; Weber 1934) in einem Fluchtpunkt: Schule als Instanz der Moderne und Institution der Modernisierung erzeugt einen meritokratischen Universalismus und eine individualisierte Leistungsbereitschaft und Leistungsethik – also individuelle Modernität als Haltung und Orientierung auf Seiten der Schüler. Und in einer spezifischen strukturtheoretischen Sicht auf Schule bringt die Schule universalistische, meritokratische Prinzipien und Leistungsindividualismen geradezu in einer gesteigerten und gegenüber anderen sozialen Feldern besonders reinen Form zur Entfaltung, gerade weil es um die Einsozialisation in Prinzipien der Meritokratie (vgl. Hadjar 2008), des Leistungsuniversalismus und die Einführung in das Berufsmenschtum geht (vgl. etwa Rademacher 2009; Rademacher und Wernet 2014; Wenzl 2014; Wernet 2003). Entlang dieser Analysen müsste eine universalistische Leistungsorientierung und die damit verbundenen Prinzipien und Praxen als zentrale Elemente eines schulisch übergreifenden, universalen idealen institutionellen Schülerhabitus gefasst werden. Damit verbunden müssten grundlegende Orientierungen und Praxen der Muße, der Kontemplation, des Rückzugs, der Versenkung, des Müßiggangs und der Anstrengungsvermeidung eher als schulischer Anti-Schülerhabitus fungieren. Wenn diese Haltungen somit das eingeschlossene Ausgeschlossene des idealen Schülerhabitus markieren würden, eben das, was nicht sein und artikuliert werden darf, dann würde damit zugleich der Blick auf die Kosten und den Preis für die umfassende institutionelle Anerkennung gerichtet. In der Daueranstrengung individualisierter Leistungsbereitschaft und -orientierung käme eine umfassende meritokratische Orientierung des Selbst zum Ausdruck, die Dialektik eines Leistungsoptimierungsselbst auf der einen und eines erschöpften Selbst auf der anderen Seite (vgl. Bröckling 2007; Ehrenberg 2008; Neckel und Wagner 2013b).

Ob dem so ist, bleibt allerdings fraglich und ist empirisch zu klären. So gibt es eindeutige Hinweise darauf, dass Leistungsanforderungen und -praxen in unterschiedlichen Schulen und Schulformen deutliche Unterschiede aufweisen (vgl. etwa Breidenstein et al. 2011; Helsper et al. 2001, 2006, 2009; Idel 2007, 2014). Wie zentral also die Leistungsbereitschaft für den institutionellen idealen Schülerhabitus in verschiedenen Schulkulturen ist, lässt sich wiederum nur durch die schulkulturelle Rekonstruktion bestimmen und kontrastierend vergleichen. Zugleich verbietet sich ein Kurzschluss zwischen institutionellem Leistungshabitus und den Orientierungen der Schüler, weil diese sich fallspezifisch damit auseinandersetzen und in der Auseinandersetzung mit der schulkulturellen Ordnung ihre je spezifischen Orientierungen und Praxen des Leistungsbezugs generieren.

Zudem ist der institutionelle ideale Schülerhabitus durch Leistungsbezüge nicht hinreichend bestimmt. Hinzu treten – je nach schulkultureller Ordnung – diverse weitere geforderte Orientierungen, Haltungen und Praktiken: etwa ästhetisch-kreative, disziplin- und autoritätsbezogene, kritisch-reflexive, soziale und ethisch-religiöse – um nur einige zu nennen. Diese können wiederum mehr oder weniger spannungsvoll zu Leistungsorientierungen situiert und eher zentral oder peripher für den idealen institutionellen Schülerhabitus sein. Diese weiteren, schulisch geforderten Orientierungen können stärker spezifisch auf die schulisch-unterrichtlichen Erfordernisse der Schülerrolle bezogen sein, aber auch diffus und weit auf Haltungen ausgreifen, die für die gesamte Person von Kindern und Jugendlichen bedeutsam sind.

Zwischen den schulkulturellen Entwürfen des idealen Schülerhabitus und des schulkulturellen Anti-Schülerhabitus spannt sich damit die spezifische *Anerkennungsordnung* der jeweiligen Schulkultur auf. Wer als Schüler einzelschulspezifisch Anerkennung finden oder zumindest Exklusion vermeiden will, muss sich möglichst dem idealen Schülerhabitus und den darin enthaltenen Orientierungen, Werten, Regeln, Normen und Praxen annähern. Die emotionale, moralisch-kognitive, soziale und institutionelle Anerkennung (vgl. Helsper et al. 2005, 2006; Honneth 1992; Sandring 2013; Wiezorek 2005) wird entsprechend der jeweiligen Anerkennungsordnung der Schulkultur in je spezifischen ‚Mischungsverhältnissen‘ entlang der Übereinstimmung mit oder Abweichung vom idealen institutionellen Schülerhabitus zugewiesen. Dabei ist kritisch gegenüber Honneths bipolarer Dichotomie von Anerkennung und Missachtung, in der Anerkennung den positiven und Missachtung den negativen Wert darstellt, angeführt worden, dass Anerkennung selbst eine janusköpfige Gestalt besitzt (vgl. etwa Balzer und Ricken 2010; Bedorf 2010; Hummrich 2011; Ricken 2009b). Denn wer Anerkennung sucht und insbesondere wer eine umfassende Anerkennung erstrebt, ist der Anerkennungsordnung und den ihr inhärenten Prinzipien, Werten, Haltungen und Normen zugleich unterworfen. Im Rahmen schulkultureller Ordnungen Anerkennung zu finden, impliziert somit zweierlei: Damit wird einerseits Inklusion hergestellt, Zugehörigkeit erzeugt und es werden in unterschiedlicher Deutlichkeit – je nach Anerkennungsqualität – Gratifikationen zugewiesen. Andererseits werden Abhängigkeiten erzeugt, werden Distanzierungs- und Absetzungsmöglichkeiten begrenzt oder gar verstellt und es wird im Extremfall auch eine umfassende Unterwerfung unter die schulkulturelle Ordnung hergestellt, die bis zu einem Leiden im Streben nach dem führen kann, was begehrt wird.

Auch wenn die jeweilige Schule und das schulische Feld insgesamt eine eigene Ordnung aufweisen und hinsichtlich der Prinzipien und Strukturierungen vom Feld der Familie oder des Milieus deutlich zu unterscheiden sind (vgl. etwa Helsper

et al. 2009), so ergeben sich doch Korrespondenzverhältnisse zu Familien und Milieus. Die jeweilige schulkulturelle Ordnung stellt zwar keineswegs eine direkte Fortsetzung milieuspezifischer Ordnungen dar, weist aber zu spezifischen Milieus eine größere Nähe als zu anderen auf. Von daher sind die jeweils schulkulturell ausgeformten Orientierungen und Haltungen, Regeln und Normen, Praxen und kulturellen Fähigkeiten nicht für alle Milieus gleichermaßen anschlussfähig. In die jeweilige schulkulturelle Ordnung gehen somit – vermittelt über die sie tragenden schulischen Akteursgruppen und deren Milieubezüge – Orientierungen und Praxen ein, die latent Nähen und Verbindungen zu spezifischen Milieus unterhalten. Von daher repräsentieren Schulkulturen in diversen Formen mehr oder weniger deutliche Institutionen-Milieu-Verbindungen (vgl. Helsper 2008a, 2015; Helsper et al. 2001, 2009; Hummrich 2011; Krüger et al. 2015b). Somit können für unterschiedliche Schulkulturen zentrale Bezugsmilieus, sekundäre Bezugsmilieus sowie Abstoßungs- bzw. antagonistische Milieus unterschieden werden (vgl. Helsper et al. 2009; Hummrich 2011).<sup>7</sup>

Die institutionelle Analyse der Schule im hier skizzierten schulkulturtheoretischen Verständnis ist somit sehr komplex, vielschichtig und facettenreich. Wir konzentrieren uns in dieser Studie insbesondere auf die Rekonstruktion des idealen institutionellen Schülerhabitus und die damit verbundenen Orientierungen und Praxen, die Herausarbeitung grundlegender Strukturprobleme und -herausforderungen der einzelnen Schulen im Zusammenspiel mit dem jeweiligen Schulprofil und idealen schulischen Entwurf, das Prozedere und die Praxen der Schülerauswahl sowie die Relationierung der Schulen in einer regionalen Perspektive zueinander.

### **2.1.3 Bildungsregionen – Profilbildung, Konkurrenz und Wettbewerb**

Wenn auf die zentrale Bedeutung der Einzelschule für die institutionelle Analyse der schulkulturellen Ordnung und auf das Zusammenspiel von Strukturierungen über verschiedene Ebenen hinweg verwiesen wurde, dann gilt es, insbesondere die

---

7 Dies gilt selbstverständlich auch für die Peerbezüge und -milieus von Kindern und Jugendlichen, deren Orientierungen und Praxen ebenfalls unterschiedlich anschlussfähig an schulkulturelle Ordnungen sind (vgl. Bennewitz et al. 2015; Helsper 2008a, 2015). Darauf haben insbesondere Krüger und Mitarbeiter in ihren Peerstudien hingewiesen und herausgearbeitet, dass im Zuge der Schulkarriere die schulbezogenen Orientierungen der jeweiligen Schüler mit jenen ihrer Peers zunehmend übereinstimmen und die Peerorientierung hoch bedeutsam für die Schulverläufe der Schüler sind (vgl. Krüger et al. 2008, 2010, 2012a, 2016a).

konkrete lokale und regionale Einbettung von Schulen in den Blick zu nehmen. Denn hier beziehen sich Schulen, auch der gleichen Schulform, die in regionaler Reichweite zueinander liegen, vor dem Hintergrund ihrer spezifischen Profile und Schulkulturen aufeinander und bilden für Eltern und deren Kinder eine schulische Bildungsregion, aus der spezifische Schulen angewählt werden können. Bildungsregionen müssen in enger und reziproker Verschränkung mit Wohnregionen, mit sozialer und kultureller Segregation begriffen werden,<sup>8</sup> wobei es nicht nur um Unterschiede zwischen Städten und Gemeinden, zwischen Ortsteilen oder Stadtteilen, sondern um feine lokale Segregationslinien auf der Ebene von Siedlungen oder Straßenzügen gehen kann (vgl. dazu etwa Radtke 2007; Radtke und Stošić 2009; Stošić 2015; Terpoorten 2014). Dies verschränkt sich – insbesondere im Grundschulbereich – mit der Einrichtung von Schuleinzugsbezirken im Zusammenspiel mit bestehenden und neu entstehenden Siedlungsstrukturen und dem lokalen und regionalen Schulangebot. So kann Radtke (2007) zeigen, dass im Zuge der Neuentstehung einer Hochhaussiedlung und der damit einhergehenden Neugründung einer Grundschule neben bereits drei bestehenden Grundschulen Schuleinzugsbezirke entstanden, die zu einer scharfen sozialen Segregation zwischen benachbarten Grundschulen hinsichtlich der Schülerschaft, ihrer Migrationsgeschichte und des sozialen Status führten. Die neu gegründete Grundschule ist schließlich – auch im Zuge einer weiteren Entmischung der Wohnbevölkerung – für die sozial und kulturell benachteiligten Kinder zuständig, während die anderen Grundschulen eine eher sozial privilegierte Klientel rekrutieren können, was auch in starken Unterschieden der Übergangsquoten auf das Gymnasium zum Ausdruck kommt.<sup>9</sup> Zugespitzt beschreibt Radtke dies als komplexes Zusammenspiel zwischen den sozialräumlichen Bedingungen, dem Wahlverhalten der Eltern, der Schulentwicklungsplanung, der Schneidung schulischer Einzugsgebiete sowie der Profilbildung der Schulen:

- 
- 8 Berkemeyer (2010) verweist in seiner Studie zur Steuerung des Schulsystems darauf, dass regionale Steuergruppen ganz entscheidend von regionalen Rahmenbedingungen mit bestimmt werden.
  - 9 Die Erzeugung derart negativ ausgelesener Schülerkompositionen im Zusammenspiel von sozialräumlichen Bedingungen, bildungspolitischen Strukturentscheidungen und der regionalen Schulangebotsstruktur ist in den letzten Jahren intensiver in den Blick genommen worden (vgl. für Hauptschulen etwa Baumert et al. 2006b; Schümer 2004; Sikorski 2007; Stanat 2006; für sogenannte Brennpunktschulen etwa Baur 2013; Fölker et al. 2015; für Möglichkeiten der pädagogischen Arbeit und Schulqualität in unterprivilegierten Regionen etwa Lohfeld 2008).

„Im Effekt werden die Kinder, deren Eltern nicht über genügendes ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital verfügen, um wirkungsvoll Einfluss auf die Bildungslaufbahn ihres Kindes nehmen zu können, von den chancenreichen Schulkonstellationen in einer Stadt von vornherein ausgeschlossen. [...] In den beiden ausgewählten Beispielen der sozialräumlichen Anordnung der Grundschulen bzw. der Entmischung der Schülerpopulationen ist nachzuvollziehen, wie es im Wettbewerb um Schüler der einen Schule gelingt, die angenehme und leichte Aufgabe zu übernehmen, mit den Kindern der Mittelschicht zu arbeiten, während komplementär dazu anderen Schulen die Arbeit mit den Kindern zufällt, die erhöhten Förderbedarf hätten, um ebenfalls in den weiterführenden Schulen erfolgreich zu sein. Welche Schule in diesem Wettbewerb um Schüler in welche Rolle gerät, ist nur zum Teil von der Schule selbst und ihren pädagogischen Anstrengungen abhängig, zuerst wohl maßgeblich von der Qualität ihres Wohnumfeldes, den sozialen Merkmalen der dort ansässigen Bevölkerung und dem kalkulierten Zuschnitt des Schuleinzugsbezirks“ (Radtko 2007, S. 210f.).<sup>10</sup>

Radtko befürchtet, dass diese schulische Segregation und die Erzeugung entmischter Schülerkompositionen durch Ökonomisierungstendenzen im Schulsystem, Schulevaluationen und vergleiche, die verstärkte Zuschreibung der Verantwortlichkeit für die Schulqualität und Schulleistungen an die Einzelschule (Schulautonomie), die geforderte Schulprogramm- und Schulprofilbildung und die Erzeugung von quasi-marktförmigen Strukturen im Rahmen eines damit einhergehenden verschärften Wettbewerbs zwischen Schulen gesteigert werden könnte. Wenn hier von Ökonomisierungstendenzen gesprochen wird, dann ist darunter zu verstehen, dass aus dem ökonomischen Feld stammende Prinzipien und Praxen verstärkt Eingang in andere Felder – hier Schule und Bildung – finden (vgl. Bellmann 2001; Höhne 2012). Im Zuge der verstärkten Durchsetzung neuer Steuerungskonzepte im Sinne des New Public Management im Schul- und Bildungswesen würden verstärkt marktförmige Prinzipien relevant (vgl. zur Steuerung des Schulwesens etwa Abs et al. 2015; Fend 2008; van Ackeren und Klemm 2011). In diesem Zusammenhang

---

10 Ergänzend ist hier auf weitere Aspekte zu verweisen: Erstens gibt es Hinweise darauf, dass die schulische Segregation in sozial benachteiligten Wohngebieten noch stärker ausfällt als die sozioökonomische Segregation. Das wird damit in Zusammenhang gebracht, dass bildungsorientierte Eltern Schulen der Region mit hohem Migranten- und Schüleranteil aus prekären Soziallagen meiden, nach schulischen Alternativen für ihre Kinder suchen und damit die Schülerschaft der sogenannten Brennpunktschulen noch weiter homogenisieren (vgl. etwa Baur 2013; Baur und Häussermann 2009; Jurczok und Lauterbach 2014; Sundsbo 2015; zur Schulwahl: Ball 2003b; Ball et al. 1996; Breidenstein et al. 2014; Forsey et al. 2008; Krüger 2014). Und zweitens muss auch in Erwägung gezogen werden, dass ein spezifisches Schulangebot oder auch das Fehlen von Schulen mit ‚gutem Ruf‘ und die Dominanz von ‚Problem-‘ oder ‚Brennpunktschulen‘ in der Region wiederum für bildungsorientierte Familien ein Grund zum Wegzug und ein Hindernis für den Zuzug sein kann (vgl. Stošić 2015).

wird von der Entstehung schulischer Quasi-Märkte gesprochen (vgl. Bellmann 2008; Bellmann und Weiß 2009; Weiß 2001). Quasi-Märkte werden als eine hybride Form gefasst, in der sich ökonomische Marktprinzipien mit staatlicher Steuerung verbinden und damit letztlich Marktstrukturen entstehen, die vorstrukturiert und reglementiert sind. Weiß (2001) benennt zentrale Elemente von Quasi-Märkten im Bildungsbereich: Die Bildungsnachfragenden – etwa die Eltern – müssen *erstens* überhaupt Auswahlmöglichkeiten haben bzw. diese müssen geschaffen werden. Das bedeutet z. B., dass feste Schuleinzugsbereiche aufgehoben werden bzw. keine feste Bindung besteht oder auch das Angebot privater Schulen ausgebaut wird.<sup>11</sup> Die Anbieterseite – also die Schulen – müssen *zweitens* für Erfolg und Qualität ‚belohnt‘ werden, also Gratifikationen erhalten oder mit Sanktionen belegt werden können. Eine Stärkung wettbewerbs- und marktförmiger Strukturen ist *drittens* daran gekoppelt, dass die Schulen einen erhöhten Autonomiespielraum haben, sich also gezielt profilieren und von anderen Schulen unterscheiden können, was zugleich bedeutet, dass Entscheidungsmöglichkeiten stärker auf die Ebene der einzelnen Schule verlagert werden müssen. Und schließlich ist *viertens* ein Monitoring erforderlich, also ein übergreifendes Evaluationssystem, das die Qualität von Schulen vergleichend – etwa in Form von Rankings – zugänglich macht, um der Nachfrageseite eine Grundlage für ihre Wahlentscheidung geben zu können und zwar nicht nur in Form internationaler Schulvergleiche (IGLU, TIMMS, PISA), sondern auch in Form von landesweiten und regionalen Vergleichen auf der Ebene von Einzelschulen – etwa landesweiter Vergleichsarbeiten (vgl. Weiß 2001, S. 71). Die Realisierung derartiger quasi-marktförmiger Strukturen ist für Deutschland aber nur selektiv realisiert worden (vgl. Zymek 2010). Insbesondere die einzelschulbezogene Gratifikation – bis hin zur Mittelzuweisung oder gar Schließung von Schulen – und auch die Einführung von öffentlich zugänglichen Schulrankings und Schulqualitätsvergleichen ist nicht oder allenfalls in Ansätzen erfolgt. Daher muss für Deutschland von einer selektiven Realisierung quasi-marktförmiger

---

11 Die Aufhebung fester Schuleinzugsbereiche ist für den Grundschulbereich zum Teil – etwa in Nordrhein-Westfalen – erfolgt. Vorliegende Studien verweisen darauf, dass dadurch die Segregation nicht deutlich verstärkt wird (vgl. Makles und Schneider 2012) bzw. dass damit keine deutliche Zunahme von Wettbewerb zu verzeichnen ist (vgl. Unger 2015). Für weiterführende Schulen, etwa Gymnasien, sind, allerdings länderspezifisch geregelt, feste Schuleinzugsgebiete nicht vorhanden, so dass hier quasi-marktförmige Strukturen in einem stärkeren Maße vorliegen. Bezüglich des Privatschulsektors lässt sich ein deutlicher Anstieg seit den 1990er Jahren – sogar in Verbindung mit und parallel zu Umbau- und Rückbautendenzen im Schulsystem (vgl. Zymek et al. 2011) – feststellen (vgl. Deppe und Kastner 2014; Gürlevik et al. 2013; Koinzer und Gruehn 2013; Koinzer und Leschinsky 2009; Kraul 2015a, b; Ullrich und Strunck 2009, 2012).



Strukturen im Schulwesen gesprochen werden. Altrichter et al. (2011b; vgl. auch Altrichter 2015; Heinrich 2007, 2009) weisen aber darauf hin, dass die verstärkte Autonomisierung von Schulen in Verbindung mit Schulprofilierungen – etwa der Vorgabe, konturierte Schulprogramme erstellen zu müssen (vgl. etwa Gruschka et al. 2003) – Konkurrenz und Wettbewerb zwischen Schulen verstärkt.<sup>12</sup>

Allerdings sind Ökonomisierungs- und Vermarktlichungstendenzen nur ein Aspekt von Konkurrenz und Wettbewerb zwischen Schulen in Bildungsregionen. Hoch bedeutsam sind hier umfassende demographische Entwicklungen – etwa der Rückgang von Schülerzahlen – bzw. auch regionale Wanderungsbewegungen, die zu einer Umschichtung und Verschiebung der Bevölkerungszahlen und -zusammensetzung in und zwischen Regionen führen (vgl. Dittton 2008b; Weishaupt 2009). Wettbewerb und Konkurrenz zwischen Schulen in Bildungsregionen sind damit als komplexes Zusammenspiel zwischen Tendenzen hin zu Quasi-Bildungsmärkten, schulpolitischen Strukturentscheidungen, der gewünschten Profilierung und Konkurrenz zwischen Schulen, den regionalen und lokalen Bedingungen vor Ort, dem vorhandenen Schulangebot sowie von demographischen und regionalen Bevölkerungsentwicklungen zu begreifen. Wenn hier von Wettbewerb zwischen Schulen gesprochen wird (vgl. dazu auch Unger 2015; Weiß 2009), dann muss damit allerdings ein *schulspezifisches* ‚Gut‘ oder ‚Ziel‘ gemeint sein, „das nicht alle zugleich oder in gleichem Maße erreichen können“ (Benz 2007, S. 54).<sup>13</sup> Ein derartiges Gut

- 
- 12 Die Ökonomisierungs- und Vermarktlichungstendenzen im Bildungssystem werden äußerst kontrovers eingeschätzt (vgl. Altrichter 2015; Bellmann 2008; Bellmann und Weiß 2009; Weiß 2011). Während die einen vom New Public Management eine umfassende Qualitätssteigerung erwarten, weisen andere auf nicht intendierte Nebenfolgen dieser Tendenzen hin, etwa die Verstärkung von Bildungsungleichheit und die Engführung von schulischen Lern- und Bildungsprozessen durch standardisierte Evaluationsstandards, Teaching-to-the-Test-Effekten, Deprofessionalisierung etc. Besonders deutlich hat dies Ball (2003a, b) in Bezug auf internationale Entwicklungen im angloamerikanischen Raum kritisiert.
  - 13 Wenn Maroy und van Zanten (2011, S. 199) Markt als einen Koordinierungsmechanismus zwischen Akteuren bestimmen, der auf dem Austausch von Geld basiert, auf dem also unterschiedliche Anbieter und Produzenten Produkte in Warenform anbieten, aus denen wiederum Akteure als Kunden vergleichend diejenigen auszuwählen und zu kaufen vermögen, die im Vergleich von Qualität und Kosten als die günstigsten und passformigsten erscheinen, dann ist ihnen zuzustimmen, dass dies nicht auf allgemeinbildende Schulen direkt zu übertragen ist. Pointiert würde eine direkte Übertragung bedeuten, dass das ‚Produkt‘, das Schulen zu erzeugen versprechen, nämlich Wissen, Kompetenzen und kulturelle Praxen in Form unterschiedlicher Selbst- und Weltzugänge, die sich wiederum in quantifizierbaren Leistungen und Zertifikaten dokumentieren lassen, mittels Geldtransfers direkt erworben, also gekauft werden kann. Das unterschlägt aber, dass das schulische ‚Produkt‘ eines ist – und dies gilt für alle

können Prämierungen der Schule sein, etwa Platzierungen in Schulwettbewerben bzw. auch die Platzierung von Schülern der Schule in Leistungs- oder anderen Wettbewerben (z. B. fachspezifische Olympiaden, Jugend forscht etc.), mittels derer die Schule insgesamt oder aber Schülervvertreter der Schule prämiert werden (vgl. etwa Heinrich 2009; Strunck 2011). Dies können auch gute Platzierungen in Schulleistungsrankings sein – sofern diese veröffentlicht werden – bzw. auch der Notendurchschnitt von Schulabsolventen, etwa der Vergleich der schulspezifischen Abiturnoten zwischen Gymnasien. Alle diese knappen Güter beziehen sich letztlich auf das ‚Gut Schülerschaft‘. Das knappe Gut, um das konkurriert wird, sind dann letztlich Schüler und zwar in einem doppelten Sinne: zum einen Schüler, die als besonderer Ausweis der Schule fungieren können und zum zweiten Schüler überhaupt, da die Existenz von Schulen von einer Mindestanzahl an Schülern abhängig ist:

„Angesichts der in einem Einzugsgebiet endlichen Schülerzahl und der Tatsache, dass eine Schule ohne Schüler/innen nicht existieren kann, kann sich dieser Wettbewerb für die Schulen zu einem Existenzkampf entwickeln“ (Heinrich 2009, S. 17).

Maroy und van Zanten (2011) sprechen hier vom Wettbewerb erster und zweiter Ordnung zwischen Schulen. Sie gehen dabei vom Konzept kompetitiver Interdependenzen in Regionen aus. Darunter verstehen sie,

„dass Schule X direkt vom Handeln anderer Schulen im selben Verwaltungsbezirk oder in benachbarten Regionen betroffen ist – auch im Hinblick auf begehrte Ressourcen (Schüler/innen, Lehrer/innen, Finanzmittel etc.), um die sie entweder objektiv miteinander im Wettstreit liegen oder, was noch häufiger der Fall ist, um die sie sich selbst subjektiv im Wettstreit sehen“ (ebd., S. 198).

Auch sie stoßen darauf, dass es bei der Konkurrenz zwischen Schulen um die knappe Schlüsselressource der Schülerschaft geht:

---

professionellen Institutionen –, das ohne Eigenengagement, also eine aktive Beteiligung des ‚Produkts‘ selbst, nicht generiert werden kann und das nur durch Inkorporierungstätigkeit der Schülerakteure ‚herstellbar‘ ist und im Zertifikat seinen Ausdruck finden soll (inkorporiertes ‚Produkt‘). Geld – das Thema der Bildungsökonomie – spielt eine Rolle bezüglich der finanziellen Ausstattung der schulischen Bildungsinstitutionen mit Ressourcen als Grundlage für die Generierung von Bildungsqualität sowie bezüglich des ‚Tauschs‘ der über individuell zugeschriebene Leistung und Leistungsbereitschaft erworbenen Zertifikate gegen zukünftige weitere Bildungs- und Berufsmöglichkeiten und damit auch die zukünftige monetäre Ausstattung. Und es spielt schließlich eine Rolle in der Perspektive der Hervorbringung von Humankapital durch Schulen, was wiederum zum ökonomischen Wohlstand und zur Prosperität nationaler Wirtschaften in Beziehung gesetzt wird.

„Dafür gibt es mindestens zwei Gründe: Der eine besteht darin, dass die Anzahl der Schüler/innen und ihre Merkmale grundsätzlich einen entscheidenden Einfluss auf den Umfang und die Qualität anderer Ressourcen haben (Finanzmittel, Bildungsangebote, Lehrkräfte, Schulgelände). Der zweite Grund ist, dass die Merkmale der Schüler/innen großen Einfluss auf die Arbeitsbedingungen, die erzielten Leistungen, die berufliche Zufriedenheit der Lehrkräfte sowie auf das Image der Schule haben. Der erstgenannte Grund führt Schulen in einen ‚Wettbewerb erster Ordnung‘, bei dem es darum geht, die Anzahl der Schüler/innen zu erhöhen, um den Fortbestand der Schule zu sichern oder andere Ressourcen zu vermehren; der zweite Grund führt zu einem ‚Wettbewerb zweiter Ordnung‘, bei dem es gilt, die besten Schüler/innen zu gewinnen und damit die Arbeitsbedingungen, die Unterrichtsgestaltung und das Prestige der Schule zu verbessern“ (ebd., S. 201).

Das Besondere an diesem entweder quantitativ und/oder qualitativ knappen Gut ‚Schüler‘ besteht nun darin, dass das, was Schulen in ihrer ‚Markt‘- und Wettbewerbsposition gegenüber anwählenden Eltern in Bildungsregionen stärkt, nämlich die Erfolge und die Qualität des ‚Schülerprodukts‘, in deutlichem Maße davon abhängig ist, welche Schüler als Ausgangspunkt der pädagogischen Arbeit (vgl. Bourdieu und Passeron 1973) rekrutiert werden können.<sup>14</sup>

Wir gehen davon aus, dass derartige kompetitive Interdependenzen und Wettbewerbslinien erster und zweiter Ordnung auch für höhere, gymnasiale Bildungslandschaften gelten. Dies dürfte besonders deutlich für ausdifferenzierte urbane, stadtnahe oder auch dicht besiedelte ländliche Räume zutreffen, in denen Gymnasien und Schulen, an denen ebenfalls das Abitur erworben werden kann (etwa Gesamtschulen, spezifische Gemeinschaftsschulen, Waldorfschulen, Berufskollegs etc.), in einer größeren Dichte und regionalen Nähe zueinander angeordnet sind. Wir gehen hier von der These einer horizontalen Differenzierung zwischen Schulen derselben Schulform aus, also einer internen Hierarchisierung und Segregation zwischen Gymnasien in höheren Bildungslandschaften. Derartige Differenzierungen sind historisch keineswegs neu. Sie waren – vor der umfassenden Systembildung des Schulischen – etwa bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts mit den unterschiedlichen Formen der Oberrealschule, des Realgymnasiums und des humanistischen Gymnasiums einschließlich der diversen Spielarten der höheren Mädchenbildung eher noch stärker ausgeprägt (vgl. Albisetti 2007; Kraul 1980, 1984; Lundgreen 1980,

---

14 Das zeigt sich in den wiederholt bestätigten Ergebnissen zur Leistungssteigerung von Schülern während der Schulzeit, in der unterrichtliche und schulische Bedingungen wichtig sind, sich jedoch als stärkster Voraussagewert für Leistungssteigerungen letztlich das jeweilige Ausgangsniveau der Schüler selbst erweist (vgl. etwa Helmke und Weinert 1997). Damit wird deutlich, dass es für Schulen hoch bedeutsam ist, welche Schüler mit welchen kognitiven, sprachlichen und motivationalen Voraussetzungen sie zu rekrutieren vermögen.

1981; Zymek et al. 2005). In dem Maße, in dem aber das Gymnasium im Laufe der Bildungsexpansion zur meist besuchten Schulform wurde, es inzwischen teilweise über die Hälfte der Fünftklässler aufnimmt, damit aber seinen einst exklusiven Status verliert und dies mit Differenzierungslinien der Internationalisierung (vgl. Helsper et al. 2016; Hornberg 2010; Krüger et al. 2015a, 2016a, 2017; Maxwell et al. 2017; Zymek 2006, 2010, 2016), der Hochbegabung (vgl. Gibson 2017) und verstärkten privaten Gymnasialgründungen einhergeht (vgl. Deppe und Kastner 2014; Kraul 2015b; Ullrich und Strunck 2012; Weiß 2011) und sich mit den skizzierten strukturellen Veränderungen in der Steuerung von Schulen verbindet, finden sich auch neue Segregationslinien im Gymnasialen, die sich mit alten Differenzierungen überlagern (vgl. Helsper 2012; Helsper et al. 2008; Ullrich 2014). Hier kommt es aber auch zu transformatorischen Entwicklungen, wie etwa Zymek et al. (2006; Zymek und Richter 2007) am Beispiel innerstädtischer Traditionsgymnasien zeigen können, die – ehemals profilierte Gymnasien mit gutem Ruf – angesichts demographischer Veränderungen und einer Bevölkerungsverlagerung aus der Stadtmitte in städtische Randzonen deutliche Rekrutierungsprobleme ihrer Schülerschaft aufweisen.

Auch im Zuge der öffentlichen und bildungspolitischen Diskurse um exzellente Bildung, die Herausbildung von Leistungseliten, die Notwendigkeit einer Förderung der Besten und Hochbegabten im letzten Jahrzehnt (vgl. Gibson 2014, 2017; Gibson und Helsper 2012; Helsper 2009a; Krüger und Helsper 2014; Krüger et al. 2012b; Peter 2014; Ricken 2009a) deuten sich Spreizungen im Gymnasialen an, die sich zwischen exklusiven Gymnasien mit einem ‚mehrfachen Creaming‘ der Schülerschaft durch zusätzlich installierte Selektionsschleusen und distinktive Absetzung von anderen Schulen einerseits<sup>15</sup> sowie Gymnasien in sozial prekären Stadtteilen andererseits aufspannen, die eine gymnasial ferne Schülerschaft rekrutieren und eher gesamtschulartige Programmatiken aufweisen. Auch wenn es keine offiziellen und veröffentlichten Rankings zwischen Gymnasien gibt, ergeben sich im Kontext höherer Bildungsregionen inoffizielle Ruf-Rankings (zum ‚Ruf‘ von Schulen vgl. Krüger 2014) in Verbindung mit gymnasialen Imagebildungen, die wiederum an unterschiedliche familiäre Milieus und Schülergruppierungen unterschiedlich anschlussfähig sind und sich so mit regionalen sozialen und kulturellen Segregationslinien verzahnen (vgl. Helsper 2012; Helsper et al. 2001, 2008; vgl. dazu auch Kap. 2.2.1).

---

15 Hier ist erstens auf Gymnasien in staatlicher Trägerschaft mit einem speziellen inhaltlichen Profil oder mit Hochbegabtenprofilierung, zweitens auf Gymnasien in privater Trägerschaft und drittens auf Gymnasien zu verweisen, die zwar über keine zusätzlichen Auswahlverfahren verfügen, aber in sozial sehr privilegierten Wohngebieten und Regionen angesiedelt sind (vgl. Helsper 2012; Helsper et al. 2008; Krüger et al. 2015b; Rösner 2015; Ullrich und Strunck 2008).

### 2.1.4 Habitus und individueller Schülerhabitus – Schul- und Bildungsorientierungen von Jugendlichen

Die institutionelle einzelschulspezifische Analyse der schulkulturellen Ordnung (vgl. Kap. 2.1.2) und die Rekonstruktion des idealen institutionellen Schülerhabitus und dessen Negativ als einer zentralen Ausdrucksgestalt des Imaginären der Schulkultur sind in unterschiedlicher Weise an soziale Milieus und deren Habitus anschlussfähig. Das bedeutet in einer regionalen Perspektive, dass die unterschiedlichen schulkulturellen Ordnungen in Bildungsregionen *erstens* in mehr oder weniger deutlichen Nähe-, Distanz- bzw. Abstoßungsverhältnissen zueinander stehen und dass *zweitens* diese regionalen schulkulturellen Relationierungen mit regionalen Milieubezügen der Schüler und ihrer Familien korrespondieren. Je deutlicher sich also z. B. Gymnasien in einer Region mit ihren Profilen voneinander abgrenzen und sich in ihren je spezifischen schulkulturellen Anerkennungsordnungen unterscheiden, umso eher müssten sich deutliche Schule-Milieu-Verbindungen ergeben. Spezifische Familien und ihre Milieus sind damit für Schulen von besonderer Relevanz und umgekehrt gewinnen wiederum diese Schulen eine hohe Bedeutung für diese Familien und Milieus. Dann müsste es zu unterschiedlich rekrutierten Schülerschaften, zu unterschiedlichen Schülerkompositionen kommen, indem unterschiedliche Kinder – und im Hintergrund deren Familien – von Schulkulturen unterschiedlich angezogen oder abgestoßen werden.

Damit ist nun der Blick auf die Klientel der Schulen, also insbesondere die Schüler zu richten. Hier knüpfen wir an den Habitusbegriff Bourdieus an (vgl. Bourdieu 1982; Bourdieu und Wacquant 1996),<sup>16</sup> der allerdings unter fünf Perspektiven ausdifferenzieren und weiterzuführen ist.

---

16 Anstelle des Habitusbegriffs wären auch andere kategoriale Bestimmungen möglich: etwa der Subjektbegriff und Subjektivierungskonzepte im Anschluss an Foucault oder praxeologische Ansätze (vgl. Reckwitz 2006, 2008); der Begriff der Biographie mit Bezug auf Kollektiva (vgl. Schütze 2014); das Konzept der Form „Person“ als Ausdruck des sozialen Sinns des psychischen Systems (vgl. Luhmann 1991); die Begriffe der Identität oder des Selbst im Rückgriff auf pragmatistische, symbolisch-interaktionistische oder kritisch-theoretische Linien (vgl. Goffman 1975; Habermas 1976; Krappmann 1971; Mead 1973) – um nur einige zu nennen. Die Entscheidung für die Kategorie des Habitus – die durchaus Nähe zum Konzept der Lebensführung oder des Ethos bei Elias aufweist (vgl. etwa Bohn 1991; Müller 2014) – beruht erstens darauf, dass dieser Begriff sich in der empirischen Rekonstruktion grundlegender schul- und bildungsbezogener Orientierungen und Praktiken bewährt hat; zweitens darauf, dass damit ein Konzept vorliegt, das individuelle, institutionelle und milieuspezifische Ebenen miteinander verknüpfbar macht, und sich dies drittens mit Theorien sozialer, milieuspezifischer und Bildungsungleichheit – eine zentrale Perspektive unserer Studie – auszeichnet

*Perspektive 1:* Die Stärke des Habitusbegriffs wird insbesondere darin gesehen, dass er eine Kategorie zur Verfügung stellt, mit der die Dichotomie von Struktur und Akteur überwunden werden kann. In ihrer habituellen Konfiguration sind die Akteure strukturiert und als derart Strukturierte generieren sie Orientierungen und Praktiken, durchaus im Sinne einer generativen Grammatik, die wiederum mit ihrer Verortung im sozialen Raum und unterschiedlichen Feldern korrespondieren (vgl. auch Kraus und Gebauer 2002, S. 31; Müller 2014, S. 37). Diese Strukturierung der Akteure ist eine soziale:

„Wenn man vom Habitus redet, dann geht man davon aus, dass das Individuelle und selbst das Persönliche, Subjektive etwas Gesellschaftliches ist, etwas Kollektives. Der Habitus ist die sozialisierte Subjektivität“ (Bourdieu und Wacquant 1996, S. 159).

Der Habitus als das „inkorporierte Soziale“ (ebd.) fasst damit auch das Individuelle als grundsätzlich sozial konstituiert und setzt sich gegenüber Versuchen ab, Individualität und Subjektivität von Sozialität zu trennen. Auch „in die Tiefen des Habitus, bis hinein ins Innerste des Geschmacks und des Ekels, der Sympathien und Antipathien, der Phantasmen und Phobien“ (Bourdieu 1982, S. 137) lässt sich die soziale Strukturierung durch die Verortung im sozialen Raum im Sinne der angestammten Welt verfolgen. Hier nähert sich Reckwitz (2006, S. 40) praxeologisches Subjektverständnis – worauf er selbst verweist – dem Bourdieuschen Habitusbegriff stark an, wenn er das Subjekt als Dispositionsbündel fasst.<sup>17</sup>

---

verbinden lässt, ohne dazu quer liegende Differenzierungen des Sozialen in Form von Feldern (vgl. etwa Müller 2014) zu ignorieren.

- 17 Reckwitz bestimmt das Subjekt als Dispositionsbündel näher: „Die Dispositionen, die das Subjekt in der Partizipation an der sozialen Praxis in sich implantiert, sind implizite Schemata verschiedener Art: erstens solche eines know-how-Wissens, das heißt eines prozeduralen und methodischen Wissens von ›Scripts‹, in denen das Subjekt in entsprechenden Situationen der Praktik angemessen agiert und Schemata gekonnten Verhaltens folgt. Sie umfassen zweitens ein interpretatives Deutungswissen, das heißt: die Fähigkeit innerhalb der Praktik passende, in der Regel routinisierte Sinnzuschreibungen gegenüber konkreten und abstrakten Gegenständen zu vollziehen, die bestimmten Deutungs- und Perzeptionsschemata folgen; dies schließt Sinnzuschreibungen gegenüber der eigenen Person, ein spezifisches Selbstverstehen, eine ›Hermeneutik des Selbst‹ ein. Schließlich umfassen die Dispositionen einen Komplex motivational-affektiver Schemata, kulturell sedimentierter Wunschstrukturen, Formen des Begehrens und der schematisierten affektiven – negativen oder positiven – Aufladung von Gegenständen (Objekte der Erotik, des Ekels, der Scham, der Befriedigung, der Schuld etc.). Alle drei Komponenten sind in der Struktur des Subjekts aneinander gekoppelt“ (Reckwitz 2006, S. 41, 2008, S. 136).

Allerdings scheint mit diesen Bestimmungen die Stärke des Habitusbegriffs eine Vermittlung von Sozialität und Individualität zu eröffnen, in eine Subsumtion des Individuellen unter die soziale Struktur und deren Kollektivität zu münden, so dass Individualität tendenziell in Kollektivität aufgeht (vgl. zur Kritik auch Rademacher und Wernet 2014.) Dieses Problem des Verhältnisses von Kollektivität und Individualität thematisiert Bourdieu selbst, wenn er davon spricht, dass es ausgeschlossen sei, „dass alle Mitglieder derselben Klasse (oder auch nur zwei davon) dieselben Erfahrungen gemacht haben, und dazu noch in derselben Reihenfolge“ (Bourdieu 1993, S. 112). Als Differenzierung führt er das Begriffspaar des „Klassenhabitus“ und des „individuellen Habitus“ ein (ebd.) – Alheit und Dausien (2000, S. 274) sprechen vom „biographischen Habitus“. Die begriffliche Fassung des individuellen Habitus bleibt aber unscharf, etwa wenn Bourdieu feststellt:

„[D]ie besonderen Habitusformen der verschiedenen Mitglieder derselben Klasse [werden, d. V.] durch ein Verhältnis der Homologie vereinheitlicht, d. h. durch ein Verhältnis der Vielfalt in Homogenität, welches die Vielfältigkeit in der charakteristischen Homogenität ihrer gesellschaftlichen Produktionsbedingungen widerspiegelt; jedes System individueller Dispositionen ist eine strukturelle Variante der anderen Systeme, in der die Einzigartigkeit der Stellung innerhalb der Klasse und des Lebenslaufs zum Ausdruck kommt“ (Bourdieu 1993, S. 113).

Die Formel der „Vielfalt in Homogenität“ gälte es aber gerade auszubuchstabieren und den „individuellen Habitus“ begrifflich schärfer zu fassen.<sup>18</sup>

*Perspektive 2:* Im Zusammenhang mit der Fassung des Habitus als einer Inkorporation des Sozialen ergibt sich die Frage nach dem Prozess der Inkorporation. Der Vorgang der Inkorporation müsste selbst als sozial konstituierter Prozess in seiner eigenen Strukturiertheit als sozialisatorische bzw. pädagogische Praxis gefasst werden. Auch dazu finden sich Anklänge bei Bourdieu:

---

18 Die problematisierte Vermittlung von Individualität und Sozialität wird dadurch nochmals komplexer, weil der Habitus auch in einer Mehrdimensionalität hinsichtlich sozialer Differenzkategorien und damit sozialer Positionierungen zu verorten ist: So kann der Habitus zu Generationslagen, zu Geschlecht, zu Ethnizität und zu sozialer Lage in Beziehung gesetzt werden (vgl. Krais und Gebauer 2002, S. 34; zu Habitus und Geschlecht etwa Budde 2014; Ecarius 1996). Erst die ‚Kreuzung‘ dieser Differenzkategorien und die Klärung ihres Zusammenspiels – eine Perspektive, die in intersektionalen Ansätzen (vgl. etwa Weber 2009) oder auch in der Dokumentarischen Analyse (vgl. Bohnsack 2003; Nohl 2006b) in der soziogenetischen Typenbildung in den Blick genommen wird – kann erhellen, ob der jeweils rekonstruierte Habitus vor allem ein milieu- oder doch eher ein migrations- oder geschlechtsspezifischer ist, wobei zugleich alle sozialen Differenzkategorien in je spezifischer Weise zusammenspielen.

„Der Habitus als strukturierende und strukturierte Struktur aktiviert in den Praktiken und im Denken praktische Schemata, die aus der – über den historischen Sozialisationsprozess ontogenetisch vermittelten – Inkorporierung von sozialen Strukturen hervorgegangen sind, die sich ihrerseits in der historischen Arbeit vieler Generationen – also phylogenetisch – gebildet haben“ (Bourdieu und Wacquant 1996, S. 173).

Aber genau derartige Ausführungen zur ontogenetisch vermittelten Inkorporation von sozialen Strukturen als eines eigenlogischen sozialen Vorgangs, die diese als ontogenetischen Prozess im Generationstransfer in den Blick nehmen, sind bei Bourdieu nicht systematisch entfaltet (vgl. ansatzweise Bourdieu 1982, S. 137ff.; zur Weitergabe des Erbes Bourdieu 1997, S. 651; bezüglich der pädagogischen Arbeit Bourdieu und Passeron 1973). Hier bliebe also eine ontogenetische Theorie der Inkorporation des Habitus zu entwickeln als der sozial strukturierten Form der Hervorbringung eines individuellen Habitus.

*Perspektive 3:* Damit ist unmittelbar ein weiterer zentraler Punkt der Auseinandersetzung um die Bourdieusche Habitus Theorie angesprochen: nämlich die vielfach formulierte Kritik, die Habitus Theorie könne zwar sehr gut die Reproduktion und damit die Statik des Sozialen erklären. Wandel und Transformation wären demgegenüber im Bourdieuschen Ansatz unterbelichtet. Diese sicherlich zu eindimensionale Kritik ist inzwischen deutlich relativiert worden (vgl. etwa Helsper et al. 2014a; Koller 2009; Kramer 2011; Kramer et al. 2013; Müller 2014; Nohl 2006a; von Rosenberg 2011; Wigger 2006). Sicherlich ist die Perspektive der Habitus transformation bei Bourdieu nicht in gleicher Weise ausgearbeitet wie die Hinweise auf die Trägheit und die Beharrungskraft des inkorporierten Habitus.<sup>19</sup> Mit dem Hinweis auf die Dynamik und die Umstellungen im sozialen Raum (vgl. Bourdieu 1982; Bourdieu et al. 1981), durch die Diskrepanzen zwischen Habitus und spezifischen Feldern und damit ein Transformationsdruck auf den Habitus entstehen könne – der sogenannte Hysteresis-Effekt einer Veraltung des inkorporierten Habitus gegenüber den Wandlungen im sozialen Raum oder den Feldern – sowie dem Verweis, dass eine komplette und strukturidentische Reproduktion des Habitus der Ausnahmefall sei, zeigen sich deutliche Relativierungen einer reproduktiven Sicht auf den Habitus bei Bourdieu selbst. So relativiert Bourdieu das Diktum,

---

19 Das gilt allerdings nicht nur für Bourdieu. Vielmehr muss für eine ganze Reihe von Ansätzen und Theoriebezügen, die dem Cultural turn in den Sozialwissenschaften zuzurechnen sind, davon ausgegangen werden, dass die Perspektive der Transformation im Sinne einer Theorie der Erklärung der Entstehung des Neuen (vgl. Overmann 1991) nicht systematisch ausgearbeitet ist und oftmals nur in Ansätzen vorliegt (vgl. dazu als Überblick Helsper 2014).



dass der Habitus ausschließlich eine Art „Vorwegnahme der Zukunft“ bzw. die damit einhergehende Gegenwart der Vergangenheit sei (vgl. Bourdieu 1993, S. 116):

„[Man] muss sich vor der Verallgemeinerung des Modells des fest geschlossenen Kreislaufs einer fast perfekten Reproduktion hüten, das nur auf jenen Grenzfall voll anwendbar ist, in dem die Bedingungen der Produktion des Habitus und die Bedingungen seines Funktionierens identisch oder homothetisch sind“ (Bourdieu und Wacquant 1996, S. 164).<sup>20</sup>

Trotzdem besteht auch hinsichtlich der transformatorischen Perspektive auf den Habitus weiter Klärungs- und Systematisierungsbedarf.

*Perspektive 4:* In der Bourdieuschen Sicht bildet der Habitus im Sinne einer generativen Grammatik der Erzeugung von Haltungen, Vorlieben und Praktiken eine Totalität, die in den unterschiedlichsten Bereichen nach dem Prinzip der Homologie oder Kohärenz funktioniert. Wohl mit am eindrucksvollsten hat Paul Willis dieses Prinzip der Homologie als das eines Stils am Beispiel der Jugendkultur der Rocker herausgearbeitet, bei denen die Prinzipien Härte, Lautstärke, Gefahr, Tempo, maschinelle Materialität, Machismo in allen kulturellen Praktiken und Artefakten vom Motorrad, über die Kleidung, die Körperpraktiken bis zur Musik wiederkehren. Er zeigte dies auch am Stil und den kulturellen Praktiken der schuloppositionellen jugendlichen Subkultur der *lads* mit dem Hintergrund der britischen Arbeiterstammkultur (vgl. Willis 1979, 1981). Bei Bourdieu finden sich aber durchaus auch Hinweise auf zerrissene und inkonsistente Habitusformen, die vor allem aus Inkongruenzen zwischen Feldern und Passungsproblemen zwischen Habitus und Feldern resultieren. Insbesondere Reckwitz (2006, 2008) verweist mit Bezug auf Bourdieu darauf, dass auf einer ersten Ebene, nämlich der Logik der Felder, erst einmal von Differenz und Inkongruenz auszugehen ist: Die dort jeweils eingeforderten Praktiken sind inkommensurabel und die feldspezifischen Codes different. An dieser Inkongruenz aber hat das Subjekt teil, weil es die verschiedenen Felder durchquert und somit ein Amalgam feldspezifisch-differenter Praktiken darstellt. Erst auf einer zweiten Ebene des Habitus kommt es zu einer spezifischen Kombination im Sinne der Überdetermination, wobei empirisch offen zu halten

---

20 An anderer Stelle formuliert Bourdieu dies als unaufhörliche Revision: „In Abhängigkeit von neuen Erfahrungen ändern sich die Habitus unaufhörlich. Die Dispositionen sind einer ständigen Revision unterworfen, die aber niemals radikal ist, da sie sich auf der Grundlage von Voraussetzungen vollzieht, die im früheren Zustand verankert sind. Sie zeichnen sich durch eine Verbindung von Beharren und Wechsel aus, die je nach Individuum und der ihm eigenen Flexibilität oder Rigidität schwankt“ (Bourdieu 2001b, S. 207).

ist, ob daraus homologe oder doch eher heterologe Habitusfigurationen resultieren (vgl. Reckwitz 2006, S. 62).

*Perspektive 5:* Bourdieu betont bezüglich des Habitus den sozialen und praktischen Sinn, also die Bedeutung der sozialen sinnstrukturierten Praxis (vgl. Bourdieu und Wacquant 1996). Auch wenn Bourdieus Analysen ethnographische und qualitative Zugangsweisen beinhalten (vgl. etwa Bourdieu 1997) und damit den praktischen Sinn rekonstruierende Habitusanalysen, dominieren doch eher Ableitungen des Habitus aus den Positionierungen im sozialen Feld und der Anordnung und Zusammensetzung der Kapitalsorten (vgl. dazu Bourdieu 1982, 1983). Dieses Vorgehen der Feld- bzw. der Korrespondenzanalyse (vgl. dazu Müller 2014, S. 86) kann zwar Zusammenhänge herstellen, sie aber nicht in ihrer jeweils spezifischen Sinnstrukturiertheit zugänglich machen. Hier wäre demgegenüber verstärkt an sinnrekonstruktive, sozialwissenschaftliche Verfahren anzuknüpfen (vgl. etwa Bohnsack 2008; Oevermann 2000). Wir beziehen uns mit dem Begriff und unserem Verständnis des Schülerhabitus somit auf zentrale Bestimmungen des Habitusbegriffs im Bourdieuschen Sinne und versuchen zugleich, in Reformulierungen und Ausdifferenzierungen die nun skizzierten fünf Perspektiven reflexiv in unser Konzept einzubeziehen.

*1. Der „individuelle Bildungshabitus“:* Ausgangspunkte bilden Überlegungen bei Bohnsack (2008) und Nohl (2006b, 2013), in denen die Dokumentarische Methode zum einen auf Einzelinterviews angewandt wird und zum anderen der Habitusbegriff als Kategorie entfaltet wird, die nicht in einem kausalgenetischen – also der Kapitalzusammensetzung folgenden Ableitungslogik –, sondern in einem soziogenetischen Sinne als in konjunktiven Erfahrungsräumen und Sinnwelten verankert (vgl. schon Bohnsack 2003, S. 159) und mit dem Begriff des Orientierungsrahmens gefasst wird. Daran haben wir mit dem Konzept des individuellen Orientierungsrahmens bzw. des individuellen Habitus angeschlossen und es weiter ausdifferenziert (vgl. Kramer et al. 2009, 2013). Wir knüpfen an das dort entwickelte Konzept der positiven und negativen Gegenhorizonte, in denen sich der Orientierungsrahmen aufspannt, und an das Verständnis von Enaktierung an, mit dem die Handlungspotenziale und kulturellen Praxen gefasst werden, die zur Umsetzung der grundlegenden Orientierungen erforderlich sind. Der positive Gegenhorizont repräsentiert im Orientierungsrahmen all jenes, das als positiv angestrebt und gedeutet wird, das als ideal und zentral erscheint und das hinsichtlich der Selbst- und Weltbezüge identifikatorische und positiv konnotierte Sinnbezüge repräsentiert, also jenes, was zu einem gehört und gehören soll bzw. wozu man gerne gehören möchte. Dieser in konjunktiven Erfahrungsräumen wurzelnden

Zugehörigkeit entspricht zudem ein Modus der Abgrenzung und Abweisung: Der negative Gegenhorizont repräsentiert im Kern jene Selbst- und Weltbezüge, die abgelehnt, die gemieden und die verworfen werden, also all jenes, das negativ konnotierte Emotionen und Deutungen auslöst. Während mit dem Konzept des positiven und negativen Gegenhorizontes also die individuelle Zugehörigkeit und Abgrenzung gefasst werden kann – also das, was Bourdieu mit Geschmack und Ekel, Sympathien und Antipathien, Phantasmen und Phobien meint –, werden mit dem Begriff der Enaktierung bzw. des Enaktierungspotenzials die jeweiligen individuellen Möglichkeiten in den Blick genommen, den positiven Gegenhorizont in Form von kulturellen Praxen und Fähigkeiten umsetzen zu können. Enaktierung stellt jenes sozial inkorporierte individuelle Vermögen dar, den positiven Gegenhorizont aktiv handelnd auszugestalten.<sup>21</sup>

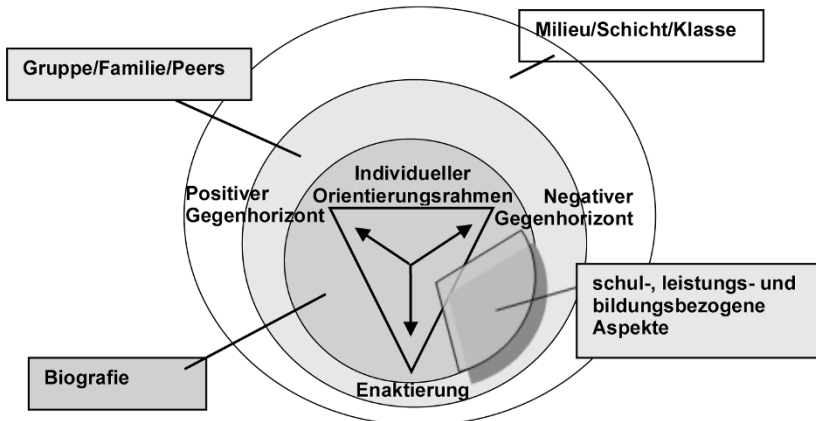
Obwohl der individuelle Habitus als Inkorporation sozialen Sinns im Zusammenhang konjunktiver Erfahrungsräume verstanden werden muss, sind auf der Grundlage der Textsorte biographischer Interviews aber keine kollektiven Sinnhorizonte zu rekonstruieren, sondern individuelle Ausdrucksgestalten. Wir haben es in unserer Studie also mit individuierten Fällen zu tun und die positiven und negativen Gegenhorizonte sowie die Enaktierungspotenziale sind Ausdruck einer individuierten Fallstruktur.<sup>22</sup> Erst im systematischen Vergleich und der Kontrastierung der Einzelfälle können kollektive Orientierungen – in unserer Studie etwa in der Gemeinsamkeit des Differenten zwischen verschiedenen Schülern von Gymnasien – rekonstruiert werden. Dabei sprechen wir nicht nur vom individuellen Habitus, sondern auch von einem *individuellen Bildungs- oder Schülerhabitus* (vgl. Helsper et al. 2014a; Kramer et al. 2009, 2013). Wir rekonstruieren den individuellen Habitus also nicht in seiner Totalität und all seinen vielfältigen Selbst- und Weltbezügen. Vielmehr beschränken wir uns auf die Rekonstruktion der grundlegenden Orientierungen und Enaktierungen gegenüber Schule, individueller Leistung,

---

21 Von der Enaktierung haben wir eine Form der Auseinandersetzung unterschieden, die Bearbeitung bzw. Bewältigung: „Bewältigung oder Bearbeitung wird immer dann fallkonkret bedeutsam, wenn keine Enaktierungspotenziale ausgeprägt oder verfügbar sind, zugleich aber durch Passungsprobleme ein Bewährungs- oder Transformationsdruck auf den Habitus ausgeübt wird. Mangels handlungsaktiver Ressourcen und Strategien sind dann andere Mechanismen erforderlich, mit denen Problematiken z. B. verharmlost, ausgeblendet, verdrängt oder auch beschönigt werden können“ (Kramer et al. 2013, S. 81, auch 2009, S. 50).

22 In diesem Zusammenhang haben wir die Ebenen des Klassen- oder Milieuhabitus, des in konjunktiven Erfahrungsräumen und kollektiven Orientierungen gründenden kollektiven Habitus sowie den in biographischen Verläufen entstehenden individuellen Habitus unterschieden (vgl. Kramer et al. 2009, S. 46).

Lernen und Bildung, also etwa den Fragen: Welche Bedeutung besitzt Schule im individuellen Orientierungsrahmen und welche Aspekte von Schule spielen eine Rolle? Welche Enaktierungsmöglichkeiten für die Auseinandersetzung mit den Lern-, Leistungs- und Bildungsaufforderungen sind vorhanden? Diese grundlegenden schul- und bildungsbezogenen Orientierungen und Enaktierungen korrespondieren selbstverständlich mit anderen habituellen Orientierungen, etwa mit der Relevanz und Bedeutung von Peer-, Freizeit- oder jugendkulturellen Bezügen. Diese Relationierungen nehmen wir im Rahmen unserer Fallstudien durchaus in den Blick, wobei die schul- und bildungsbezogenen Orientierungen im Mittelpunkt stehen.



**Abb. 2.1** Individueller Bildungshabitus (nach Kramer et al. 2013, S. 81)

© Helsper et al. 2017 nach Kramer et al. 2013

In einem Vorgängerprojekt wurden in einem kontrastiven Vergleich zwischen verschiedenen Schülern an maximal kontrastierenden Schulen (Hauptschule, Sekundarschule, Gesamtschule, Gymnasium, exklusives Gymnasium) vier grundlegende sinn genetische Bildungshabitus typen mit nochmals verschiedenen Strukturvarianten rekonstruiert (vgl. Kramer et al. 2009, S. 131, 2013; Niemann 2015; Thiersch 2014a): 1. der Habitus der Bildungsexzellenz und Distinktion; 2. der Bildungshabitus der Bildungstrebenden; 3. der Bildungshabitus der Bildungskonformität und -notwendigkeit und 4. der Habitus der Bildungsfremdheit (vgl. differenzierter Kap. 2.2.3).

Da wir es in der hier vorliegenden Studie mit dem gymnasialen und insbesondere dem exklusiv-gymnasialen Feld zu tun haben, ist davon auszugehen, dass nicht die Breite der Bildungshabitusstypen in den Blick kommt und insbesondere die Bildungshabitus mit mehr oder weniger deutlichen Orientierungen der Schul- und Bildungsfremdheit im exklusiv-gymnasialen Feld kaum vertreten sein werden. Demgegenüber ist davon auszugehen, dass die Habitusstypen der Bildungsexzellenz und des Strebens eher in feineren und weiteren Varianten ausdifferenziert werden können.

*2. Die Inkorporation des Habitus als Abfolge sozialisatorischer Krisen:* Im Anschluss an strukturtheoretische Sozialisationskonzepte (vgl. etwa Garz und Zizek 2014; Oevermann 2001, 2004, 2014; Wagner 2004a, b; Zizek 2012) gehen wir davon aus, dass sich der Habitus im Zuge einer Abfolge sozialisatorisch-ontogenetischer Krisen biographisch entwickelt und als fallspezifische individuelle Sinnstrukturierung herausbildet. Da dieses Konzept der sozialisatorischen Inkorporation des Habitus als ontogenetischer Transformationsprozess an anderer Stelle bereits differenziert entfaltet worden ist (vgl. Helsper 2014), sollen hier Hinweise genügen. Wenn Bourdieu die kulturelle Erbschaft – also die kulturelle generative Transmission – zwischen den Polen eines reproduktiven Antritts des väterlichen Erbes und einer Negation des Erbes aufspannt (vgl. Bourdieu 1997, S. 651), bleibt unklar, wodurch es zu diesen unterschiedlichen Schicksalen des Erbes kommt (vgl. kritisch auch Labede und Silkenbeumer 2014). Das bei Bourdieu fehlende Gelenkstück der sozialisatorischen Inkorporation des Habitus wird u. E. durch die interaktive familiäre Binnendynamik, also die unmittelbaren familiären Interakte und Praktiken sowie die Abfolge sozialisatorischer Transformationskrisen gebildet. Insbesondere mit der zweiten sozialisatorischen Krise der Herausbildung einer identifikatorischen ersten Liebesbeziehung zu den signifikanten Anderen – was zugleich mit einer Differenzierung von Selbst und Anderem einhergeht – wird die Voraussetzung für die Inkorporation des Habitus gelegt.<sup>23</sup> Wenn diese auf einer unauswechselbaren Liebe zum ersten zentralen Anderen ruhende Identifikation zustande kommt, ist damit die Grundlage gelegt, dass das Kind die familiär repräsentierten Haltungen und Orientierungen, die kulturellen Praxen und Vorlieben übernehmen will,

---

23 Mit der ersten sozialisatorischen Krise der Geburt werden unterschiedliche Voraussetzungen für die körperliche Separation und die Herausbildung einer Selbst-Andere-Differenzierung gelegt. Im Unterschied zu Oevermann – der darin bereits die Herausbildung habitueller Grundformen im Sinne eines strukturellen Optimismus bzw. Pessimismus sieht – gehen wir davon aus, dass damit erst die Grundlagen für eine Habitusbildung gelegt werden, aber noch keine materiale Habitusstrukturierung erfolgt (vgl. Helsper 2014).

weil es die Liebe und Anerkennung der signifikanten Anderen sucht.<sup>24</sup> Damit ist die sozialisatorische Grundlage für eine relativ unproblematische Übernahme familiärer Praxen gelegt. Kommt es hier zu starken Ambivalenzen, Brüchen und Inkonsistenzen in der Herausbildung dieser ersten identifikatorischen Liebesbeziehung, dann ist die Anknüpfung an die familiären Praxen und Orientierungen bereits spannungsvoll angelegt. Wenn sich dies mit deutlichen Inkonsistenzen, mit widerstreitenden Orientierungen und Praxen in der Familie („zerrissene“ Habitus bei Großeltern, Eltern und familiärem Umfeld) verbindet, fällt es Kindern schwer, unproblematisch an familiäre Orientierungen und Praxen anzuschließen, weil dies mit innerfamiliären Loyalitätskonflikten und Verratsdynamiken verbunden ist. Das markiert den sozialisatorischen Ort der individuellen Entstehung fragmentierter oder zerrissener Habitusfigurationen. In der dritten sozialisatorischen Krise der Triangulation wird das Kind verstärkt auf das transfamiliäre Draußen verwiesen, was sich zugleich mit der Diversifikation und dem Eintritt in neue Felder verbindet, etwa in die Schule, erweiterte Peerkontexte etc. Sind die damit einhergehenden Differenz Erfahrungen auf eine unproblematische Anknüpfung an die familiären Praxen und Orientierungen bezogen, dann findet eine Erweiterung statt, ohne dass es zu tief reichenden Friktionen und Diskrepanz Erfahrungen kommen muss. Die Erfahrung des Differenten kann dann an die familiären Orientierungen und Praxen angeschlossen, darin transformiert und erweitert fortgeführt werden, ohne dass es zu Erfahrungen des Inkommensurablen kommt. Wenn sich diese Differenz Erfahrungen allerdings mit fortdauernden familiären Ambivalenzen, Brüchen und Inkonsistenzen verbinden und die inzwischen zwar relativierten, aber immer noch hoch bedeutsamen signifikanten familiären Anderen als Differenzvermittler eher ausfallen, dann setzen sich Probleme einer unproblematisch an familiäre Orientierungen und Praxen anknüpfenden Habitusbildung weiter fort.

Während in der zweiten und dritten sozialisatorischen Krise bezüglich der Inkorporation des Habitus die Frage im Mittelpunkt steht, inwieweit es dem Kind überhaupt möglich ist, unproblematisch und kontinuierlich die familiären Ori-

---

24 Damit soll nicht negiert werden, dass bereits früh Bekundungen der kindlichen Autonomie – motorisch im Abstemmen vom elterlichen Körper oder dem „Fortkrabbeln“, später im Neinsagen – festzustellen sind (vgl. auch Stern 2007). Damit ist die Eltern-Kind-Beziehung durch die Generationsambivalenz oder Antinomie von Autonomie und Abhängigkeit strukturiert (vgl. etwa Helsper 1989; Lüscher et al. 2003). Entscheidend in der zweiten sozialisatorischen Krise ist aber, dass eine von starken Ambivalenz Erfahrungen freie Liebesabhängigkeit entstehen kann (vgl. auch Parsons 1981), in der kindliche Autonomieregungen nicht grundlegend gebrochen werden, was gerade den sozialisatorischen Möglichkeitsraum für die Inkorporation familiär verbürgter Orientierungen und Praxen öffnet.

entierungen und Praxen übernehmen, entfalten und transformiert fortführen zu können, steht die vierte sozialisatorische Krise der Adoleszenz unter einem anderen Vorzeichen. Im Anschluss an entwicklungstheoretische, psychoanalytische und strukturtheoretische Individuationsansätze wird der Adoleszenzkrise als zweiter Individuierungschance ein großer Stellenwert gegeben und damit die „Entstehung des Neuen“ (King 2004; vgl. auch Bloß 2001; Fend 2000; Helsper 2014; Helsper et al. 2009; King und Koller 2015; King et al. 2011; Oevermann 2004, 2014; Walper 2003) in den Mittelpunkt gerückt. Dies gilt für die Auseinandersetzung mit den Selbst- und Weltverhältnissen sowie für die Auseinandersetzung mit den sozial ‚vererbten‘ Orientierungen und Praxen der Herkunftsfamilie (vgl. Oevermann 2001). Im Zuge der Adoleszenz müssen sich Jugendliche in Verbindung mit einer Transformation der innerfamiliären Generationsbeziehungen und angesichts einer anderen Generationslagerung als der ihrer Eltern (vgl. Helsper et al. 2009) damit auseinandersetzen, wie und ob sie an die familiären Orientierungen und Praxen anschließen, sie transformieren, modifizieren bzw. teilweise oder gänzlich negieren müssen oder wollen. Die Realisierung dieser transformatorischen Potenzialität der Adoleszenz – in der Spannung von Transformation und Reproduktion (vgl. Oevermann 1991) – ist allerdings an die konkrete Ausgestaltung der horizontalen und vertikalen Differenzenerfahrungen (vgl. Nohl 2006a) sowie an die vorhergehenden und aktuellen familiären Dynamiken gebunden, in denen auch die schulischen Bildungsprozesse in der Weitergabe des familiären kulturellen ‚Erbes‘ einen familialen Sinn erhalten (vgl. Büchner und Brake 2006; Busse 2010; Labede und Silkenbeumer 2014; Silkenbeumer und Wernet 2012; Thiersch 2014a, b). Mit Bezug auf das Phasenmodell spontaner Bildungsprozesse der Entstehung des Neuen von Nohl (2006a) muss zudem die Prozessdynamik beachtet werden: Während die Frühadoleszenz eher durch erste Formen spontanen, verändernden Handelns und unspezifische Reflexionen gekennzeichnet ist, sind die Phasen systematischeren Erkundens des Neuen, erster Bewährungsungen des Neuen und weiterer Handlungserprobungen eher für den weiteren Adoleszenzverlauf anzunehmen. Die Bewährung des Neuen in generalisierten sozialen Zusammenhängen und dessen biographische Reflexion ist eher der Spätadoleszenz zuzuweisen. Von daher ist die Frage der Transformation des familiär Erworbenen in einen individuellen Habitus im Zuge adoleszenter Individuationsprozesse nur angemessen in den Blick zu nehmen, wenn der gesamte Adoleszenzverlauf erfasst wird. In diesem Band beschränken wir uns – die umfassende Adoleszenzperspektive und die Frage habitueller Transformation zwischen dreizehn und neunzehn Jahren bleibt weiteren Publikationen vorbehalten – auf die Frühadoleszenz, also die Dreizehn- und Vierzehnjährigen, in der sich transformatorische Figuren eher erst andeuten (vgl. King 2004; Kramer et al. 2013; Nohl 2006a).

3. *Habitustransformation*: Wie bereits dargestellt, sind Fragen der Transformation des Habitus bei Bourdieu nur ansatzweise ausgeführt (vgl. zu Habitus und Transformation Büchner und Brake 2006; El-Mafaalani 2012; Helsper 2014; Koller 2009; Kramer 2011, 2014; Rieger-Ladich 2005; von Rosenberg 2011; Wigger 2006). Wir knüpfen an Positionen an, die den Habitus nicht als deterministisch-reproduktives Konzept, sondern als einen zwar limitierten, aber zugleich transformatorischen Möglichkeitsraum begreifen. Dafür sind drei Linien zu unterscheiden: *Zum ersten* sind die aus der horizontalen Differenz der Felder resultierende Inkonsistenz und die damit einhergehenden Erfahrungen von Ambivalenz – für Jugendliche etwa das parallele Durchlaufen von Schule, Familie, Peers, Jugendkultur, beginnender Berufsausbildung, Medien etc. mit ihren disparaten Logiken –, was zu Irritation und Veränderung führen kann, zu nennen (vgl. etwa Reckwitz 2006; von Rosenberg 2011). Die synchrone ‚Durchquerung‘ verschiedener Felder und deren Pluralisierung im Modernisierungsverlauf muss somit als Transformationsmotor begriffen werden. *Zum zweiten* sind die vertikalen Differenzenerfahrungen im Zusammenhang mit individuellen und familiären Abstiegs- und Aufstiegsprozessen bzw. auf der kollektiven Ebene mit der Auflösung, Veränderung, dem Auf- und Abstieg angestammter Milieus, die eine Konfrontation mit bislang Fremdem beinhalten, hervorzuheben (vgl. etwa El-Mafaalani 2012; Niemann 2014, 2015; Nohl 2006a). Auch dies tritt im Zuge von globalen Wanderungs- und Migrationsbewegungen sowie als Folge der Pluralisierung kultureller Lebensformen als Ambivalenz- und Irritationserfahrung – wenn auch in unterschiedlicher Deutlichkeit – in die Erfahrungshorizonte ein. Und *zum dritten* muss die Herausbildung des Habitus in der ontogenetischen Sozialisation als sozial konstituierter Transformationsprozess begriffen werden, in dem das Potenzial zur Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen als Bestandteil des inkorporierten Habitus erzeugt wird (vgl. auch Helsper 2014; Niestradt und Ricken 2014).

4. *Kohärenz und Disparität im Habitus*: Den Hinweisen Bourdieus auf gesplante oder zerrissene Habitusformen (vgl. etwa Bourdieu und Wacquant 1996, S. 160) gilt es gegenüber dem Theorem der Habituskohärenz weiter nachzugehen. Vor allem mit Bezug auf die Differenz der Felder, die feldspezifischen Praktiken, die feldspezifische Logik bzw. das feldspezifische Spiel und seine Anerkennungsformen muss festgehalten werden, dass die Lebenspraxis nicht ‚aus einem Guss‘ ist, sondern unterschiedlichen Handlungslogiken im Durchgang durch die Felder gehorcht (vgl. Reckwitz 2006). In der Partizipation an unterschiedlichen sozialen Feldern ergeben sich somit disparate, teils gegensätzliche Anforderungen, die es schwierig erscheinen lassen, von einem in sich geschlossenen homogenen Habitus auszugehen. Damit stellt sich auch die Frage nach dem Verhältnis von milieuspezifischem bzw.



Herkunftshabitus und dem feldspezifischen Habitus (vgl. Müller 2014, S. 88). So können Felder in unterschiedlicher Weise an den Herkunftshabitus anschlussfähig sein und damit auch Fremdheits- bzw. Abstoßungserfahrungen bereithalten. Dies gilt etwa für das schulische Feld, in das Kinder mit unterschiedlichen Voraussetzungen eintreten und dem sie tagtäglich mit seinen Anforderungen ausgesetzt sind. Damit können dem Herkunftshabitus Orientierungen und Praxen ‚aufgepfropft‘ werden, die in Spannung zu den herkunftsbezogenen Orientierungen stehen und den Habitus verstärkt mit Disparatem durchdringen und verändern. Hinzu treten im Zuge kultureller Pluralisierungen und Freisetzen Erfahrungen (vgl. El-Mafaalani 2012; Reckwitz 2006) des Disparaten und kulturellen Fremden – in der Spannung von Bedrohung und Faszination –, durch die die eigenen Orientierungen und Praxen irritiert werden können. So finden sich insbesondere in Migrationsstudien Hinweise auf hybride kulturelle Habitus (vgl. El-Mafaalani 2012; Nohl 2005a). Vor diesem Hintergrund muss für unsere Studie empirisch offen gehalten werden, ob etwa das gymnasiale Feld und die Schülerhabitus eher durch Kohärenz oder doch stärker durch das Nebeneinander von Disparatem gekennzeichnet sind.

5. *Sinngenetisch-rekonstruktive Erschließung des Habitus* (vgl. Kap. 3.2.1): Gegenüber der bei Bourdieu dominierenden Ableitung des Habitus aus Kapitalkonstellationen und der korrelativen Ermittlung von Stilübereinstimmungen im sozialen Raum (vgl. Bourdieu 1982) knüpfen wir an eine mikrosoziologische und qualitative Perspektive der Rekonstruktion des Habitus an (vgl. Brake et al. 2013; Büchner und Brake 2006; Kalthoff 2004, 2006; Reckwitz 2003, 2006). Insbesondere beziehen wir uns dabei auf die Reformulierung des Habituskonzepts von Bohnsack (2003, S. 66, 2014). Bohnsack schlägt eine über die konjunktiven Erfahrungsräume ansetzende sinngenetische Interpretation der grundlegenden Orientierungen im Sinne von Fallanalysen vor. Damit erfolgt die Habitusanalyse in Form der Rekonstruktion von Orientierungsrahmen, die aus einem gemeinsam geteilten konjunktiven Erfahrungsraum – in unserer Studie: den besuchten Gymnasien – resultieren. Und dies nicht nur bezüglich der thematischen Relevanzsetzungen der Akteure, sondern auch bezüglich des ‚Wie‘, z. B. in den Formen der Artikulation und der Sprechpraktiken (vgl. auch Bourdieu 2005a).

Dieses reformulierte Konzept des individuellen Bildungshabitus und seiner Erschließung dient uns als Grundlage für die Rekonstruktion der Schul- und Bildungsorientierungen und -praxen der Achtklässler in verschiedenen Gymnasien.

### **2.1.5 Schulische Passungsverhältnisse – Individueller Bildungshabitus und institutioneller idealer Schülerhabitus**

Das Verhältnis von Feld und Herkunftshabitus kann zwischen den Polen eines harmonischen und eines antagonistischen Verhältnisses aufgespannt sein. Ob der Herkunftshabitus angesichts der feldspezifischen Anforderungen auf Anerkennung stößt oder eher abgewiesen wird, ist offen. Das gilt auch für das Verhältnis des schulischen Feldes zum Herkunftshabitus der Kinder und Jugendlichen. Hier schließt das Bourdieusche Theorem der Passung zwischen primärem und sekundärem Habitus an (vgl. Bourdieu und Passeron 1973). In dessen Hintergrund steht die Position der doppelten Situierung des Habitus als inkorporierter Struktur in den Akteuren und als objektivierte Sozialität in den feldspezifischen Anforderungsstrukturen:

„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. Und wenn der Habitus ein Verhältnis zu einer sozialen Welt eingeht, deren Produkt er ist, dann bewegt er sich wie ein Fisch im Wasser und die Welt erscheint ihm als selbstverständlich“ (Bourdieu und Wacquant 1996, S. 161).

An diese Position der doppelten Situierung des Habitus knüpfen wir mit der Bestimmung des institutionellen idealen Schülerhabitus als Ausdruck der jeweiligen schulkulturellen Anerkennungsordnung (vgl. Kap. 2.1.2) und der Reformulierung eines individuellen Bildungs- bzw. Schülerhabitus (vgl. Kap. 2.1.4) an. Ein Kind bewegt sich – um in der Metaphorik Bourdieus zu bleiben – dann wie ein Fisch im schulischen Wasser, wenn sein inkorporierter individueller Bildungshabitus und der institutionelle ideale Schülerhabitus und dessen Anforderungen möglichst kongruent sind. Als Konsequenz ergeben sich Anerkennung und symbolisches Kapital für diese Kinder und Jugendlichen im schulischen Feld nahezu wie von selbst.

Für die Fassung des Passungsverhältnisses zwischen Schule und Habitus sind die Bestimmungen Bourdieus und Passerons zur pädagogischen Autorität (PA) und zur Differenz von primärer und sekundärer pädagogischer Arbeit (PAr) und damit dem Verhältnis des primären, inkorporierten zum sekundären institutionellen Habitus von Schülern bedeutsam:

„die primäre PA (erste Erziehung), die sich in einer vergangenheitslosen PAr vollzieht (primäre PAr), [produziert, d. V.] einen primären für eine Gruppe oder eine Klasse charakteristischen Habitus, der am Ursprung der späteren Herausbildung jedes anderen Habitus steht. [...] Der spezifische Produktivitätsgrad jeder PAr außer der primären PAr (sekundäre PAr), hängt von der Distanz ab, die den Habitus, den sie einprägen will (d. h. die durchgesetzte kulturelle Willkür), von dem Habitus trennt,

der durch die vorhergehende PAR und, am Ende der Regression, durch die primäre PAR eingepägt worden ist (d.h. die ursprüngliche kulturelle Willkür)“ (Bourdieu und Passeron 1973, S.58).

Für das Zusammenspiel des schulisch geforderten Habitus und des familiär erzeugten primären Habitus bedeutet dies, dass jene Schüler am ehesten an die schulischen Anforderungen anzuknüpfen vermögen, deren primärer Habitus bereits jene Praktiken und Orientierungen enthält, die im schulischen Feld gefordert sind und prämiert werden. Für jene Schüler, deren primär einsozialisierte Haltungen und Praktiken zu den schulischen Anforderungen in einem deutlichen Spannungsverhältnis stehen – also nicht oder wenig passen –, wird das Scheitern wahrscheinlich bzw. die Anstrengung immens, um dieses Scheitern zu verhindern oder um Erfolg trotz widriger Ausgangsbedingungen zu sichern.<sup>25</sup> Im Hintergrund steht die Position, dass die Schule sich gegenüber den sozialen Milieus und Positionierungen im sozialen Raum nicht neutral verhält, sondern die Praxen, Orientierungen und Haltungen prämiert, die den privilegierten Positionen im sozialen Raum entsprechen, insbesondere den kulturkapitalstarken Klassenfraktionen.

Trotz dieser Anknüpfung an das Bourdieusche Passungstheorem gilt es, auch das Modell der Passung zwischen Habitus und Feld auszudifferenzieren. Zum ersten ist keineswegs von einem homogenen schulischen Feld und einem durchgängigen institutionellen Schülerhabitus auszugehen, auch wenn die universalistisch-individualisierte Leistungsforderung des Erwerbsmenschen bzw. des Berufsmenschentums (vgl. Fend 2006b; Rademacher und Wernet 2014) einen Kern des institutionellen Habitus in Differenz zur Familie bildet und Passung damit als Relationierung des Differenten zu verstehen ist (vgl. Rademacher und Wernet 2014). Allerdings differenziert sich der feldspezifische ideale institutionelle Habitus in unterschiedlichen Schulkulturen je spezifisch aus. Gegenüber der eindimensionalen These der Pas-

---

25 Dass dies möglich ist, verdeutlichen Studien zum sogenannten statistisch unwahrscheinlichen Bildungserfolg (vgl. etwa Hummrich 2009; Schneider 2016). Hier spielen vielfältige institutionelle und biographische Bedingungen und Hintergründe zusammen. Von besonderer Relevanz ist, dass diese Schüler stellvertretende signifikante Andere, also außerfamiliäre Bildungsanwälte (z.B. Lehrkräfte, Schulleiter, aber auch Peers), finden, die sie stützen und flankieren. Auf der anderen Seite finden sich unerwartete Misserfolgsgeschichten, sogenannte „missratene Söhne und Töchter“ (Schmeiser 2003). Hier deutet sich an, dass dann ein Scheitern in bzw. ein Ausstieg aus der Schulkarriere naheliegt, wenn Kinder und Jugendliche aus kulturkapitalstarken und privilegierten Familien in innerfamiliäre Konfliktdynamiken verwickelt und mit grundlegenden primären Anerkennungsverweigerungen und Missachtungen konfrontiert sind, die ihre schulischen Biographien – bei aller sozialen und kulturellen Privilegierung – belasten und überschatten (vgl. etwa Combe und Helsper 1994; Helsper 1997; Sandring 2013).

sungsinkonsistenz zwischen ‚der‘ Schule und kulturkapitalschwachen Milieus ist von ausdifferenzierten Schule-Milieu-Passungen auszugehen. Für höhere Bildungsregionen bedeutet dies, dass unterschiedlich profilierte und durch schulkulturelle Ordnungen gekennzeichnete Gymnasien mit ihren idealen institutionellen Schülerhabitus unterschiedliche Milieus und Familien besonders stark ansprechen, so dass es in Bildungsregionen zu spezifischen Passungskonstellationen im Wettbewerb zwischen den Gymnasien kommt. Zum zweiten sind diese Passungsverhältnisse in einer Prozessperspektive zu betrachten. So scheint sich im Verlauf der Adoleszenz die Relevanz von Schule und Peers sowie die Passung von Schul- und Peerbezügen zu verändern und dies wiederum für die Passung zur Schule bedeutsam zu werden (vgl. Krüger und Deppe 2014; Krüger et al. 2010, 2012a). Und Kramer (2002, 2014) kann herausarbeiten, dass das Passungsverhältnis im Laufe der Schülerbiographie nicht identisch bleiben muss, sondern es im schülerbiographischen Verlauf zu unterschiedlichen schülerbiographischen Passungsverhältnissen kommen kann, indem etwa anfänglich harmonische Passungen in durchaus spannungsreiche Passungskonstellationen münden können – und umgekehrt. Daran anschließend ist drittens festzuhalten, dass Prämierung und Erfolg bzw. Scheitern und Versagen nicht nur als ein Ergebnis der Passung zwischen primärem familiär erworbenen Habitus und dem institutionellen, sekundären Habitus zu konzipieren ist. Vielmehr ist von Bedeutung, wie pädagogisch handelnd mit weniger passförmigen Schülern umgegangen wird, also wie Probleme schulischer Distanz und Fremdheit innerinstitutionell bearbeitet werden. Das bedeutet auch, dass die jeweilige biographische Ausformung des inkorporierten individuellen Bildungshabitus immer als ein Ergebnis der institutionell-pädagogischen Bearbeitung von Habitusdifferenzen zu verstehen ist, so dass eine antagonistische Passung, die zur Exklusion führt, ebenso wie eine ideale, die eine institutionelle Adelung und prämierte Inklusion nach sich zieht, immer schulisch mit konstituiert und nicht nur durch primäre Habitusdifferenz oder -homologie zu erklären ist. Und zum vierten muss empirisch offen gehalten werden, ob eine mangelnde Passung zwischen institutionellem und individuellem Schülerhabitus immer mit drohendem Scheitern oder gar Exklusion einhergeht oder ob in Passungsinkonsistenzen nicht gerade auch biographisch das Potenzial für kreative Neuorientierungen und weitere Bildungsprozesse ruhen kann.

### **2.1.6 Segregation im Gymnasialen? Zum Zusammenspiel der Mechanismen Anwahl und Auswahl, Distinktion und Kohärenz für die Elitebildung**

Wie schon skizziert, gehen wir davon aus, dass im Zuge der Expansion des Gymnasiums und der damit einhergehenden Tendenz, dass das Abitur und der Besuch des Gymnasiums generell an distinktiver Unterscheidungskraft verlieren, horizontale Segregationslinien und Hierarchisierungen im gymnasialen Feld bedeutsamer werden (vgl. Kap. 2.1.3). Der Verlust der distinktiv-elitären Aura, die den Gymnasialbesuch<sup>26</sup> bis in die 1960er Jahre umgab, und der anschließende nahezu ununterbrochene Anstieg der Übergangsquoten auf das Gymnasium (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016) könnten für besonders bildungs- und statusambitionierte sowie für arrivierte ökonomisch und kulturkapitalstarke Familien und Milieus die Wahl der Einzelschule oder spezifisch profilierter privater Schulen – was dann den Unterschied macht – verstärkt ins Zentrum rücken (vgl. Graßhoff et al. 2013; Knötig 2010; Merkle und Wippermann 2008; Ullrich 2015). Zwar ist hier Zymek (2009) und Hartmann (2002, 2008) recht zu geben, dass Deutschland nicht wie England, die USA, Japan oder auch Frankreich über traditionsreiche Eliteschulen verfügt, die für spätere exklusive berufliche Spitzenpositionen bereits entscheidend die Weichen stellen. Im Zuge der skizzierten Veränderung in der Steuerung der Schulen, der Tendenzen zu einer – wenn auch selektiven – Ökonomisierung, der Schulprofilierung im Zusammenhang mit Autonomiezuweisung an die Einzelschule und letztlich einer Wettbewerbsorientierung könnten sich allerdings auch im schulisch-gymnasialen Feld Veränderungen ergeben, die mit diesen milieuspezifischen Distinktionsbestrebungen korrespondieren. Dann könnte die Parentokratie, die Zymek (2009) als eine private Investitionsstrategie von bildungsambitionierten Eltern jenseits des Schulischen und über das Schulische hinaus in die Bildungswege der Kinder fasst, sich auch auf die Gymnasialwahl erstrecken. Das würde die Bereitschaft von Familien umfassen, in Schulen zeitlich, per Engagement und auch monetär zu investieren, die für ihre Kinder und deren Zukunft mehr zu versprechen scheinen.

Allerdings ist danach zu fragen, über welches Prozedere, über welche ‚Mechanismen‘ sich eine derartige horizontale Segregation in Bildungsregionen ergibt und

---

26 Dies gilt zumindest für die zum Abitur führende Oberstufe des Gymnasiums, denn in der Unter- und Mittelstufe besaß das Gymnasium bis in die 1960er Jahre durchaus auch gesamtschulartige Züge und diente auch zum Erwerb der mittleren Reife, so dass viele Schüler das Gymnasium nach der Untersekunda verließen. Diese elitär-exklusive Aura umgab insbesondere die altsprachlichen Gymnasien, bevor diese in den letzten beiden Jahrzehnten eher von anderen elitär-exklusiven gymnasialen Orten abgelöst wurden (vgl. Zymek 2013; Zymek und Ragutt 2014).

wie sich damit exklusive Schule-Milieu-Kompositionen herstellen. Sackmann (2011) knüpft hier an Hedströms Mechanismen-Konzept (vgl. Hedström und Kron 2008) an. Dieses Konzept muss für unser Vorgehen allerdings aus der kausaltheoretischen und eindeutig quantitativen Ausrichtung gelöst (vgl. zur Diskussion Grund und Kron 2010) und im Rahmen einer sinnstrukturierten Konzeption des Sozialen reformuliert werden (vgl. auch Tuft 2010). Mechanismen stellen damit keine objektivierten oder technologisch-mechanischen Tatsachen dar, sondern werden in Akteurskonstellationen und in sozialen Institutionalisierungsprozessen erst generiert und sinnstrukturiert konkret erzeugt. Als solche fungieren sie dann als selbst sinnstrukturierte Hervorbringungsprinzipien der horizontalen Segregation und der Erzeugung exklusiv-elitärer Bildung im Feld der höheren Bildung. Sackmann hat den Vorschlag unterbreitet, das Zustandekommen derartiger exklusiver Bildungsräume als *Zusammenspiel der Mechanismen von Anwahl und Auswahl, von Kohärenzbildung und Distinktion* zu konzipieren (vgl. auch Krüger et al. 2012b). Mit der *Anwahl* von weiterführenden Schulen und Gymnasien kommt die Adressaten-seite von Institutionen, insbesondere also die Eltern und deren Kinder, in den Blick: Wer wählt auf der Grundlage welcher familiärer und milieugebundener Schul- und Bildungsorientierungen im Zusammenspiel mit regionalen Bildungsbedingungen und im Kontext welcher Auseinandersetzungs- und Aushandlungsprozesse welches Gymnasium bzw. welche zum Abitur führende Schule aus? Dabei verdeutlichen die inzwischen zahlreichen und auch internationalen Studien zur Schulwahl (vgl. Kap. 2.2.2), dass die Intensität der Auseinandersetzung um die Wahl der Schule und insbesondere die Sondierung einer regionalen Schullandschaft bezüglich der besten Schule für besonders bildungsambitionierte und aufstiegsorientierte bzw. die ökonomisch und kulturell privilegierten Milieus charakteristisch ist. Wenn also Schulen mit der Abschlussperspektive Abitur nicht vor allem als nächstliegende Schule angewählt werden, kristallisieren sie sich als jene Gymnasien heraus, die von einer besonders bildungsambitionierten und privilegierten Elternschaft frequentiert werden.<sup>27</sup> Da Eltern in Deutschland nicht auf veröffentlichte Schulrankings zugreifen können, spielen Hörensagen, Erfahrungen vertrauenswürdiger bekannter Anderer mit den Schulen, die Selbstpräsentation der Schulen, das Verschaffen ei-

---

27 Bezüglich regional-lokaler Gymnasien gibt es allerdings eine Konstellation, bei der – obwohl Schüler diese Gymnasien nicht breit über die ganze Stadt oder überregional anwählen – sich doch deutliche Segregationslinien ergeben. Nämlich dann, wenn diese Gymnasien in ökonomisch und sozial sehr privilegierten Stadtteilen liegen und dort für die Kinder der ökonomischen und bildungs- und kulturkapitalstarken Elite ‚das‘ Gymnasium mit häufig bereits langer Tradition darstellen, das angewählt wird. Dann ist gerade die lokale Rekrutierung – auch ohne zusätzliche Auswahlverfahren – die Grundlage für eine ökonomisch und kulturell sehr privilegierte Schülerkomposition.

gener Eindrücke, Familientraditionen sowie das Image und der Ruf von Schulen eine besondere Rolle. Durch die Schulwahl der Bildungsklientel wird somit das Reservoir an Schülern generiert, aus dem das jeweilige Gymnasium dann mit institutionellen Verfahren die eigene Schülerschaft rekrutieren kann.

Wenn die Anwahlen und die damit einhergehenden Anmeldungen für Schulen also das Reservoir an Schülern bereitstellen, aus dem sie schöpfen können, dann wird mit *Auswahl* in den Blick genommen, wie das jeweilige Gymnasium seinerseits aus diesem ‚Angebot‘ auswählt (vgl. Helsper und Krüger 2015, zu Eliteuniversitäten etwa Karabel 2005). Dafür muss es überhaupt reale Auswahlmöglichkeiten geben. Das ist zum einen daran gebunden, dass die Anzahl der Anmeldungen die Zahl der zur Verfügung stehenden Plätze mehr oder weniger deutlich übersteigen muss. Dem jeweiligen Gymnasium muss es also gelingen – obwohl es keinen direkten Einfluss auf die Anwählenden gibt –, so viele Interessenten zu mobilisieren, dass ein Überschuss an Anwählenden entsteht. Und zum anderen muss das jeweilige Gymnasium in der Lage sein, zusätzliche, gezielte und kriterial bestimmte Auswahlverfahren legitim installieren und in ein institutionelles Auswahlprozedere überführen zu können. Das ist entweder an staatliche schulrechtliche Regelungen – etwa für Hochbegabten-, Spezial- oder Profilymnasien – gebunden oder aber für Gymnasien und Schulen in privater Trägerschaft die Regel. Dadurch entsteht ein doppeltes, ja latent ein dreifaches ‚Creaming‘: Aus ihrerseits bereits selektierten Familien und ihren Kindern, die überhaupt das Gymnasium anwählen, werden besonders bildungsambitionierte und privilegierte Familien von derartigen Gymnasien angezogen und angewählt, so dass der Anwahl-Schülerpool bereits ein ‚Creaming‘ aus den gymnasial wählenden Familien und ihren Kindern darstellt. Ist dieser Schülerpool groß genug, kann das jeweilige Gymnasium daraus nochmals jene Schüler rekrutieren, die bezüglich der eigenen schulkulturellen Ordnung und des idealen Schülerhabitus möglichst passförmig sind. Dabei sind die institutionellen Auswahlkriterien der Gymnasien durchaus sehr unterschiedlich: Auch wenn es zur Kombination verschiedener Auswahlkriterien kommt, lassen sich doch zentrale Kriterien benennen (vgl. Gibson 2017; Helsper et al. 2015b; Sackmann 2015). In bestimmten privaten Gymnasien – insbesondere im Bereich privater Ergänzungsschulen – spielt das Schulgeld eine zentrale Rolle. Ein Auswahlkriterium ist in diesem Fall also Geld, was wiederum bedeutet, dass nahezu ausschließlich eine ökonomisch kapitalstarke Klientel Zugang zu diesen Gymnasien erhält. Am anderen Pol ist das Kriterium der Leistung zu nennen, das wiederum in eine Überprüfung faktischer Leistungen und eine prinzipielle Ermittlung von Leistungsfähigkeit differenziert werden kann. Im zweiten Fall geht es etwa um die Feststellung von allgemeiner oder domänenspezifischer Leistungsfähigkeit durch Intelligenz-, Kognitions- oder fachspezifische Kompetenztests, was die Relevanz vorhergehender schulischer Leis-

tungen in Form von Noten relativiert. Ein weiteres Kriterienbündel, das sowohl mit Geld als auch mit Leistung koppelbar ist, bezieht sich auf Haltungen, Orientierungen und die Lebensführung, also auf den Habitus der Kinder und auch ihrer Familien, und damit tendenziell auf eine habituelle Überprüfung der Gesamtperson. Hinzu können als weiteres Kriterienbündel spezifische interne institutionelle Kriterien treten: etwa Geschlechteraspekte und -zusammensetzung, Konfessionszugehörigkeit, Geschwisterboni, Kinder Ehemaliger etc. Dabei können die Auswahlverfahren zwischen einem relativ einfachen Prozedere (etwa ein Auswahlgespräch oder ein Test) und mehrfach gestuften, komplexen und mehrdimensionalen Assessments schwanken (vgl. etwa Gibson 2017; Mohr 2012). Je komplexer und schwieriger die Auswahlprozesse sind und je mehr Bewerber um wenige Plätze konkurrieren, umso exklusiver erscheinen derartige Bildungsorte und umso größer ist das Privileg, erwählt worden zu sein. Von daher besitzen derartige Verfahren – wenn auch mit unterschiedlicher Deutlichkeit – den Charakter einer rituellen Aufnahme, einer ‚Erwählung‘, die die Erwählten adelt und besonders (vgl. Bourdieu 2004; Bourdieu und Passeron 2007).

Das Zusammenspiel von Anwahl und Auswahl generiert also eine je spezifisch rekrutierte Schülerschaft und erzeugt im regionalen Raum mehr oder weniger deutlich unterschiedliche Schülerkompositionen. In ihnen können zum einen je spezifische Relationierungen zwischen den jeweiligen Schulen und den regionalen Milieus zustande kommen und zum anderen Schülerschaften entstehen, die sich als rituell erwählt und besonders wahrnehmen und entwerfen können (vgl. auch Kap. 2.1.2 und 2.1.3).

Damit ist der Mechanismus der *Kohärenzbildung* angesprochen. Wenn das Zusammenspiel von Anwahl und Auswahl ermöglicht, dass mehrfach ausgelesene gymnasiale Schülerschaften entstehen, die bezüglich ihrer familiären Milieus und individuellen Bildungshabitus deutliche Gemeinsamkeiten aufweisen und zum imaginären institutionellen Schülerhabitus der Gymnasien möglichst passförmig sind, dann ist damit die Voraussetzung für Kohärenzbildung auf der Ebene der Einzelschule gegeben. So kommt es nicht nur zu deutlichen Übereinstimmungen zwischen den Anforderungen der je spezifischen schulkulturellen Ordnungen, den Orientierungen, kulturellen Praxen und insbesondere schulischen Enaktierungen der Schüler, sondern auch zu großen Gemeinsamkeiten zwischen den Schülern. Die Schüler erkennen gewissermaßen in ihren schulischen Peers zu einem relevanten Teil sich selbst, ihre eigenen Orientierungen, Haltungen, Vorlieben, Interessen und Ziele wieder und erhalten andererseits von ihnen Me-Bilder gespiegelt, die sie auf



Ähnlichkeit, Assimilation und Mimesis orientieren.<sup>28</sup> Die schulkulturelle Anerkennungsordnung, das, wofür man institutionell geadelt, prämiert bzw. sanktioniert und degradiert wird, sowie die Anerkennungsordnung des schulischen Peermilieus verweisen aufeinander und können eng verschränkt sein. Damit könnten in derart ausgelesenen Schülerschaften die Peers nicht zur Entwicklung einer gegenschulischen Welt tendieren, sondern eher die Anerkennungsordnung und die Ideale des institutionellen Schülerhabitus verstärken. Darin ruht gleichzeitig die Grundlage für kollektive Identitätsbildung, für Vergemeinschaftung und für die Herausbildung eines kollektiven Selbstentwurfs einer exklusiven Gemeinschaft der Besonderen und Erwählten (vgl. Bourdieu 2004).

Genau das ermöglicht *Distinktion* – der vierte Mechanismus der Elitebildung. Dabei ist wiederum eine schulkulturell institutionelle sowie eine Peer- und individuelle Ebene zu unterscheiden. Institutionell zeigt sich Distinktion darin, inwiefern sich das jeweilige Gymnasium profiliert, besonders und im regionalen Wettbewerb distinktiver Semantiken zur Selbststilisierung bedient – etwa mit dem Exzellenz-, dem Elite-, dem Hochbegabungs- oder dem Potenzialträgerbegriff (vgl. Gibson 2014, 2017; Helsper et al. 2014a; Krüger et al. 2015b, 2016a; Peter 2014; Ricken 2009a). Diese semantische Distinktion kann sich mit institutionellen Besonderungen – etwa herausgehobenen kulturellen Aktivitäten (Chören, Symphonieorchestern etc.), internationalen Profilierungen (vgl. Helsper et al. 2016; Kotzyba et al. 2017; Krüger et al. 2016a, 2017), dem Ausweis erfolgreicher Schüler in Landes- und Bundeswettbewerben etc. – oder pädagogischen und unterrichtlichen Programmatiken – Spezialklassen, Hochbegabtenförderung, internationale Abschlüsse, Native Speaker als Fremdsprachenlehrkräfte usw. – verbinden. Auch der Ausweis ‚schwieriger‘ und anspruchsvoller Auswahlverfahren kann als distinktive institutionelle Besonderung fungieren. Wenn Gymnasien sich institutionell als besonders herausgehobene, exzellente und anspruchsvolle Bildungsinstitutionen entwerfen und explizit oder implizit von anderen Gymnasien der Region absetzen, dann ist zu fragen, was dies für die Schüler bedeutet. Sie können sich als erwähltes Mitglied einer herausgehobenen Bildungsinstitution darüber selbst besondern und distinktiv von Schülern anderer Gymnasien absetzen. Dann würde Kohärenzbildung und exklusive Vergemeinschaftung zugleich mit einer distinktiven Grenzziehung gegenüber Schülerschaften anderer Gymnasien einhergehen – eine Art Basking-in-Reflected-Glory-Effekt (vgl. Köller 2004; Trautwein et al. 2005). Wären damit Distinktion und exklusive

---

28 Das lässt sich sehr schön an einer Fallrekonstruktion bei Gibson (2017) zu einem reformpädagogischen Internat zeigen, in dem ein stilistisch und bezüglich seiner Orientierungen und Praxen abweichender Schüler von ihnen zum ‚Resozialisierungsprojekt‘ erklärt wird.

Vergemeinschaftung vereinbar, indem die distinktive Absetzung an die Grenze der eigenen Schulpeers verlagert und darin zugleich die Kohärenz nach innen bestätigt würde, so wäre die nach innen gerichtete Distinktion zwischen den Schülern derart besonderer Schulen für Kohärenzbildung eher ein Problem. Insbesondere wenn sich die in den Auswahlverfahren bereits enthaltene Konkurrenz zwischen den Schülern in eine starke interne Distinktion im Sinne von Statuskonkurrenz, von Neid und Rivalität um die Anerkennung im Kreis der ‚Besten der Besten‘ oder der ‚Auserwählten‘ fortsetzt (vgl. Kramer et al. 2009), kann Kohärenzbildung und exklusive Vergemeinschaftung belastet werden. Distinktion nach außen wäre mit Kohärenzbildung kompatibel, während überbordende Distinktion nach innen zur Belastung exklusiver Vergemeinschaftung führen kann. Zudem bleibt offen zu halten, ob es überhaupt zu den skizzierten Formen des Zusammenspiels von institutioneller Distinktion, Kohärenzbildung auf der Ebene der Schulpeers und individueller Distinktion kommt. Jugendliche können sich gerade auch distinktiv und kritisch auf ihre Schule beziehen, so dass keine Kohärenz aus dem Zusammenspiel von institutioneller und individueller Distinktion entstehen kann. Und für Prozesse der Kohärenzbildung und Distinktion können für Jugendliche auch andere soziale Zusammenhänge und konjunktive Erfahrungsräume bedeutsam sein – etwa jugendkulturelle Verortungen und Abgrenzungen –, womit die Relevanz der Schule für Kohärenzbildung und Distinktion deutlich zu relativieren wäre.

Bezüglich der skizzierten vier Mechanismen ist allerdings festzuhalten, dass erst ihr je spezifisches Zusammenspiel in unterschiedlichen schulkulturellen Ordnungen zu Prozessen der horizontalen Segregation in höheren Bildungsregionen führt. Hier gilt es *erstens*, empirisch offen zu halten, welche Muster und Konstellationen des Zusammenspiels von Anwahl und Auswahl, von Kohärenzbildung und Distinktion zustande kommen. Gerade darin können sich schulkulturelle gymnasiale Ordnungen im regionalen Wettbewerb unterscheiden. So können etwa bezüglich institutioneller Distinktionslinien sehr unterschiedliche Konstellationen auftauchen, die z. B. zwischen einer öffentlichen Zuschreibung von Exzellenz und Exklusivität – möglicherweise sogar in Form eines Stigmas –, der demonstrativen Hervorhebung des eigenen Gymnasiums mittels distinktiver Semantiken und Besonderungsritualen, eher feinen Formen des Understatements und der Zurückhaltung oder der demonstrativen Abstinenz gegenüber distinktiver Besonderung schwanken können – wobei all dies aber zugleich Ausdruck unterschiedlicher Facetten von Distinktion sein kann. Zum *zweiten* ist darauf zu verweisen, dass dieses Zusammenspiel als Prozess zu konzipieren ist, also nicht als feststehende lineare Ablaufgestalt. Eher ist von vielfältigen Verflechtungen im Sinne rückbezüglicher und vorausgreifender Verkettungen auszugehen. So geht die Anwahl der Auswahl zwar voraus, aber gerade die distinktive Verwendung der Auswahlverfahren für

die exklusive Besonderung der Schule vermag Anwahlen von jenen Eltern und Kindern zu initiieren, die für sich derartige distinktive Bildungsorte suchen, so dass Auswahl für die Anwählenden bedeutsam wird. Und auch der Ruf einer ‚exklusiven Schulgemeinde‘ oder einer ‚Vergemeinschaftung der Exzellenten‘ vermag das Interesse einer bildungsorientierten und privilegierten Klientel zu wecken, so dass kohärente Schülerkompositionen wieder für die Anwählenden wichtig werden. Und zugleich ist das Zusammenspiel der Mechanismen für Prozesse der horizontalen Segregation und der Hierarchiebildung in höheren Bildungsregionen störanfällig: Wenn nicht mehr genügend Anwählende mobilisiert werden, wenn Auswahl damit hinfällig wird, wenn distinktive Besonderungen der Gymnasien unglaublich werden, verschieben sich die Kräfteverhältnisse und die Hierarchien im Feld exklusiver gymnasialer Bildung. Das Zusammenspiel der Mechanismen ist damit in synchroner Perspektive als störanfällig und fragil zu bestimmen und bedarf gerade deswegen einer offenen empirischen Rekonstruktion.

---

## **2.2 Forschungsstand zu Ausdifferenzierungen im Feld höherer schulischer Bildungsinstitutionen sowie zu exklusiven Gymnasien und ihrer Schülerschaft**

Vor dem Hintergrund der Forschungsfragen zu Prozessen der Ausdifferenzierung in der gymnasialen höheren Bildungslandschaft (vgl. Kap. 2.1.1) sind drei Forschungsstränge relevant: Zunächst blicken wir auf Studien, die sich mit Ausdifferenzierungen insbesondere im Bereich des gymnasialen Bildungssegmentes auseinandersetzen und gehen dabei auf fünf Differenzierungslinien ein, die jeweils unterschiedliche Entwicklungen und neue Tendenzen im Zusammenhang mit der Expansion gymnasialer Bildung und neuen Steuerungsmechanismen im Bildungskontext fokussieren (Kap. 2.2.1). Hierbei schließen wir an Forschungen an, die die Profilbildung und Besonderungsarbeit von Gymnasien als auch wettbewerbsförmige Konkurrenzlinien zwischen höheren Schulen auf regionaler Ebene untersuchen. Zweitens blicken wir auf die Ebene von exklusiven Bildungsinstitutionen und deren Auswahlverfahren (Kap. 2.2.2). Hier sind sowohl Ergebnisse zu Anwahlstrategien von Eltern, Kindern und Jugendlichen bzw. Familien insbesondere im gymnasialen Bildungssegment für unsere eigene Studie relevant als auch die konkreten Auswahlmechanismen in exklusiven Bildungsräumen. Eine dritte Forschungslinie umfasst Studien, die den Fokus auf exklusive Bildungsorte legen – sowohl im Hinblick auf deren Schulkultur als auch auf konkrete Habitusbildungsprozesse von Schülern profilierter Gymnasien (Kap. 2.2.3). Neben Ergebnissen zur institutionellen Binnenstruktur

exklusiver Gymnasien wird in diesem Unterkapitel vor allem auf Referenzstudien hingewiesen, die Mikroprozesse von exklusiven Schulen in den Blick nehmen und dabei – im Speziellen – konkrete Passungskonstellationen zwischen inkorporierten, individuellen Schülerhabitus und institutionellen Habitusentwürfen herausarbeiten.<sup>29</sup>

### **2.2.1 Studien zur Ausdifferenzierung im Bereich der höheren Bildung**

Im Kontext gymnasialer Bildung kam es im Zuge struktureller Wandlungen als auch neuer schulpolitischer Maßnahmen zu Veränderungen, die Unterschiede zwischen Gymnasien fördern. Auch wenn die Ausdifferenzierung im Feld der höheren schulischen Bildung nicht neu ist (vgl. u. a. Albisetti 2007; Strunck 2008; Zymek 1997; Zymek et al. 2006), kommt es dennoch insbesondere durch vier Entwicklungen zu einer Veränderung und Verstärkung dieses Phänomens: Dazu gehören die Bildungsexpansion, die Etablierung von marktähnlichen Strukturen, die Internationalisierung und der demographische Wandel. Im Folgenden werden – entlang dieser Entwicklungen – fünf Diskussionsperspektiven aufgezeigt und in diesem Kontext vorliegende Forschungsarbeiten mit einem Schwerpunkt auf das gymnasiale Segment ergebnisfokussiert skizziert.

#### **2.2.1.1 Studien zu regionalen und soziokulturellen Disparitäten**

Mit Blick auf die Entwicklung der Übergangsquoten in das Gymnasium wird die Expansion gymnasialer Bildung besonders deutlich. Mitte der 1990er Jahre besuchten bereits 30 % der Schüler ein Gymnasium, im Schuljahr 2014/2015 waren es schon 43 % (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 78). Damit zeichnet sich ab, dass das Gymnasium seinen Status als sogenannte Elitebildungseinrichtung einer exklusiven Gruppe verliert (vgl. Baumert et al. 2003b, S. 487, 514ff.; Weiß 1993, S. 316). Die Bildungsexpansion der vergangenen Jahre hat dabei insbesondere zu einem gymnasialen Ausbau sowohl in ländlichen Gebieten als auch in Stadtteilen geführt, die bisher über gar kein Gymnasium verfügten. Auch wenn mit den steigenden Übergangsquoten konstatiert werden konnte, dass alle sozialen Schichten von der Expansion des Gymnasiums profitierten, so ist trotzdem – darauf haben nicht zuletzt die Ergebnisse der PISA-Studie hingewiesen – der Gymnasialbesuch

---

29 Die Darstellung des Forschungsstandes in diesem Kapitel erfolgt aufgrund der Breite von Forschungsarbeiten und aktuellen Diskursen überblicksartig und ergebnisfokussiert. Dabei werden zentrale Referenzstudien herausgegriffen, während auf andere Auseinandersetzungen lediglich verwiesen wird.

weiterhin stark vom familiären Hintergrund des Schülers abhängig. Deutlich unterrepräsentiert (24% im Schuljahr 2014/2015) sind an Gymnasien außerdem Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 174; Baumert und Schümer 2001; Baumert et al. 2003b, S. 517; Ditton 2008a; Gomolla und Radtke 2002).

Mit dieser Expansion werden auch Differenzierungsprozesse evident. Diese lassen sich über Studien nachweisen, die sich mit den räumlichen Aspekten der Bildungsverteilung befassen und feststellen, dass trotz der Bildungsexpansion sowohl die Differenzen zwischen Stadt und Land als auch die innerstädtischen Bildungsdisparitäten in den Übergangsquoten zum Gymnasium fortbestehen. In Vierteln mit einer bildungsnahen und sozioökonomisch privilegierten Bevölkerung wechseln deutlich mehr Kinder auf ein Gymnasium als dies in Bezirken mit einem hohen Anteil einer von Armut und Arbeitslosigkeit betroffenen Bevölkerung und einem hohen Migrantenanteil der Fall ist (vgl. ILS/ZEFIR 2003; Radtke 2007). Auf den Zusammenhang von Sozialstruktur und den Bildungsaspirationen der im Stadtteil ansässigen Familien weist etwa Hauf (2007) in seiner Studie hin und stellt in diesem Kontext heraus, dass innerstädtische Disparitäten eine hohe Persistenz aufweisen (ebd., S. 308ff.). Einen differenzierten Blick auf dieses Phänomen geben auch Jurczok und Lauterbach (2014). In ihrer Studie wird deutlich, dass Eltern in privilegierten Vierteln häufig lokale Schulen wählen, während bildungsambitionierte Eltern in benachteiligten Vierteln längere Schulwege für ihre Kinder in Kauf nehmen und die Kinder damit aus den Schulen des Viertels abwandern. Wie diese Autoren weist auch Radtke (2007) auf das Phänomen der Versäulung von Schulen hin – insbesondere zwischen Grundschulen und ganz bestimmten weiterführenden Schulformen. So wechseln aus den von Radtke untersuchten alteingesessenen Grundschulen stabile Schüleranteile an die benachbarten Gymnasien; von den neuen Grundschulen, die größtenteils von Kindern mit Migrationshintergrund besucht werden, gehen dagegen nur einzelne – und wenn, dann zumeist deutsche – Kinder auf das Gymnasium. Darin zeigt sich, dass die Grundschulen und weiterführenden Schulen in feste Konstellationen eingebunden sind, der Übergang nicht unbedingt an die Schülerleistung gekoppelt ist und so der Wettbewerb unterlaufen wird (vgl. Radtke 2007, S. 205; auch Zymek et al. 2006, S. 212).

Mit dem Zusammenhang von Bildungsaspirationen, sozialräumlichen Kontexten und dem Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule sowie den Veränderungen, die damit einhergehen, beschäftigen sich auch Terpoorten und Zymek in ihren Studien. Terpoorten (2014, S. 189) kommt zu dem Schluss, dass „allein über die Kenntnis des Wohnortes [...] mit einer hohen Trefferwahrscheinlichkeit auf die jeweilige Bildungsaspiration der Schüler vor Ort geschlossen werden [kann, d. V.]“. In den bürgerlichen Stadtteilen besuchen die meisten Kinder

ein Gymnasium, in sozial benachteiligten Stadtteilen werden dagegen eher Haupt- und Gesamtschulen angewählt, d.h. dass Bildungschancen ungleich in den Städten verteilt sind und entlang der Grenzen sozialer und sozialräumlicher Ungleichheit verlaufen (vgl. ebd., S. 269). Für die Schuljahre zwischen 2003/2004 und 2008/2009 (vgl. ebd., S. 191) wird sogar eine Zunahme der Segregation nachgewiesen. Die Stadtteile mit einer bereits hohen Übergangsquote auf das Gymnasium konnten diese noch steigern, während die Bevölkerung in benachteiligten Stadtvierteln abgekoppelt wird (ebd., S. 201, 270). Es wird zudem deutlich, dass die Gymnasien in sozialstrukturell sehr differenten Einzugsgebieten agieren. Je nach Stadtteillage können die Schulen damit entweder auf eine sozial wenig belastete und als bildungsnäher typisierte Schülerschaft zurückgreifen oder erreichen eher Schüler aus benachteiligten, bildungsfernen Milieus (ebd., S. 230ff.). Diese Ergebnisse zu regionalen Disparitäten sind für unsere Studie von großer Relevanz, da auch hier der regionale Kontext, die Einbindung der Gymnasien in den konkreten Stadtteil und die Übergangsquoten von erheblicher Bedeutung für die Fragestellung von Differenzierungsprozessen auf Regionenebene sowie für Konkurrenz- und Wettbewerbsverhältnisse sind. Gerade für regionale Konkurrenzsituationen<sup>30</sup> stellen etwa auch Zymek et al. (2006) heraus, dass der lokale Einzugsbereich der Gymnasien entscheidend für ihr Konkurrenzverhältnis untereinander ist, weshalb auch unsere Studie Schulen in unmittelbarer Nachbarschaft in Bildungsregionen fokussiert. Insbesondere für renommierte, altehrwürdige Traditionsgymnasien in Innenstadtlage kann Zymek (2010) bspw. zeigen, dass die Konkurrenzsituation dort besonders deutlich hervortritt. So konstatiert er, dass diese Schulen sukzessive einen Großteil ihrer traditionellen Klientel verloren haben und – mit historisch neuen Konkurrenzsituationen konfrontiert – zu Profilierung und pädagogischer Innovation gezwungen wurden, um sich im Wettbewerb auf dem je konkreten Schulmarkt halten zu können (vgl. Zymek 2010, S. 90; Zymek und Richter 2007, S. 330).

*Als Zwischenfazit ist festzuhalten: Die bereits vorliegenden Studien deuten darauf hin, dass regionale Disparitäten existieren und es vor allem in der gymnasialen Schulandschaft zu Segregationsbewegungen gekommen ist. Gerade in sozioökonomisch privilegierten Stadtteilen werden Gymnasien vor allem von einer bildungsnahen und kapitalstarken Schülerschaft besucht, während Gymnasien in sozioökonomisch*

---

30 Jenseits von Studien, die sich mit dem Wettbewerb und der Konkurrenz zwischen Schulen auseinandersetzen, gibt es auch eine Reihe von Studien, die sich mit den Potenzialen von Kooperationsbeziehungen zwischen Schulen befassen (vgl. dazu die Arbeiten zu Schulregionen und -netzwerken von Berkemeyer und Pfeiffer 2006; Berkemeyer et al. 2008, 2009; Emmerich 2016; Konrad 2008).

*prekären Vierteln von einer bildungsferneren und kapitalärmeren Schülerschaft angewählt werden. Somit unterscheiden sich die Gymnasien je nach Stadtteil in der sozialen Zusammensetzung ihrer Schülerschaft, was wiederum Konsequenzen für die Schülerkomposition an der jeweiligen Schule hat und in unserer Studie vor dem Hintergrund unserer Fragestellung untersucht werden soll. Die Ergebnisse der existierenden Studien zu regionalen und soziokulturellen Disparitäten haben für uns vor allem auch Relevanz, wenn es um die Betrachtung von regionalen Schulmärkten, Wettbewerbsverhältnissen in Schulregionen, um die Bedeutung schulischer Netzwerkstrukturen und Profilierungsstrategien von Gymnasien geht.*

### **2.2.1.2 Studien zu Quasi-Märkten, Wettbewerb und Profilierung im gymnasialen Segment**

Eine zweite Differenzierungslinie im Rahmen von Ausdifferenzierungsprozessen im gymnasialen Bildungssegment verläuft entlang von bildungspolitischen Entwicklungen. Sie sind verbunden mit einem neuen steuerungsstrategischen Paradigmenwechsel im Schulsystem, der Ausdruck in Dezentralisierung, Schulautonomie und Wettbewerbsorientierung im Bildungskontext findet. Hierbei entstehen im Bildungssystem sogenannte Quasi-Bildungsmärkte (vgl. Weiß 2001). Der Begriff Quasi-Markt verweist darauf, dass zwar Marktelemente implementiert werden, sich das Bildungswesen aber nicht vollständig an einer Marktlogik orientiert und der Staat nicht auf seine grundlegende Steuerungsmacht verzichtet. In Deutschland wurden selektiv Elemente staatlicher Steuerungen im Bildungssystem mit marktähnlichen Strukturen übernommen, wie sie etwa in Großbritannien mit dem *Education Reform Act* umgesetzt worden sind (vgl. Zymek 2010, S. 85). Der verstärkte Wettbewerb unter den Schulen – der damit angeregt werden soll – zielt darauf ab, die Qualität und Produktionseffizienz im gesamten Bildungssystem zu steigern, einen effizienteren Mitteleinsatz in den Schulen durch die Dezentralisierung von Ressourcenverantwortung anzuregen, Profilbildung an Schulen zu fördern und auch den Eltern mehr Wahlmöglichkeiten im Zuge von Schulwahlentscheidungen zu geben (vgl. Altrichter und Maag Merki 2016; Bagley 2006; Bellmann 2008; Bellmann und Weiß 2009; Böttcher und Högbe 2008; Bradley und Taylor 2002; Walford 1996; Weiß 2001; Zymek 2009, 2010). Über die größere Kompatibilität von Bildungsangebot und Präferenzen der Bildungsnachfrager soll darüber hinaus auch die Effektivität von Angeboten verbessert werden (vgl. Weiß 2001, S. 69, 71ff.).

An die Diagnose der Etablierung von Quasi-Märkten und der Zunahme von Wettbewerb und Distinktion im gymnasialen Segment schließen vor allem die Studien aus dem Forschungskontext von Altrichter (vgl. Altrichter et al. 2011c; Heinrich 2009) sowie die internationale Vergleichsstudie von Maroy und van Zanten (2011) an. Die Interviewstudie von Altrichter et al. (2011a, b), die vor allem

an österreichischen Hauptschulen und Gymnasien durchgeführt wurde, fragt nach den Konsequenzen von Schulprofilierung und ist aus diesem Grund auch für unsere Studie vor dem Hintergrund von Profilierungsbemühungen und regionalen Besonderheiten auf dem städtischen Schulmarkt der jeweiligen Bildungsregionen besonders relevant. In der Untersuchung von Altrichter et al. finden sich deutliche Indizien dafür, dass sich im Zuge von Schulprofilierung und Schulautonomie der Wettbewerb zwischen Schulen verstärkt und Statushierarchien zwischen Schulen auftreten. Gleichzeitig werden aber – angeregt durch den Wettbewerb – auch inner-schulische Differenzierungen (wie etwa Profilklassen) vorgenommen. Dabei gelten vor allem Schulen als erfolgreich, die hohe Anmeldezahlen verzeichnen und ihren Anteil an leistungsstarken Schülern aus engagierten und bildungsinteressierten Elternhäusern steigern können (vgl. Altrichter et al. 2011b, S. 224). Die Autoren kommen zu dem Ergebnis, dass die institutionellen Profilierungsprozesse und die damit einhergehenden inner- und zwischenschulischen Selektionsprozesse beim Übergang auf die weiterführende Schule zu weiteren Differenzierungen und Hierarchisierungen im Schulsystem führen (ebd., S. 228; vgl. auch Horak und Johanns 2001).

Die qualitativ und quantitativ angelegte Studie von Maroy und van Zanten (2009) zu sechs europäischen städtischen Schulregionen kommt ebenfalls zu dem Ergebnis, dass durch Schulprofilierung Prozesse der Konkurrenz, Hierarchisierung und Segregation gefördert werden. Neben den länderspezifisch ausgeformten quasi-marktförmigen Strukturen führen die regionalen Konstellationen der Schulen untereinander zu Wettbewerb. Entscheidend für diese Konkurrenz ist u. a. die Auseinandersetzung um die Verteilung der Schülerströme. Hierbei differenzieren die Autoren zwischen einem Wettbewerb erster Ordnung, bei dem es darum geht, die Schülerzahlen generell zu erhöhen, um den Bestand der Schule zu sichern, und einem Wettbewerb zweiter Ordnung, bei dem es um die Rekrutierung der ‚besten‘ und für die Schule passenden Schüler geht (vgl. Maroy und van Zanten 2011, S. 201). Je nach Position der Schule im regionalen Wettbewerb entwickeln die Bildungsinstitutionen – so Maroy und van Zanten – unterschiedliche Handlungslogiken, um im Wettbewerb zu bestehen. Diese Handlungsweisen werden durch nationale institutionelle Kontexte (z. B. politische, administrative Regulierung, Schulautonomie) vorstrukturiert, aber auch durch lokale Faktoren beeinflusst (vgl. ebd., S. 202ff.; Altrichter et al. 2011d).

Anschlussfähig und interessant sind auch die Ergebnisse von Heinrich (2009) zu Profilierungsbemühungen und schulinternen Hierarchisierungen. In seiner qualitativen Einzelfallstudie eines traditionsreichen, leistungsorientierten humanistischen Innenstadtgymnasiums in Österreich kann Heinrich herausarbeiten, dass zur Sicherung von Anmeldezahlen interne Spezialisierungen vorgenommen



werden, die einerseits den Bestand der Schule sichern und auf der anderen Seite jedoch die Schülerschaft spalten und interne Differenzierungen zur Folge haben. Auf diese Weise entstehen interne Hierarchisierungen im Sinne von anspruchsvollen, spezialisierten Schulklassen und sogenannten Restklassen (vgl. Heinrich 2009, S. 52).

Diese aktuellen Entwicklungen werden im Zuge der Auseinandersetzung mit Quasi-Marktstrukturen im Bildungssystem durchaus konträr diskutiert: entweder im Sinne von Möglichkeiten zur Steigerung von Leistung und Effektivität, die durchaus gesehen werden und intendiert sind, oder aber in Bezug auf nicht intendierte, negativ zu deutende Folgen, wie etwa die Verstärkung von Leistungsunterschieden zwischen Schulen und soziale Segregation. Ob sich die Qualität und Effizienz im Schulwesen durch die Etablierung quasi-marktähnlicher Strukturen verbessert hat, ist jedoch nicht umfassend geklärt (vgl. dazu Baur und Häussermann 2009, S. 364; Böttcher und Hogrebe 2008, S. 27; Emmerich 2016; Weiß 2001, S. 82).<sup>31</sup>

*Damit ist zusammenfassend festzustellen, dass sich in den Studien zu quasi-marktähnlichen Strukturen im Bildungssystem Hinweise darauf finden, dass die konkreten geographischen und sozialen Räume, in denen einzelne Schulen mit- und gegeneinander agieren, ausschlaggebend für die lokalen Konkurrenzverhältnisse vor Ort sind (vgl. Zymek 2010). Der Erfolg der Schulen hängt in hohem Maße von der sozialen Zusammensetzung ihrer Schülerschaft, aber vor allem auch von den sozialstrukturellen Standortfaktoren der Schule ab (vgl. Weiß 2001, S. 77). Es sind demnach die spezifische soziale Struktur eines Gymnasiums und die Bedingungen auf dem konkreten ‚Schulmarkt‘, die seine Stellung in der Konkurrenz um leistungsfähige Schüler maßgeblich mitbestimmen. Somit kann die Funktionsweise von Quasi-Märkten im Schulsystem erst durch das Betrachten lokaler Bedingungen verstanden werden (vgl. Bagley 2006; Bellmann und Weiß 2009, S. 288; Davies und Quirke 2007). An dieses Anliegen schließt die vorliegende Studie an: Derartige Entwicklungen, wie verstärkte Profilierungsstrategien von Schulen, segregierende Tendenzen und Wettbewerbssituationen, müssen also über regionale Konstellationen zwischen einzelnen Gymnasien in den Blick genommen werden.*

---

31 Ein Hauptaugenmerk der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung liegt auf benachteiligten Schulen bzw. Schulen in sozialen Brennpunkten, die mit einer heterogenen Schülerschaft arbeiten, in der ethnische Vielfalt, soziale, kulturelle und ökonomische Benachteiligung zusammenkommen. Hier werden oft erwartungswidrige Schulen analysiert (vgl. Fölker et al. 2013, S. 87).

### 2.2.1.3 Studien zu Schulen in privater und staatlicher Trägerschaft

Eine weitere Differenzierungslinie innerhalb des gymnasialen Feldes bildet der Privatschulbereich, der aktuell stark expandiert. Im Schuljahr 2014/2015 gab es in Deutschland 5.770 Privatschulen – darunter 3.575 allgemeinbildende Schulen. Damit befanden sich von 42.493 allgemeinbildenden und beruflichen Schulen 13,6 % in privater Trägerschaft. Im Vergleich zum Schuljahr 1992/1993 ist ein Anstieg der Anzahl von Privatschulen um 78,5 % zu verzeichnen. Im Schuljahr 2014/2015 wurde von den rd. 10,9 Millionen Schülern in Deutschland etwa jeder elfte an einer Privatschule unterrichtet. Nach Angaben des Statistischen Bundesamtes (2015) besuchten im Schuljahr 2014/2015 von den rd. 737.000 Schülern an privaten allgemeinbildenden Schulen 36,7 % ein Gymnasium. Der Anteil an Gymnasiasten, die eine Privatschule besuchen, ist seit dem Schuljahr 2004/05 um mehr als einen Prozentpunkt (von 10,5 % auf 11,7 %) gestiegen (vgl. Statistisches Bundesamt 2016, S. 15). Zu den privaten Gymnasien zählen Schulen in konfessioneller Trägerschaft und traditionsreiche reformpädagogische Schulen, internationale Schulen, aktuell auch Gründungen im Kontext türkischer Milieus und der neuen Reformpädagogik sowie privatwirtschaftliche Schulen. Innerhalb dieses Segmentes ist eine große Heterogenität in den Gründungsmotiven und Trägern sowie eine weltanschauliche und pädagogische Pluralität in den Profilen und Zielgruppen zu finden. Insbesondere in den neuen Bundesländern stieg die Anzahl von Privatschulen, deren Gründung erst nach der Wende möglich war (vgl. Füssel und Leschinsky 2008, S. 200; Gürlevik et al. 2013; Helsper 2012, S. 121; Koinzer und Leschinsky 2009; Kraul 2012, 2015a; Statistisches Bundesamt 2015; Ullrich 2014, S. 192; Ullrich und Strunck 2009, 2012; Weiß 2008). Während sich aufgrund demographischer Entwicklungen die Anzahl der allgemeinbildenden Schulen im Zeitraum von 1998 bis 2011 um 15,7 % reduziert hat (durch Schließungen oder Fusionen), stieg die Anzahl der Schulen in freier Trägerschaft im gleichen Zeitraum um 35,5 % (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 31).

International zeigen sich – je nach Tradition der Privatschulbildung in den jeweiligen Ländern – deutliche Unterschiede in der Verhältnisbestimmung zwischen privaten und öffentlichen Trägern im schulischen Sektor (vgl. Cortina und Frey 2009; Cortina et al. 2009; Dierkes 2009; Dronkers und Avram 2009; Dronkers und Robert 2008; Flitner und van Zanten 2009; Langouët und Léger 1994; Walford 1989, 1991, 2009). Ebenso liegen auch unterschiedliche Ergebnisse zur pädagogischen Qualität und der Leistungsüberlegenheit von Privatschulen vor (vgl. Ullrich und Strunck 2009, S. 229; Weiß und Preuschoff 2004). US-amerikanische Studien sehen bspw. vor allem bei katholischen Privatschulen leichte Leistungsvorteile und deutliche soziale Stärken im Vergleich zu den öffentlichen Schulen (vgl. Braun 2007; Coleman

und Hoffer 1987; Coleman et al. 1982). Weitere Studien aus dem angloamerikanischen Raum sprechen ebenso dafür, dass der Wettbewerb zwischen öffentlichen und privaten Schulen die Leistungsfähigkeit von Bildungseinrichtungen erhöht (vgl. Belfield und Levin 2002; Bradley und Taylor 2002) und auch Effizienzeffekte festzustellen sind (vgl. Klein 2013). Auch für Deutschland und andere Länder, in denen Privatschulen staatlich stark unterstützt werden, wurden im Anschluss an TIMMS und PISA leichte Vorteile im Leistungs- und Sozialbereich ausgemacht (vgl. im Überblick Wößmann 2007, 2013). Allerdings wird der Vorteil privater Schulen vor allem auf Selektionseffekte und bessere Rahmenbedingungen zurückgeführt, wie etwa das Schulklima, die Unterrichtsqualität und die Lehrer-Schüler-Beziehungen (vgl. Jungbauer-Gans et al. 2012; OECD 2013; Paunescu 2005, S. 48; Weiß 2008, 2013, 2015; Weiß und Preuschoff 2004, S. 56).

Privatschulen sind darüber hinaus mit unterschiedlichen Distinktionsgewinnen versehen, worauf neben Ullrich und Strunck (2009) auch Merkle und Wippermann (2008) in ihrer qualitativen und quantitativen Studie zu den Lebenswelten von Eltern verweisen. Die etablierten Milieus – so ihr Ergebnis – grenzen sich von den bürgerlichen Milieus ab, indem sie eher elitäre, hochpreisige Privatschulen anwählen, während Eltern aus bürgerlichen Milieus konfessionelle und günstige private Schulen präferieren, um sich von den unteren Milieus abzugrenzen (vgl. Merkle und Wippermann 2008, S. 50). Im Kontext von konfessionellen Schulen konnte auch für Deutschland festgestellt werden, dass sich im Vergleich mit staatlichen Schulen Vorteile im Sozialklima zeigen (vgl. Dronkers et al. 2001; Standfest et al. 2004, 2005). Auch diese Studien verweisen auf Segregationseffekte – an evangelischen Schulen etwa überwiegen Schüler mit einem höheren sozioökonomischen und bildungsorientierten familiären Hintergrund (vgl. Standfest et al. 2005, S. 69).

*Es lässt sich das Zwischenfazit ziehen, dass das Segment der Privatschulen expandiert ist und damit auf eine weitere Ausdifferenzierung im Gymnasialen verwiesen wird, die für unsere Studie von zentraler Bedeutung ist. Private Schulen stellen über ihre Möglichkeit, auswählen zu können, eine spezifische Schülerkomposition her und sind damit auch „schulische Orte exklusiver Schließung“ (Helsper 2006, S. 167). Genau an dieser Stelle setzt unsere Forschungsarbeit an: Es geht grundlegend nicht nur um die Betrachtung unterschiedlich profilierter und spezialisierter Schulen, sondern auch um Differenzierungen im Privatschulensektor. Hier finden sich bislang nur wenige Studien, die im systematischen Vergleich nicht nur staatliche und private Bildungsorte in den Blick nehmen, sondern auch unterschiedliche Privatschulen fokussieren. Unsere Studie möchte damit auch eine Leerstelle schließen, wenn es um den Vergleich unterschiedlicher Trägerschaften und auch*

*Gründungsvoraussetzungen und -zeiten geht (traditionsreiche Privatschulen vs. neugegründete private Gymnasien).*

### **2.2.1.4 Studien zu Leistungsdifferenzen gymnasialer Bildungsorte und zu spezifisch ausgerichteten Gymnasien**

Hinweise auf eine Ausdifferenzierung des gymnasialen Segments finden sich bereits in der PISA-Studie und an sie anschließende Untersuchungen und werden dort vor allem in Bezug auf Leistungs- und Kompetenzdifferenzen sowie Unterschiede in der sozialen Zusammensetzung und Milieuspezifik betrachtet (vgl. Baumert und Watermann 2000; Baumert et al. 2003c; Helsper 2012, S. 121; Köller et al. 2004; Neumann et al. 2009; Trautwein et al. 2007, 2010). Nationale wie internationale Schulleistungstudien weisen dabei auf erhebliche Leistungsunterschiede innerhalb der Gymnasien hin (vgl. Neumann et al. 2009, S. 692; Trautwein und Neumann 2008). Dies zeigt sich auch auf Ebene des Vergleichs der Abiturergebnisse auf Bundesländerebene (vgl. Neumann et al. 2009; Trautwein und Neumann 2008) sowie zwischen verschiedenen Gymnasialschulformen (vgl. Köller et al. 2004).<sup>32</sup>

Gleichzeitig werden entlang von Leistungsniveaus und der sozialen Zusammensetzung unterschiedliche Cluster von Gymnasien identifiziert, die Ausweis der Ausdifferenzierung des Gymnasialen sind. Baumert et al. (2003a, 2006b) unterscheiden entlang dieser Dimensionen drei spezifische Cluster: Das erste Cluster der Traditionsgymnasien mit Schülern aus privilegierten und bildungsnahen Milieus und den besten Ergebnissen im Lesetest bildet die größte Gruppe. Darauf folgen Gymnasien mit einer heterogenen Schülerschaft, die einen hohen Bildungsstand aufweist. Das letzte und kleinste Cluster bilden Gymnasien, die von Gymnasiasten mit einem hohen sozioökonomischen Status und einem sehr hohen Bildungsniveau angewählt werden (vgl. Baumert et al. 2003a, 2006b). Diese Differenzierung setzen Maaz et al. (2009) in ihrer Studie fort und fragen danach, ob sich in diesem Zusammenhang Elite- und Exzellenzgymnasien identifizieren lassen. Dabei definieren sie Elite über den sozialen Hintergrund und Exzellenz über die Leistungsfähigkeit der Schülerschaft. Hinsichtlich ihrer sozialen und leistungsbezogenen Zusammensetzung teilen sie die Gymnasien in verschiedene Gruppen ein und identifizieren eine kleine Gruppe von Gymnasien, deren Sozial- und Leistungskomposition besonders positiv ausfällt (vgl. Maaz et al. 2009, S. 214). Trotz dieses Ergebnisses lassen sie

---

32 Für einen umfassenden Blick auf die Bedeutung von Lernumwelten, auf die Lernleistungen von Schülern erwartungskonformer Schulen und Schulen mit ungünstigen Voraussetzungen vgl. Racherbäumer et al. (2013) und zum Zusammenhang interner Netzwerke und Lehr-Lern-Strategien von Schulen in benachteiligten Regionen vgl. van Ackeren (2008).

aber offen, ob diese Schulen eindeutig als Eliteschulen zu charakterisieren sind und verweisen in diesem Kontext auf die jeweilige Definition von Elite und Exzellenz, die einer verallgemeinernden Bestimmung entgegensteht. Allerdings werten sie ihre Ergebnisse als Hinweise dafür, dass der Zugang zu elitären bzw. exklusiven Schulen nicht nur von leistungsbezogenen Indikatoren, sondern auch von Merkmalen der sozialen Herkunft bestimmt wird. Auch Deppe und Kastner (2014) verweisen auf die Schwierigkeit, Elitebildungseinrichtungen zu identifizieren. Anhand von Teilergebnissen unterschiedlicher empirischer Elitestudien entwickeln sie einen Vorschlag für Kategorien und Merkmale, die zur Identifizierung derartiger herausgehobener Bildungsorte dienen können – allerdings nicht mit dem Anspruch auf Vollständigkeit und mit dem klaren Verweis, dass nicht alle Kriterien gleichzeitig vorliegen müssen und dass auch die Ausprägung des jeweiligen Kriteriums beachtet werden muss. Zu diesen von ihnen bestimmten Charakteristika exklusiver Bildungsorte gehören die Trägerschaft der Einrichtungen, ökonomische Zugangshürden wie Schulgeld, die inhaltliche Profilsetzung, zusätzlich installierte Auswahlverfahren, regionale Unterschiede und Abhängigkeiten und – vor allem zur Bestimmung des Grades an Exklusivität – die medialen Selbstpräsentationen und öffentliche Diskurse, in denen das Image der jeweiligen Bildungseinrichtung verhandelt wird (vgl. Deppe und Kastner 2014, S. 274ff.).

Auch Ullrich (2014) kommt zum Ergebnis, dass es zu Ausdifferenzierungen und Hierarchisierungen in der gymnasialen Bildungslandschaft gekommen ist, indem er sich mit traditionellen und neuen Wegen der Exzellenzförderung im Gymnasialbereich auseinandersetzt. Hierbei verweist er zum einen auf die Popularität des Gymnasiums und der Entwicklungen zu einer „Schule für jedermann“ (ebd., S. 184), markiert jedoch in diesem Kontext, dass sich in regionalen und überregionalen Schullandschaften besondere Wege zur Leistungsexzellenz im Gymnasium herausgebildet haben. Zunächst die traditionellen Wege aufzeigend, wie etwa früher Lateinunterricht, bilinguale Unterrichtskonzeptionen und die Herausbildung profilierter Gymnasien im sprachlichen, musisch-künstlerischen und sportlichen Bereich, kommt er vor allem im Zusammenhang mit (Hoch-)Begabtenförderung (vgl. als Überblick Heller und Ziegler 2007; Ullrich und Strunck 2008) auf spezielle, neue Wege zu sprechen. Zu diesen neuen Wegen zählen etwa Gymnasien mit Springerklassen oder Begabtenzügen, neu gegründete Internatsgymnasien für hochbegabte Schüler sowie Spezialschulen für Sprachen, Mathematik, Naturwissenschaften und Technik. Vor allem im Privatschul Sektor sieht Ullrich (2014) Innovationen (z. B. bilinguale, ganztägige und monolithische Privatschultypen) und verweist insgesamt auf ein pluralisiertes Spektrum an Bildungsangeboten durch die Ausdifferenzierungen.

*Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich deutliche Tendenzen neuer Ausdifferenzierungen im gymnasialen Segment zeigen, die Hinweise auf exklusive Separierungen geben und u. a. auch in Leistungsvergleichsstudien auf Verbindungen von Schule und Milieus hindeuten. An die Ergebnisse der bereits vorliegenden Studien schließen wir insofern thematisch mit unserer Untersuchung an, als unser Interessenschwerpunkt bei unterschiedlich profilierten und spezialisierten Schulen liegt und wir somit in der Lage sind, die angenommenen Ausdifferenzierungen und ihre Auswirkungen im gymnasialen Bereich genauer zu untersuchen.*

### **2.2.1.5 Studien zur Internationalisierung im gymnasialen Segment**

Eine fünfte Perspektive, die im Hinblick auf das gymnasiale Segment und damit für unsere Studie relevant ist, fokussiert Internationalisierungs- und Globalisierungsprozesse. Der verstärkte Einfluss von Global Playern und internationalen Organisationen (OECD, EU) fordert grundsätzlich eine stärkere Internationalisierung ein und zu internationaler Profilierung heraus (vgl. Deppe et al. 2017; Füßel und Leschinsky 2008; Zymek 2006, 2009). Dementsprechend stellen einige Studien (vgl. etwa Ullrich 2014; als Überblick Hallwirth 2013; Hornberg 2010) fest, dass eine immer größere Anzahl von Gymnasien auf den Erwerb moderner Fremdsprachen und auf bilinguale Unterrichtskonzeptionen sowie Austauschprogramme setzt. Darüber hinaus ist eine Zunahme von international orientierten Schulen und Schulen, die sich in den hochpreisigen Programmen der International Baccalaureate Organisation akkreditieren lassen, um das standardisierte International Baccalaureate zu vergeben, zu verzeichnen. Diese Bildungsinstitutionen erheben teilweise ein hohes Schulgeld und befinden sich vornehmlich in Metropolregionen (vgl. Hallwirth 2013; Helsper et al. 2016; Hornberg 2010).

Die internationale Forschungslage in Bezug auf internationale Schulen ist im Gegensatz zur Forschung zu Internationalität im deutschen Bildungssystem ausdifferenzierter. Einige transnational angelegte Studien etwa untersuchen unter globaler Perspektive Schulwahlprozesse und gehen auf die Verbreitung internationaler Schulen ein (vgl. Ball und Nikita 2014; Hayden und Thompson 2011). In diesem Kontext werden auch die Programmatik und Curricula von International Schools untersucht und die schulischen Akteure – Lehrer wie auch Schüler – und ihre Haltungen in den Blick genommen. Der Kontakt zu anderen Kulturen, die Akkreditierung an internationalen Universitäten, Englisch als Verkehrs- und Unterrichtssprache und eine internationale ‚Haltung‘ sind für die Schüler zentral (vgl. Hayden und Thompson 1997, 1998, 2011; auch Bates 2012; für Südkorea Song 2013). Des Weiteren existieren Studien zur Rekrutierung traditioneller Eliten, zur Relevanz des sozioökonomischen Status in internationalen Schulen in Japan (vgl. Eswein 2011)

und zum Schulwahlverhalten von Eltern neugegründeter privater, internationaler Schulen in sozial privilegierten Regionen in der Schweiz (vgl. Suter 2013).

Die Internationalisierung im gymnasialen Segment ist ein in Deutschland dagegen noch kaum untersuchtes Forschungsfeld (vgl. Helsper et al. 2016). Ausdifferenzierungen im gymnasialen Bereich im Hinblick auf Internationalisierung untersuchen Kotzyba et al. (2017). Das Spektrum der Schulen reicht dabei von klar profilierten International Schools mit einem internationalen Curriculum, die entsprechende Abschlüsse anbieten, über neugegründete international orientierte Schulen, die vor allem bilinguale Sprachkonzepte etabliert haben, bis hin zu Schulen, die lediglich einzelne Aspekte von Internationalität in ihr Programm integriert haben, wie etwa Zertifikatskurse im Bereich moderner Sprachen, Auslandsaufenthalte und internationale Kooperationsbeziehungen. Internationalisierung wird im regionalen Schulmarkt dabei auch als Wettbewerbsfaktor betrachtet, um einerseits eine hochmobile Elternschaft ansprechen und andererseits international orientierten Familien ein internationales Curriculum anbieten zu können. Des Weiteren stellen die Autoren als einen zentralen Effekt von Internationalisierung im gymnasialen Schulmarkt unterschiedliche Formen von Internationalisierung fest: eine positiv privilegierte Internationalisierung, der eine international mobile Schülerschaft entspricht, und eine negativ privilegierte Internationalisierung mit einer Schülerschaft, die durch ihren Migrationsstatus als benachteiligt und als mit pädagogischen Herausforderungen assoziiert wird (vgl. Kotzyba et al. 2017; dazu auch Krüger et al. 2016a, b). Auch Deppe et al. (2017) verweisen auf die Differenz zwischen einer aufstiegsbezogenen Internationalität und einer prekären Internationalität (vgl. hierzu auch Zymek 2006).

Dem Thema internationale Schulen und ihrer Schülerschaft widmen sich auch die Studien von Krüger et al. (2015a, 2017) und Köhler (2012), die u. a. die Peerkulturen, exklusive Bildungskarrieren an internationalen Schulen und ihre Schülerschaft untersuchen. Krüger et al. (2015a, 2017) analysieren die Schulkultur einer International School, deren „Leitideen von *academic excellence*, lebenslangem Lernen, pädagogischer Förderung und Weltbürgertum“ (Krüger et al. 2015a, S. 94, Hrvh. i. O.) auf eine international mobile Schülerschaft verweisen. Die meisten der von ihnen untersuchten Schüler verbürgen in ihren zukünftigen Lebensplanungen eine landesgrenzenüberschreitende Mobilität (vgl. Krüger et al. 2015a, S. 94, 2017).

Die Kontrastierung zweier verschiedener internationaler Gymnasien (eine internationale Schule in Westdeutschland und ein neugegründetes international orientiertes Gymnasium in Ostdeutschland) von Helsper et al. (2016) verweist auf deutliche Differenzen in der Schulkultur der beiden Schulen. Dies legt nahe, dass die Orientierung an Internationalität für die Schule jeweils eine unterschiedliche Funktion hat. Es wird die These aufgestellt, dass die internationale Orientierung



im gymnasialen Segment in Deutschland stark variiert und sich vornehmlich auf einer imaginären Ebene der Schulkultur abspielt. Die Autoren differenzieren drei unterschiedliche Muster der Orientierungen der Schüler auf Internationalität: eine habitualisierte, eine angestrebte, als Distinktion genutzte Internationalität und eine prekär erlebte Internationalität. Die internationale Orientierung von Schulen und Schülern ist dabei deutlich in den regionalen Kontext eingebunden. Die Ergebnisse dieser Studie verweisen auf einen Zusammenhang zwischen Internationalisierung und horizontaler Stratifizierung und Hierarchisierung (vgl. Helsper et al. 2016).<sup>33</sup>

*Zusammenfassend ist zu konstatieren, dass sich im Zuge der Globalisierung und zunehmender Wettbewerbstendenzen auch im Gymnasialen Internationalisierungsprozesse ausdifferenzieren. Im Gegensatz zur internationalen Forschung sind in Deutschland noch einige Forschungsfragen zu internationalen Schulen offen. Dem Forschungsfeld internationaler Schulen in Deutschland nähern sich einige wenige Studien, die exklusive Gymnasien und ihre international orientierte, zum Teil hochmobile Schülerschaft untersuchen. Sie zeigen, dass die Schüler einerseits zu Weltbürgern ausgebildet werden sollen (vgl. Krüger et al. 2015a, Krüger et al. 2017) und andererseits von differenten Formen positiv und negativ privilegierter Internationalisierung im Kontext regionaler Wettbewerbskonstellationen auszugehen ist (vgl. Kotzyba et al. 2017). Der Fokus für die vorliegende Studie liegt dabei auf den Prozessen der Internationalisierung auf Schul- und Schülerebene im Zusammenspiel regionaler Wettbewerbskonstellationen mit Stratifizierungs- und Segregationsprozessen.*

### **2.2.2 Studien zur Anwahl und zu Auswahlverfahren in exklusiven Bildungsinstitutionen**

Eine gravierende Leerstelle im Kontext von Bildungs- und Übergangsentscheidungen und des Zusammenspiels von primären und sekundären Herkunftseffekten stellt die Frage nach den Anwahlstrategien von Eltern und Kindern sowie den Auswahlverfahren und -praktiken der Bildungseinrichtungen dar (vgl. Helsper und Krüger 2015). Dabei ist festzustellen, dass bereits vielfältige Studien zu Übergängen im deutschen Bildungssystem, Bildungsungleichheitsaspekten im Kontext von Schulwahlentscheidungen, zu familialen Bildungsaspirationen und Schulkarriereverläufen von Schülern existieren (vgl. Baumert et al. 2010; Ditton 1992, 2007,

---

33 In der vorliegenden Projektveröffentlichung wird Internationalität nicht explizit in den Blick genommen. Im Rahmen der Forschergruppe gibt es dazu jedoch aktuelle Veröffentlichungen (vgl. Maxwell et al. 2017).



2008b; Ditton und Krüsken 2006; Gresch et al. 2010; Maaz und Nagy 2010; Maaz et al. 2010, 2011; Merkens und Wessel 2002; Suter 2013; Thiersch 2014a). Systematische Untersuchungen zum konkreten Anwahlverhalten von Eltern und Kindern insbesondere beim Übergang in exklusive Schulen wie auch zu den konkreten Auswahlprozedere dieser Schulen liegen bisher jedoch kaum vor.

International liefern Vergleichsstudien von privaten und staatlichen Schulen Ergebnisse zur Anwahl von privaten Schulen. Als wichtige Elemente für die Anwahl aus Elternsicht haben sich hierbei eine auserlesene Schülerkomposition, gute Computerausstattung, gute Lehrer-Schüler-Relationen und besondere pädagogische Ressourcen sowie ein geringer Migrantenanteil herausgestellt (vgl. Dronkers und Avram 2009; auch Sikkink und Emerson 2008). Insgesamt weisen internationale Studien darauf hin, dass privilegierte Eltern sozial und ethnisch homogenisierte Schülerschaften favorisieren (vgl. etwa Byrne 2009). Bildungsprivilegierte Eltern beurteilen Schulen nicht nur nach dem Leistungsstand und der Schülerkomposition, sondern auch nach diffusen Kriterien wie der Atmosphäre, erzieherischen Qualität oder den kulturellen Ressourcen (vgl. Byrne 2009; Davies und Aurini 2008; Walford 1996, 2008, 2009; West 2006; für Frankreich Flitner und van Zanten 2009; van Zanten 2006). Ein nicht intendierter Effekt der Entwicklungen marktähnlicher Wettbewerbstendenzen ist die zunehmende Segregation der Schüler (vgl. Bradley und Taylor 2002) durch Möglichkeiten der freien Anwahl und auch im Zusammenhang mit einzelschulspezifisch installierten Auswahlprozessen. Im internationalen Forschungsvergleich zeigt z. B. Ball (2003b), dass die freie Schulwahl eine segregationsverstärkende Wirkung hat. Es bedarf neben ökonomischem auch kulturellen und sozialen Kapitals, um als Eltern sein Kind erfolgreich auf dem Schulmarkt zu platzieren. Demgegenüber hebeln Schulen, die sowohl über umfangreiche Ressourcen als auch einen hohen institutionellen Status verfügen, die Wahlfreiheit der Eltern aus, indem sie sich jene Schüler aussuchen, die die Leistungsbilanz und den Ruf der Schule verbessern und gleichzeitig Schüler ablehnen, die den Ruf der Schule nicht befördern (vgl. ebd.).

Für das exklusive Bildungssegment im deutschsprachigen Bereich werden Anwahlprozesse insbesondere in drei Referenzstudien angesprochen: Einmal in der Studie zu kindlichen Orientierungsrahmen von Schülern beim Übergang in die Sekundarstufe I von Kramer et al. (2009, 2013), die u. a. auch für den Übergang auf ein exklusives Gymnasium unterschiedliche Anwahlhaltungen sowohl auf Seite der Eltern wie auch der Kinder herausarbeitet. Eine weitere Untersuchung, die in diesem Kontext entstanden ist, ist jene von Thiersch (2014a) zur Bedeutung der Bildungsbiographie der Eltern für die Schulwahl. Bezüglich der Bildungsentscheidungen für ein exklusives Gymnasium differenziert er unterschiedliche Typen einer Weitergabe und Aneignung des familialen Bildungshabitus aus, die sich zwischen

einer spannungsreichen und einer harmonischen Konstellation bewegen. Auch in der ethnographischen Studie von Kalthoff (1997) zeigt sich, dass bei dem Übergang auf exklusive Internatsschulen einige Eltern Schulreisen unternehmen, um die passende Internatsschule zu finden, während für andere Familien seit Generationen die Wahl der gleichen Internatsschule feststeht (vgl. ebd., S. 166).

In direktem Zusammenhang mit den Auswahlprozessen auf Akteursseite ist es von großer Relevanz, sich auch auf Auswahlstrategien auf Institutionenseite zu fokussieren. Grundlegend ist jedoch festzustellen, dass nur wenige Studien existieren, die sich explizit und systematisch mit dem Thema Auswahlverfahren von exklusiven Gymnasien auseinandersetzen (vgl. Helsper und Krüger 2015, S. 10). Im internationalen Kontext wurde dieser Aspekt vor allem in den USA und Großbritannien untersucht – hier vor allem mit Blick auf Aufnahmeverfahren von Universitäten.

Karabel (2005, 2009) untersucht die Zulassungen und Selektionsmechanismen von US-amerikanischen Eliteuniversitäten. Hierbei haben sich, je nach historischen Veränderungen in der Machtkonstellation von auf- und absteigenden Akteursgruppen, Veränderungen in der Politik der Zulassung ergeben. Karabel verzeichnet anhand gesellschaftspolitischer Veränderungen einen Wandel der Selektionskriterien, die neben der Rekrutierung traditioneller Eliten auch individuelle Leistung als meritokratisches Prinzip, eine charakterliche Prüfung und vermehrt früher ‚randständige‘ Gruppen in Bezug auf Ethnie und Geschlecht mitberücksichtigen. Gemeinsam ist den Veränderungen der fluide Charakter von *merit*, der je nach politischer Machtkonstellation neu definiert wird. Dabei ist der Zugang zu den Eliteuniversitäten in den USA weiterhin an ökonomische und vornehmlich auch an kulturelle und soziale Kapitalien der Herkunftsfamilie gebunden. Allerdings geraten die ‚alten‘ Eliten stärker unter Druck – sie können ihre Kinder nicht mehr automatisch an Eliteuniversitäten platzieren.

Ebenso befasst sich Khan (2010, 2011, 2015) mit einem Wandel der Elitebildung in den USA am Beispiel der St. Paul's School und untersucht in diesem Zusammenhang auch die Aufnahmebedingungen an dieser renommierten Schule. Anhand seiner Ergebnisse diagnostiziert er einen Wandel der Elite – sie definiert sich nicht mehr über ihre Herkunftsbedingungen, sondern sie sieht ihre Privilegierung als selbst erarbeitet an, d. h. als Resultat ihres Intellektes und ihrer eigenen Leistungen. Damit ist auch eine Veränderung in den Auswahlprozessen zu konstatieren: Hier zeichnet sich ab, dass das Leistungsprinzip stärker in den Vordergrund gestellt wird. Verschleiert wird über diese Auswahl jedoch, dass die individuelle Leistung auch das Produkt des sozialen Kontextes ist. Das für die Aufnahme notwendige kulturelle und soziale Kapital erwerben die Schüler bereits in entsprechenden High Schools (vgl. Khan 2010, 2011, 2015). Auch die Bedeutung des hohen ökonomischen

Kapitals, mit dem die Studiengebühren finanziert werden können, ist konstant geblieben (vgl. Khan 2015, S. 65).

Eine weitere Studie, die im internationalen Kontext herausgegriffen werden kann, ist die Studie von Maxwell und Maxwell (1995), die für kanadische Eliteschulen einen Wandel in den Auswahlpraktiken aufzeigt. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass die sehr hohen Schulgebühren einerseits weiterhin selektiv wirken, die Schulen aber andererseits auch ihre Bemühungen verstärken, Schüler über den Aspekt der Leistungsstärke zu rekrutieren. Da ihr Prestige vom Leistungserfolg der Absolventen abhängt, gibt es eine tendenzielle Verschiebung in den Auswahlpraktiken, der Leistung mehr Gewicht als dem familiären Status beizumessen (vgl. Maxwell und Maxwell 1995, S. 314). Den privaten Eliteschulen gelingt es aber nur im harten – und oft nicht erfolgreichen – Wettbewerb, im Changieren zwischen Mechanismen der Reproduktion des Elitenstatus und meritokratischen Leistungsidealen, ihre Schüler an den Eliteuniversitäten unterzubringen; und nur wenige ihrer Absolventen schaffen es in die wirtschaftliche Elite (ebd., S. 323). Auch in der Studie von Stevens (2007) werden Auswahlpraktiken an einem Elitecollege untersucht. Dabei zeigt sich, dass vor allem eine finanziell privilegierte Klientel bevorzugt wird und es bei der Auswahl auch um Reputation und Bekanntheitsgrade geht.

Mit Fokus auf den gymnasialen Bereich ist hervorzuheben, dass für Deutschland nur eine geringe Anzahl von Studien zu Auswahlverfahren an Gymnasien existiert. Dabei handelt es sich um Veröffentlichungen zu den rechtlichen Regelungen für den Eintritt ins Gymnasium – bspw. differenziert nach Bundesländern, wie etwa bei Kropf et al. (2010), oder zu Landesgymnasien und Gymnasien für Hochbegabte, wie bei Ullrich und Strunck (2008). Für Auswahlverfahren im Hochbegabtenbereich ist auf die Studie von Stumpf und Trottler (2014) zu verweisen, die Auswahlverfahren der gymnasialen Begabtenklassen in Bayern und Baden-Württemberg untersuchen. Die von ihnen untersuchten Gymnasien unterscheiden sich – so ihr zentrales Ergebnis – in der Variabilität ihrer Auswahlverfahren. An einigen Standorten werden ausschließlich Intelligenztests durchgeführt, während andere Gymnasien auch die Grundschulnoten hinzuziehen oder Bewertungen des Leistungs-, Arbeits- und Sozialverhaltens im Probeunterricht vornehmen sowie Gespräche mit den Bewerbern und Eltern führen. Grundsätzlich wird jedoch den Intelligenztests und den Grundschulnoten eine hohe Prognosekraft zugeschrieben, während der Probeunterricht keine zusätzliche Erklärung für die Prognose liefert (vgl. Stumpf und Trottler 2014, S. 34).

Konkrete Hinweise auf den symbolischen Charakter von Auswahlverfahren gibt u. a. die Studie von Altrichter et al. (2011b) zur Profilbildung von Schulen (vgl. Kap. 2.2.1). Auswahlverfahren werden auch dann aufrechterhalten, wenn die Anmeldezahlen die Aufnahmezahlen nicht übersteigen, um die positiven Image-

merkmale des Selektionsrituals beizubehalten und den Eindruck von Exklusivität zu erwecken (vgl. Altrichter et al. 2011b, S. 227; Heinrich 2009, S. 48). Gleichzeitig verweisen aber etwa Gomolla und Radtke (2002) darauf, dass im Falle eines Rückgangs der Anmeldungen Auswahlprozesse zwar durchgeführt, aber weniger rigide gehandhabt werden.

Eine erste umfassende und international ausgerichtete Veröffentlichung, die Forschungen zu Auswahlverfahren im Bildungskontext versammelt, ist der Band von Helsper und Krüger (2015). In diesem werden dezidiert neuste Forschungsergebnisse zu Auswahlprozessen in Deutschland auf allen Ebenen des Bildungssystems – vom Kindergarten über das Gymnasium bis zur Hochschule – zusammengefasst und um eine internationale und historische Perspektive ergänzt. Besonders interessant für unser Forschungsprojekt sind dabei die Ergebnisse von Keßler et al. (2015). Sie arbeiten in ihrer Dokumentarischen Analyse der Auswahlverfahren an vier Gymnasien mit unterschiedlichen Exklusivitätsansprüchen zwei differente Muster der Auswahl heraus, die sich einmal auf objektivierte Kriterien bezieht, wie etwa die sportliche oder künstlerische Begabung, oder aber auf Passungsentscheidungen abzielt, bei denen vor allem Milieubezüge der Bewerber mit den schulischen Erwartungen abgeglichen werden. Eine vergleichende Perspektive – hier werden private Hochschulen, Graduiertenschulen und Gymnasien miteinander in Beziehung gesetzt – nehmen Bloch et al. (2015) ein. Sie verweisen in ihren Ergebnissen vor allem darauf, dass es in den Auswahlverfahren Kriterien gibt, die die Auswahlentscheidungen beeinflussen, aber nicht explizit transparent gemacht werden (können). Auswahlverfahren fassen sie als Situationen der Zuschreibung von Authentizität gegenüber dem Bewerber. Im Sinne einer Überprüfung der Authentizität werden Passungsverhältnisse zwischen Bewerber und Institution abgeglichen, die aber für die Bewerber im Vorfeld eine Blackbox darstellen (vgl. ebd.).

*Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Auswahlprozesse in umkämpften Macht- und Interessenskonstellationen von Bildungsinstitutionen entstehen (vgl. Helsper 2006; Helsper et al. 2015b, S. 142). Gerade die systematische Betrachtung von Auswahlverfahren in exklusiven Bildungsräumen – von der formalen Organisation, über die Legitimation von Rekrutierungsprozessen durch die schulischen Akteure bis hin zu den konkreten Auswahlpraktiken selbst – stellt bisher in Deutschland eine Forschungslücke dar, an der unsere Studie ansetzt. Insofern werden einerseits Übergangsentscheidungen aus Schülersicht und Auswahlprozesse betrachtet, andererseits aber vor allem die Auswahl aus institutioneller Sicht in den Blick genommen.*

### 2.2.3 Studien zu exklusiven Gymnasien und zum Schülerhabitus

Da es in Deutschland nicht wie in Frankreich, den USA und England deutlich abgesetzte Eliteschulen mit einer langen Tradition gibt (vgl. Cortina und Frey 2009; Hartmann 2002, 2008; Ullrich 2014, S. 183),<sup>34</sup> ist auch der Forschungsstand zu exklusiven Gymnasien in Deutschland nicht so umfangreich wie in diesen Ländern.

Im internationalen Bereich sind als wichtige Referenzstudien für unsere eigenen Forschungen die Arbeiten von Bourdieu und Passeron zu französischen Elitebildungseinrichtungen zu nennen (vgl. Bourdieu 2001a, 2004; Bourdieu und Passeron 2007). In den Studien zu den französischen Vorbereitungsklassen der *grandes écoles* versteht Bourdieu die Auswahlverfahren als eine Art Initiationsritual, das mit einem Akt der Weihe im Sinne der Erzeugung einer geweihten Elite einhergeht. Damit wird über die exzellenten Auserwählten eine Grenze hergestellt, die als Anerkennung für die Inkludierten und Distinktion nach außen gegenüber den Exkludierten fungiert. Mit dem zirkulären Prozess der Erwählung und damit einhergehender Besonderung der Schülerschaft sind unterschiedliche soziale Hintergründe verbunden. Bourdieu hebt in seiner Untersuchung die Bedeutung der Reproduktion privilegierter sozialer Positionen und der elitären Bildungsinstitutionen in diesem Prozess hervor. In diesen werde durch Praktiken des Drillens und Paukens ein Lernadel zur Bildung der politischen und gesellschaftlichen Elite Frankreichs erzeugt. Allerdings beziehen sich die Studien vornehmlich auf französische Hochschulen in den 1960er Jahren und die Ergebnisse sind nicht ohne weiteres auf die Situation der Schullandschaft in Deutschland zu übertragen. Von daher bieten Bourdieus Analysen eher theoretische Anknüpfungspunkte (vgl. Helsper 2011, S. 117; Kap. 2.1.4). Empirische Anknüpfungspunkte bieten neuere Studien zu französischen Eliteschulen, wie die von Schippling (2015) und Schippling und Allouch (2015). Zentral ist für unsere Untersuchung dabei, dass die Veränderungen des traditionellen französischen Hochschulsystems durch Internationalisierungsprozesse und dem damit verbundenen internationalen Druck auf das französische Hochschulzugangssystem der *concours* trotzdem den nationalen Richtlinien verhaftet bleibt (vgl. Schippling und Allouch 2015).

Insbesondere im englischsprachigen Raum ist die Forschung zu exklusiven Schulen fortgeschritten. So existieren einige Studien zu herausgehobenen High Schools und Internatgymnasien (vgl. z. B. Attewell 2001; Cookson und Persell 1985; Maxwell

---

34 Für einen international vergleichenden Überblick zu Elitebildungseinrichtungen und deren Veränderungen in Frankreich, England und den USA vgl. Gürlevik et al. (2013), Palfreyman und Tapper (2010) und van Zanten (2010).

und Maxwell 1995; Wakeford 1969) und zu Elite-Colleges (vgl. etwa Dowd et al. 2008; Lee 2004; Metz-Göckel 2004; Seider 2008; Stevens 2007). In älteren Studien werden englische Public Schools und ihre Rolle in der Hervorbringung der Elite untersucht. Normative Orientierungen in den Erziehungs- und Bildungsentwürfen der zukünftigen Elite an englischen Public Schools (vgl. Weinberg 1967) sowie die Zugangsbedingungen und internen Kontrollmechanismen zur Anpassung an die Haltungen der Schüler für Public Boarding Schools (vgl. Wakeford 1969) sind darin von besonderer Relevanz. Weitere Studien befassen sich mit der Bedeutung, die Public Schools in England (vgl. z. B. Boyd 1973) und exklusive Schulen in den USA für die Rekrutierung und Reproduktion von Eliten haben. Ein Abschluss an diesen privilegierten Schulen führt hier häufig zu dem Besuch elitärer Universitäten (vgl. z. B. Attewell 2001; Labaree 1997; LeTendre et al. 2006; auch Hartmann 2001, 2002, 2006, 2008).

Cookson und Persell (1985) verdeutlichen am Beispiel elitärer Internatsschulen in den USA und Großbritannien, wie Kinder aus gehobenen sozialen Schichten ihren familialen Habitus durch die Bildungsphilosophie und die Curricula der Einrichtung reproduzieren. Auf diese Weise haben die Institutionen eine zentrale Rolle bei der Reproduktion der Machtelite. In der 25 Jahre später wiederholten Studie (Cookson und Persell 2010) stellen sie fest, dass diese Schulen sich einerseits gesellschaftlichen und wirtschaftlichen wie auch kulturellen Veränderungen angepasst bzw. geöffnet haben und sie ihren Schülern eine kosmopolitische Weltsicht vermitteln wollen und andererseits ihre traditionellen Wurzeln (d. h. ihre Bildungsphilosophie, Curricula und die Transmission von bestimmten Werten) beibehalten haben, um den intellektuellen Konnex zur westlichen Kultur fortzuschreiben und die Reproduktion der ‚Upper Class‘ weiterhin zu gewährleisten.

Auch das Innenleben privilegierter amerikanischer Eliteeinrichtungen sowie die Bildungsklientel derartiger exklusiver Bildungsorte wurden in den vergangenen Jahren umfassend erforscht (vgl. Horvat und Antonio 1999; Lee 2004; Metz-Göckel 2004; Peshkin 2001). Einige der internationalen Forschungen orientieren sich an Bourdieus Studien und nehmen die schulischen Habitusentwürfe und die Anerkennung sowie Anpassungen von Jugendlichen aus differenten sozialen Milieus in den Blick (vgl. Horvat und Antonio 1999; Seider 2008). Neueren Datums sind die ethnographisch angelegten Studien über Eliteschulen in verschiedenen Ländern (z. B. Chapon 2011; Howard 2010a; Khan 2011; Koh und Kenway 2012, 2016). Koh und Kenway (2012) untersuchen elitäre Schulen in Singapur in Hinblick auf das Verhältnis von national und international orientiertem Habitus und stellen Veränderungen der schulischen Erziehungspraktiken durch die Globalisierung fest. Des Weiteren nehmen sie in den Blick, wie die Schulen und ihre Klientel mit

dem lokalen, nationalen, regionalen und globalen Kontext umgehen, um sich zu profilieren und ein positives Image aufzubauen.

Eine Reihe von Forschungen untersuchen die Haltungen und Erfahrungen von Schülern an elitären Bildungseinrichtungen (vgl. etwa Gaztambide-Fernández 2009a, b; Howard 2008, 2010a, b; Khan 2011). Diese Studien machen deutlich, dass kulturelle Praktiken sowohl für die Herausbildung der Orientierungen der Schüler als auch für die Reproduktion sozialer Ungleichheit in den elitären Bildungseinrichtungen eine zentrale Relevanz haben. Howard (2010a, b) etwa untersucht die Selbst- und Fremdwahrnehmung von amerikanischen Eliteschülern. Diese haben die Überzeugung, dass ihnen eine bessere Schulbildung und schulische Privilegien aufgrund ihrer größeren Anstrengung im Vergleich zu Schülern aus benachteiligten Familien und damit aus meritokratischer Perspektive zustehen. Als Privileg erachten die Schüler des Weiteren Identitätsbildungsprozesse in der Konfrontation von Materialismus und Konkurrenz als Teil ihres Selbstverständnisses. Des Weiteren beschäftigt sich Howard (2010b) auch mit Schülern aus den oberen Milieus, die aber in Nicht-Passung zu den Anforderungen der elitären Bildungseinrichtung geraten und sich oppositionell zu ihrer sozialen Privilegierung in der Elitebildungseinrichtung verhalten und deren Erziehung ablehnen. Chapon (2011) untersucht scheiternde Bildungsverläufe von privilegierten Schülern an zwei französischen Gymnasien und wie diese durch das Zusammenspiel von Familie und Schule wieder erfolgreich integriert werden können. Darüber hinaus sind zwei aktuelle Forschungsüberblicke erschienen, die Artikel zu Elitebildungseinrichtungen und deren Entwicklung weltweit sammeln (vgl. Maxwell und Aggleton 2015; van Zanten et al. 2015). Mit Differenzen des Herkunftsmilieus von Studierenden in Elitebildungseinrichtungen beschäftigen sich Rondini (2010), Lee und Kramer (2013) sowie Naudet (2015). Thematisch sind dabei Entfremdungsproblematiken und Crossover-Situationen zwischen der Herkunftsfamilie und dem neuen Umfeld zentral.

In Deutschland ist das Feld exklusiver Gymnasien kaum untersucht. Es existieren nur wenige empirische Studien, die sich der Schulkultur derartiger herausgehobener Bildungsorte und der Konstruktion von Habitusformen der Exzellenz widmen (vgl. Böhme 2000, 2003; Helsper 2009a, S. 170; Krüger et al. 2012b, S. 334). Für die vorliegende Studie sind vor allem die Arbeiten anschlussfähig, die sich mit verschiedenen Gymnasien zwischen exklusiver Bildungseinrichtung und höherer Volksschule beschäftigen und dabei eine Verbindung zu Arbeiten mit der Theorie der Schulkultur (vgl. Kap. 2.1.2) herausarbeiten (vgl. Helsper 2008a, S. 63; Helsper et al. 2001). Die Arbeiten von Helsper (2006, 2009b, 2012) und Helsper et al. (2008, 2009) stellen dabei zentrale Anknüpfungspunkte dar. Sie rekonstruieren symbolische Ordnungen, die schulische Konstruktionen der idealen Lebensführungsprinzipien und Schülerhabitusentwürfe hervorbringen. Die Bildung der Jugendlichen orientiert



sich an unterschiedlichen Entwürfen des Selbst, die an milieuspezifische Prinzipien der Lebensführung anschließen (vgl. Helsper 2006, S. 170, 2008a). Damit ist als zentrales Ergebnis hervorzuheben, dass im Zusammenspiel von Schulprofilierung und exklusiven Schließungen spezifische gymnasiale „Schule-Milieu-Verbindungen“ (Helsper 2012, S. 133) entstehen. Schulen sind mit jeweils spezifischen kooperativen Akteuren und Elternmilieus verbunden, die entsprechende ökonomische, kulturelle und soziale Kapitalien in die Schule einbringen. Bestimmte Schulen ziehen bestimmte Milieus an, während sie andere Milieus eher abstoßen. Auf diese Weise entstehen Institutionen-Milieu-Komplexe (vgl. Helsper 2009b; Helsper et al. 2008, 2009). Diese Verbindung von schulkulturtheoretischen Überlegungen mit Schule-Milieu-Rekonstruktionen ist für unsere Untersuchung im exklusiv-gymnasialen Schulsegment zentral (vgl. Kap. 2.1.2).

In Anlehnung an schulkulturtheoretische Studien (vgl. Helsper et al. 2001) untersucht Keßler (2017) in einer multiperspektivisch und organisationskulturell breit angelegten Einzelfallanalyse ein christliches, traditionsreiches Privatschulsystem. Sie betrachtet hierbei insbesondere schulische Praktiken des Deutens und Handelns und darin eingelagerte Wissensbestände der Akteure. Neben den schulischen Akteuren, die an der (Re-)Konstruktion der eigenen Schule partizipieren, werden auch Enkulturationsprozesse, die die Alltagsinteraktion gestalten, untersucht.

Neben schulkulturtheoretisch angelegten Arbeiten zu exklusiven Gymnasien hat die qualitative, mehrbenenanalytische Studie von Hummrich (2011) zu einem exklusiven Gymnasium und einer reformpädagogischen Gesamtschule Bezugspunkte zu unserer Untersuchung, wobei der Studienschwerpunkt auf Raum und auf dem Zusammenhang von Schule, Jugend und Familie liegt (vgl. ebd., S. 7). Die dabei untersuchten Auswahlverfahren verweisen auf eine „*Privilegierung der Privilegierten*“ (ebd., S. 281, Herv. i. O.). Es werden Kinder mit den richtigen Ausgangskapitalien aufgenommen, die sich im exklusiven schulischen Raum in der jeweiligen Passung zum idealen Schülerentwurf zeigen (ebd., S. 280f.). Eine systematische Typologie von Schülerplatzierungen entlang des Spannungsfeldes von Inklusion und Exklusion (ebd., S. 270ff.) bietet ebenfalls Anknüpfungspunkte für unsere Studie im Hinblick auf Distinktions- und Kohärenzbildungsprozesse an exklusiven Gymnasien.

Relevante Ergebnisse zu exklusiven Gymnasien sind zudem aus dem Forschungszusammenhang von Krüger et al. (2016a) entstanden. Sie untersuchen ebenfalls exklusive, besonders profilierte Gymnasien mit zusätzlich installierten Auswahlverfahren. Im Vergleich zu den von uns fokussierten Schulen nehmen Krüger et al. (2016a) eine internationale Schule und Gymnasien, die aufgrund ihres Status als Spezialgymnasium entweder für Sport oder für den künstlerisch-musischen Bereich exklusiv sind, in den Blick. Sie bilden damit ein ebenfalls be-



sonders profiliertes Segment im Gymnasialen ab und ermöglichen so, eine weitere Facette des ausdifferenzierten gymnasialen Schulmarktes zu untersuchen. Die hier rekonstruierten habituellen Bildungsorientierungen der Jugendlichen und ihrer Peers im Gymnasialen stellen spannende Kontraste und Ergänzungen zu unserer Untersuchung dar. Dies gilt bspw. für die Variationen der Bildungsorientierungen der jugendlichen Sportler, denen gemeinsam ist, dass sie ihre Schulkarriere der Sportlerkarriere unterordnen. Über die Leitidee der sportlichen Eliteförderung und der Differenz zwischen Hochleistungs- und Breitensportlern finden verschiedene Distinktions- und Kohärenzprozesse statt. Auf der Ebene der Schulen finden sich parallel dazu auch Distinktionsprozesse, wenn etwa der Schulleiter der Sportschule die Elitesemantik als sportlichen Leistungsbegriff affirmativ und selbstverständlich verwendet.<sup>35</sup> Die Schüler aus den Gymnasien mit ästhetischem Profil beziehen sich unproblematisch auf einen Exzellenzbegriff, der mit Bestleistung in Zusammenhang steht (vgl. Krüger und Helsper 2014; Krüger et al. 2015b).

Als zentrale Ankerstudie für unsere Untersuchung ist die qualitative Studie zu schul- und bildungsbezogenen Orientierungen von Kindern im Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulformen und deren Wandel bis zum 7. Schuljahr von Kramer et al. (2009, 2013) hervorzuheben. Im Fokus des schülerbiographischen Längsschnitts stehen Prozessdynamiken schulischer Selektion am Übergang in die weiterführenden Schulen, die anhand von fünf maximal kontrastierenden Schulen (einer Hauptschule, einer Sekundarschule, eines städtischen Gymnasiums und eines exklusiven Gymnasiums) untersucht wurden. Die schülerbiographischen Interviews (erhoben wurden 70 Interviews in der 4. und 5. Klasse und 60 in der 7. Klasse) werden in modifizierter Form mit der Dokumentarischen Methode von Bohnsack (2003) und Nohl (2006b, 2013) rekonstruiert (vgl. Kap. 3.2.3). Im Rahmen dieser Studie wird u. a. innerhalb der Schülerhabitustypologie, die wir mit unserer Typologie exklusiv-gymnasialer Schülerhabitus weiter ausdifferenzieren, auch der schul- und bildungsbezogene Habitus von Kindern rekonstruiert, die in einer ostdeutschen Großstadt an ein exklusives Gymnasium wechseln. Kramer et al. (2009, 2013) erarbeiten in ihrer Untersuchung eine Typologie gymnasialer Habitus am Übergang auf die weiterführende Schule. Verschiedene Habitusformationen können in Bezug auf zentrale Punkte unserer Untersuchung gesetzt werden, wie Distinktion, Kohärenz und Formen exzellenten Bildungstrebens. Hervorzuhebende Ergebnisse sind dabei in der Verknüpfung der Habitustypologie mit den Übergangsentscheidungen der Schüler und ihrer Familien zu finden. Für einige Kinder stellt der Übergang auf

---

35 Vgl. zu Eliteschulen des Sports aus einer schulkulturellen Perspektive Pallesen (2014) und Pallesen und Schierz (2010).

ein exklusives Gymnasium aufgrund der Familientradition an dieser Schule eine Selbstverständlichkeit dar (vgl. Helsper et al. 2008, S. 227). Diese Schüler sind dem Habitus der Bildungsexzellenz und -distinktion zuzuordnen. Charakteristisch ist für sie eine umfassende, auf hochkulturelle Inhalte bezogene Bildungsorientierung. Mit ihrer schulischen Leistungsorientierung sind sie dem Schulischen überlegen und absolvieren schulische Bildungsprozesse mühelos (vgl. Kramer et al. 2009, S. 132). Vom Habitus der Bildungsexzellenz und -distinktion unterscheiden die Autoren des Weiteren Schüler, die exklusive Exzellenz anstreben. Hier wird einmal der Habitus des exklusiven Strebens rekonstruiert, welcher eine hohe Schul- und Leistungsorientierung aufweist, die über die Ambitionen der Eltern hinausgeht. Zum exklusiven Bildungsort besteht insofern eine Fremdheit, als exklusive Gymnasien familial nicht tradiert sind (vgl. Helsper et al. 2010b, S. 135f.). Zum anderen rekonstruieren sie den Habitus des (leidvoll) auferlegten Strebens. Die hohe Leistungsorientierung ist durch die Eltern auferlegt, der Übergang an das exklusive Gymnasium erfolgt fremdplatziert und diesem kann nur mit großer Anstrengung nachgekommen werden (vgl. Kramer et al. 2009, S. 134). Die These von Kramer et al. (2009, 2013) ist, dass Fremdheitsmomente umso mehr zunehmen, je weniger das exklusiv Schulische familiär verbürgt ist. Als weiteres Ergebnis nennen die Autoren, dass die Zehnjährigen ein sehr differenziertes Wissen über die schulischen Distinktionslinien besitzen. Sie kategorisieren sich u. a. entlang schulisch erzeugter Distinktion. Die exklusiven Gymnasien werden von anderen Schulen unterschieden und innerhalb der exklusiven Gymnasien gibt es die Unterscheidung der Besten von den Besten (vgl. Helsper et al. 2008, S. 245). Helsper et al. (2008) finden hier deutliche Differenzen zwischen den Distinktionsmustern der exklusiven und nicht-exklusiven Gymnasien. Der Habitus der exklusiven Exzellenz und der Habitus des eigenaktiven Strebens orientieren sich ausschließlich am exklusiven Segment, während der fremdbestimmte Habitus das Gymnasium von der Sekundarschule absetzt. Dieses Muster ist für Schüler typisch, die nicht-exklusive Gymnasien anwählen. Darauf beziehen sich auch Schüler, die sich an einer Balance von Leistungs- und Peerorientierung ausrichten (vgl. ebd., S. 245). Diese Ankerstudie untersucht allerdings nur zwei rekonstruierte Gymnasien und endet mit dem Erhebungszeitpunkt in der 7. Klasse. Die hier vorliegende Studie schließt mit der Erhebung in der 8. Klasse daran an und differenziert die Habitusformationen von Schülern an unterschiedlichen exklusiven Gymnasien im Kontrast zu nicht-exklusiven Gymnasien aus. Auf diese Weise nehmen wir auch die Orientierung an Distinktion und Kohärenz näher in den Blick.

Neben den Studien zu exklusiven Gymnasien und ihrer Schülerschaft existieren eine Reihe von Studien, die sich vor allem mit Hochbegabtschulen und Internatgymnasien als eine spezielle Form exklusiver Bildungsorte beschäftigen (vgl.

Gibson 2014, 2017; Heller 2002; Kalthoff 1997, 2006; Rost 2000, 2008; Schilling 2002). Einige Studien fokussieren dabei vor allem Elitebildungseinrichtungen aus historischer Perspektive (vgl. z. B. Flöter 2009, 2015; Flöter und Ritzi 2009; Scholtz 1998). Anschlussfähig sind für unsere Untersuchung auch die ethnographische Studie zu Praktiken der Distinktion und Habitusformationen der Wohlerzogenheit von Kalthoff (1997, 2006), die Studie zu exklusiven Internatsschulen als Orte der Hervorbringung einer Verantwortungselite von Gibson (2014, 2017) und die objektiv-hermeneutisch angelegte Untersuchung der Schulkultur einer ostdeutschen, traditionsreichen Internatsschule von Böhme (2000), die daher im Folgenden näher betrachtet werden.

Die ethnographische Studie von Kalthoff (1997, 2006) zu Landerziehungsheimen und Internatsgymnasien in der Tradition der Jesuitenkollegs orientiert sich an der Habitus Theorie von Bourdieu und wendet diese mikroanalytisch, indem die sozialen Praktiken als ein interaktives Geschehen des *doing class* herausgearbeitet werden. Kalthoff hebt in dichten Beschreibungen die Erziehungspraktiken, das Unterrichts- und Bewertungsgeschehen und die implizite Ordnung in Schule und Internat hervor. Dabei ist vor allem die Arbeit am Selbst zentral, als eine Leistung, die mit Verantwortung und Verpflichtung einhergeht (vgl. Kalthoff 1997, S. 41). Anschlussfähig an unsere Untersuchung sind vor allem die Rekonstruktionen zu den Praktiken der Distinktion und Unterscheidung im Internatsleben sowie die beobachteten Praktiken der Hervorbringung des Habitus der Wohlerzogenheit. Distinktion, so konstatiert Kalthoff, wird einerseits durch die Lehrer anhand von Bewertungen der Schülerleistungen erzeugt (ebd., S. 244) und andererseits stellen die Schüler Distinktion untereinander her. Eine systematische Verbindung der Rekonstruktion des Internatslebens mit denen des Habitus der Wohlerzogenheit bleibt aus (vgl. Helsper 2011, S. 118).

Auch die im Internatsschulkontext angesiedelte Studie von Gibson (2014, 2017; Gibson und Helsper 2012) untersucht – vor dem Hintergrund von Prozessen der Bildungsdistinktion – die Rolle von exklusiven Internatsgymnasien im deutschen Bildungssystem. Unter mikro- und mesoanalytischer Perspektive kommen dabei zwei profildifferente, herausgehobene Internatsgymnasien – eine staatliche Hochbegabenschule und eine private, reformpädagogisch orientierte Einrichtung – in den Blick, die sich selbst als Institutionen stilisieren, die zukünftige Verantwortungseliten heranbilden. Über eine qualitative Mehrebenenanalyse werden Internate als exklusive Bildungsräume mit ihren spezifischen Rekrutierungswegen, mit ihrer Besondereungsarbeit, ihren Erziehungs- und Bildungsentwürfen und Deutungsmustern von Elitesemantiken betrachtet. Die Studie zeigt, dass sich im Internatsschulkontext milieuspezifische Segregationen und damit spezielle Institutionen-Milieu-Verbindungen im exklusiven Bildungsfeld ausmachen lassen. Des Weiteren finden Pro-

filtrierungen u. a. über die spezifischen Erziehungs- und Bildungsprogrammatiken und die auserwählte Klientel statt, durch die sich die Internatsgymnasien gegenüber anderen Schulen deutlich abheben und Differenzierungen erkennen lassen, die auf Hierarchisierungsprozesse im gymnasialen Bildungssegment hindeuten. Ebenfalls ist ein zentrales Ergebnis, dass die Aufnahme in derart abgesonderte Bildungsorte sowie die dort vorherrschenden Vorstellungen über Eliten und Exzellenzen unmittelbar auf die Schüler zurückwirken und zu spezifischen exklusiv-distinktiven Orientierungen beitragen. Die Verbindung einer objektiv-hermeneutischen Analyse der Schulkultur einer ostdeutschen, traditionsreichen Internatsschule mit elitärem Ruf mit einer Rekonstruktion der Schülerbiographien sowie die Eruierung des gegenseitigen Passungsverhältnisses macht die Studie von Böhme (2000, 2003) für unsere Forschung interessant. Böhme rekonstruiert für die Schule das Ideal des Schülers als „gemeinschaftsorientierten Leistungsasketen“ (Böhme 2000, S. 82), der als Mitglied einer exklusiven bildungselitären Großfamilie entworfen wird. Zur Opposition kommt es, wenn die Schule das ideale Versprechen der Großfamilie für die Schüler nicht einlöst (vgl. ebd., S. 178).

*Im internationalen Raum existiert bereits seit längerem eine Reihe von Studien zu exklusiven Bildungseinrichtungen. Forschungen zur institutionellen Ordnung oder zu den Mikroprozessen von exklusiven Gymnasien und ihren Schülern liegen in Deutschland dagegen nur vereinzelt vor. Ein Forschungsdesiderat stellen vor allem kontrastive Studien zur Habitusbildung im institutionellen Rahmen exklusiver Gymnasien dar (vgl. Helsper 2011, S. 118), an das unsere Studie mit der Kontrastierung von exklusiven und nicht-exklusiven Schulen in zwei Bildungsregionen und der Typologie des Schülerhabitus an exklusiven Gymnasien und deren Passung zur Schule ansetzt.*

#### **2.2.4 Bilanz zum Stand der Forschung**

Resümierend kann festgehalten werden, dass es sich im gymnasialen Segment um ein ausdifferenziertes Feld mit internen Hierarchien handelt, auch wenn diese nicht so offensichtlich sind wie in Ländern mit exponierten exklusiven Schulen (vgl. Helsper 2012, S. 133). Die Gymnasien stehen dabei in unterschiedlicher Distanz zueinander. Für die Schulen bedeutet dies, dass es zu einer Wettbewerbssituation kommt und sie in der Konkurrenz um Schüler stärker gefordert sind, sich zu profilieren (vgl. Böttcher und Hogrebe 2008, S. 22; Weiß 2001, S. 69). In der freien Schulwahl gelingt es nur einigen Gymnasien, eine leistungsmotivierte Schülerschaft und ein bildungsorientiertes Milieu an sich zu binden (vgl. Helsper 2006; Ullrich

und Strunck 2008, S. 25).<sup>36</sup> Im Zuge dessen deutet sich an, dass es zu distinktiver Profilierung im gymnasialen Segment, zu einer internen Ausdifferenzierung und vertikalen Hierarchisierung in der Konkurrenz der Gymnasien um Schüler und im exklusiven Segment um die herausgehobenen sozialen Milieus kommt (vgl. Bellmann 2006, 2008, S. 266; Helsper et al. 2008, S. 219; Ullrich 2014, S. 196; Weiß 1993, S. 316). Gymnasien in Deutschland unterscheiden sich nach der sozialen Herkunft und dem familiären Bildungskapital der Eltern, ihrer internationalen Orientierung, der pädagogischen Profilierung und Tradition, ihrer Position im regionalen Wettbewerb sowie nach den materiellen und pädagogischen Ressourcen, über die sie verfügen (vgl. Helsper 2012, S. 122). Das Forschungsdesiderat besteht allerdings darin, dass nur vereinzelt die Institution Schule und das Agieren schulischer Akteure auf Einzelschulebene im regionalen Wettbewerb in den Blick genommen werden. Es zeigt sich jedoch, dass Wettbewerbs- und Konkurrenzlinien zwischen Schulen immer in das konkrete Zusammenspiel regionaler Schulangebote, lokaler Rahmenbedingungen und bildungspolitischer Entscheidungen eingebettet sind (vgl. Altrichter et al. 2011c; Helsper et al. 2014b, 2015a; Zymek 2006, 2010; Zymek et al. 2006). Außerdem sind die Rekrutierungsprozesse von exklusiven Gymnasien noch nicht hinreichend untersucht (vgl. Helsper 2011, S. 120). An diesen beiden offenen Punkten (Rekrutierungsprozesse und regionaler Wettbewerb) setzt unsere Studie mit der Erforschung von Orientierungen unterschiedlicher exklusiver und nicht-exklusiver Gymnasien an Wettbewerbs-, Konkurrenz- und Distinktionsprozessen in zwei kontrastierenden Bildungsregionen an und nimmt darüber hinaus die idealen Schülerentwürfe und die interaktive Aushandlung der Schülerauswahl in den Blick.

Die Forschungslage zu exklusiven Schulen und den Prozessen der Habitusbildung auf Seiten der Schüler legt nahe, dass die Schulkultur im Zusammenspiel mit dem familiären Herkunftsmilieu und den Peers prägend wirkt. Allerdings liegen für exklusive Gymnasien in Deutschland, im Kontrast zum internationalen Forschungsstand, hauptsächlich deskriptive Portraits oder Selbstdarstellungen und nur einzelne methodisch abgesicherte Arbeiten vor, die häufig nur ein exklusives Gymnasium im Blick haben oder einen speziellen Bereich exklusiver Bildungsorte fokussieren, wie Hochbegabenschulen oder Internatsgymnasien. Es fehlen allerdings bislang systematische Studien, die über unterschiedlich profilierte exklusive und nicht-exklusive Gymnasien hinweg verschiedene Perspektiven und Untersuchungsebenen miteinander verbinden: von der Ebene der Region und der Institutionen mit der Betrachtung von Konkurrenzverhältnissen und Profilierungsstrategien

---

36 In Deutschland trägt auch die private Bildungsförderung der Eltern als Parentokratie zu Differenzen in der höheren Bildung bei (vgl. Zymek 2009).

über die Akteursperspektive der Schülerhabitus hin zu Passungsverhältnissen zu den idealen institutionellen Schülerhabitus.

Exklusive Gymnasien und ihre Schüler  
Passungsverhältnisse zwischen institutionellem und  
individuellem Schülerhabitus

Helsper, W.; Dreier, L.; Gibson, A.; Kotzyba, K.; Niemann,  
M.

2018, XVI, 537 S. 9 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-17079-0