

Helsper, Werner [Hrsg.]; Krüger, Heinz-Hermann [Hrsg.]; Lüdemann, Jasmin [Hrsg.]
**Exklusive Bildung und neue Ungleichheit. Ergebnisse der
DFG-Forschergruppe "Mechanismen der Elitebildung im deutschen
Bildungssystem"**

Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2019, 315 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 65)



Quellenangabe/ Reference:

Helsper, Werner [Hrsg.]; Krüger, Heinz-Hermann [Hrsg.]; Lüdemann, Jasmin [Hrsg.]: Exklusive Bildung und neue Ungleichheit. Ergebnisse der DFG-Forschergruppe "Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem". Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2019, 315 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 65) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-241665 - DOI: 10.25656/01:24166

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-241665>

<https://doi.org/10.25656/01:24166>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

**Exklusive Bildung und neue Ungleichheit.
Ergebnisse der DFG-Forscher-
gruppe „Mechanismen der Elitebildung
im deutschen Bildungssystem“**

Zeitschrift für Pädagogik · 65. Beiheft

Exklusive Bildung und neue Ungleichheit

**Ergebnisse der DFG-Forschergruppe
„Mechanismen der Elitebildung
im deutschen Bildungssystem“**

Herausgegeben von
Werner Helsper, Heinz-Hermann Krüger
und Jasmin Lüdemann

BELTZ JUVENTA

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben dem Beltz-Verlag vorbehalten.

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



ISSN: 0514-2717

ISBN 978-3-7799-3531-5 Print

ISBN 978-3-7799-3532-2 E-Book (PDF)

Bestellnummer: 443531

1. Auflage 2019

© 2019 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Hannelore Molitor

Satz: text plus form, Dresden

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autoren und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhaltsverzeichnis

Werner Helsper/Heinz-Hermann Krüger/Jasmin Lüdemann

„Exklusive“ Bildung und neue Bildungsungleichheiten?

Einleitung in das Beiheft 9

Theoretische Perspektiven auf neue Bildungsungleichheiten

Tobias Peter

Die Kritik der Exzellenz. Zur diskursiven Umkämpftheit

von Spitzenbildung 25

Reinhold Sackmann

Mechanismen der Elitebildung: Theoretisches Konzept und empirische Trends

im deutschen Bildungssystem und im internationalen Vergleich 41

Agnés van Zanten

Institutional Sponsorship and Educational Stratification:

Elite education in France 61

Entwicklungen vom Elementarbereich bis zur Hochschule

Neue Stratifizierungen in Kindergarten und Grundschule

Thilo Ernst/Johanna Mierendorff/Marius Mader

Commercial Provision and Transformations of the German

Childcare System 78

Eva Lloyd

Reshaping and Reimagining Marketised Early Childhood Education

and Care Systems: Challenges and possibilities 89

Anna Roch/Georg Breidenstein/Jens Oliver Krüger

Die Chiffre des „Bildungsinteresses“ im Diskurs der Grundschulwahl.

Identifizierungspraktiken zwischen Segregationsverdacht und Normierung

von Elternschaft 107

Martin Forsey/Graham Brown

Inside the School Choice Machine: The public display of national testing data and its stratificatory consequences	124
---	-----

Neue Stratifizierungen im Feld der höheren Bildung

Anja Gibson/Werner Helsper/Katrin Kotzyba

Generierung feiner Unterschiede? Horizontale Distinktion und Hierarchisierung im gymnasialen Feld	144
---	-----

Heinz-Hermann Krüger/Catharina I. Keßler/Daniela Winter

Exklusive Profilschulen und ihre Absolventinnen und Absolventen auf dem Weg in Studium und Beruf – Ergebnisse einer qualitativen Längsschnittstudie	162
---	-----

Adam Howard

Enduring Privilege: Schooling and elite formation in the United States	178
--	-----

Neue Hierarchisierungen im Hochschulsystem?

Roland Bloch/Alexander Mitterle

Produzieren deutsche Hochschulen Eliten? Zum strategischen Verhältnis von Organisation und Arbeitsmarkt	192
---	-----

Amy Binder/Andrea Abel

Symbolically Maintained Inequality: An American case of elite higher education boundary-making	210
--	-----

Oliver Winkler

Vertikale Differenzierung und geografische Studierendenmobilität	232
--	-----

Zentrale empirische und theoretische Ergebnisse der Forschergruppe in der Diskussion

Werner Helsper/Heinz-Hermann Krüger/Roland Bloch/Alexander Mitterle

Horizontale und vertikale Differenzierungsprozesse im deutschen Bildungssystem – Neue Formen sozialer Stratifikation als Ausdruck von Elitebildung?	252
---	-----

*Roland Bloch/Georg Breidenstein/Jens Oliver Krüger/Marius Mader/
Daniela Winter*

Die prekäre Legitimierung des limitierten Zugangs zu exklusiven
Bildungseinrichtungen 267

Ulrike Deppe/Jasmin Lüdemann/Tobias Peter

Das Zusammenspiel der Mechanismen der Elitebildung.
Iterative Differenzierungsprozesse im deutschen Bildungssystem 277

Herbert Kalthoff

Herkunft ist Zukunft? ‚Exklusive Schulen‘ und die Symbolik
schulischer Differenzierung 287

Frank-Olaf Radtke

Erziehungsdienstleister und ihre Kunden 299

Werner Helsper/Heinz-Hermann Krüger/Jasmin Lüdemann

„Exklusive“ Bildung und neue Bildungsungleichheiten?

Einleitung in das Beiheft

Dieses Beiheft beinhaltet – erweitert um einige weitere und insbesondere internationale Beiträge – die Ergebnisse der DFG-Forschergruppe 1612 „Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem“¹. Im Fokus dieses Beiheftes steht die Beantwortung der Frage, ob sich in den verschiedenen Teilbereichen und Stufen des deutschen Bildungssystems – gespiegelt vor dem Horizont internationaler Vergleiche mit ausgewählten anderen Ländern – neue Entwicklungen hin zu einer vertikalen Differenzierung und Hierarchiebildung durch den Bedeutungszuwachs exklusiver Bildungsinstitutionen in den letzten Jahrzehnten zeigen lassen.²

Dabei können die Ergebnisse der Forschergruppe hier nicht umfassend präsentiert werden, sondern sind auf diese, für die Forschergruppe aber zentrale Frage, der vertikalen Differenzierung bezogen. In früheren Publikationen standen andere – für die Forschergruppe bedeutsame – Fragen und Themen im Fokus:

Etwa

- die Relevanz und die Konstruktion distinktiver Semantiken über die Hierarchien zwischen Bildungsinstitutionen konstruiert werden können, wie etwa Elite, Exzellenz, high potentials etc. (vgl. Krüger & Helsper, 2014; Peter, 2014);
- die Bedeutung von und die Ausgestaltung von institutionellen Auswahlverfahren mit denen die Bildungseinrichtungen ihre Klientel „erwählen“, Kohärenz und Vergemeinschaftung erzeugen und Distinktion generieren können (vgl. Helsper & Krüger, 2015);

1 Die DFG-Forschergruppe 1612 „Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem“ wurde seit September 2011 von der Deutschen Forschungsgemeinschaft finanziert und umfasst sechs Teilprojekte, ein Zentralprojekt sowie eine Reihe assoziierter Forschungsvorhaben. Die Forschergruppe war und ist im Schwerpunkt am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung (ZSB) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und mit einem Vorhaben an der Universität Freiburg angesiedelt. Von 2011 bis Oktober 2015 war Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger Sprecher der Forschergruppe. Seitdem nimmt Prof. Dr. Werner Helsper diese Funktion wahr. Die Basis für dieses Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik bildete die internationale Tagung „Neue Stratifizierungen im Bildungssystem? Nationale und internationale Entwicklungen vom Kindergarten bis zur Hochschule“, die im Oktober 2017 in der Leopoldina in Halle stattfand.

2 Zur Präzisierung der hier verwendeten Begrifflichkeit vgl. im Folgenden.

- die Bedeutung von Internationalisierung, insbesondere die Meidung ‚stigmatisierter‘ und der positive Bezug auf ‚privilegierte‘ Internationalität als verstärktes Distinktions- und Stratifizierungsmerkmal zwischen Bildungsinstitutionen und ihrer Klientel (vgl. Maxwell, Krüger, Helsper & Deppe, 2018).

1. Ausgangspunkte der Forschergruppe

Die Idee, das Thema der ‚Elitebildung‘ zum Gegenstand einer DFG-Forschergruppeninitiative zu machen, entstand 2008. Das geschah vor dem Hintergrund der Beobachtung neuer, parallel laufender, aber doch wohl in eine Richtung weisender Entwicklungen: etwa der ersten Exzellenzinitiative im Hochschulbereich, in der sich – für Deutschland – neue Hierarchien und vertikale Differenzierungen zwischen Hochschulen herauszubilden schienen (vgl. etwa Münch, 2007, 2009, 2011). Zu beobachten waren auch mehr oder weniger deutliche Privatisierungstendenzen in den verschiedenen Teilbereichen des Bildungssystems, die zwar im internationalen Vergleich immer noch als eher moderat einzuschätzen sind, aber doch – etwa im Schulsystem – einen deutlichen Trend der letzten Jahrzehnte markieren (vgl. etwa Koinzer & Leschinsky, 2009; Ullrich & Strunck, 2012; Kraul, 2015). Hinzu gesellte sich eine verstärkte Einführung distinktiver Semantiken wie Exzellenz, Elite, high potentials, Talente etc. in die Diskurse um Bildung, die eine verstärkte Aufmerksamkeit für die Intensivierung von und den Ausbau von Spitzenförderung und -bildung markierten (vgl. Peter, 2014). Parallel dazu zeigten sich deutliche Internationalisierungsprozesse und die wachsende Relevanz globaler, Standards setzender Akteure im Bildungsbereich. Auch hier deuteten sich neue Unterscheidungen insbesondere auch entlang der Zusammensetzung der Schülerschaft und der privilegierten oder stigmatisierten internationalen Ausrichtung von Bildungsinstitutionen an (vgl. Zymek, 2009). Hinzu trat die Diskussion um New Public Management, die Förderung von und Forderung nach Profilierung und Wettbewerb zwischen Bildungsinstitutionen (vgl. Weiß, 2009; Altrichter, Heinrich & Soukup-Altrichter, 2011), die Diskussion um die Entstehung von „Quasi-Bildungsmärkten“ und Ökonomisierungstendenzen im Bildungssystem (vgl. Weiß, 2001; Bellmann, 2008; Münch, 2009), die Prozesse der vertikalen Differenzierung zwischen Bildungsinstitutionen zu befördern schienen – um nur auf einige Entwicklungen im deutschen Bildungswesen hinzuweisen.

Neben der Beobachtung dieser Entwicklungslinien im deutschen Bildungssystem war für die Entstehung der Forschergruppe bedeutsam, dass – trotz einer Renaissance der empirischen Forschungen zur Bildungsungleichheit in den letzten beiden Jahrzehnten (vgl. etwa Baumert, Trautwein & Artelt, 2003; Baumert, Stanat & Watermann, 2006; Georg, 2006; Krüger, Rabe-Kleberg, Kramer & Budde, 2010; Becker & Lauterbach, 2010) – der Kenntnisstand zu exklusiven und herausgehobenen Bildungsinstitutionen und ihrer Bildungsklientel insbesondere in Deutschland als äußerst dürftig einzuschätzen war.³ Im Unterschied zu der inzwischen breiten und ausdifferenzierten empirischen

3 Das ist international gesehen durchaus anders. Hier ist etwa auf Studien zu englischen und

Forschung zu sogenannten Risikogruppen, zu prekären und scheiternden Bildungsprozessen waren Studien zu privilegierten Bildungsprozessen, zu exklusiven Bildungsinstitutionen und ihren Akteuren mehr als rar. Von daher verband sich mit der Forschergruppe von Anfang an das zentrale Anliegen, in die ‚black box‘ privilegierter, exklusiver Bildungsräume und Bildungsinstitutionen sowie deren Bildungsklientel zumindest ein wenig Licht zu bringen. Ein zentrales Anliegen der Forschergruppe ist es daher von Anfang an gewesen, fundierte empirische Beiträge zu diesem bislang stark vernachlässigten Bereich der Forschung zur ‚exklusiven‘ Bildungsungleichheit beizusteuern. Genau darum geht es in diesem Beiheft, nämlich um die empirische Untersuchung von exklusiven Bildungsräumen und Bildungsinstitutionen sowie den damit verbundenen Diskursen und Akteuren.⁴

2. Anlage und Theoriekonzepte der Forschergruppe

Während in den ersten Entwürfen zur Forschergruppe die Bourdieusche Perspektive im Mittelpunkt stand (vgl. etwa Bourdieu, 2004), zeigte sich schnell, dass die Theoriebezüge in den verschiedenen Teilprojekten der Forschergruppe doch heterogen waren und noch sind. Sie reichen von systemtheoretischen, neoinstitutionalistischen, über diskurs- und machttheoretische Linien bis zu verschiedenen Ansätzen der Bildungsungleichheitsforschung, etwa auch in der Weiterentwicklung des Bourdieuschen Ansatzes. Damit konnte das Fundament der Forschergruppe weder auf einer einzigen Theorietradition noch auf einem synkretistischen Theoriehybrid errichtet werden. An dieser Stelle entstand als verbindende Heuristik zwischen den Teilprojekten das Konzept der „Mechanismen der Elitebildung“ (vgl. Sackmann, 2011 und in diesem Beiheft). Wir

US-amerikanischen Eliteschulen, -colleges und -universitäten zu verweisen: etwa Wakeford (1969), Cookson und Persell (1985), Karabel (2005), Howard (2008), Chase (2008), Gaztambide Fernández (2009a, b), Khan (2011), Hayden, Rancic und Thompson (2000), Koh und Kenway (2016). Eine ausgezeichnete Zusammenstellung verschiedener internationaler Studien aus dem angloamerikanischen, dem europäischen und auch dem asiatischen Raum findet sich bei Maxwell und Aggleton (2015), van Zanten, Ball und Darchy-Köchlin (2015) sowie in den umfassenden Compendien von van Zanten (2018). In Deutschland lassen sich empirische Arbeiten bis zum Beginn der Forschergruppe an zwei Händen abzählen: etwa die historische Arbeit zu den Fürstenschulen (Flöter, 2009), die Internatsstudien von Kalthoff (1997, 2006) und Böhme (2000), Helsper, Böhme, Kramer und Lingkost (2001).

- 4 Dass die Forschergruppe schließlich ihre Arbeit aufnehmen und über diesen langen Zeitraum umsetzen konnte, gibt Anlass zum Dank: Unser Dank gilt der DFG, dass sie diesen Gegenstand und diesen Forschungszusammenhang für förderwürdig befunden hat, insbesondere den Gutachterinnen und Gutachtern, für die in der Sache kritische, aber sehr unterstützende Begutachtung. Der Martin-Luther-Universität und dem Zentrum für Schul- und Bildungsforschung (ZSB) für Unterstützung und Flankierung. Einer ganzen Reihe von Critical Friends, die die Forschergruppe mit Vorträgen, Kommentaren, Anregungen und Kritik teilweise seit ihren Anfängen begleiten. Schließlich den Kolleginnen und Kollegen, den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, für die anregende, kooperative und kritisch-konstruktive Zusammenarbeit über diesen langen Zeitraum hinweg.

gingen und gehen davon aus, dass sich exklusive bzw. Elitebildung als Zusammenspiel von vier Mechanismen begreifen lässt:

- von *Anwahl*, also: den Wahlen der Bildungsklientel, die bestimmte Bildungsinstitutionen favorisieren und andere meiden;
- von *Auswahl*, also: den zusätzlichen Selektionshürden, die Bildungsinstitutionen einrichten können, um ihre Klientel gezielt und möglichst passförmig rekrutieren zu können;
- von *Kohärenzbildung*, also: der Möglichkeit sowohl die Bildungsinstitutionen als auch ihre Klientel stimmig zu komponieren und damit möglichst harmonische Passungen zwischen Bildungsklientel und Bildungsinstitution zu erzeugen;
- schließlich von *Distinktion*: also der Möglichkeit sich sowohl als Bildungsklientel als auch als Bildungsinstitution zu besondern und von anderen Akteuren und Bildungsinstitutionen abzusetzen.

Mittels des Konzeptes der Mechanismen der Elitebildung konnten – in jeweils spezifischen theoriesprachlichen „Übersetzungen“ – Querverbindungen und „Gelenkstellen“ zwischen den Projekten markiert und vergleichende Perspektiven eingebaut werden. Allerdings kam es im Verlauf der Forschergruppe in unterschiedlicher Deutlichkeit zu Reformulierungen gegenüber der Fassung des Mechanismen-Konzepts wie sie etwa im Rahmen der analytischen Soziologie von Hedström vorgenommen wurde (vgl. Hedström, 2009; zur Auseinandersetzung etwa die Beiträge in Kron & Grund, 2010) und zu neu konturierten begrifflichen Fassungen des Mechanismenbegriffes (vgl. etwa Krüger et al., 2012; Helsper et al., 2018). In einer ganzen Reihe von Beiträgen dieses Bandes nimmt das Mechanismenkonzept der Elitebildung daher auch einen prominenten Stellenwert ein (vgl. u. a. die Beiträge von Sackmann; Deppe, Lüdemann & Peter; Gibson, Helsper & Kotzyba in diesem Band).

Wie bereits erwähnt, ist die zentrale Fragestellung der Forschergruppe, ob sich neue vertikale Differenzierungen – auch im Zusammenhang mit einer sozialen Stratifizierung – zwischen Bildungsinstitutionen desselben Bereichs zeigen lassen. Für die Beantwortung dieser Frage war es erforderlich, die verschiedenen Teilbereiche und Stufen des Bildungssystems vergleichend in den Blick zu nehmen: also die elementare Bildung in Kindertagesstätten, die Grundschule als vom Anspruch her egalitäre Schulform, das Gymnasium als inzwischen breit expandierte Schulform und schließlich den ebenfalls expandierenden und sich ausdifferenzierenden Hochschulsektor. Damit wurde es möglich, nach den Gemeinsamkeiten aber auch den Differenzen – gewissermaßen der bereichsspezifischen Eigenlogik – von horizontaler Differenzierung und vertikaler Stratifizierung in den verschiedenen Teilbereichen und Stufen des Bildungssystems zu fragen und damit in den Blick zu nehmen, ob – und wenn ja: wie – sich Prozesse vertikaler Differenzierung durch exklusive Bildungsinstitutionen bereichsspezifisch zeigen lassen.

Anfänglich sind wir in der Forschergruppe von der These ausgegangen, dass sich die Tendenzen zu einer Hierarchisierung, also einer vertikalen Differenzierung zwischen Bildungsinstitutionen vom Hochschulbereich – wo sie sich am deutlichsten in Bezug

auf Wettbewerbe im Rahmen der Exzellenzinitiative, über damit einhergehende unterschiedliche Ressourcenausstattungen von Hochschulen, diverse Rankingbildungen etc. zeigen – in die anderen Bildungsbereiche ausdehnen würden. Das sehen wir inzwischen relativierter und betonen sehr viel stärker die Eigenlogik und die Spezifik der unterschiedlichen Teilbereiche des Bildungssystems (vgl. dazu die Beiträge von Helsper, Krüger, Bloch & Mitterle, von Deppe, Lüdemann & Peter sowie von Breidenstein, Mader, Winter & Krüger in diesem Beiheft).

Hier sind vorab einige knappe (vgl. ausführlicher die verschiedenen Beiträge in diesem Band) begriffliche Klärungen erforderlich, vor allem bezüglich der Begriffe horizontale und vertikale Differenzierung, die in einer Reihe von Beiträgen nicht im gängigen Sinne verwendet werden. Unter horizontaler Differenzierung wird eine Ausdifferenzierung zwischen Bildungsinstitutionen auf derselben Stufe des Bildungssystems – also etwa zwischen Kindertagesstätten, zwischen verschiedenen Grundschulen oder zwischen Gymnasien – im Sinne einer horizontalen Pluralität von Trägerschaften, Profilen, pädagogischen Programmatiken etc. verstanden. Von vertikaler Differenzierung sprechen wir dann, wenn sich diese pluralen, horizontal ausdifferenzierten Bildungsinstitutionen auch in ihrer Wertigkeit ausdifferenzieren, sich also entlang spezifischer, für die Bewertung von Bildungsinstitutionen relevanter Kriterien unterscheiden lassen. Hier beziehen sich eine Reihe von Beiträgen auf Theorien der ‚Valorisierung‘, also der Zuweisung und sozialen Konstruktion von Wert und Wertdifferenzen – etwa durch ‚bewertende Dritte‘, wie etwa im bekannten CHE-Ranking für deutsche Hochschulen –, durch die Hierarchien und vertikale Differenzierungen in den Teilbereichen des Bildungssystems zwischen Institutionen und Standorten generiert werden (vgl. etwa Lamont, 2012; Mau, 2017). Hier spielen Rankings, abrufbare Leistungs- und Qualitätsindikatoren von Bildungseinrichtungen, aber auch Ruf- und Imagebildungen eine bedeutsame Rolle – wenn auch für die Teilbereiche des Bildungssystems je spezifisch und unterschiedlich.

Von ‚exklusiver‘ bzw. Elitebildung schließlich kann im Sinne eines sozial konstruktiven bzw. diskurstheoretischen Verständnisses von ‚Elite‘ (vgl. dazu Ricken, 2009; Peter, 2014; Krüger & Helsper, 2014) gesprochen werden, wenn Bildungseinrichtungen am oberen Ende einer bildungsinstitutionellen Hierarchie über Auswahlverfahren eine exklusiv zusammengesetzte Bildungsklientel zu rekrutieren vermögen, und das mit einer distinktiven Besonderung der Einrichtung und mit dem Versprechen auf eine privilegierte weitere Bildungslaufbahn oder eine besonders verantwortungsvolle zukünftige soziale Position ihrer Klientel verbunden wird (vgl. etwa Gibson, 2017; Helsper et al., 2018; Keßler & Krüger, 2018; Bloch, Mitterle, Paradeise & Peter, 2018; Bloch, Kreckel, Mitterle & Stock, 2018). Elitebildung ist also nicht mit besonders privilegierten ökonomischen, sozialen und kulturellen Positionierungen bzw. Gruppen im sozialen Raum gleich zu setzen, egal ob sie als die ‚oberen Zehntausend‘, ein oder fünf Prozent besonders privilegierter Personengruppen der Gesellschaft, leistungsbezogene Funktionseliten in gesellschaftlichen Teilsystemen begriffen werden oder von internationalen, nationalen oder regionalen Eliten gesprochen wird (vgl. etwa Hartmann 2002, 2006, 2018). Bei Elitenbildung geht es vielmehr um die Zugehörigkeit zu exklusiven

und hoch selektiven Bildungsprozessen und -räumen, die mit einer privilegierten sozialen Herkunft verbunden sein können, aber damit nicht identisch sind. Es geht dabei vielmehr um Unterscheidungen, die bezüglich der Klientel und der Qualität von Bildungsräumen selbst getroffen werden, etwa im Sinne von Hochleistenden, Hochbegabten, Leistungsspitze, verbunden mit besonderen Lern- und Bildungsorientierungen, die eine derart ausgewählte Bildungsklientel für ‚exklusive‘ Bildungsräume prädestiniert und in denen sie weiter ‚veredelt‘, ihre Potenziale entfaltet und gefördert werden sollen. Jenseits eines substanziellen Verständnisses oder einer sozialwissenschaftlichen Definition von Elitezugehörigkeit kann man – wie das in einigen Projekten der Forschergruppe auch geschieht – beobachten, wie Akteure mittels distinktiver Semantiken wie Elite, Exzellenz, Hochbegabung, high potentials, Potenzialträger etc. Unterscheidungen erzeugen, distinktive diskursive Kämpfe austragen und in diesen sozialen Konstruktionsprozessen Bildungselite erst sozial konturieren und konstruieren. In dieser Perspektive nähert man sich dem Begriff der Bildungselite in einer Untersuchung der sozialen Konstruktion von Unterscheidungen, in denen deren soziale Bedeutung erst konturiert wird und darin ihren sozialen Sinn erhält.

Dabei ist der Begriff der Elitebildung prekär und in einer Ambivalenz situiert: Das zeigt sich in der Spannung zwischen der Forderung nach Förderung der ‚besten Köpfe‘, der erhöhten Anstrengung Exzellenz und Elite zu erzeugen auf der einen und einer teilweise drastischen Eliteschelte, Elitekritik und Elitedemontage im öffentlichen Diskurs andererseits. Dies zeigt sich in Semantiken wie ‚Elite-‘ oder ‚Kaderschmiede‘, ‚Ghettos für den Geldadel‘ etc., mit denen exklusive Bildungseinrichtungen oder Internate belegt werden, aber auch in Entwürfen exklusiver Bildungsinstitutionen, in denen gezielt Begriffe wie Bildungs- und Verantwortungselite oder ‚geistige Elite‘ auch zur Profilierung und distinktiven Besonderung genutzt werden (vgl. Gibson, 2017). Mit dem Begriff der Elitebildung bewegt man sich somit in einem öffentlich verminteten Diskurs und einem schwierigen semantischen Feld. Obwohl die Antipathie gegen Eliten in Deutschland vielleicht nicht ganz so massiv ausgeprägt ist, wie dies etwa Currid-Halkett (2017) in ihrem Buch „The Sum of Small Things“ bezüglich der Trump-Wähler in den USA in einer manchmal etwas holzschnittartigen Bourdieuschen Perspektive beschreibt, ist eine ähnlich gelagerte Elitenskepsis und -ablehnung auch in Deutschland spürbar: Die Trump-Wähler hegten einen Affront gegen die kulturelle Elite, die sogenannte ‚aspirational class‘, die über Investitionen in Bildung ihre Privilegien sichere und selbst – in ihrer distinktiven kulturellen Absetzung – zu einem Teil des sozialen Problems und der sozialen Spaltung werde. Jedenfalls steht die Forschergruppe und stehen die Beiträge dieses Beiheftes nicht außerhalb oder oberhalb dieses Diskurses um Elite und Elitebildung. Vielmehr müssen sie als Teil der sozialen Konstruktion von Elitebildung begriffen werden (vgl. Deppe & Kastner, 2014), auch wenn hier natürlich in einer theoretisch-analytischen und empirischen Perspektive die diskursiven, institutionellen und Akteurskonstellationen der exklusiven oder Elitebildung selbst zum Gegenstand der Reflexion werden.

Neben dem Durchgang durch die Stufen und Institutionen der Bildung entlang des Lebenslaufs vom Elementarbereich, über die Grundschule, die gymnasiale Bildung bis

zur Hochschule ist die Forschergruppe im Weiteren durch die systematische Berücksichtigung verschiedener Perspektiven und Ebenen gekennzeichnet:

- 1) Es werden *Diskurse* um Elitebildung auf verschiedenen Ebenen in den Blick genommen. Das betrifft übergreifende gesellschaftliche, mediale, politische und wissenschaftliche Diskurse, aber auch – im Zusammenspiel der Teilprojekte – Diskurse auf der Ebene von Organisationen und Institutionen in den verschiedenen Teilbereichen des Bildungswesens (vgl. u. a. die Beiträge von Peter; Breidenstein, Krüger & Roch; Gibson, Helsper & Kotzyba in diesem Band).
- 2) Wir zielen auf die Analyse von *Bildungsorganisationen bzw. -institutionen* und fragen danach, wie sie sich im Spannungsfeld von Elite, Exzellenz und Egalität orientieren und positionieren, wie sie sich besondern und profilieren und ob – und wenn ja: wie – sie distinktiv im Wettbewerb zwischen Bildungsinstitutionen agieren und vertikale Unterscheidungen konstruieren (vgl. u. a. die Beiträge von Bloch & Mitterle; Mierendorff, Ernst & Mader sowie Howard in diesem Band).
- 3) Der Fokus richtet sich auch auf die *Bildungsakteure* im Bereich der Elitebildung und exklusiver Bildungsinstitutionen, etwa auf die Eltern als anwählende Akteure im Elementar- oder Grundschulbereich, auf Schülerinnen und Schüler in Gymnasien bzw. auf Studierende im Hochschulsektor und deren bildungsbiografische Karriereverläufe. Hier fragen wir danach, wie die Akteure sich auf die exklusiven Bildungsinstitutionen beziehen, ob und wie sie exklusive Zugehörigkeiten im Zusammenspiel mit den Institutionen herstellen und konstruieren und inwiefern sie durch ihre Mitgliedschaft Distinktion generieren können (vgl. u. a. die Beiträge von Binder & Abel; Howard; Gibson, Helsper & Kotzyba; Krüger, Kessler & Winter; Sackmann sowie Winkler in diesem Band).

Dabei nehmen auch einige Beiträge in diesem Band das komplexe Zusammenspiel zwischen Ebenen – also etwa zwischen exklusiven Bildungsinstitutionen und ihrer Bildungsklientel (Eltern, Schülerinnen und Schüler, Studierende) – in den Blick (vgl. u. a. die Beiträge von Bloch & Mitterle; Gibson, Helsper & Kotzyba; Krüger, Kessler & Winter; Binder & Abel; Mierendorff, Ernst & Mader in diesem Band).

Auch wenn die Forschergruppe im Schwerpunkt auf vertikale Differenzierungen im Bereich ‚exklusiver‘ Bildungsinstitutionen im deutschen Bildungssystem bezogen ist, so werden in diesem Band auch internationale Vergleiche als kontrastive Horizonte einbezogen: etwa in den Beiträgen von Sackmann und van Zanten Bezüge zum französischen Bildungssystem, bei Forsey und Brown zum australischen und bei Howard zum US-amerikanischen Schulsystem, bei Binder und Abel zu US-amerikanischen Elitecolleges und bei Lloyd in einem internationalen Vergleich die unterschiedliche Organisation von Bildungssystemen in der frühen Kindheit.

3. Einführung in die Beiträge

In den ersten drei Beiträgen in diesem Beiheft stehen theoretische Perspektiven auf Elitebildung auf der Grundlage von empirischen Studien im Vordergrund.

Tobias Peter untersucht in seinem Artikel ausgehend von einer gouvernementalitäts-theoretischen Perspektive auf der Basis der Auswertung bildungspolitischer Dokumente den Wandel des Exzellenzdiskurses von den 1950er Jahren bis zur Gegenwart. Dabei richtet er den Blick vor allem auf die Problemlagen und Krisenstrategien, die in Exzellenzorientierungen eingebunden sind. Herausgearbeitet werden zudem drei Positionen einer konservativen, einer funktionalistischen und einer egalitären Kritik an Exzellenz- und Eliteorientierungen.

Reinhold Sackmann diskutiert in seinem Beitrag zunächst Internationalisierungs- und Individualisierungsprozesse als Rahmenbedingungen für die Verstärkung von Elitebildungsprozessen in der Weltgesellschaft in den vergangenen drei Jahrzehnten. Anschließend skizziert er die theoretischen Hintergründe und zentralen Dimensionen des von ihm entwickelten Konzepts der Mechanismen der Elitebildung, wobei er zwischen Anwahl- und Auswahlprozessen, Distinktions- und Kohärenzherstellungsprozessen und dazu quer liegend dem Mechanismus der Valorisierung unterscheidet. Daran anknüpfend stellt er zwei empirisch gesättigte Modelle vor, die veranschaulichen, wie diese Mechanismen in ihrem Zusammenspiel Ungleichheit verstärken bzw. spezifische Formen von Elite-Ungleichheit abschwächen können. Abschließend werden von ihm ausgewählte quantitative Ergebnisse aus einem längsschnittlichen Vergleich von Prozessen der Elitebildung an Hochschulen in Deutschland und Frankreich dargestellt.

Der Beitrag von *Agnès van Zanten* stellt aktuelle Entwicklungen im französischen Bildungssystem dar und untersucht anhand des Konzepts des „institutionellen Sponsorings“ von Ralph Turner (1960), wie die Mechanismen von Wettbewerb und Sponsoring zusammenwirken, um Eliten durch Bildung zu reproduzieren. Die Ausführungen stützen sich einerseits auf eine empirische Untersuchung zu Auswahl- und Segregationsprozessen akademischer Eliten, die zwischen 2006 und 2013 durchgeführt wurden, und andererseits auf ein laufendes Forschungsprojekt, das den Übergang zur höheren Bildung in den Blick nimmt. Es wird aufgezeigt, dass in Frankreich die Bildungsverläufe zukünftiger Eliten durch eng miteinander verknüpfte Wettbewerbs- und Sponsoringlogiken gekennzeichnet sind.

In den folgenden elf Beiträgen stehen zum einen die Ergebnisse der Forschergruppe bezüglich der Elitebildung für die unterschiedlichen Teilbereiche und Stufen des deutschen Bildungswesens im Mittelpunkt. Diesen Ergebnissen zum deutschen Bildungswesen werden jeweils internationale empirische Studien und Analysen zu ausgewählten Ländern an die Seite gestellt. Dabei nehmen die ersten vier Beiträge die Entwicklungen zur horizontalen und vertikalen Ausdifferenzierung im Elementarbereich und in der Grundschule in den Blick.

Der Beitrag von *Thilo Ernst, Johanna Mierendorff und Marius Mader* widmet sich der Forschung zu hochpreisigen kommerziellen und gemeinnützigen Kinderbetreuungseinrichtungen und stellt Überlegungen zur Transformation des Betreuungssystems

in Deutschland an. Vor dem Hintergrund eines stark ausdifferenzierten Kinderbetreuungssystems begannen sich kommerzielle Anbieter in der Mitte der 2000er Jahre auszubreiten. Es wird argumentiert, dass hochpreisige Anbieter, die auf Elterngebühren als einzige Einnahmequelle angewiesen sind, das deutsche System in mehrfacher Hinsicht ergänzen. Entsprechend wird vorgeschlagen, die hochpreisigen Anbieter als Teil einer Infrastruktur zu verstehen.

Eva Lloyd betont in ihrem Artikel das Argument, dass politische Lösungen für die Fragen der sozialen Schichtung und Elitenbildung in frühkindlichen Systemen notwendig sind. Diese sollten in den nationalen Debatten mit einer Vielzahl von Akteuren aus der frühkindlichen Politik und Praxis vereinbart werden und müssten auf transparenten Werten und Prinzipien beruhen. Ausgehend von der Analyse von Hauptmerkmalen marktorientierter Systeme der frühen Kindheit und den damit verbundenen Risiken, werden die von einigen Regierungen verfolgten Strategien zur Etablierung eines nachhaltigen Systems, das hochwertige Dienstleistungen für alle Kleinkinder anbietet, herausgearbeitet. Anschließend stellt die Autorin in Anlehnung an Überlegungen von Moss (2014) und Tronto (2013) alternative Konzepte und gerechtere Systeme für die frühkindliche Bildung vor.

Anna Roch, Georg Breidenstein und Jens Oliver Krüger beschäftigen sich in ihrem Beitrag mit der Chiffre des ‚Bildungsinteresses‘ und dem Problem der Signifizierung schulwahlaktiver Eltern im Diskurs der Grundschulwahl aus Elternperspektive und aus der Perspektive von Schulleitungen. Sie verdeutlichen Identifizierungspraktiken und die damit verbundenen Schwierigkeiten. Abschließend gehen die Autorin und die Autoren mit einem kritischen Blick der Frage nach, inwiefern die Grundschulwahl dort, wo ihre segregierenden Effekte problematisiert werden, implizit normalisiert wird, wenn die Chiffre des elterlichen ‚Bildungsinteresses‘ zum Einsatz kommt.

Martin Forsey und Graham Brown gehen in ihrem Beitrag über die Behauptungen, es gäbe neue Stratifikationen in der australischen Bildung, hinaus und bewerten die Validität dessen, indem sie die Herausbildung von Klassenunterschieden durch staatliche Wahltechniken und die damit verbundene ‚Maschinerie‘ nachzeichnen. Der Schwerpunkt liegt auf australischen Grundschulen und auf der Analyse der My School-Website, die aggregierte Schultestwerte für alle australischen Schulen veröffentlicht. Die vorläufige Schlussfolgerung der Autoren lautet, dass das Finanzierungsregime für Grundschulen in Australien eher durch den Einfluss ‚neuer Schichten‘ als durch die im Kern neoliberale ‚Wahlmaschine‘, die in My School enthalten ist, entsteht.

Die anschließenden drei Beiträge untersuchen Prozesse der horizontalen und vertikalen Ausdifferenzierung im Bereich der gymnasialen Bildungsinstitutionen sowie die Bildungsverläufe und habituellen Bildungsorientierungen ihrer Schülerschaft.

Anja Gibson, Werner Helsper und Katrin Kotzyba wenden sich der Frage zu, ob sich in städtischen gymnasialen Feldern vertikale Unterscheidungen und Hierarchien zwischen Gymnasien rekonstruieren lassen. Das wird anhand von Analysen zur gymnasialen Schülerschaft beantwortet, indem eine Schülerhabitus typologie von Schülerinnen und Schülern exklusiver und nicht exklusiver Gymnasien und eine Passungstypologie zwischen individuellem Schülerhabitus und dem institutionellen Schülerhabitus

der Gymnasien entworfen wird. Erstens kann gezeigt werden, dass die besonders schul- und bildungsaffinen Habitus typisch für exklusive Gymnasien sind. Zweitens sind die besonders idealen und harmonischen Passungen kennzeichnend für exklusive Gymnasien, was eine Kohärenzbildung und Vergemeinschaftung nach innen und Distinktion nach außen ermöglicht. Drittens zeigt sich, dass im Zusammenspiel von Anwahl und Auswahl, Kohärenzbildung und Distinktion eine Privilegierung ohnehin privilegierter Schülerinnen und Schüler festzustellen ist.

Heinz-Hermann Krüger, Catharina I. Kessler und Daniela Winter diskutieren in ihrem Beitrag die Frage, welche Relevanz höhere Schulen mit unterschiedlichen exklusiven Profilsprüchen (eine Internationale Schule, eine Eliteschule des Sports, zwei Gymnasien mit differenten ästhetischen Profilen) im Zusammenspiel mit familialen und peerkulturellen Erfahrungen für die Förderung internationaler Studienkarrieren bzw. tänzerischer und sportlicher Hochleistungskarrieren haben. Dabei stützen sie sich auf die Resultate einer qualitativen Längsschnittstudie, die die akademischen und profilbezogenen Karrierewege der Jugendlichen an diesen Schulen von der zehnten, über die zwölfte Klasse bis zwei Jahre nach dem Übergang in die Hochschule oder den Beruf untersucht hat.

Adam Howard stellt in seinem Artikel ausgehend von weitreichenden gesellschaftlichen Veränderungen und Umgestaltungen im Schulsektor die Frage, wie sich Privilegien reproduzieren. Anhand zweier früherer Studien an amerikanischen Eliteschulen zeichnet er nach, wie Unterricht eine kultivierte kollektive Identität herstellt und verdeutlicht damit, dass Eliteschulen, wenn man Privilegien als Identitätsarbeit versteht, einen bedeutsamen Anteil bei der Entwicklung von Prozessen der sozialen Reproduktion haben. Howard schließt mit der These, dass diese Prozesse in den amerikanischen Eliteschulen trotz der sich wandelnden sozialen und ökonomischen Rahmenbedingungen in den Vereinigten Staaten nach wie vor Wirksamkeit haben.

Die abschließenden drei Beiträge sondieren den Bereich der Hochschule unter der Perspektive, inwiefern sich hier Prozesse von vertikaler Stratifizierung und Hierarchiebildung herausarbeiten lassen.

Roland Bloch und Alexander Mitterle fokussieren in ihrem Beitrag vor dem Hintergrund strategischer Arrangements Veränderungen in der Koppelung von Hochschulen und Arbeitsmarkt und gehen auf der Grundlage von empirischem Material der Frage nach, inwiefern bestimmte Hochschulen sich von passiven Distributoren von Bildungsabschlüssen zu aktiven Organisationen in der Konstruktion von relativen Karrierevorteilen für ihre Absolventinnen und Absolventen wandeln. Die Autoren zeigen die zunehmende Stratifizierung in dem vormals vor allem binär-strukturierten Hochschulwesen Deutschlands auf, was im Vergleich zu dem (hoch)differenzierten Hochschulwesen der USA, Großbritanniens oder Frankreichs damit eine Besonderheit darstellt.

Amy J. Binder und Andrea R. Abel gehen in ihrem Artikel der Frage nach, auf welche Weise symbolische Grenzen zwischen Elitecolleges in den USA konstruiert werden. Auf der Grundlage von qualitativen Interviews mit Studierenden der Harvard und der Stanford Universität wird aufgezeigt, dass sie ihre Universitäten schätzen, da sie eine ‚abgerundete‘ Geistesbildung anbieten, während sie andere Institutionen dafür kritisie-

ren, dass sie zu einseitig auf die Berufsvorbereitung ausgerichtet sind. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Studierende durch die Konstruktion derartig nuancierter Wahrnehmungen die Besonderheiten der Eliteuniversitäten und ihre exklusiven Positionen rechtfertigen und zu den fortwährenden Statusunterschieden zwischen Elitecolleges in den Vereinigten Staaten beitragen. In den Schlussfolgerungen werden Vermutungen angestellt, wie sich dies von Ländern mit weniger vertikaler Stratifikation unterscheidet.

Oliver Winkler diskutiert in seinem Artikel die Frage, inwieweit nicht nur durch Organisationen, sondern auch durch das Anwahlverhalten von Studierenden vertikale Differenzierungen im Hochschulbereich mit hergestellt werden können. Ausgehend von Erklärungsansätzen der Rational Choice Theorie und von Arbeiten aus der Bourdieu Tradition untersucht er in seinem Beitrag auf der Basis einer Sekundäranalyse von Befragungsdaten des DZHW aus den Jahren 2003 bis 2011 Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft, Studierendenmobilität und vertikaler Differenzierung in Deutschland. Verdeutlicht wird, dass Studierende aus höheren sozialen Milieus eine größere geografische Mobilität im Hinblick auf die Anwahl von Studienorten zeigen, während hingegen Hochschulrankings diese Anwahlprozesse nur in geringerem Ausmaß beeinflussen.

In den Beiträgen im abschließenden Kapitel dieses Beiheftes werden in einem ersten Schritt unter drei Perspektiven die Ergebnisse der Forschergruppe über die Stufen und Teilbereiche des Bildungswesens hinsichtlich von Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen den Bildungsbereichen ausgelotet: erstens unter der Perspektive der vertikalen Ausdifferenzierung und Hierarchiebildung vom Elementar- bis zum Hochschulbereich; zweitens unter der Perspektive von Legitimationsmustern und -problemen bezüglich des Zugangs zu exklusiven Bildungsinstitutionen und drittens unter der Perspektive von Gemeinsamkeiten und Differenzen im Zusammenspiel der Mechanismen der Elitebildung in den unterschiedlichen Bildungsbereichen. Das wird abschließend in zwei Beiträgen mit kritischen Kommentierungen, einer Einordnung der Ergebnisse und weiterführenden Perspektiven verbunden.

Werner Helsper, Heinz-Hermann Krüger, Roland Bloch und Alexander Mitterle untersuchen in ihrem Artikel unter Berücksichtigung der Ergebnisse der Teilprojekte der Forschergruppe die zunehmenden horizontalen Ausdifferenzierungsprozesse in den verschiedenen Stufen des deutschen Bildungssystems vom Elementar- bis zum Hochschulbereich. Anschließend fragen sie, ob und wie sich diese horizontalen Differenzierungsprozesse in vertikale Stratifikationen und Hierarchisierungen übersetzen und welche Rolle dabei potentielle ‚Dritte‘ spielen. Aufgezeigt wird darüber hinaus, wie sich vertikale Differenzierungsprozesse in den verschiedenen Stufen des Bildungssystems unterscheiden und welchen Beitrag verschiedene theoretische Ansätze zur Erklärung von vertikaler Stratifizierung und Elitebildung im deutschen Bildungssystem leisten können.

Georg Breidenstein, Marius Mader, Daniela Winter und Jens Oliver Krüger untersuchen in ihrem Beitrag die Frage, wie auf den unterschiedlichen Stufen des Bildungssystems der Zugang zu exklusiven Bildungsinstitutionen legitimiert wird. Dabei arbeiten sie auf der Basis der Ergebnisse der Teilprojekte aus der Forschergruppe zu-

nächst die unterschiedlichen Legitimationsordnungen in den verschiedenen Feldern des Bildungssystems, vom Kindergarten über die Grundschule bis hin zum Gymnasial- und Hochschulbereich heraus. Ihre Analyse mündet in dem Fazit, dass im Elementar- und Grundschulbereich nur mit der Selbstselektion der Anwählenden und der Passung von Angebot und Nachfrage argumentiert wird, während hingegen im Sekundar- und Hochschulbereich noch meritokratische Legitimationsfiguren der ‚Bestenauswahl‘ hinzukommen.

In dem Beitrag von *Ulrike Deppe, Jasmin Lüdemann und Tobias Peter* wird zunächst das Mechanismenkonzept der DFG-Forscherguppe 1612 dargestellt, das an Überlegungen von Tuftte anknüpft, der das Mechanismenkonzept von Hedström sozialkonstruktivistisch umgedeutet und für interpretative Forschungsansätze geöffnet hat. Dementsprechend wird das Zustandekommen vertikaler Differenzierungen als komplexer sozialer Konstruktionsprozess verstanden, bei dem Unterscheidungen mit differnten distinktiven Praktiken und Semantiken im Kontext der Bildungsinstitutionen und durch die Bildungsakteure hervorgebracht werden. Anschließend an diese theoretischen Überlegungen und die Darstellung der vier Mechanismen der Elitebildung wird dann auf der Grundlage des empirischen Materials aus den verschiedenen Projekten der Forschergruppe das Zusammenspiel der vier Mechanismen der Elitebildung in den unterschiedlichen Stufen des Bildungssystems vom Elementarbereich, über den Grundschulbereich, die gymnasiale Bildungslandschaft bis hin zum Hochschulbereich aufgezeigt. Abschließend wird in einem Vergleich der Bildungsstufen noch einmal herausgearbeitet, wie komplex und hochgradig feldabhängig sich jeweils das Zusammenspiel der Mechanismen darstellt und es werden einige Herausforderungen für die zukünftige Elitebildungsforschung skizziert.

Herbert Kalthoff skizziert in seinem Beitrag reproduktionstheoretische und systemtheoretische Perspektiven auf Schule und Unterricht und er arbeitet dabei deren Erklärungsdefizite bei der umfassenden Analyse von exklusiven Schulen heraus. So würde die symbolische Bedeutung der Schulbildung durch Zugehörigkeit zu ökonomisch selektiven Einrichtungen sowohl von der Reproduktionstheorie Bourdieus mit ihrem latenten Determinismus als auch von der Differenzierungstheorie Luhmanns mit ihrem Desinteresse an der Relevanz des Kulturellen im Wesentlichen ignoriert. Er fordert stattdessen, keine Homologie von Selektivität und Exklusivität in der Forschung vorab zu unterstellen, sondern die Wissens- und Erfahrungsprozesse in diesen Schulen genauer zu analysieren und die Kontingenz dieser Prozesse dabei in Rechnung zu stellen.

Frank-Olaf Radtke plädiert in seinem Beitrag zunächst dafür, bei der Analyse primärer und sekundärer funktionaler gesellschaftlicher Differenzierungsprozesse von einer makrosoziologischen systemtheoretischen Perspektive auszugehen. Anknüpfend an diese theoretischen Überlegungen arbeitet er anschließend heraus, dass im Gefolge der bildungspolitischen Reformen in Europa und Deutschland in den vergangenen zwei Jahrzehnten das Steuerungsmedium Markt im Bildungssystem dominant geworden sei und dass sich auch die quantitative Bildungsbeteiligungsforschung in der Nachfolge von Boudon an den Grundannahmen des homo oeconomicus orientiert habe. Sie habe

in ihren Untersuchungen nur noch die individuellen Bildungsentscheidungen in den Blick genommen und im Unterschied zu den Studien der DFG-Forschergruppe 1612 Zusammenhänge etwa zwischen organisatorischen Einflussfaktoren und individuellen Bildungsorientierungen nicht analysiert.

Literatur

- Altrichter, H., Heinrich, M., & Soukup-Altrichter, K. (Hrsg.) (2011). *Schulentwicklung und Schulprofilierung? Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumert, J., Trautwein, U., & Artelt, C. (2003). Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S. 261–333). Münster: Waxmann.
- Baumert, J., Stanat, P., & Watermann, R. (Hrsg.) (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R., & Lauterbach, W. (2010). *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bellmann, J. (2008). Choice Policies. Selektion, Segregation und Distinktion im Rahmen von Bildungsmärkten. In H. Ullrich & S. Strunck (Hrsg.), *Begabtenförderung an Gymnasien. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven* (S. 249–270). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bloch, R., Kreckel, R., Mitterle, A., & Stock, M. (2018). Stratification through Internationality in German Higher Education. In C. Maxwell, H.-H. Krüger, W. Helsper & U. Deppe (Hrsg.), *Elite Education and Internationalisation. From the early years to higher education* (S. 257–279). London: Palgrave Macmillan.
- Bloch, R., Mitterle, A., Paradeise, C., & Peter, T. (Hrsg.) (2018). *Universities and the Production of Elites. Discourses, policies and strategies of excellence and stratification in higher education*. London: Palgrave Macmillan.
- Böhme, J. (2000). *Schulmythen und ihre imaginäre Verbürgung durch oppositionelle Schüler. Ein Beitrag zur Etablierung erziehungswissenschaftlicher Mythosforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bourdieu, P. (2004). *Der Staatsadel*. Konstanz: UVK.
- Currid-Halkett, E. (2017). *The Sum of Small Things. A theory of the aspirational class*. Princeton: Princeton University Press.
- Chase, S.A. (2008). *Perfectly Prep. Gender extremes at a New England prep school*. Oxford: Oxford University Press.
- Cookson Jr., P.W., & Persell, C.H. (1985). *Preparing for Power. America's elite boarding schools*. New York: Basic Books.
- Deppe, U., & Kastner, H. (2014). Exklusive Bildungsinstitutionen in Deutschland. Entwicklungstendenzen und Identifikationshürden. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Elite und Exzellenz im Bildungssystem. Nationale und internationale Perspektiven* (19. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 263–283). Wiesbaden: Springer VS.
- Flöter, J. (2009). *Elitenbildung in Sachsen und Preußen. Die Fürsten- und Landesschulen Grimma, Meißen, Joachimsthal und Pforta (1868–1933)*. Köln: Böhlau.
- Gaztambide-Fernández, R.A. (2009a). *The Best of the Best. Becoming elite at an American boarding school*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Gaztambide-Fernández, R. A. (2009b). What Is an Elite Boarding School? *Review of Educational Research*, 79(3), 1090–1128.
- Georg, W. (2006). Kulturelles Kapital und Statusvererbung. In W. Georg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme* (S. 123–146). Konstanz: UVK.
- Gibson, A. (2017). *Klassenziel Verantwortungselite*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hartmann, M. (2002). *Der Mythos von den Leistungseliten. Spitzenkarrieren und soziale Herkunft Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Hartmann, M. (2006). Leistungseliten – soziale Selektion durch Herkunft und Hochschule. In J. Ecaris & L. Wigger (Hrsg.), *Elitebildung/Bildungselite. Erziehungswissenschaftliche Diskussion und Befunde über Bildung und soziale Ungleichheit* (S. 206–225). Opladen: Barbara Budrich.
- Hartmann, M. (2018). Internationality within Business Elites and National Elite Educational Institutions. In C. Maxwell, H.-H. Krüger, W. Helsper & U. Deppe (Hrsg.), *Elite Education and Internationalisation. From the early years to higher education* (S. 75–93). London: Palgrave Macmillan.
- Hayden, M., Rancic, B., & Thompson, J. (2000). Being International: Student and teacher perceptions from international schools. *Oxford Review of Education*, 26(1), 107–123.
- Hedström, P. (Hrsg.) (2009). *Anatomie des Sozialen. Prinzipien der analytischen Soziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R.-T., & Lingkost, A. (2001). *Schulkultur und Schulmythos*. Opladen: Leske + Budrich.
- Helsper, W., & Krüger, H.-H. (Hrsg.) (2015). *Auswahl der Bildungsklientel*. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W., Dreier, L., Gibson, A., Kotzyba, K., & Niemann, M. (2018). *Exklusive Gymnasien und ihre Schüler. Passungsverhältnisse zwischen institutionellem und individuellem Schülerhabitus*. Wiesbaden: Springer VS.
- Howard, A. (2008). *Learning Privilege. Lessons of power and identity in affluent schooling*. London/New York: Routledge.
- Khan, S. R. (2011). *Privilege. The making of an adolescent elite at St. Pauls School*. Princeton: Princeton University Press.
- Kalthoff, H. (1997). *Wohlerzogenheit. Eine Ethnographie deutscher Internatsschulen*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Kalthoff, H. (2006). Doing/Undoing Class in exklusiven Internatsschulen. Ein Beitrag zur empirischen Bildungssoziologie. In W. Georg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme* (S. 93–122). Konstanz: UVK.
- Karabel, J. (2005). *The Chosen. The hidden history of administration and exclusion at Harvard, Yale and Princeton*. Boston: Houghton Mifflin.
- Keßler, C., & Krüger, H.-H. (2018). „Being International“: Institutional claims and student perspectives at an exclusive international school. In C. Maxwell, H.-H. Krüger, W. Helsper & U. Deppe (Hrsg.), *Elite Education and Internationalisation. From the early years to higher education* (S. 209–239). London: Palgrave Macmillan.
- Koh, A., & Kenway, J. (2016). *Elite Schools*. New York/London: Routledge.
- Koinzer, T., & Leschinsky, A. (2009). Privatschulen in Deutschland. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(5), 669–686.
- Kraul, M. (2015). *Private Schulen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kron, T., & Grund, T. (Hrsg.) (2010). *Die Analytische Soziologie in der Diskussion*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Krüger, H.-H., Rabe-Kleberg, U., Kramer, R. T., & Budde, J. (Hrsg.) (2010). *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krüger, H.-H., Helsper, W., Sackmann, R., Breidenstein, G., Bröckling, U., Kreckel, R., Mierendorff, J., & Stock, M. (2012). Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem. Grundlagen, Forschungsstand und -perspektiven. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(2), 327–344.
- Krüger, H.-H., & Helsper, W. (Hrsg.) (2014). *Elite und Exzellenz im Bildungssystem. Nationale und internationale Perspektiven* (19. Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft). Wiesbaden: Springer VS.
- Lamont, M. (2012). Towards a Comparative Sociology of Valuation and Evaluation. *Annual Review of Sociology*, 38(21), 201–221.
- Mau, S. (2017). *Das metrische Wir. Über die Quantifizierung des Sozialen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Maxwell, C., & Aggleton, P. (2015) (Hrsg.). *Elite Education. International perspectives*. London/New York: Routledge.
- Maxwell, C., Krüger, H.-H., Helsper, W., & Deppe, U. (Hrsg.) (2018). *Elite Education and Internationalisation. From the early years to higher education*. London: Palgrave Macmillan.
- Moss, P. (2014). *Transformative Change and Real Utopias in Early Childhood Education. A story of democracy, experimentation and potentiality*. London/New York: Routledge.
- Münch, R. (2007). *Die akademische Elite*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Münch, R. (2009). *Globale Eliten, lokale Autoritäten – Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Münch, R. (2011). *Akademischer Kapitalismus. Über die politische Ökonomie der Hochschulreform*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Peter, T. (2014). *Genealogie der Exzellenz*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Ricken, N. (2009). Elite und Exzellenz. Machttheoretische Analysen zum neuen Wissenschaftsdiskurs. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(2), 194–210.
- Sackmann, R. (2011). *Elitebildung nach der Öffnung des Bildungssystems?* (unveröffentlichtes Arbeitspapier). Halle.
- Tronto, J. C. (2013). *Caring Democracy – Markets, equality and justice*. New York/London: New York University Press.
- Turner, R. (1960). Sponsored and Coerced Mobility and the School System. *American Sociological Review*, 25(6), 855–867.
- Ullrich, H., & Strunck, S. (2012). *Private Schulen in Deutschland. Entwicklungen – Profile – Kontroversen*. Wiesbaden: Springer VS.
- van Zanten, A., Ball, S., & Darchy-Köchlin, B. (Hrsg.) (2015). *Elites, Privileges and Excellence. The national and global redefinition of educational advantage*. London/New York: Routledge.
- van Zanten, A. (Hrsg.) (2018). *Elites in Education*. London/New York: Routledge.
- Wakeford, J. (1969). *The Cloistered Elite*. London/Melbourne: Praeger.
- Weiß, M. (2001). Quasi-Märkte im Schulbereich. Eine ökonomische Analyse. In J. Oelkers (Hrsg.), *Zukunftsfragen der Bildung* (43. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 69–85). Weinheim/Basel: Beltz.
- Weiß, M. (2009). Schule und Wettbewerb. *Schulverwaltung*, 14(2), 69–71.
- Zymek, B. (2009). Prozesse der Internationalisierung und Hierarchisierung im Bildungssystem. Von der Beharrungskraft und Auflösung nationaler Strukturen und Mentalitäten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(2), 175–193.

Anschrift der Autor_innen

Prof. Dr. Werner Helsper, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,
Sprecher der DFG-Forschergruppe 1612,
Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik,
Franckeplatz 1, Haus 5, 06099 Halle (Saale), Deutschland
E-Mail: werner.helsper@paedagogik.uni-halle.de

Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,
Zentrum für Schul- und Bildungsforschung,
Franckeplatz 1, Haus 31, 06099 Halle (Saale), Deutschland
E-Mail: heinz-hermann.krueger@paedagogik.uni-halle.de

Jasmin Lüdemann, M.A., Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,
Zentrum für Schul- und Bildungsforschung,
Franckeplatz 1, Haus 31, 06099 Halle (Saale), Deutschland
E-Mail: jasmin.luedemann@zsb.uni-halle.de

Theoretische Perspektiven auf neue Bildungsungleichheiten

Tobias Peter

Die Kritik der Exzellenz

Zur diskursiven Umkämpftheit von Spitzenbildung

Zusammenfassung: Exzellenz und Spitzenleistung erscheinen in Bildung und Wissenschaft ohne Alternative. Bisherige Arbeiten konnten zeigen, dass sich diese Leitidee im Rahmen einer bildungspolitischen Ratio durchsetzt, die auf die Realisierung eines ökonomisch grundierten Leistungsstrebens durch Wettbewerbsorientierung setzt. Exzellenz wird mit Internationalität, Wettbewerb, Innovation, Vielfalt und Vernetzung assoziiert, während der eher zurückhaltend verwendete Elitebegriff stärker mit Tradition, Hochbegabung und gesellschaftlicher Verantwortung in Verbindung gebracht wird. Trotz ihrer diskursiven Verbreitung in unterschiedlichen Segmenten des Erziehungssystems ist die Leitidee von Spitzenbildung keineswegs unangefochten. Der Beitrag untersucht in einer Langzeitperspektive die semantischen Verschiebungen und Brüche exzellenzorientierter Bildungspolitiken in Deutschland seit Mitte der 1990er Jahre bis in die Gegenwart. Anhand von bildungspolitischen, medialen und institutionellen Veröffentlichungen und Konzepten wird insbesondere gezeigt, wie die Kritik an Exzellenz und Elite begründet wird und welche Konsequenzen sie zeitigt. Herauspräpariert werden soll, welche Bezüge etwa funktionalistische, traditionalistische oder emanzipatorische Kritikpositionen zum Diskurs um Exzellenz und Elite aufweisen und welche Fluchtlinien und Antagonismen, Antinomien und Kippfiguren damit verbunden sind. Im Längsschnitt wird deutlich, dass einzelne Kritikpositionen in den Exzellenzdiskurs integriert werden und somit seine Stellung festigen. In der Analyse der Umkämpftheit von Spitzenbildung können somit auch die Mechanismen aufgezeigt werden, die zur Wirkmächtigkeit des Exzellenzdiskurses beitragen.

Schlagnorte: Exzellenz, Elite, Bildung, Kritik, Diskurs

1. Einleitung

Ebenso wie die Debatte um Chancengleichheit ist auch die Orientierung an Exzellenz ein fester Bestandteil des zeitgenössischen Bildungsdiskurses. Dabei lässt sich Exzellenz als eine bildungspolitische Ratio rekonstruieren, in der sich ökonomische Rationalität, wettbewerbliche und stratifizierende Technologien und die Subjektbilder von *High Potentials* und Talenten zu einem dichten Gefüge aufeinander verwiesener Elemente verbinden, das kaum noch hinterfragt wird. Während Orientierungen an Exklusivität

und Elite im Schulbereich in einem schmalen, wenn auch relevanter werdenden Segment zu finden sind (vgl. u. a. die Beiträge dieses Bandes), zeigt sich die Wirkmächtigkeit des ‚Dispositivs der Exzellenz‘ darin, dass es unterhalb der Ebene von Exzellenzinitiativen mit hoher medialer Aufmerksamkeit auch in Leitbildern von Universitäten, Nachwuchsförderprogrammen bis hin zu Argumentationen in Berufungsverhandlungen zum Tragen kommt. Wie dieses Dispositiv sich durchsetzt und funktioniert, wurde bereits an anderer Stelle ausführlich untersucht (vgl. Bröckling & Peter, 2017).¹ Doch steht eine systematische Analyse der kritischen Stimmen, Polemiken gegen die Exzellenz und Prophezeiungen ihrer Vergeblichkeit und Vergänglichkeit aus.

Die Kritik der Exzellenz zeigt sich nicht nur in einer umfassenden Problematisierung und krisenhaften Beschreibung des zeitgenössischen Bildungssystems aus exzellenz- und eliteorientierter Perspektive (vgl. Peter, 2015a), sondern ebenso in den Widersprüchen und Widerständen, die den Aufstieg des Exzellenzdispositivs seit Anbeginn begleiten. Mit einer systematischen Rekonstruktion der damit verbundenen Rhetoriken und Argumente will dieser Beitrag aufzeigen, auf welche Weise der Orientierung an Exzellenz offene Kritik und Widerstände entgegenschlagen. Die Ordnung des Diskurses ist niemals unangefochten (vgl. Laclau & Mouffe, 1991). Immer gibt es dagegen strebende Kräfte, die anderen Rationalitäten folgen, sich auf andere Technologien stützen und die ihnen ausgesetzten Subjekte in anderer Weise adressieren und formen. Führen diese Kritiken zur Abkehr von bislang verfolgten Politiken? Welche Argumente werden gegen Exzellenz ins Feld geführt und wie werden diese verarbeitet?

Diesem Beitrag liegt eine längsschnittliche Erhebung wissenschaftlicher, bildungspolitischer, medialer sowie institutioneller Texte des Exzellenzdiskurses seit den 1950er Jahren bis zur Gegenwart zugrunde. Einen Schwerpunkt bilden dabei veröffentlichte Materialien und Stellungnahmen unterschiedlicher Akteurinnen zur Exzellenzinitiative von Bund und Ländern, zu Elitebildungsprojekten des bayerischen Elitenetzwerks und privater Hochschulen. Die für die Analyse herangezogenen Texte wurden nicht mit dem Ziel einer repräsentativen Darstellung des Diskurses, sondern unter dem Aspekt der maximalen Prägnanz und Kontrastierung unterschiedlicher argumentativer und rhetorischer Strategien der Problematisierung und Kritik ausgewählt. Durch eine Feinanalyse ausgewählter Dokumente ließ sich rekonstruieren, welche Problem Diagnosen und Kritikstrategien dabei verfolgt werden. Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf diesen Aspekt. Neben den Narrativen der Krise und Problematisierung, die in Exzellenzorientierungen eingeschrieben sind, konnten in der Analyse die drei wesentlichen Positionen einer konservativen, egalitären und funktionalistischen Kritik an Exzellenz und Elite herauspräpariert werden. Mittelmaß, Elite, Rang und Gleichheit stellen sich dabei als zentrale Topoi heraus, anhand derer Problematisierungen und Kritiken der Exzellenz verhandelt werden.

1 Darüber hinaus wurden v. a. im Rahmen der FOR 1612 zahlreiche Analysen zur Elitebildung im deutschen Bildungswesen (vgl. die Beiträge dieses Bandes) und insbesondere des Diskurses um Exzellenz und Elite in Bildung und Wissenschaft vorgelegt (vgl. stellvertretend Peter, 2014; Bloch, Mitterle & Peter, 2016).

2. Mittelmaß

Der Erfolg des Exzellenzdiskurses lässt sich nicht ohne einen Blick auf seine programmatische, auf einer kritischen und problematisierenden Grundhaltung beruhende Aufladung seit Ende der 1950er Jahre verstehen. Mit dem Sputnik-Schock markiert eine veritable Krise den Aufstieg von Exzellenz als Leitidee mobilisierender und optimierender Bildungspolitik. Es ist eine Krise der Leistungsfähigkeit des Bildungssystems und der US-Gesellschaft insgesamt, die hinter der Frage steckt, ob „die Amerikaner ihren Ehrgeiz und ihren Schwung verloren“ haben, „der es ihnen ermöglicht hat, Exzellenz zu erreichen?“ (Gardner, 1962, S. xi). Der egalitaristische Hang zur Mittelmäßigkeit – so der Tenor – hemmt Spitzenleistungen und schöpft vorhandene Talente nicht aus. Das Narrativ der Exzellenz als Ausweg aus der Falle der Mediokrität prägt fortan den Exzellenzdiskurs. Es verbindet sich spätestens in den 1980er Jahren mit einer neo-liberalen Semantik, für die der Management-Klassiker „In Search for Excellence“ von Thomas J. Peters und Robert H. Waterman (1981) stilprägend wird. Als Ursache der allzu oft anzutreffenden Mittelmäßigkeit identifizieren Peters und Waterman mangelndes persönliches Engagement von Mitarbeitenden, das sich letztlich auf die verkrusteten hierarchischen und unpersönlichen Strukturen organisierter Verantwortungslosigkeit zurückführen lässt. Das ‚stahlharte Gehäuse‘ der Rationalisierung (Max Weber) ist nicht mehr die Lösung, sondern die „Unbeweglichkeit durch Bürokratisierung ist auf der ganzen Welt das eigentliche Problem“ (Peters & Waterman, 1981, S. 26). Das Mantra permanenter Verbesserung wird insbesondere durch den von der Exzellenzsemantik geprägten Qualitätsmanagementdiskurs verbreitet. Nur wer agil genug ist, um den Veränderungen der fluiden Märkte zu folgen oder sie zu antizipieren, kann sich behaupten. Wer sich ausruht, riskiert unterzugehen – so das Mantra der permanenten Optimierung (vgl. Bröckling & Peter, 2013). Schreckbild der Exzellenz ist weder Untätigkeit noch Schlamperei, sondern Mittelmäßigkeit.

Diese Krisensemantik wird durch bildungs- und hochschulpolitische Programmatiken wie der National Commission on Excellence in Education von 1982 auf eine gesamtgesellschaftliche Ebene gehoben. Ihrem Report „A Nation at Risk“ zufolge lässt eine Welle der Mittelmäßigkeit die Bildung erodieren und gefährdet die Zukunft der Nation. Ausgehend von der These einer wissensbasierten Ökonomie wird die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems zur entscheidenden Frage: „Um den knappen Wettbewerbsvorsprung, den wir auf den Weltmärkten besitzen, zu halten und auszubauen, müssen wir unser Bildungssystem zum Nutzen aller reformieren“ (NCEE, 1983, S. 10; Übersetzung T. P.). Jene potentielle Krisengefahr, die jedem Wettbewerb innewohnt, bildet auch den Horizont, in dem in den 1990er Jahren in der europäischen Wissenschaftspolitik und im deutschen Wissenschaftsdiskurs der Rückstand der europäischen Forschung bzw. des deutschen Wissenschaftssystems problematisiert werden. In der Kritik stehen die mangelnde internationale Strahlkraft sowie die Gefahr, künftige Spitzenwissenschaftlerinnen und generell Führungskräfte zu verlieren (Brain-Drain). Die Orientierung auf Exzellenz soll diese Probleme beheben.

Im globalen Kampf um die besten Köpfe, im Diskurs um Brain-Drain und Elitenausbildung wird der egalitäre Grundkonsens des deutschen Bildungs- und Wissenschaftssystems aufgekündigt. Mit der kaum verhohlenen indirekten Kritik an den „zweit- und drittklassigen Leuten“ fordert der Wissenschaftsphilosoph Jürgen Mittelstraß, den Zustand offenkundiger Mittelmäßigkeit zu beenden, denn „es muss viel Qualität beisammen sein, um Exzellenz zu befördern“ (Mittelstraß, 1996, S. 15). Anfang der 2000er Jahre wird der Mangel an hochqualifizierten Fachkräften mit einer unzureichenden Wettbewerbsfähigkeit der Hochschulen im Kampf um hervorragende Nachwuchswissenschaftler in Zusammenhang gebracht. So beklagt der Wissenschaftsrat, dass „die Universitäten auch im Wettbewerb um ihren wissenschaftlichen Nachwuchs immer weniger konkurrenzfähig sind. Exzellente Nachwuchswissenschaftlerinnen schlagen heute vielfach nicht mehr eine Hochschullehrerlaufbahn ein, sondern wandern in attraktive Beschäftigungsfelder außerhalb der Hochschule oder an Hochschulen außerhalb Deutschlands ab“ (Wissenschaftsrat, 2001, S. 32).

Die Problematisierung der vorherrschenden Selbstbeschreibung eines eher national orientierten und horizontal differenzierten hochschulischen Segments des Erziehungssystems wird begleitet von einer fundamentalen Kritik an der Leistungsfähigkeit des Schulsystems, die sich neben der Herkunftsabhängigkeit auch auf die Leistungsspitzen bezieht. Demnach gefährden die mangelnden Spitzenleistungen deutscher Schulen und Hochschulen im internationalen Vergleich (vgl. van Ackeren, 2008) die internationale Wettbewerbsfähigkeit des Standorts Deutschland. In diesen Argumentationsmustern und rhetorischen Strategien, mit denen die Krisen des Erziehungssystems diskursiv erzeugt werden, wird ein ökonomisches Narrativ deutlich, dass der Exzellenzdiskurs mit der gegenläufigen Kritikposition der Egalität teilt. Die Dramatik der Krise entfaltet sich vor allem im Angesicht eines drohenden Mangels an Wettbewerbsfähigkeit. Die weitgehend geteilten Szenarien drohender Arbeitslosigkeit und mangelnder Wettbewerbsfähigkeit in der globalen Konkurrenz um Spitzenforscher und Führungskräfte verweisen Exzellenz und Egalität auf die dramatischen Konsequenzen, mit denen eine unzureichende Leistungserbringung des Erziehungssystems für das Wirtschaftssystem verbunden ist. Indem zu viele Risikoschülerinnen und zu wenige High-Potentials beklagt werden, werden ökonomisch geprägte Figuren von Inklusion und Exklusion entworfen. Die Funktionskrise wird in beiden Diskursen im Rahmen einer neoliberalen Argumentation artikuliert.

3. Elite

Auf der Grundlage einer fundamentalen Kritik an der Leistungsfähigkeit des Hochschul- und Wissenschaftssystems hat sich zu Beginn der 2000er Jahre die Auffassung durchgesetzt, dass eine vertikale Differenzierung notwendig ist, um Qualitätssteigerungen erzielen zu können. „Elite“ und „Exzellenz“ sind zentrale Signifikanten eines Diskurses, der die Bildungs- und Wissenschaftsförderung an „Leuchttürmen“ und „Elite“ statt an „Gießkanne“ und „Egalität“ ausrichten will (Barlösius, 2008, S. 151). Auf der

Grundlage einer umfassenden Problematisierung des Mittelmaßes wurden zu Beginn der 2000er Jahre konkrete bildungs- und wissenschaftspolitische Projekte forciert, die auf eine stärkere vertikale Differenzierung des Erziehungssystems setzen.

Die ursprünglich verfolgte und eng an das Vorbild der US-amerikanischen Eliteuniversitäten angelehnte Idee der Spitzenhochschulen scheitert relativ rasch. Zum einen wird in der Debatte die Kritik an Eliten „als Kongregation von Spitzenmanagern und angepasstem Nachwuchs, Elite als Abzocker, Elite als Absolventen weniger Spitzenuniversitäten“ wachgerufen (Rust, 2005, S. 15). In Abgrenzung von Eliten als potentiell leistungs- und verantwortungsloser Führungskaste sprechen sich Sozialdemokraten wie die Universitätsrektorin Gesine Schwan für „Leistung statt Elite“ aus. Ihr zufolge ist klar, „dass unsere Gesellschaft und vor allem unser Bildungssystem mehr Differenzierung und stärker herausgehobene Leistungen braucht, wenn wir im Wettbewerb bestehen wollen. Aber man sollte zwischen Spitzenleistung und Elite unterscheiden“ (Schwan, 2004, S. 1). Auch wenn Stimmen wie Schwan mit der Orientierung auf Exzellenz statt Elite durchaus demokratietheoretische Erwägungen verbinden, vollzieht sich der semantische Wechsel von Elite zu Exzellenz unverkennbar in einem neoliberalen Begründungskontext. Mit dem Begriff der Exzellenz setzt sich eine Semantik durch, mit der internationale Diskussionen um wettbewerbsfähige Bildung und die Spezifika des deutschen Hochschulsystems berücksichtigt werden können.

Mit den verschiedenen Exzellenzinitiativen für Lehre sowie Forschung, dem Elitenetzwerk Bayern und Privathochschulen mit Spitzenanspruch (vgl. Mitterle & Stock, 2013) zeitigt der Diskurs um Elite und Exzellenz konkrete institutionelle Effekte mit dem Ziel, „den Wissenschaftsstandort Deutschland nachhaltig zu stärken, seine internationale Wettbewerbsfähigkeit zu verbessern und Spitzen im Universitäts- und Wissenschaftsbereich sichtbarer zu machen“ (GWK, 2005) Anstelle der ursprünglich diskutierten wenigen Eliteuniversitäten treten nun differenzierte und erprobte Förderinstrumente wie Graduiertenschulen oder Center of Excellence. Die vehement von den Ländern eingeforderte dezentrale Anlage der Exzellenzinitiative entspricht dem föderalen Hochschul- und Wissenschaftssystem (Gruss, 2012, S. 26–32). Gleichwohl setzt sich mit der wettbewerbslichen Organisation der Initiative eine Mobilisierungs- und Optimierungslogik im Wissenschaftsbereich durch, die an die gängige Förderungslogik der Deutschen Forschungsgemeinschaft anknüpfen kann (Winnacker, 2004, S. 21–22; Burt-scheid, 2010, S. 343). Permanente Verbesserung lässt sich nicht mit Dauerfinanzierung von Spitzenunis, sondern nur mit temporär begrenzten Förderungen erreichen.

Die skizzierte Delegitimation des Elitebegriffs trägt wesentlich zum Aufstieg des Exzellenzbegriffs bei. Damit wird der Elitebegriff jedoch nicht aus dem Diskurs eliminiert, sondern erhält eine andere semantische Prägung. Dies geschieht zum einen im Rahmen einer Argumentation, die Wettbewerb, Chancengleichheit und Spitzenorientierung zu versöhnen sucht:

Es muss uns gelingen, in Deutschland fairere Bildungschancen von früh an in Kindergarten und Schule zu ermöglichen. Nur dann werden wir auch entspannter mit dem Elitebegriff umgehen können, weil wir ihn dann mehr über Leistung definieren

können und eine geringere Kopplung zur Herkunft haben. Alles andere ist weder moralisch in Ordnung noch volkswirtschaftlich sinnvoll, denn wir schöpfen als Land unser Wissenspotenzial nicht aus. (Schweigard, 2009, S. 29)

Mit dieser Argumentation wird an das Konzept der Leistungs- und Funktionseliten angeknüpft, dass im schulischen Bereich den Eliteschulen des Sports als auch vergleichbar z. B. den Landeshochschulen für Musik zugrunde liegt. Diese können ohne Vorbehalte einen Eliteanspruch formulieren, weil ein klarer Zusammenhang von Leistung, Talent und späterer Funktionselite deutlich gemacht werden kann. Die positive Konnotation von Funktionseliten kann hier genutzt werden, weil der Kontrast zu eher als problematisch empfundenen politischen oder wirtschaftlichen Macht-Eliten sehr deutlich ausfällt (vgl. Krüger, Keßler, Otto & Schippling, 2014).

Zum anderen wird, in Kritik an allgemeiner Versäulung, separierter Verantwortung und erstarrten Zuständen, ein alternatives Konzept von Eliten als Kommunikatoren und Querdenker formuliert: „Deutschland braucht Neugierde zwischen den Fronten, Grenzgänger“ (Glotz, 2000, S. 51), die nicht nur in der Lage sind, ressortübergreifend Probleme zu identifizieren und zu lösen, sondern in diesem Zusammenhang auch gleich ein, wenn auch immer wieder widerrufbares, gesamtgesellschaftliches ‚Grand Design‘ zu entwerfen. Eliten werden nun als wissensbasierte Führungskräfte begriffen, die sich spielend innerhalb globaler Zusammenhänge bewegen und systemübergreifende Entscheidungen treffen können (vgl. Schwengel, 2004; Nassehi, 2004).

Dieser neuen Elitesemantik gelingt es, sich sowohl gegenüber einem ständischen als auch gegenüber einem national orientierten Eliteverständnis abzugrenzen und die Notwendigkeit von hochqualifizierten Spitzenkräften als neuen globalen Leistungseliten zu plausibilisieren. Spitzenkräfte sind vor allem im Hinblick auf technologische Weltmarktführerschaft gefragt. Wenn der wissenschaftliche Fortschritt ebenso wie ökonomische Prosperität unter Bedingungen rasanten Wandels nur von wenigen Spitzenkräften abhängt, dann liegt „[d]ie staatliche Aufgabe [...] heute darin, die strukturellen Voraussetzungen für eine Entfaltung der personellen Elitepotentiale“ zu schaffen, so die Initiatoren des Elitenetzwerks Bayern (Goppel, 2004, S. 81). Dabei wird nicht nur darauf abgezielt, fachliche Spitzenleistungen, sondern „gleichzeitig offene und integrale Persönlichkeiten zur Entfaltung“ zu bringen, die „auf besondere Herausforderungen in der Forschung oder Führungsaufgaben in der Berufswelt optimal vorbereitet und bereit sind, umfassend Verantwortung zu übernehmen“ (Goppel, 2004, S. 81). An der Singularität des Elitenetzwerks Bayern zeigt sich ebenso wie in den Debatten um die Exzellenzinitiative, dass der Elitebegriff keineswegs unumstritten ist. Der Elitebegriff wird jedoch dort akzeptabel, wo er die Exzellenzsemantik von Internationalität, Wettbewerb, Innovation, Vielfalt und Vernetzung mit Tradition, Hochbegabung und gesellschaftlicher Verantwortung verbindet.

4. Rang

Wer Elite sagt, setzt auf Auswahl. Wer Exzellenz sagt, setzt auf die Etablierung, Sichtbarmachung und Verstärkung von Rangunterschieden. Programmatisch angelehnt an die Exzellenzinitiative für die Hochschulen zielen im Schulbereich Modellprojekte wie „Center of Excellence – Neue Qualität in der Schulentwicklung“ auf Exzellenz qua systematisierter Qualität, Originalität und Internationalität an ausgewählten Gymnasien (Stiftung Bildungspakt, 2005, S. 14). Nicht nur bei Universitäten, sondern auch bei Schulen werden deshalb Wettbewerbe wie der Deutsche Schulpreis eingesetzt, die „Best-Practice-Exzellenz“ prämiieren (Bellmann, 2016, S. 110–111). Dem relationalen Exzellenzverständnis folgend geht es nicht einfach nur um die besten Schulen, sondern rücken diejenigen Schulen in den Blick, die aus widrigen Umständen das Beste machen. Die Wettbewerbe zielen auf Sichtbarkeit und eine Breitenwirkung durch Nachahmung der ausgezeichneten Schulen ab: alle können exzellent werden, wenn sie von den Besten lernen. Im Unterschied zu den traditionellen Elite-Gymnasien orientieren sich die Schulwettbewerbe an der Logik des Qualitätsmanagements. Nicht die exklusive Persönlichkeitsbildung weniger Schüler, sondern die Förderung aller Schülerinnen durch eine zielgerichtete und kontinuierliche Qualitätsentwicklung aller Schulen steht im Mittelpunkt.

Wo Wettbewerbsvorteile errungen und sichtbar gemacht werden müssen, werden Positionierungen notwendig. Art und Weise, Reichweite und Konsequenzen vertikaler Stratifizierung sind jedoch umstritten. Plausibilisierten sich Exzellenzpositionen bislang über die Problematisierung des Status quo, werden sie nun ausgerechnet aus einer Perspektive kritisiert, die vertikale Differenzierung und Tradition affirmiert. Bereits in der Entscheidungsphase über die Initiierung von Exzellenz- und Eliteprogrammen beschwören *konservative* Positionen bewährte Traditionen und Spezifika nationaler Gegebenheiten. Hierarchien zwischen Hochschulen, Fakultäten und vor allem Professuren werden dabei keineswegs geleugnet, sondern als selbstverständlich betrachtet. Nicht Elite und Exzellenz an sich, sondern deren staatliche Förderung und Sichtbarmachung sind das Problem. Das vielfach variierte Adorno-Bonmot „Elite mag man in Gottes Namen sein; niemals darf man als solche sich fühlen“ (Adorno, 2003, S. 588), verweist dabei weniger auf die Ablehnung des Elitebegriffs als auf eine mangelnde Bereitschaft, die Sinnhaftigkeit und das Zustandekommen von Elite zu thematisieren.

In diesem Sinne lehnen Vertreter der konservativen Position wie der Rechtswissenschaftler und ehemalige Hochschulpolitiker Ingo von Münch die „Förderung ganzer Hochschulen und die damit beabsichtigte Etablierung und Heraushebung von ‚Elite-Universitäten‘ (‚Spitzenhochschulen‘)“ ab (von Münch, 2005, S. 59). Die Ablehnung begründet sich mit der damit verbundenen Unterbrechung der Kontinuitätslinie des deutschen Hochschulwesens. „Die dadurch eintretende Teilung der Hochschulen in solche 1. Klasse und solche 2. Klasse wäre ein radikaler Bruch mit dem – insofern durchaus bewährten – deutschen Hochschulsystem“ (von Münch, 2005, S. 59). Über das Kontinuitätsargument hinaus verwahrt er sich auch gegen die Institutionalisierung von Exzellenz, sei es in Hochschulen oder Fachbereichen. „In allen Fakultä-

ten (Fachbereichen), die heute oft Großorganisationen sind, gibt es erfahrungsgemäß immer starke Stellen und Schwachstellen“ – eine Institutionalisierung von Exzellenz würde freilich auch schwache Forscher qua institutioneller Zugehörigkeit als Elite einstufen (von Münch, 2005, S. 59). „Reputation schafft Elite“ (vgl. Roellecke, 2004) – die konservative Position bekennt sich zu individuellen Rangunterschieden gemäß der Idee einer autonomen, einsamen Forscherpersönlichkeit und will diese gerade durch die Ablehnung institutioneller Exzellenzförderung bewahren. Die konservative Akzeptanz von Rangunterschieden begegnet den Bemühungen um die gezielte Herstellung von Stratifikation mit Skepsis:

Was am gegenwärtigen Elite-Diskurs am meisten irritiert, ist neben einem Stilproblem (wer wirklich Elite ist, hat es nicht nötig und wird es schlicht unfein finden, das dauernd zu betonen) eine diesem naiven Diskurs so gar nicht entsprechende wissenschaftshistorische Einsicht: wirklich gute Spitzenleistungen lassen sich mit noch so vielen Programmen nicht erzwingen. [...] Gute und sehr gute Arbeitsbedingungen in einigen Forschungsbereichen sind löblich; sie herbeizuführen, indem man anderen Bereichen das Überlebensnotwendige wegkürzt, ist eine unverantwortliche Fehlentscheidung. (Hörisch, 2009, S. 43).

Gezielte Stratifikation, wie sie Exzellenz- und Eliteprogramme betreiben, verhindert demnach die gleichsam natürliche Auslese, indem Elitepotentiale weggekürzt werden.

Die humboldtsche Prägung des deutschen Hochschul- und Wissenschaftssystems bildet nicht nur für Konservative einen wirkmächtigen Referenzpunkt für die Kritik an Exzellenz als einer ökonomischen Überformung von Wissenschaft und einer als spezifisch deutsch empfundenen geisteswissenschaftlichen Tradition. Das Phänomen der Exzellenz wird dabei auf einen fundamentalen gesellschaftlichen Wandel zurückgeführt, in dem der Einfluss transnationaler Eliten die traditionellen gesellschaftlichen Strukturen einer neoliberalen Transformation unterwirft (vgl. Münch, 2009). Nicht nur die diskursive Präferenz für innovationsträchtige Forschungsgebiete und Studienbereiche, sondern auch das reale Übergewicht von großen und gut ausgestatteten Universitäten sowie natur- und technikwissenschaftlichen Projekten, die durch die Exzellenzinitiative gefördert werden, weckt Zweifel an den Stratifikations- und Selektionseffekten der Exzellenz.

Demgegenüber beharrt die *funktionalistische* Kritik auf der Eigenlogik der Funktionssysteme. In den Exzellenzsemantiken sieht sie eine unnötige Überformung der systemspezifischen Sachlogik durch eine postmoderne Ranglogik. Während die sachorientierte Moderne die real existierende Hierarchie der Stände erfolgreich überwunden hat, sieht sie sich nun mit einer virtuellen Hierarchie stetig wechselnder Rankings konfrontiert. „Die Universität der Exzellenz ist das simulacrum jeglicher Idee der Universität“ wettet bereits in den 1990er Jahren Bill Readings in seiner Streitschrift „The University in Ruins“ (Readings, 1997, S. 54). In der Perspektive der funktionalistischen Kritik wird mit einem Instrumentenmix aus Wettbewerbsförmigkeit, Antragswesen, Evaluation und Exzellenzauszeichnungen versucht, den Markt zu imitieren, ohne ihn

tatsächlich realisieren zu können. Hinter der Kulisse aus Kennziffern und Anträgen verschwinde die wissenschaftliche Leistung (vgl. Schollwöck, 2009). Die deutsche Forschungsförderung gerate durch die wachsende Abhängigkeit von Drittmitteln und sinkende Grundfinanzierung zu einem „latenten Kartell“ (Burtscheid, 2010, S. 344), das tendenziell große Universitäten bevorzuge (vgl. Münch, 2007). Diese Kritik richtet sich nicht gegen den Exzellenzgedanken, sondern versucht im Gegenteil, den Leistungsimperativ im Wissenschaftssystem zu verteidigen. Weniger das Prinzip der Exzellenz, als die Frage, was als adäquate Leistung zählt, ist demnach umstritten. Die berechenbaren Leistungsmaßstäbe, die sich in den gesellschaftlichen Funktionssystemen aus dem Sachbezug ableiten, werden durch das Exzellenzprinzip unterminiert. Denn die sachfremden Erwägungen ökonomischer oder gesellschaftlicher Relevanz stellen die Autonomie der Wahrheitssuche im Wissenschaftssystem infrage. Aus funktionalistischer Perspektive werden durch die staatlich initiierten Exzellenzpolitiken die materiellen Voraussetzungen und Pfadabhängigkeiten tatsächlicher Exzellenz außer Acht gelassen.

Ungeachtet der kritischen Positionierungen gegen Elite und Exzellenz bleiben die strukturellen Effekte vertikaler Differenzierung nicht nur im schulischen, sondern auch im hochschulischen Segment des Bildungssystems fraglich. So stellt die Evaluation der Exzellenzinitiative durch die sogenannte Imboden-Kommission fest, dass „nicht nachweisbar ist, dass sich das deutsche Universitätssystem durch die Exzellenzinitiative stärker ausdifferenziert hätte“ (IEKE, 2016, S. 19). Anstatt finanziell oder personell messbarer Ergebnisse sind lediglich diskursive Effekte zu verzeichnen, schließlich wurde „im Zuge der öffentlichen Diskussion zumindest die ‚alle-sind-gleich‘-Illusion begraben“ (IEKE, 2016, S. 19). Dementsprechend liegt für die Imboden-Kommission der Schlüssel zu einer Stärkung des Wissenschaftssystems in einer Forcierung vertikaler Differenzierung, um „die durch die Exzellenzinitiative geschaffenen neuen Strukturen und erfolgreichen Forschungsschwerpunkte langfristig mittels eigener Mittel sichern und verstetigen zu können“ (IEKE, 2016, S. 39). Auch wenn dem Vorschlag einer ex-post-Prämierung von Forschungserfolg in der Weiterentwicklung der Exzellenzinitiative nicht gefolgt wurde, so ist doch eine Verstetigung von Exzellenzstandorten und die Herausbildung eines stabilen Elitesegments im Hochschulsystem absehbar. Das Exzellenzprinzip wird vom Grundsatz immer wieder neu wettbewerblich zu bestimmender Spitzen auf den Grundsatz lediglich regelmäßig zu evaluierender dauerhafter Spitzen umgestellt (vgl. GWK, 2017).

5. Gleichheit

Mit den Optimierungsrhetoriken, die ihre kritische Verve sowohl gegen den vermeintlich mediokren Status quo wie gegen permanenten Leistungsvergleich entzogene Eliteinstitutionen richten, gelingt es Diskursen der Exzellenz, durch den Verweis auf Wettbewerbsfähigkeit und die Komplementarität von Breitenförderung und Spitzenbildung hegemonial zu werden (vgl. Bröckling & Peter, 2013). Auf dieser Grundlage werden

Programme und Projekte implementiert, die sich von der Vorstellung einer prinzipiellen individuellen wie institutionellen Gleichheit verabschieden. Exzellenzorientierte Studienprogramme betonen insbesondere Internationalität und Interdisziplinarität als wesentliche Anforderungen moderner Wissenschaft und Lehre, ohne diese jedoch explizit an das gesamte Hochschulsystem zu stellen. Exklusive Wissensvermittlung in kleinen Lerngruppen und außercurriculare Zusatzangebote sowie verdichtete Zeitarrangements und leistungsorientierte Auswahlverfahren der Studierenden und Lehrenden werden als Unterscheidungsmerkmale zur vermeintlichen Massenausbildung an den übrigen Hochschulen formuliert (vgl. Peter, 2015b). Der Abschied von der Volluniversität kann, so der Tenor, nur als Abschied von der Idee grundsätzlich gleichartiger Universitäten gelingen (vgl. Mittelstraß, 1996).

Diametral entgegen steht dem die *egalitäre* Position, nach der sowohl traditionelle Elitiehierarchien als auch moderne Exzellenzrankings durch eine ungerechtfertigte Ungleichbehandlung die notwendige Chancengleichheit verletzen und ungleiche Startpositionen zementieren. Demnach dient das Kriterium der Exzellenz „vor allem dazu, interne Selektionsmechanismen zu etablieren, die sonst unvergleichbares vergleichbar machen. Kann man etwa einem meerestechnologischen Forschungsbereich ‚Exzellenz‘ zubilligen, dann hat man einen Anlass, einen nicht so ‚exzellenten‘ Studiengang Archäologie herunterzufahren“ (Pazzini, 2003, S. 20). Wo weder Autorität noch wissenschaftsimmanente Gründe gelten, wird Exzellenz als „nicht-referentieller Wertmaßstab“ guter Wissenschaft ausgewiesen (Pazzini, 2003, S. 20). An die Stelle einer prinzipiell heterarchischen Wissenschaftsorganisation, die jedem sich als wissenschaftlich ausweisendem Forschungsfeld und Lehrbereich seine Berechtigung zugesteht, rückt dieser Kritik zufolge eine Hierarchie, in der sich Exzellenz ausschließlich an Marktkriterien, sei es Anwendungsnähe oder studentische Nachfrage, orientiert. Mit der Orientierung an Exzellenz kommen so nicht nur in der Wissenschaft, sondern in allen betroffenen Bereichen die Ungleichheiten der Marktmacht zum Zuge. Da die Orientierung an Exzellenz keine Rücksicht auf die individuellen wie institutionellen Ausgangspositionen nimmt, werden frei nach dem Matthäus-Prinzip „Wer hat, dem wird gegeben“ jene bevorteilt, die haben, und jene benachteiligt, die nie etwas hatten.

Die egalitäre Kritik geht davon aus, dass Exzellenz

nicht in einem globalen Ranking von Universitäten, der Anzahl von Nobelpreisträgern oder Zitationen gefunden werden kann, sondern in der Universität als einer Institution, die in der Lage ist, ihrer Studierenden von jedem Level aus zu einen qualitativ hochwertigen Abschluss zu bringen. Jeder kann die Elite unterrichten, aber die wirkliche Exzellenz kommt aus den Institutionen, die die Fähigkeiten der Unterprivilegierten erkennen, ermutigen und maximieren. (Vandenkelaere, 2011, S. 56; Übersetzung T.P.)

Dem Matthäus-Prinzip setzen die Egalitären dabei nicht eine Kompensation unterschiedlicher Ausgangsvoraussetzungen, sondern die Ideen von Leistungsgerechtigkeit und Chancengleichheit entgegen.

Exklusive Bildung und Kritik der Masse schließen sich nicht aus, sondern stehen vielmehr in einer komplementären Beziehung: ohne Mittelmaß ist keine Exzellenz, ohne vertikale Differenzierung keine Forderung nach größerer Chancengleichheit denkbar. Egalität und Exzellenz sind dementsprechend aufeinander als gegensätzliche Orientierungen angewiesen. Exzellenz und Egalität verhalten sich komplementär zueinander: Die „Förderung von Exzellenz setzt damit bereits in der Frühförderung und im Schulwesen bei der Herstellung, Sicherung und dem Erhalt von Qualität in Schule und Unterricht an“ (Tippelt, 2007, S. 98). Wer zur Spitzenförderung von Wissenschaftlern ja sagt, darf zur individuellen Leistungsoptimierung aller Schülerinnen nicht nein sagen: „Jedes Kind ist exzellent“, so das Mantra der Early Excellence Center, deren Konzept auch in Deutschland dem Bildungsmittelmaß früh den Kampf ansagt (Kölsch-Bunzen, 2011, S. 17). Diese Perspektive orientiert nicht auf Exklusivität, sondern im Gegenteil darauf, insbesondere die Potentiale bildungsferner Schichten zu heben. Exzellenz meint hier ganz im egalitären Sinn des angelsächsischen Diskurses eine relationale Leistungsorientierung. Zugleich sollen egalitäts- und exzellenzorientierte Strategien Potentiale erschließen und ausreizen. Kennzeichnend für die pädagogischen Praxen des Förderns und Forderns, des permanenten Leistungsvergleichs und der Intensivierung ist das Moment der Unabschließbarkeit: Die Imperative permanenter Reflexivität, Neuorientierung und Anpassung produzieren ständig neue Herausforderungen.

Die Betonung individueller Exzellenz lässt sich auf den mobilisierenden und emanzipatorischen Gehalt der modernen Exzellenzidee seit den 1960er Jahren zurückführen. Diese Komplementarität von Egalität und Exzellenz lässt sich als Ergebnis fundamental veränderter Differenzpolitiken begreifen. Was sich in den Diskursen und Praktiken des Bildungssystems zeigt, korrespondiert mit einer gesamtgesellschaftlichen Entwicklung, nach der vertikale Ungleichheiten im Sinne unterschiedlicher Verteilung von Macht und finanziellen Ressourcen in der gesellschaftlichen Debatte an Relevanz verliert und sich dafür der Gleichheitsdiskurs auf horizontale Ungleichheiten etwa von Geschlecht oder Herkunft verschiebt (Nachtwey, 2016, S. 111; vgl. Fraser & Honneth, 2003). Indem Identität – sowohl von Personen als auch Institutionen – in den Mittelpunkt der Gleichheitsdebatte gerät, werden auch vertikale Differenzierungen wie Exzellenz ermöglicht, weil sie die neue Hauptkampflinie horizontaler Differenz nicht verletzen, sondern integrieren. Nicht umsonst wird Diversity – die Erschließung der Potentiale von Menschen unterschiedlicher Herkünfte, geschlechtlicher Orientierungen oder anderer Merkmale – als erklärtes Ziel von Exzellenzstrategien formuliert.

6. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Mit der Exzellenzinitiative und exklusiv orientierten Studiengängen hat sich die Herausbildung von Spitzen als ein Grundprinzip des Hochschulsystems etabliert. In Stellungnahmen wie der breit unterstützten Petition „Für gute Forschung und Lehre – Argumente gegen die Exzellenzinitiative“ werden die bereits skizzierten Kritikpositionen aktualisiert und gebündelt: Gefordert wird, dass die

gegenwärtig bedrohten Vorzüge des deutschen Hochschulsystems gefördert werden: ein hohes Lehrniveau an allen Standorten und breit gestreute Freiräume für innovative Forschung. [...] Die traditionelle Stärke dieses Systems besteht darin, dass an prinzipiell jeder Hochschule auch international sichtbare Spitzenforschung möglich ist. Wird sie an wenigen Standorten gebündelt, drohen die nicht erfolgreichen Hochschulen dauerhaft ihren Status als Forschungsinstitutionen zu verlieren. („Für gute Forschung und Lehre“, 2016).

Bezugnehmend auf die Ausgangsfrage lässt sich feststellen, dass die vielfältigen Kritiken letztlich nicht zu einer Abkehr von den bislang verfolgten Politiken führt. Dass die hegemoniale Position von Exzellenzorientierungen letztlich unangefochten bleibt, beruht darauf, dass konservative, egalitäre und funktionalistische Kritik an ihr auf geschickte Weise eingeeht wurde. Wie sich in der Zusammenschau dieser Positionen zeigt, führen ihre Argumente nicht zu einer Krise oder einem Zusammenbruch der Rationalität der Exzellenz, sondern werden weitgehend integriert.

Auch wenn die *konservative* Position die künstliche Herstellung von Spitzen über marktförmige Prinzipien ablehnt, teilt sie mit der Affirmation vertikaler Differenzierung im herausgehobenen Status der Professur die wesentlichen Logiken programmatischer Exzellenzförderung. Exzellenzpolitiken zielen darauf ab, eben jenen gesellschaftlichen Ungleichheiten zum Recht zu verhelfen, die ohnehin existieren und diese dabei an das Leistungsprinzip zu koppeln. Die Suche nach Exzellenz will eben jene Eliten hervorbringen und sichtbar machen, die nach konservativem Vorurteil fraglos existieren. In der Ablehnung institutioneller Förderung kommt so zugleich die konservative Urangst vor dem Verlust individueller Elitepositionen durch die Übermacht kollektiver Organisationen zum Ausdruck.

Der *funktionalistischen* Kritik zufolge verkommt die prämierte Spitzenwissenschaft zur bloßen Kulisse, die Rhetorik der Exzellenz gerät zur Phrase. „Wir simulieren Elite“, so Jürgen Kaube (2004, S. 82). In der Summe lässt sich Exzellenz als wirkmächtige Illusion eines permanenten Selbstwiderspruchs begreifen: Die Kritik an der Illusion bestätigt freilich ein konstitutives Moment. Strategien der Exzellenz versuchen, durch die Indienstnahme verschiedenster Instrumentarien gesellschaftliche Wirklichkeiten zu beeinflussen. Indem sie bei der Durchsetzung des Exzellenzprinzips Märkte simulieren, erschaffen sie jedoch zugleich spezifische Realitäten. Obwohl die Vorbilder, mit denen die Legitimationsstrategien von Exzellenz einhergehen, sich anderen Entstehungsbedingungen verdanken, wird mit ihnen eine diskursive Eigendynamik ausgelöst, die stratifikatorische Effekte nach sich zieht. Exzellenz lebt von der Spannung, die sich aus der kontrafaktischen Illusion und der permanenten Selbstüberforderung ergibt.

Die *egalitäre* Kritik erscheint dagegen in fundamentalem Gegensatz zu Strategien forcierter Stratifikation zu stehen. Weil Exzellenzstrategien jedoch auf der Annahme breit verteilter Chancen aufbauen, laufen egalitäre Kritikstrategien weitgehend ins Leere. Mit dem exzellenzkompatiblen Fokus auf die Fragen horizontaler Chancengleichheit geraten die Macht- und Umverteilungseffekte vertikaler Stratifizierung in den Hintergrund. Die Illusion der Chancengleichheit wird durch die Diskussion darüber,

in welchem Grad gleiche Chancen gegeben sind, nicht zerstört, sondern bestärkt. Zugleich beruht die Exzellenzsemantik von internationaler Sichtbarkeit, Clusterbildung und wettbewerbsfähigen Strukturen darauf, die konkreten Effekte vertikaler Differenzierung auszublenden.

Die Stabilität und argumentative Resilienz des Exzellenzdiskurses bildet den Rahmen, in dem Prozesse vertikaler Differenzierung von Bildung und Wissenschaft plausibel und legitimierbar werden. Alternativen zu Exzellenz und Elite können sich demnach nur durchsetzen, wenn sie erstens die Frage nach der horizontalen mit der Frage nach der vertikalen Gleichheit verbinden. Sich der Illusion der Chancengleichheit zu stellen, heißt dabei auch, die mit der Exzellenzfiktion verbundenen und vielfach uneingelösten Effekte zu hinterfragen. Gefragt wäre nicht weniger als eine neue Rhetorik von Maß und Mitte. Zweitens wäre der vertikalen Logik des Ringens um oben und unten eine horizontale Logik des Diskurses um das Für oder Wider der Wahrheit entgegenzustellen. An die Stelle der ökonomischen Verwertung von Bildungsbiographien und Wissensproduktion für Innovationsprozesse, ginge es gleichermaßen um die gesellschaftliche Inwertsetzung individueller Bildungserfahrungen und die öffentliche Verhandlung wissenschaftlicher Ansprüche und Ergebnisse.

Literatur

- Adorno, T. W. (2003). Meinung, Wahn, Gesellschaft. In T. W. Adorno, *Gesammelte Schriften. Band 10.2* (S. 573–594). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Barlösius, E. (2008). ‚Leuchttürme der Wissenschaft‘. *Leviathan. Berliner Zeitschrift für Sozialwissenschaft*, 36(1), 149–169.
- Bellmann, J. (2016). „A tide that lifts all boats“? Neue Steuerung im Schulsystem und die Nachfrage nach Exzellenz. In M. Bonsen & B. Priebe (Hrsg.), *PISA – Folgen und Fragen* (S. 105–122). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Bloch, R., Mitterle, A., & Peter, T. (2016). Exzellenz durch Internationalität. Genealogie eines Schlüsselbegriffs der vertikalen Differenzierung deutscher Hochschulen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19(4), 727–744.
- Bröckling, U., & Peter, T. (2013). Mobilisieren und Optimieren. Egalität und Exzellenz als hegemoniale Diskurse im Erziehungssystem. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Elite und Exzellenz im Bildungssystem: Nationale und internationale Perspektiven* (19. Sonderheft, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 129–147). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bröckling, U., & Peter, T. (2017). Das Dispositiv der Exzellenz. Zur Gouvernementalität ökonomischer Arrangements an Hochschulen. In R. Hartz & R. Diaz-Bohne (Hrsg.), *Dispositiv und Ökonomie. Diskurs- und dispositivanalytische Perspektiven auf Organisationen und Märkte* (S. 283–303). Wiesbaden: Springer VS.
- Burtscheid, C. (2010). *Humboldts falsche Erben. Eine Bilanz der deutschen Hochschulreform*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Fraser, N., & Honneth, A. (2003). *Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Für gute Forschung und Lehre – Argumente gegen die Exzellenzinitiative* (2016). (Petitionsaufruf). <https://exzellenzkritik.wordpress.com> [26.09.2018].
- Gardner, J. W. (1962). *Excellence. Can we be equal and excellent too?* New York: Harper & Row.

- GWK = Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (2005). *Bund-Länder-Vereinbarung gemäß Artikel 91 b des Grundgesetzes (Forschungsförderung) über die Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder zur Förderung von Wissenschaft und Forschung an deutschen Hochschulen*. Bonn: GWK. <http://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Papers/exzellenzvereinbarung.pdf> [26.09.2018].
- GWK = Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (2017). *Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern gemäß Artikel 91b Absatz 1 des Grundgesetzes zur Förderung von Spitzenforschung an Universitäten – „Exzellenzstrategie“ – gemäß Beschluss der Regierungschefinnen und Regierungschefs von Bund und Ländern vom 16. Juni 2016*. Bonn: GWK. <https://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papers/Verwaltungsvereinbarung-Exzellenzstrategie-2016.pdf> [26.09.2018].
- Glotz, P. (2000). Wieviel Elite braucht und benötigt die Demokratie? Kritische Erwägungen zur Lage der Republik. In K. M. Kodalle (Hrsg.), *Der Ruf nach Eliten. Kritisches Jahrbuch der Philosophie, Beiheft 2* (S. 41–52). Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Goppel, T. (2004). Einbringung des Eliteförderungsgesetzes. *Plenarprotokoll zur 29. Sitzung des bayerischen Landtags* (S. 1961–1972). München: Bayerischer Landtag.
- Gruss, P. (2012). Exzellenz zieht Exzellenz an. *Sächsische Zeitung*, 18.06.2012. www.sz-online.de/nachrichten/exzellenz-zieht-exzellenz-an-1735638.html [20.04.2014].
- Hörisch, J. (2009). Die ungeliebte Universität. In U. Haß & N. Müller-Schöll (Hrsg.), *Was ist eine Universität? Schlaglichter auf eine ruinierte Institution* (S. 26–43). Bielefeld: transcript.
- IEKE = Internationale Expertenkommission zur Evaluation der Exzellenzinitiative (2016). *Endbericht, Januar 2016*. <http://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Papers/Imboden-Bericht-2016.pdf> [26.09.2018].
- Kaube, J. (07.01.2004). Die Lösung als Problem. Ein, zwei, viele Bundesstanfords helfen den Universitäten nicht. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*.
- Kölsch-Bunzen, N. (2011). *Aspekte von Early Excellence. Theorie und Praxis*. Stuttgart/Berlin: Dohrmann.
- Krüger, H.-H., Keßler, C., Otto, A., & Schippling, A. (2014). Exzellenz und Elite aus der Perspektive von Jugendlichen und ihren Peers an exklusiven Schulen. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Elite und Exzellenz im Bildungssystem: Nationale und internationale Perspektiven* (19. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 221–241). Wiesbaden: Springer VS.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (1991). *Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus*. Wien: Passagen.
- Mittelstraß, J. (1996). Abschied von der vollständigen Universität. Müssen alle noch alles machen? *Deutsche Universitäts-Zeitung*, 52(23), 13.
- Mitterle, A., & Stock, M. (2013). „Exklusive Hochschulen“ – Instrumentelle Rationalisierung und Rangdifferenzierung im deutschen Hochschulwesen am Beispiel von Business Schools. In S. Rademacher, E. Stölting & A. Wernet (Hrsg.), *Bildungsqualen. Kritische Einwürfe wider den pädagogischen Zeitgeist* (S. 185–206). Wiesbaden: Springer VS.
- Münch, R. (2007). *Die akademische Elite. Zur sozialen Konstruktion wissenschaftlicher Exzellenz*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Münch, R. (2009). *Globale Eliten, lokale Autoritäten: Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Nachtwey, O. (2016). *Die Abstiegs-gesellschaft. Über das Aufbegehren in der regressiven Moderne*. Berlin: Suhrkamp.
- Nassehi, A. (2004). Eliten als Differenzierungsparasiten. In R. Hitzler, S. Hornbostel & C. Mohr (Hrsg.), *Elitenmacht* (S. 25–41). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- NCEE = National Commission on Excellence in Education (1983). *A Nation at Risk*. Washington: US-Department of Education.

- Pazzini, K.-J. (2003). Praxis oder Exzellenz. Oder die Suche nach der Wahrheit. Anmerkungen anlässlich des Berichts der sog. Dohnanyi Kommission. In *EWI-Report 27: Nachrichten und Kommentare aus dem Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Neue Formen des Lehrens und Lernens* (S. 18–21). Hamburg: Universität Hamburg.
- Peter, T. (2014). *Genealogie der Exzellenz*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Peter, T. (2015a). Umkämpfte Systematizität. Zur diskursiven Konstruktion des Erziehungssystems. *Soziale Systeme. Zeitschrift für soziologische Theorie*, 19(1), 53–84.
- Peter, T. (2015b). Die Ordnung der Auswahl. Selektionsdiskurse im Erziehungssystem zwischen Exzellenz und Egalität. In W. Helsper & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Auswahl der Bildungsklientel – Selektion in exklusiven Bildungsinstitutionen* (S. 93–113). Wiesbaden: Springer VS.
- Peters, T. J., & Waterman, R. H. (1981). *In Search of Excellence. Lessons from America's best-run companies*. New York: Harper and Row.
- Readings, B. (1997). *The University in Ruins*. Cambridge: Harvard University Press.
- Roellecke, G. (13.01.2004). Reputation schafft Elite. Die Bundesregierung erkennt die Lage. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Nr. 10.
- Rust, H. (2005). *Das Elite-Missverständnis. Warum die Besten nicht immer die Richtigen sind*. Wiesbaden: Gabler.
- Schollwöck, U. (2009). Professor Stachanow geht an die Börse: Irrungen und Wirrungen im Reich der Forschungskennziffern. In J. Kaube (Hrsg.), *Die Illusion der Exzellenz. Lebenslügen der Wissenschaftspolitik* (S. 74–80). Berlin: Wagenbach.
- Schwan, G. (2004). Leistung statt Elite. *Junge Karriere*, 04.05.2004.
- Schweigard, J. (2009). Wir haben in Deutschland immer das Gefühl, dass sich Leistung und Gerechtigkeit ausschließen. Interview mit Jörg Dräger. *Akademisches Hochschulmagazin*, 9(17), 28–31.
- Schwengel, H. (2004). Auf dem Weg zu globalen Eliten. In R. Hitzler, S. Hornbostel & C. Mohr (Hrsg.), *Elitenmacht* (S. 63–77). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stiftung Bildungspakt (2005). *Leistungsreport 2004/05*. München: Stiftung Bildungspakt.
- Tippelt, R. (2007). Heterogenität, Gerechtigkeit und Exzellenz in der Wissensgesellschaft – Länderbericht Deutschland. In H. Rhyn (Hrsg.), *Heterogenität, Gerechtigkeit und Exzellenz. Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft* (S. 97–192). Innsbruck/Wien: Studienverlag.
- van Ackeren, I. (2008). Nationale Spitzenleistungen – internationale Leistungsspitze? Eine Sichtung von Lernerträgen besonders leistungsstarker Jugendlicher. In H. Ullrich & S. Strunck (Hrsg.), *Begabtenförderung an Gymnasien. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven* (S. 37–60). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vandenkelaere, B. (2011). A Definition of Excellence. Opportunity for a pit stop? *Journal of the European Higher Education Area*, 2, 49–64.
- von Münch, I. (2005). „Elite-Universitäten“. *Leuchttürme oder Windräder?* Hamburg: Reuter + Klöckner.
- Winnacker, E.-L. (2004). Europäische Dimensionen der Forschungsförderung. *Politische Studien*, 398, 21–24.
- Wissenschaftsrat (2001). *Personalstruktur und Qualifizierung: Empfehlungen zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses*. Berlin: Wissenschaftsrat.

Abstract: Excellence and top performance seem to be without alternative in education and science. Previous studies have shown that this idea is enforced within the framework of an educational policy ratio based on the realisation of an economically based pursuit of performance through competition orientation. While excellence is associated with internationality, competition, innovation, diversity und networking, the cautiously used term 'elite' is related to tradition, giftedness and social responsibility. Despite its discursive dissemination in different segments of the educational system, the central idea of elite education is by no means uncontested. With a long-term perspective, the article examines the semantic shifts and fractures of excellence-oriented educational policies in Germany from the mid-1990s to the present day. On the basis of education policy, media and institutional publications and concepts, it will be shown how the critique of excellence and elite was founded and what contexts it produces. The paper clarifies the references of functionalist, traditionalist or emancipatory criticism of the discourse of excellence and elite and the related alignments and antagonisms, antinomies and ambiguities connected to it. The longitudinal perspective points out that the discourse of excellence is strengthened by the integration of individual criticism. The analysis of the controversy of elite education also shows the mechanisms that contribute to the effectiveness of the excellence-discourse.

Keywords: Excellence, Elite, Education, Critique, Discourse

Anschrift des Autors

Dr. Tobias Peter, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg,
Wissenschaftliches Zentrum Genealogie der Gegenwart (WiZeGG),
Ammerländer Heerstraße 114–118, 26111 Oldenburg, Deutschland
E-Mail: tobias.peter@uni-oldenburg.de

Reinhold Sackmann

Mechanismen der Elitebildung

Theoretisches Konzept und empirische Trends im deutschen Bildungssystem und im internationalen Vergleich

Zusammenfassung: Der Aufsatz entwickelt ein theoretisches Modell zur Erklärung des Grades an Elitisierung von Bildungssystemen und prüft quantitative Indikatoren dieser Größe. Im idealtypischen Vergleich zeigt sich, dass im Zusammenspiel der Mechanismen Anwahl, Auswahl, Distinktion und Kohärenz dem Mechanismus Auswahl die größte Bedeutung zukommt. Während in den letzten Jahrzehnten in den USA und China durch Valorisierungen Elitisierungen im Bildungssystem gestärkt wurden, gibt es in Deutschland durch Verrechtlichung nach wie vor stärker horizontalisierte Spitzenbereiche. Bei der quantitativen Messung des Grades der Elitisierung in Deutschland und Frankreich erweist sich die Verwendung des Gini-Index als weniger aussagekräftig als relationale Rangreihenmaße wie Dezilvergleiche, da z. B. sich erst im obersten Dezil der Bildungseinrichtungen stärkere Unterschiede der Ungleichheit in Frankreich als in Deutschland zeigen.

Schlagnworte: Elitebildung, Bildungssystem, Mechanismen, Ungleichheit, Modell

1. Einleitung

Elitebildung wird in Gegenwartsgesellschaften eher kritisch beäugt, was auch in pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Analysen zum Tragen kommt. Kritik, die zur Reflexion und verändernden Praxis anstiftet, gehört zu den genuinen Aufgaben neuzeitlicher Wissenschaft. Es scheint dabei eher die Diffusität und geringe analytische Schärfe ein Problem von Teilen der Eliteforschung zu sein. Emotionalisiert vage Elitenkritik zeigt ihre Ambivalenz spätestens im Befund, dass sowohl bei der neoliberalen Revolution von Margaret Thatcher als auch beim populistischen Coup Donald Trumps die Mobilisierung von diffusem Ressentiment gegen etablierte Eliten eine wichtige Rolle gespielt haben. Präzise analytische Modelle zur vergleichenden Forschung von Elitebildung stellen deshalb ein wichtiges Desiderat dar.

Ziel dieses Aufsatzes ist es, die Leitfrage zu beantworten, wie sich Mechanismen der Elitebildung im Bildungssystem verschränken.¹ Hierzu werden analytische Mechanismen der Elitebildung definiert und kritisch diskutiert. Kern des Aufsatzes werden dann zwei empirisch gesättigte Modelle sein, die veranschaulichen, wie sich Mechanismen in

1 Der Autor bedankt sich für wertvolle Hinweise bei Oliver Winkler, Diskutanten von Vortragsversionen des Aufsatzes in Halle, Krakau und Toronto, sowie bei den anonymen Gutachtern und Gutachterinnen.

ihrem Zusammenspiel ungleichheitsverstärkend auswirken können, und die zum anderen zeigen, wie Mechanismen konfiguriert werden können, mit denen spezifische Formen von Elite-Ungleichheit geschwächt werden können. Exemplarisch wird eine quantitative Messung geprüft. Der Fokus der Betrachtungen liegt dabei auf Prozessen und Institutionalisierungen im Bildungssystem selbst, da Elemente der Autonomie des Bildungssystems in vielen Gesellschaften vorhanden sind, die davon unabhängige gesamtgesellschaftliche Elitebildungsprozesse moderierend forcieren oder dämpfen können.

2. Neue Bedingungen der Elitebildung: Weltgesellschaft und Individualisierung

Prozesse der Internationalisierung und Individualisierung haben in den letzten drei Dekaden die Elitebildungsprozesse in vielen Ländern des globalen Nordens beeinflusst und sind deshalb als Hintergrundbedingungen von nicht unerheblicher Relevanz.

Weltgesellschaftliche Austauschprozesse haben seit den späten 1980er Jahren an Gewicht gewonnen, was insbesondere über eine Intensivierung der internationalen Arbeitsteilung die Schichtungsstrukturen von Nationalgesellschaften beeinflusst: In OECD-Ländern wie Deutschland hat die Nachfrage nach hochschulisch marktgängigen Qualifikationen zugenommen, u. a. weil diese Arbeitskräfte häufig in den Ländern der Firmenzentralen bleiben. Die Nachfrage nach einfachen und gering qualifizierten Arbeitskräften hat dagegen in den OECD-Ländern nachgelassen, da Teile dieser Produktionskette in Billiglohnländer ausgelagert worden sind. Krugman (1995) hatte bereits früh auf derartige Verschiebungen der Schichtungsstruktur aufgrund von Handelsströmen hingewiesen, die empirisch – allerdings mit vielen ergänzenden Variablen – weitgehend bestätigt wurden (vgl. Krugman, 2008; Rodrik, 2017; Sackmann, 2010).

Migrations- und Vergesellschaftungsprozesse verstärken tendenziell diese Polarisierungstendenzen in OECD-Ländern und haben Auswirkungen auf das Bildungssystem: Um multinationale Konzerne, internationale Organisationen und auch um viele Forschungseinrichtungen herum wachsen multinationale Eliten, die eine ‚Internationalisierung von oben‘, auch des Bildungssystems, vorantreiben, weil diese spezifische Bedarfe für internationale Kindergärten, internationale Schulen und englischsprachige Hochschulen anmelden.

Gleichzeitig verstärken militärische Konflikte im globalen Süden Fluchtmigration ebenso wie Lohndifferenzen Arbeitsmigration anfeuern. Einwanderer treten in OECD-Ländern als zusätzliche Arbeitskraftanbieter insbesondere auf Jedermanns-/Jedefrau-Arbeitsmärkten in Konkurrenz zu Autochthonen. Diese ‚Internationalisierung von unten‘ führt zu einer Heterogenisierung des Förderungsbedarfs in Grundbildungseinrichtungen.

Eine zweite Rahmenverschiebung betrifft Wandlungen hin zu einer verstärkten Individualisierung. Betrachtet man zur Analyse von Individualisierungsprozessen die Matrix der Weltkultur genauer, so stellt man fest, dass in den letzten Dekaden weltweit die Bildungsexpansion und dort insbesondere die hochschulische Bildung stark zugenommen

haben (vgl. Baker, 2014). Auch wenn die schnelle Umsetzung dieser Bildungsexpansion, insbesondere in ärmeren Ländern, real nicht selten mit Etikettenschwindel erkaufte ist, so gibt es dadurch doch auch einschneidende Verschiebungen der sozialen Identitäten von Akteuren in Relation zum vergesellschaftenden Staat. Meyer (2010) führt diese Verschiebung auf die Ausweitung und Veränderung der nationalen Bildungssysteme zurück: Während in unsicheren vormodernen Gesellschaften mit durchschnittlich geringer Bildung die Beherrschten von den Herrschenden primär paternalistisch Schutz wollten, setzen die in Nationalstaaten massengebildeten Bürger zunehmend durch, dass die formale Gleichwertigkeit von Personen zur Richtschnur des Staates wird. Mit der späteren Ausweitung hochschulischer Bildung nehme dagegen ein Selbstverständnis der Individuen als „agentic actor“ (Meyer, 2010, S. 9) zu, also des Anspruches eigene kollektive Bereiche selbst gestalten zu wollen und dafür Empowerment vom Staat einzufordern. Bröckling (2007), ohne auf Ursachen der Verschiebung des Bildungsgefüges einzugehen, beschreibt derartige Verschiebungen von Identitätsmustern als Ideal des „unternehmerischen Selbst“. Die akademische Mittelklasse forciert ein Singularisierungsideal der Gesellschaft (vgl. Reckwitz, 2017).

Es wird zu prüfen sein, inwiefern diese Trends zur Internationalisierung und Individualisierung Elitebildung beeinflussen, und wie diese von Mechanismen der Elitebildung im Bildungssystem vermittelt werden.

3. Vier Mechanismen der Elitebildung und ihre kritische Erweiterung

Der Kern eines analytischen Programms der Erforschung von Elitebildungsprozessen liegt in einem Mechanismenansatz. In der Tradition der analytischen Soziologie (vgl. Hedström, 2008) können komplexe Prozesse der Elitebildung in Mechanismen genannte kausale Teilprozesse zerlegt werden. Der Hallesche Ansatz einer Präzisierung von spezifischen Mechanismen der Anwahl, Auswahl, Distinktion und Kohärenzbildung (vgl. Krüger et al., 2012) folgt dabei ähnlichen Mechanismenkonzepten der neueren Sozialstrukturanalyse (vgl. Diewald & Faist, 2011). Im Verlauf der intensiven Arbeit mit diesem Mechanismenkonzept ergaben sich Präzisierungen und Korrekturen der Teilmechanismen, die im Folgenden noch klarer als analytisch geschiedene gefasst werden sollen, um diese für die synthetische Zusammenfassung der Teilwirkungen von Mechanismen idealtypisch genauer bestimmen zu können. Neben einer Definition der einzelnen Mechanismen sollen diese in Stichworten angedeutet auch in Referenztheorien verortet werden.

a) Unter dem Elitebildungsmechanismus *Anwahl* werden hier *Wahlentscheidungen von Eltern oder jungen Erwachsenen an Bildungsgelenkstellen für vertikal als höherwertig angesehene Bildungseinrichtungen* verstanden. Genauer es zu diesem Mechanismus ist v. a. in den in der Bildungssoziologie weitverbreiteten Rational-Choice-Theorien herausgearbeitet worden (vgl. z. B. Coleman, 1990), in denen u. a. Mare (1980) auf die institutionelle Bedeutung von verzweigenden „Bildungsgelenken“ eingegangen ist, die besonders folgenreiche Entscheidungen rahmen.

b) Mit *Auswahl* wird ein Elitebildungsmechanismus bezeichnet, bei dem *konkrete (nicht selten institutionalisierte) Verfahren der ein- oder mehrmaligen Selektion von Bildungsadressaten durch kollektive Akteure in Form von Organisationen (z. B. Eliteschulen, Elitehochschulen)* verwendet werden. Bereits in der Praxistheorie von Bourdieu (2004) wurde auf die wichtige Bedeutung von Auswahlverfahren der Elitebildungseinrichtungen eingegangen in einer Perspektive, die im Halleschen Ansatz empirisch aufgegriffen wurde (vgl. Helsper & Krüger, 2015). In der Alltagssprache werden unter dem Terminus ‚Wahl‘ die Mechanismen Anwahl und Auswahl vermischt. Deren analytische Trennung erscheint trotz der ungewohnten Sprachdifferenz nützlich, da nicht nur die Akteure, die eine Wahl treffen, unterschiedlich sind (Anwahl durch Bildungsadressaten vs. Auswahl durch Bildungsorganisationen), sondern auch die Modi der Wahlverfahren häufig divergent sind, was gerade bei Prozessen der Elitebildung zu sehr unterschiedlichen Verstärkereffekten führen kann.

c) Unter dem Elitebildungsmechanismus *Distinktion* sei hier verstanden, *einerseits die Wahrnehmung als vertikal unterschiedener Bildungseinrichtungen und -praktiken, sowie andererseits die Setzung von auch vertikal verstandenen Unterschieden in Bildungshandlungen*. Das Konzept Distinktion wurde in der Praxistheorie von Bourdieu (1987) ausführlich erörtert. Auch hier ist es sinnvoll die Akteursgruppen begrifflich zu unterscheiden. Während Bourdieu (1987) in den „feinen Unterschieden“ primär die distinktiven Praktiken von Konsumenten in den Vordergrund stellt, ist für die Praktiken der Produzenten eher das in der Bildungssoziologie bisher kaum rezipierte spätere Werk von Bourdieu (2006) relevant. Als Elitebildungsmechanismus sei mit *profilbildender Distinktion, die von einer Bildungsorganisation vorgenommene Wahrnehmung konkurrierender vertikal unterschiedener Bildungseinrichtungen und -praktiken einerseits, sowie andererseits die Setzung von auch vertikal verstandenen Unterschieden in Bildungshandlungen einer Bildungsorganisation* bezeichnet.

d) Mit *Kohärenzherstellung* wird ein Elitebildungsmechanismus definiert, der *Formen der kollektiven Identitätsbildung umfasst, die zu einer Homogenisierung von Erwartungen, Werten und Praktiken führen. Diese werden häufig als mit eigenen früheren Leistungen in Verbindung stehende Gruppeneigenschaften interpretiert und in Fremd- und Selbstkommunikation als vertikal different von anderen Gruppen dargestellt*. Dieses klassische Konzept der Sozialpsychologie wurde beispielsweise in der Figurationstheorie von Elias und Scotson (1990) als Mechanismus sozialstruktureller Differenzierung theoretisch ausbuchstabiert.

Mit den vorgenommenen Präzisierungen der Mechanismen verfügt man über handhabbare operationale Definitionen zur vergleichenden Untersuchung von Elitebildungsprozessen. Bevor auf die Modellierung eines Zusammenwirkens dieser Mechanismen eingegangen wird, soll auf eine kritische Erweiterung des Halleschen Ansatzes in Form einer grundlegenden Vertiefung der praxistheoretischen Rekonstruktion von Sozialstrukturbildungsprozessen eingegangen werden, die insbesondere in der Bourdieu weiterentwickelnden Ökonomie der Konventionen (vgl. z. B. Boltanski & Thévenot, 2007) kritisch entfaltet und von Lamont (2012) in einem grundlegenden Artikel auf den Punkt gebracht wurde, und die hier auf das verwendete Mechanismenkonzept ange-

wendet werden soll: Wenn bei Anwahlprozessen Wertsetzungen vorgenommen werden, bei Auswahl Bewertungen erfolgen und bei Distinktion Werte wahrgenommen werden, dann wüsste man gerne nach welcher Logik diese Wertsetzungen und Bewertungen erfolgen.

e) Als fünfter Mechanismus der Elitebildung sei deshalb Valorisierung genannt, die intersubjektive Herstellung von Werten durch Kategorien, Legitimationen und ihrer Ordnung in mehr oder weniger formalisierten Heterarchien und Hierarchien. Dieser Mechanismus schließt an Lamont (2012) und die entstehende Soziologie des Wertens und Bewertens an (vgl. Krüger & Reinhart, 2016). Lamont (2012) unterscheidet sinnvollerweise den intersubjektiven Prozess der „valuation“, der hier mit Valorisierung oder Herstellung von Werten übersetzt wird, von der subjektiven Akteurspraxis „evaluation“, also Bewertung.

Der Mechanismus Valorisierung steht quer zu den anderen Mechanismen der Elitebildung insofern es hierbei um Arten der Aggregation von Einzelhandlungen zu gesamtgesellschaftlichen Strukturbildungen geht, die in der Coleman-Tradition als Mikro-Makro-Übergang bezeichnet werden. Es ist also zu fragen, durch welche Formen von Valorisierung einzelne Anwahl-, Auswahl-, Distinktions- und Kohärenzhandlungen zu Graden der Elitebildung verfestigt werden.

4. Ungleichheitsverstärkung durch Mechanismen

Wie wirken Mechanismen der Elitebildung zusammen? In einem einfachen Modell könnte man postulieren, dass alles mit allem zusammenhängt, würde aber dadurch wenig heuristischen Erkenntnisgewinn erreichen. Vielversprechender scheint hier in diesem von qualitativen Studien dominierten Forschungsfeld der Eliteforschung mit idealtypischen Modellen zu arbeiten, die Gedankenexperimente dafür einsetzen, um zu überprüfen, ob bestimmte Wirkungen auch bei Hinzufügung oder Weglassung von bestimmten Mechanismen eintreten würden. Neben einer kausalen Gewichtung der Mechanismen soll im Folgenden geprüft werden, inwiefern Valorisierungen als interne Verstärker arbeiten, bzw. inwiefern die Wandlungsprozesse der Globalisierung und Individualisierung als externe Verstärker wirksam werden.

Resultat einer Reihe von Gedankenexperimenten unter Berücksichtigung vorliegender empirischer Befunde ist das folgende heuristische Modell (vgl. Abb. 1).

In ihrem Zusammenspiel betrachtet, kann der Mechanismus *Kohärenz* (rechts in Abb. 1) eher als Folge von Elitebildungsprozessen im Bildungssystem angesehen werden, denn als Ursache. Allerdings unterscheiden sich empirisch auswählende Gymnasien durch eine höhere Kohärenz ihrer Schülerschaft von nicht selektiven Gymnasien, da diese auch SchülerInnen mit einem Habitus der Schulfremdheit inkorporieren müssen (vgl. Helsper, Dreier, Gibson, Kotzyba & Niemann, 2018, S. 434–441). Auch im Selbstverständnis der SchülerInnen in ihren Peer-Groups kommt in Eliteschulen ein hoher Grad an Kohärenz zum Tragen, manchmal auch in der Abwehr einer abgelehnten Fremdtypisierung als „Bonzenschule“ (vgl. Krüger, Keßler, Otto & Schippling, 2014).

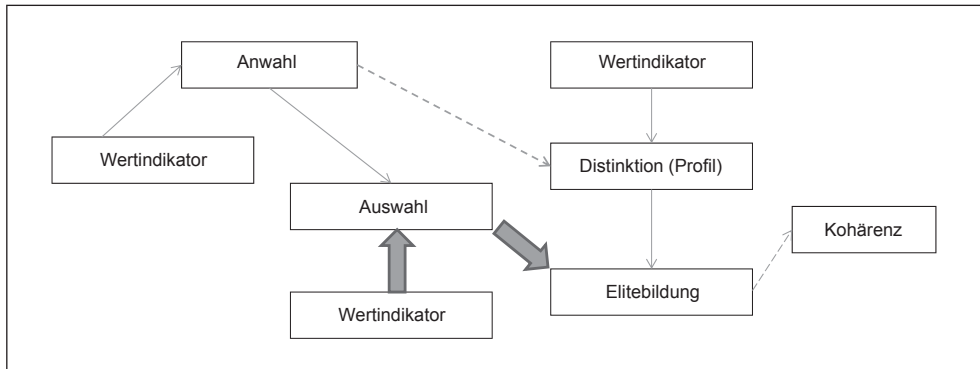


Abb. 1: Zusammenspiel Mechanismen der Ungleichheitsverstärkung

Der wichtigste Elitebildungsmechanismus ist *Auswahl* (Abb. 1, Mitte), da Elite in einem sozialstrukturellen Sinn nach gängigen Definitionen nur ein bis fünf Prozent der Bevölkerung umfasst (Schneickert, 2015, S. 15). Schon etymologisch verweist das aus dem Lateinischen abgeleitete Wort Elite auf „eligere“, also auswählen. Derartig kleine positiv privilegierte Teilpopulationen können in der Regel nur durch Auswahl hergestellt werden, wenn der Status nicht in der Vorvergangenheit z. B. durch Vererbung festgesetzt wird. Profilbildende Distinktion durch Bildungseinrichtungen und eine gezielte Anwahl von ‚exklusiven‘ Schulen durch die Bildungsadressaten können den ‚Auswahleffekt‘ verstärken, da es der Bildungseinrichtung dann möglich ist, unter einem größeren Pool an BewerberInnen diejenigen auszuwählen, die am meisten ihren Vorstellungen entsprechen (vgl. Helsper, Dreier, Gibson, Kotzyba & Niemann, 2015).

Unterschiede zwischen Ländern existieren in hohem Umfang in Art und Umfang der *Valorisierung* von Mechanismen der Elitebildung. Während in wichtigen Werken zur Struktur von Mechanismen bei der Produktion und Reproduktion von sozialer Ungleichheit auf die Bedeutung von (ausschließenden) Kategorien hingewiesen wurde (vgl. klassisch etwa von Tilly, 1999; vertieft von Diewald & Faist, 2011), spielen bei der Valorisierung von Elitebildungsmechanismen *rangreihenbildende Valorisierungen* eine wichtige Rolle. Rangreihen sortieren nicht nur in zwei Gruppen, sondern sie verorten Personen oder Organisationen in einer vertikal geordneten Rangreihe, die an einem beliebigen Punkt der Verteilung zu Gruppierungszwecken unterteilt werden kann. So führte etwa die School-Choice-Bewegung in vielen angelsächsischen Ländern dazu, dass die Anwahl von BildungsadressatInnen (und ihrer elterlichen Vertreter) sich inzwischen auf Wertindikatoren (links in Abb. 1) in Form veröffentlichter Schulindikatoren stützen kann. So können z. B. in Australien (vgl. Forsey, 2014) Eltern in Zeitungen und auf staatlich mitorganisierten Internetportalen einsehen, wie der durchschnittliche sozioökonomische Status aller Eltern von jeder einzelnen Schule ist, ob staatlich oder privat, ebenso wie deren Schulgebühren, und wie die Erfolgsquoten der SchülerInnen dieser Schule beim Übergang zu weiterführenden Bildungseinrichtungen sind. Ähn-

liches ist in Deutschland bisher nicht erlaubt, aber auch hier richtete bspw. der Berliner Senat eine äußerst populäre Internetseite ein, auf der man vergleichend für jede Schule den Anteil der SchülerInnen mit Migrationshintergrund aufgelistet findet (vgl. Krüger, Roch & Dean, 2016). In Berlin handelt es sich dabei um die von Eltern am häufigsten aufgerufene Schulinformationsseite. Valorisierungen von Rangreihen dieser Art verstärken informelle Reputationsdifferenzierungen, die sich in vielen Schullandschaften finden, und verstärken damit für einige Anwählende Entscheidungstendenzen zugunsten als sehr gut angesehener Einrichtungen, die nicht die nächstgelegene sein muss.

Im Hochschulbereich findet man inzwischen auch Valorisierungen durch Wertindikatoren (oben in Abb. 1) im Sinn von Rankings (vgl. Espeland & Sauder, 2016), die im internationalen Bereich eher Forschungsleistungen vergleichen (vgl. Bloch, Kreckel, Mitterle & Stock, 2014), national manchmal auch (empfundene) Lehrleistungen in eine Ranking-Ordnung bringen. Auch diese Rankings der Distinktion beeinflussen, wie die empirische Forschung zeigt, einige Anwählende in ihren Entscheidungen für nicht lokale Einrichtungen (vgl. Winkler, 2014). Sie münden bei einigen Bildungseinrichtungen auch in Distinktionsbemühungen der Profilbildung zur Verteidigung des Rangplatzes oder strebend zur Verbesserung des Rankingplatzes, um ebenfalls später einen Spitzenplatz zu erreichen (vgl. Burris, 2004).

Wertindikatoren im Bereich Auswahl (unten in Abb. 1) wird in diesem Modell der ungleichheitsproduzierenden Mechanismen ein stärkeres Gewicht gegeben als anderen Valorisierungen – und dies nicht nur, weil sie mit dem Mechanismus Auswahl einen zentralen Mechanismus der Elitebildung beeinflussen. Um dieses Argument zu verstehen, sei auf das chinesische und französische Beispiel verwiesen: In China gibt es nach Reformen in den letzten Dekaden zwei im ganzen Land durchgeführte Prüfungen, die fast alle SchülerInnen des Landes durchlaufen (vgl. Liu & Niu, 2015). In der ersten Prüfung, am Ende der Unterstufe, wird nach lokalen Prüfungen eine Leistungsrankliste erstellt, die bei guten Ergebnissen einen Zugang zu 25 % (Wert 2016) der Mittelschulen (Oberstufe) erlaubt, die als Schwerpunktmittelschulen vertikal gesondert werden.² Eine zweite landesweit Anfang Juni eines Jahres stattfindende weitgehend landeseinheitliche Prüfung (Gao Kao) sortiert als Hochschulaufnahmeprüfung Bildungsströme. Bei dieser Prüfung wird eine einzige Rangreihe der Leistungen aller potentiellen Studierenden Chinas gebildet, die aufgrund ihrer Prüfungsergebnisse die Zulassung zu als internationalen Spitzenunis (weniger als 3 %) kategorial festgelegten Eliteunis erhalten (auch hier mit leichten Regionalquoten und Fachspezifitäten als sekundäre Auswahlkriterien). Derartig formalisierte Rangreihen-Valorisierungen bringen in China Tausende SchülerInnen und Millionen potentielle Studierende in eine Elitebildung objektivierbare Rangreihe. Sie nehmen deshalb eine zentrale Allokationsfunktion innerhalb des Bildungssystems ein. Aufgrund der nationalen Sichtbarkeit dieses Systems erfüllen sie darüber hinaus in hohem Maß orientierende und strukturierende Funktionen für die Akteure des gesamten Bildungssystems, da sich sehr viele Schulen und fast alle

2 Neben dieser Hauptsortierungsart gibt es fachspezifische Differenzierungen.

eliteorientierten SchülerInnen an den Inhalten und Formaten der geprüften Bildungselemente ausrichten (sollen). Eine strukturierende und kulturbildende Macht derartiger Auswahlverfahren wirkt idealtypisch stärker als nur selektiv genutzte Wertindikatoren der Anwahl oder der Distinktion, da sie den Alltag der Handlungsprogramme sehr vieler Organisationen und ihrer Akteure beeinflussen.

Die Auswahlverfahren französischer Elitehochschulen, der *grandes écoles*, unterscheiden sich vom chinesischen System insofern, als das landeseinheitliche überwiegend schriftliche Abitur (*Baccalauréat*) nicht den Zugang zu den *grandes écoles* reguliert. Diese lassen jeweils gesondert schriftliche Prüfungen im *concours* schreiben und transformieren die Ergebnisse der Prüflinge in eine Rangreihe, die als eines der zentralen Auswahlkriterien von den Elitehochschulen benutzt wird (vgl. van Zanten, 2016; Allouch, 2017). Sekundäre Auswahlkriterien sind hier u. a. mündliche Prüfungsgespräche. Es gibt spezielle Vorbereitungsschulen, die *classes préparatoires aux grandes écoles* (CPGE), die zwei Jahre auf diese Prüfungen vorbereiten. Obwohl auch hier also starke auf das gesamte Bildungssystem ausstrahlende und strukturbildende Effekte der Auswahlverfahren des Elitebildungssystems registriert werden können, ist deren Breite geringer zu veranschlagen, da der prozentuale Anteil der an *grandes écoles* Studierenden unter einem Prozent liegt und auch an den *concours* nicht mehr als zehn Prozent der SchülerInnen teilnehmen.

In welcher Relation stehen Ausprägungen der in Abbildung 1 festgehaltenen Mechanismen der Ungleichheitsverstärkung zu den allgemeinen Trends der Internationalisierung und Individualisierung? Die Ausweitung der Anwahloptionen der Elternschaft, die in den letzten Dekaden als *School-Choice*-Bewegung in vielen Ländern ein politisches Anliegen von Teilen der Mittelschichten war, wird auf zweifache Weise von diesen Trends befördert. Zum einen spielt insbesondere in Großstädten bei Anwahlprozessen das Motiv der Perhorreszierung von Einwanderern in Kindergärten und Schulen eine Rolle (vgl. z. B. Krüger et al., 2016; Riedel, 2011), es wird also Internationalisierung von unten gemieden. Zum anderen wächst aber auch, wie im Konzept des *agentic actor* vermutet, das Bedürfnis der Eltern insbesondere im Grundbildungsbereich, dass ihre positiv sorgenvollen Anliegen einer guten Erziehung von den staatlichen Einrichtungen stärker berücksichtigt werden sollten, und die, so sie hier kein Gehör finden, auf private Anbieter ausweichen, die teilweise als offener für solche Bedarfe erlebt werden (vgl. Breidenstein, Krüger & Roch, 2014; Mader, Ernst & Mierendorff, 2014).

Der Zusammenhang von Internationalisierung und Valorisierung ist komplex. Betrachtet man nur die Ebene der Erzeuger von Wertindikatoren der Valorisierung, so stellt man fest, dass bisher nur im Hochschulbereich in Bezug auf Distinktion internationale Indikatoren Gewicht besitzen, die auch in Prozessen der Internationalisierung von oben, also durch grenzüberschreitende Austauschprozesse der Funktionseliten, Widerhall finden (vgl. Mitterle & Stock, 2015). Die im Anwahlbereich verwendeten und veröffentlichten Wertindikatoren vergleichen dagegen eher spezifizierte Bildungseinrichtungen lokal, auf Bundesstaatsebene oder national, nicht aber höher aggregiert, da etwa die PISA-Ergebnisse nicht einrichtungsspezifisch ausgewiesen werden. Auch bei Auswahlverfahren werden maximal nationale Wertindikatoren benutzt, die selten auch für ein-

zelne Einrichtungen in anderen Ländern Verwendung finden. Wie eng nationale Hochschulauswahlverfahren mit der Sprache des Nationalstaates verbunden sind, zeigt sich z. B. in den organisationellen Schwierigkeiten der *grandes écoles* sich für internationale Studierende zu öffnen (vgl. Schippling, 2015). Hier mussten Auswahlverfahren neben dem *concours* institutionalisiert werden, die zu gesonderten Studentenkategorien führen, ohne dass es zu einer neuen kohärenten Form gekommen wäre.

Wenn man in einem Gedankenexperiment das in Abbildung 1 dargelegte Modell benutzen würde, um einen maximalen Grad an Ungleichheit in Form von Elitebildung im Bildungssystem zu bestimmen, so würde man annehmen, dass Bildungssysteme dann besonders hohe Ausprägungen eines Grades an Elitisierung aufweisen, wenn alle drei Mechanismen der Anwahl, Auswahl und Distinktion mit formalisiert valorisierenden Wertindikatoren arbeiten würden.

Dies trifft für einige Bundesstaaten der USA zu, in denen seit den 1990er Jahren, bei einigen Pionieren schon seit den 1980er Jahren, anwahlassistierende öffentliche Wertindikatoren von Schulen eingeführt wurden; mit öffentlichen nationalen Rankings Distinktion zwischen Hochschulen sichtbar gemacht wurde; und mit der weiten Verbreitung des im ganzen Land verwendeten Hochschuleingangstests SAT eine handlungsorientierende Infrastruktur einer vertikal sortierten Bildungslandschaft und ihrer gleichfalls vertikal angeordneten Adressaten erzeugt wurde (vgl. Attewell, 2001; Alon & Tienda, 2007; Alon, 2009; Sackmann, 2015). Als sekundäres Sortierkriterium fungieren die in den letzten Jahren stark gestiegenen Studiengebühren insbesondere im Spitzenbereich der stiftungsgetragenen Universitäten sowie umstrittene Gruppenquotierungen z. B. nach ‚Minderheiten‘.

Auch für China kann nach grundlegenden Elitebildungsreformen in den 1980er und 1990er Jahren davon ausgegangen werden, dass die kategoriale organisationale Separierung (von 25 % der Mittelschulen (Oberstufe) und weniger als 3 % der Universitäten als Spitzenbereich) im Zusammenspiel mit den bezirklichen und landesweiten Valorisierungen von Schülerleistungen (zu Auswahlzwecken an zwei zentralen Bildungsgelenkstellen) zu einem sehr hohen Grad an Elitisierung des Bildungssystems beiträgt (vgl. Yang, 2016; Liu & Niu, 2015).

Bei diesen beiden Bildungssystemen gibt es zwar jahrhundertealte Traditionen von Elitebildungseinrichtungen, dennoch sind entscheidende Schritte zur rangreihenbasierten, landesweiten Valorisierung von Auswahlprozessen erst seit den 1980er und 1990er Jahren erfolgt. Es ist hier nicht der Platz, um eine wechselseitige Beeinflussung dieser Prozesse im Detail zu verfolgen, es scheint allerdings so zu sein, dass einzelne entscheidende Reformen wie die Wiedereinführung landesweiter Hochschulzulassungsprüfungen in China oder die Verbreitung von behördenverbreiteten öffentlichen Schulrankings in den USA autonom in den Ländern entwickelt wurden. Es ist allerdings davon auszugehen, dass gleichgerichtete und zeitlich ähnlich positionierte Reformprozesse hin zu einer stärkeren Elitisierung von Bildungssystemen in den USA, dem Hegemon des Weltsystems, und in China, dem bevölkerungsreichsten Land der Erde, einen Einfluss auf weltweite Diskurse zum Bildungssystem ausüben und damit in viele Länder ausstrahlen.

Es sei hier auch darauf hingewiesen, dass es sich bei den vorstehenden Gedankenexperimenten zu Mechanismen der Verstärkung von Ungleichheit in Form von Elitebildung im Bildungssystem um zwar empirisch gestützte und theoretisch plausible Annahmen handelt, die aber einer systematischen empirischen Überprüfung in Form von quantitativen Vergleichen der Bildungsungleichheit im Elitebereich in Relation zum Rest der Verteilung bedürfen.

5. Ungleichheitsschwächung durch Mechanismen

Im nächsten Abschnitt soll erörtert werden, wie und ob sich das Mechanismuskonzept der Elitebildung auch für die Analyse von Prozessen der Ungleichheitsschwächung eignet. Da einige Akteure in Gesellschaften auch das Ziel einer Reduktion von Ungleichheit im Bildungssystem ansteuern, ist es ein legitimes Ziel der Bildungssoziologie auch für diese Akteursgruppe Konzepte zu entwickeln. Einschränkend sei darauf verwiesen, dass wie in den vorstehenden Überlegungen auch, nicht das gesamte Spektrum der Ungleichheit des Bildungssystems thematisiert wird, sondern nur Elitebildungen, also die Relation der oberen ein bis fünf Prozent einer Verteilung zum Rest der Verteilung.

In den Sozialwissenschaften gibt es drei sehr unterschiedliche Konzeptionen von ‚weniger Ungleichheit‘, die mit unterschiedlichen Gerechtigkeitskonzepten verknüpft sind und von verschiedenen Teilen der Gesellschaft getragen werden. a) Sehr häufig wird weniger Ungleichheit als höhere Gleichheit operationalisiert. In der Ideengeschichte haben insbesondere Jean-Jacques Rousseau (1755) und Karl Marx (Marx & Engels, 1848) zu einer für die Moderne charakteristischen Propagierung eines Vorrangs weitreichender Gleichheit beigetragen, die im letzten Jahrhundert meist unbewusst in der Forschung veralltägtlicht wurde durch die Verwendung von statistischen Verfahren, die an mathematischen Durchschnitten ausgerichtet sind. Reflektiertere sozialphilosophische Konzepte, wie das von Rawls (1994), wertschätzen Gleichheitsüberlegungen, ordnen sie aber Freiheitsgrundrechten unter und justieren sie an der Offenheit und Gesamtleistungsfähigkeit des Systems. b) Ein alternatives Verständnis von weniger Ungleichheit bezieht sich auf liberale Grundüberzeugungen, die z. B. in der Traditionslinie von Max Weber (1980, S. 177) und Ralf Dahrendorf (1968, S. 115–130) zu finden sind. Für Dahrendorf ist ein möglichst hoher Grad an Offenheit im Zugang zu privilegierten Positionen ein zentrales Prüfkriterium für Gerechtigkeit. Die auch in der Bildungsforschung häufig anzutreffende generationale Mobilitätsforschung orientiert sich implizit oft an diesem Konzept von Ungleichheit. c) Ein drittes Verständnis von weniger Ungleichheit referiert auf horizontale Differenzen und ihrer Beziehung zu vertikaler Ungleichheit. Das propagierte Ideal besteht hier in der Aufrechterhaltung von horizontalen Differenzierungen, seien es der Wertsphären, Systeme oder Lebensstile, u. a. gegenüber den Standardisierungsversuchen eindimensionaler Valorisationen. In der Sozialphilosophie hat insbesondere Michael Walzer (1994) Gerechtigkeit unter diesem Gesichtspunkt systematisiert und propagiert. In der neueren Sozialforschung hat z. B. Julian Lamont (2012) diesen Aspekt von Gleichheit im Sinne einer Anerkennung horizontaler Differenz betont.

Im Folgenden wird keine vollständige Typologie einer Analyse der Schwächung von Ungleichheit durch Mechanismen entfaltet, sondern es werden zwei Abbildungen verwendet, die Muster des Vorgehens erkennbar machen können, die im einen Fall primär auf eine Maximierung von Gleichheit im Rousseau'schen Sinn abzielen, im anderen Fall Ungleichheitsschwächung eher im Sinne von Walzer betreiben. Zur Schärfung heuristischer Idealtypisierung wird hier eine Überzeichnung bestimmter Logiken vorgenommen, eine detaillierte Rekonstruktion empirischer Mischformen zwischen entvertikalisierenden und horizontalisierender Formen der Ungleichheitsschwächung, die Aufgabe einer konkreten Fallanalyse wäre, ist nicht Ziel dieses konzeptionellen Aufsatzes.

Abbildung 2 zeigt eine einfache Umkehrung im Vergleich zu Abbildung 1 bei den Ausprägungen der Mechanismen „Anwahl“, „Auswahl“, „Distinktion“ an, indem keine Anwahl stattfindet, keine Profilbildung und auch keine Auswahl. Dies würde einer Einheitsbildung mit geringer Elitebildung entsprechen. In Deutschland folgt am stärksten die Grundschule diesem Muster, da lange Zeit über das Sprengelprinzip eine Anwahl von Schulen ausgeschlossen werden sollte; es nicht gefordert war, dass sich Einzelschulen profilieren; und diese ihre SchülerInnen nicht auswählen konnten. Man kann diese v. a. zu Beginn der Weimarer Republik in Deutschland institutionalisierte Form als einen Versuch interpretieren, Vorstellungen absoluter Gleichheit der BürgerInnen zu Beginn ihrer Schullaufbahn zu vermitteln. In Skandinavien und den angelsächsischen Ländern gab es im 20. Jahrhundert weitreichendere Versuche, derartige Strukturen zu institutionalisieren, indem nicht nur die Grundschulen, sondern auch die weiterführenden Schulen als Gesamtschulen diesen Prinzipien einer Gemeindeschule folgen sollten.

Ein Schwachpunkt derartiger Versuche der Reduktion von Ungleichheit scheint im Verbot der Anwahl zu liegen. Solange Bildungssysteme von einem starken Lokalismus getragen wurden, also von Idealisierungen einer lokalen Vergemeinschaftung, wurde der Verzicht auf freie Anwahl nicht als Einschränkung erlebt. School-Choice-Bewegungen in vielen Ländern zeigen demgegenüber, dass diese Restriktion zunehmend als Behinderung erlebt wird, und zwar in unterschiedlichen Konstellationen. In Finnland z. B., einem seit den 1970er Jahren institutionell am gleichheitsorientiertesten Bildungssystem der Welt, gab es zunehmend Versuche von Eltern die Schulzuweisungen der

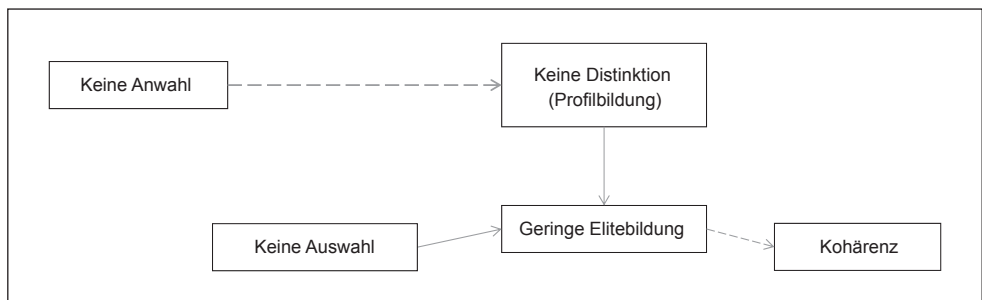


Abb. 2: Zusammenspiel Mechanismen der Ungleichheitsschwächung (entvertikalisierend)

Behörden zu umgehen, sodass seit den 1990er Jahren auch gesetzlich Schulwahl wieder ermöglicht wurde (vgl. Seppänen & Kosunen, 2015). In Australien, einem Land das ebenfalls in den 1970er Jahren ein stark egalitär strukturiertes Bildungssystem aufgebaut hatte, institutionalisierte in den letzten Dekaden insbesondere auch die Labour Party immer mehr Wahlmöglichkeiten, weil viele Eltern es wollten (vgl. Forsey, 2014). Auch in Deutschland gibt es zunehmend Eltern, die auch aus ‚Sorge um ihr Kind‘ das Sprengelprinzip der Grundschulzuweisung umgehen, um eigenständig eine Anwahl vornehmen zu können (vgl. Breidenstein et al., 2014).

Abbildung 3 zeigt einen alternativen, horizontalisierenden Weg zur Ungleichheitsschwächung auf. Dabei wird Anwahl im System zugelassen. Aufgrund von Wahlmöglichkeiten versuchen die Bildungsorganisationen ein Profil zu entwickeln. Da den Organisationen aber eine Auswahl der BildungsadressatInnen kaum oder gar nicht erlaubt ist, entwickelt sich keine klare Vertikalisierung der Einrichtungen, es kommt sichtbar eher zu einer horizontalen Ausdifferenzierung von Eliten.

Bildungssysteme dieser Art gibt es z. B. im Bereich der Gymnasien und Hochschulen in Deutschland. In diesen Bereichen des Bildungssystems war die Anwahl traditionell erlaubt, in Ergänzung dazu gibt es traditionelle Profilbildungen z.B. der Gymnasien, die sich als humanistisch, neusprachlich, naturwissenschaftlich etc. verstehen. Dieser Akzent horizontaler Differenzierung findet sich auch noch in den gegenwärtig sich stärker stratifizierenden Bildungslandschaften, die ebenfalls klar humanistische, sportliche, internationale, künstlerische und naturwissenschaftliche Profilbildungen der Schulen aufweisen (vgl. Helsper, Niemann, Gibson & Dreier, 2014; Helsper et al., 2015; Keßler, Otto & Winter, 2015). Insbesondere bei der großen Mehrheit der Schulen, die ihre SchülerInnen nicht auswählen dürfen, dominiert die horizontale Differenzierung die vertikale Differenzierung, die sich dann nur auf lokale Reputationsordnungen stüt-

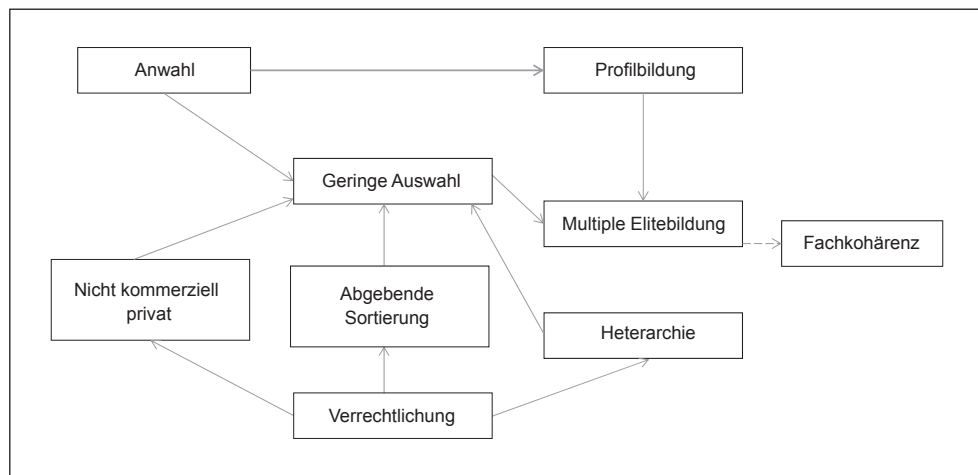


Abb. 3: Zusammenspiel Mechanismen der Ungleichheitsschwächung (horizontalisierend)

zen kann. Auch in Hochschulen überwiegt in Deutschland traditionell die horizontale Differenzierung nach Fächern gegenüber einer vertikalen Differenzierung nach Einrichtungen. Selbst wenn es z. B. erhebliche vertikale Differenzen zwischen den AbsolventInnen der Fächer etwa Jura und Sozialpädagogik gibt, tritt diese in der Regel nicht durchgehend stratifizierend zwischen einzelnen Bildungsorganisationen auf. Das Prinzip der horizontalen Differenzierung führt so tendenziell zu multiplen Eliten, die in ihrem Selbstverständnis eher Fach- und Funktionseleiten darstellen und nicht Sozialeleiten. Anekdotenhaft berichten etwa Ingenieure im deutsch-französischen Unternehmen Airbus, dass ihre französischen KollegInnen engagierten Smalltalk über ihre ruhmreichen Elitehochschulen führen konnten, während deutschen KollegInnen das Gespräch z. B. über die Universität Kaiserslautern weniger geläufig war als der Austausch mit FacharbeiterInnen über technische Konstruktionsprobleme (vgl. Kaehle, 2004; Joly, 2004).

Welche Valorisierungen stützen diese horizontale Form der Ungleichheitsschwächung? In Abbildung 3 wird die Bedeutung verrechtlichter Beschränkungen der Auswahl hervorgehoben. Dies beruht einerseits auf der Grundaussage, dass der Mechanismus der Auswahl für Prozesse der Elitenbildung besonders wichtig ist, und weiterhin auf der Annahme, dass Recht strukturierende und kulturbildende Wirkungen auf Elitebildungsprozesse haben kann. Im Falle Deutschlands kann man zeigen, dass die rechtliche Befriedung von drei Bildungskonflikten eine Beschränkung der Auswahl begünstigt hat (vgl. hierzu Lundgreen & Kraul, 2015; Kreckel, 2015). Die frühe Weimarer Republik legte fest, dass private Schulen in Deutschland einem Sonderungsverbot unterliegen, was heißt, dass sie nicht aus nur kommerziellen Motiven betrieben werden dürfen, staatlich genehmigungspflichtig sind und vom Staat subventioniert werden (vgl. ausführlicher Zymek, 2015). Dies behindert z. B. im Vergleich zu angelsächsischen Ländern und der Schweiz (vgl. Suter, 2013) die Entwicklung von plutokratisch stratifizierten Bildungseliteeinrichtungen. In langen Auseinandersetzungen vom 19. Jahrhundert bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts setzte sich weithin das Prinzip abgebender Sortierung gegen die Institutionalisierung von Aufnahmeprüfungen der aufnehmenden Bildungsorganisation durch (vgl. Lundgreen & Kraul, 2015; Zymek, 2014). Abgebende, häufig notenverwendende Valorisierungen produzieren für Elitebildungsprozesse schlechter verwendbare Rangreihenmaße als z. B. nationale Aufnahmeprüfungen (vgl. Sackmann, 2015). Schließlich entschied weiterhin das Bundesverfassungsgericht 1972 im Numerus clausus-Urteil, dass nationale Zulassungsverfahren nicht über Gebühr das Grundrecht auf freie Berufswahl einschränken dürfen.

Historisch kann man also zwei unterschiedliche Wege der Ungleichheitsschwächung von Elitebildung im Bildungssystem unterscheiden: Eine Beschränkung der Anwahl und eine Vereinheitlichung von Schulen war insbesondere ein in angelsächsischen Ländern und Skandinavien gewählter Weg in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Gegenkräfte der School-Choice-Bewegung haben diese Formen der Ungleichheitsschwächung gebremst. Eine Beschränkung der Auswahl und eine Präferenzierung von horizontaler Differenzierung durch Anwahl war insbesondere in Deutschland eine im 19. und 20. Jahrhundert gewachsene Form. Z. T. erhebliche vertikale Differenzen zwischen Fächern und starke institutionalisierte Stratifizierungen von Schulformen im Be-

reich der Sekundarstufe I sorgen dafür, dass hier zwar erhebliche Ungleichheiten im Gesamtbildungssystem konserviert werden, aber zugleich Elitebildungen von Organisationen eingeschränkt werden.

6. Quantifizierende vergleichende Elitebildungsforschung

Die vorstehenden theoretischen Überlegungen zum Zusammenspiel von Mechanismen der Elitebildung im Bildungssystem sind zwar empirisch entwickelt, können aufgrund ihrer Komplexität allerdings nur quantitativ geprüft werden. International vergleichende, quantitative Untersuchungen zu Elitebildungsprozessen fehlen bisher weitgehend. Dies kann in diesem eher theoretisch orientierten Aufsatz nicht korrigiert werden. Es soll deshalb im Folgenden nur exemplarisch gezeigt werden, in welche Richtungen derartige Untersuchungen gehen können. Wir stützen uns dabei auf Projektergebnisse zu einem längsschnittlichen Vergleich von Prozessen der Elitebildung in Hochschulen in Deutschland und Frankreich.³ Während der Prozess der Elitebildung in Deutschland im Hochschulbereich traditionell als geringer ausgeprägt im Vergleich zu anderen OECD-Ländern angesehen wird (z. B. van Zanten, 2014; Hartmann, 2007), gilt das französische Bildungssystem durch ein System von klar abgegrenzten, historisch seit über 200 Jahren etablierten *grandes écoles* als elitisiert. Es sollte aber bedacht werden, dass es sich bei den *grandes écoles* (im Vergleich etwa zu amerikanischen und britischen Elitehochschulen) um sehr kleine Einrichtungen handelt, die sich nicht über Studiengebühren separieren.

Für den quantitativen Vergleich wurden deutsche Datensätze der Studieneingangsbefragung des DZHW (früher HIS) 1983–2011 mit französischen Datensätzen der *Conditions de vie des étudiants en France* des Observatoire de la vie étudiante 1994–2010 verwendet. Bei beiden Datensätzen handelt es sich um große repräsentative Datensätze, die vergleichbare Inhalte abfragen (vgl. genauere Beschreibung in Winkler, 2018; sowie Winkler in diesem Band) und in Frankreich Universitäten, IUT, STS, CPGE und *grandes écoles* einbeziehen, sowie in Deutschland Universitäten und Fachhochschulen. Als potentielle Bildungselite, deren Verteilung auf Hochschulorganisationen im Folgenden verglichen werden sollen, gelten Studierende mit einer Bildungsleistung der obersten 2.5% der Verteilung. In Deutschland sind dies im Untersuchungszeitraum Personen mit einem Abiturdurchschnitt von 1.2 und besser. In Frankreich entspricht dies quantitativ dem Prädikat „(mention) très bien (1)“.

Zur international vergleichenden Analyse von Elitebildungen wird der häufig bei allgemeinen Ungleichheitsanalysen verwendete Gini-Index angewandt. In dieser Untersuchung misst er im gepoolten Datensatz, wie stark konzentriert Personen mit sehr guten Noten in bestimmten Bildungseinrichtungen in der Summe aller Untersuchungsjahre auftreten. Der Gini-Index variiert zwischen 0 (vollkommene Gleichverteilung) und 1 (vollständige Konzentration in einer Organisation). Es ist ein Konzentrationsmaß

3 Wir danken der DFG für die Förderung des Projektes SA 885/4-1, Laufzeit 2015–2018.

von Elitebildung, das sich auf die gesamte Verteilung von der schlechtesten bis zur besten Einrichtung bezieht. Bereits Piketty (2014, S. 266–302) hat darauf hingewiesen, dass der Gini-Index für Untersuchungen zu Ungleichheiten im Elitebereich nicht optimal geeignet sei und stattdessen Dezil- oder Perzentilvergleiche informativer seien. Im Folgenden wird deshalb ein detaillierterer Verteilungsvergleich nach Dezilen und Perzentilen im Spitzenbereich der Organisationen analysiert.

Für den Untersuchungszeitraum ergeben sich mit Blick auf die Verteilungsmaße unterschiedliche Ergebnisse. Gemäß dem Gini-Index ist das französische Hochschulsystem als Ganzes (Gini 0.467) zwar etwas weniger ungleich als das deutsche (Gini-Koeffizient 0.470). Wie Abbildung 4 zeigt, unterscheiden sich jedoch die Verteilungen in den beiden Ländern – trotz des fast identischen Gini-Wertes – im eliterelevanten Spitzenbereich.

In der detaillierten Auflistung (Abb. 4) sieht man, dass Frankreich in der unteren Hälfte der Hochschuleinrichtungen gleicher ist, da etwas mehr exzellente Studierende

Perzentile	Deutschland (1983-2011)	Frankreich (1994-2006)
1 %	0	0
5 %	0	0
10 %	0,004	0,005
25 %	0,008	0,012
50 % (Median)	0,014	0,020
75 %	0,035	0,037
90 %	0,056	0,064
95 %	0,064	0,107
99 %	0,079	0,121
N der Hochschulen:	78	90
N der Befragten:	137 148	29 720
N der höchstqualifizierten Studierenden:	3414	854
Perzentilrelationen		
90/10	14,0	12,4
95/10	15,9	21,0
99/10	19,7	23,8
90/50	3,9	3,1
95/50	4,4	5,2
99/50	5,5	5,9

Abb. 4: Perzentilverteilung des Anteils von höchstqualifizierten Studierenden an einzelnen Hochschulen in Frankreich und Deutschland

(„mention très bien“), Medianwert 2.0%, vertreten sind als in Deutschland (Abiturdurchschnittsnote 1.2 und besser), Medianwert 1.4%. Erst im Spitzenbereich der obersten fünf Prozent der Hochschulen kehren sich die Verhältnisse um, da im obersten Prozent der Einrichtungen in Frankreich 12.1% der Studierenden exzellent sind, während in den deutschen Spitzeneinrichtungen nur Konzentrationen von 7.9% auftreten. Deshalb zeigen Perzentilrelationen, die auf die obersten fünf oder ein Prozent der Verteilung Bezug nehmen, deutlich höhere Ungleichheitswerte als in Deutschland auf.

Werden beide Kennwerte zusammen interpretiert, kommt man zu einer klaren Charakterisierung der beiden Eliteverteilungen im Bildungssystem: Während das zentralistische französische Hochschulsystem durch eine sehr viel stärkere Konzentration von leistungsstarken Studierenden auf einige wenige Bildungseinrichtungen geprägt ist, gibt es im föderalen Deutschland eine etwas größere Ungleichheit zwischen den Hochschulen im Bereich unterhalb der obersten fünf Prozent.

Diese hier nur exemplarisch vorggeführten quantitativen Analysen stehen im Einklang mit dem Modell sowohl einer Ungleichheitsstärkung durch sichtbare, valorisierte Auswahlssysteme wie bei den *grandes écoles* in Frankreich, ebenso wie eine Ungleichheitsschwächung durch horizontale Differenzierung, die im deutschen Hochschulsystem eine elitäre Konzentration in einzelnen Einrichtungen verhindert, aber dennoch ein erhebliches Maß auch an vertikaler Differenz zwischen Hochschulen konserviert.

7. Fazit

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich Elitebildungsprozesse in Bildungssystemen analytisch mit den vier Mechanismen Anwahl, Auswahl, Distinktion und Kohärenz präzise beschreiben lassen. Für gegenwärtige Untersuchungen scheint es nützlich zu sein, die Dynamiken der Weltvergesellschaftung und Individualisierung zu berücksichtigen. Quer zu den Mechanismen stehende Valorisierungen beeinflussen stark den unterschiedlichen Grad an Elitebildung in Ländern, der dadurch in den USA und China in den letzten Dekaden erhöht wurde.

Beim Zusammenwirken der Mechanismen haben sich bezüglich einer ungleichheitsverstärkenden Wirkung valorisierte Auswahlverfahren als dominant erwiesen, die durch Valorisierungen von Anwahl und Distinktion verstärkt werden können. Ungleichheitsschwächungen in einer entvertikalisierenden Form arbeiten effektiv mit einer Ausschaltung von Anwahl, die in einigen Ländern politisch riskanter geworden ist. Horizontalisierende Ungleichheitsschwächungen konservieren starke Ungleichheiten, dämpfen allerdings Elitebildungen, da sie verrechtlicht Auswahlverfahren begrenzen.

Exemplarisch wurde anhand eines quantitativen Vergleichs zwischen dem deutschen und französischen Hochschulsystem gezeigt, dass Gini-Vergleiche weniger geeignet für eine Analyse von Elitebildungsprozessen sind als Dezil- und Perzentilvergleiche des obersten Bereichs.

Literatur

- Allouch, A. (2017). *La société du concours*. Paris: Seuil.
- Alon, S. (2009). The Evolution of Class Inequality in Higher Education: Competition, exclusion, and adaptation. *American Sociological Review*, 74(5), 731–755.
- Alon, S., & Tienda, M. (2007). Diversity, Opportunity, and the Shifting Meritocracy in Higher Education. *American Sociological Review*, 72(4), 487–511.
- Attewell, P. (2001). The Winner-Take-All High School: Organizational adaptations to educational stratification. *Sociology of Education*, 74(4), 267–295.
- Baker, D.P. (2014). *The Schooled Society: The educational transformation of global culture*. Stanford: Stanford University Press.
- Bloch, R., Kreckel, R., Mitterle, A., & Stock, M. (2014). Stratifikationen im Bereich der Hochschulbildung. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Elite und Exzellenz im Bildungssystem: Nationale und internationale Perspektiven* (19. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 243–261). Wiesbaden: Springer VS.
- Boltanski, L., & Thévenot, L. (2007). *Über die Rechtfertigung*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2004). *Der Staatsadel*. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, P. u. a. (2006). *Der Einzige und sein Eigenheim*. Hamburg: VSA.
- Breidenstein, G., Krüger, J.O., & Roch, A. (2014). „Aber Elite würde ich’s vielleicht nicht nennen.“ Zur Thematisierung von sozialer Segregation im elterlichen Diskurs zur Grundschulwahl. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Elite und Exzellenz im Bildungssystem: Nationale und internationale Perspektiven* (19. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 165–180). Wiesbaden: Springer VS.
- Bröckling, U. (2007). *Das unternehmerische Selbst*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Burris, V. (2004). The Academic Caste System: Prestige hierarchies in PhD exchange networks. *American Sociological Review*, 69(2), 239–264.
- Coleman, J. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.
- Dahrendorf, R. (1968). *Gesellschaft und Demokratie in Deutschland*. München: Piper.
- Diewald, M., & Faist, T. (2011). Von Heterogenitäten zu Ungleichheiten: Soziale Mechanismen als Erklärungsansatz der Genese sozialer Ungleichheiten. *Berliner Journal für Soziologie*, 21(1), 91–114.
- Elias, N., & Scotson, J.L. (1990). *Etablierte und Außenseiter*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Espeland, W.N., & Sauder, M. (2016). *Engines of Anxiety. Academic rankings, reputation, and accountability*. New York: Russell Sage Foundation.
- Forsey, M. (2014). The School in the State and the State in the School: The social re-production of education systems in mobile modernity. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Elite und Exzellenz im Bildungssystem: Nationale und internationale Perspektiven* (19. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 95–112). Wiesbaden: Springer VS.
- Hartmann, M. (2007). *Eliten und Macht in Europa*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Hedström, P. (2008). *Anatomie des Sozialen – Prinzipien der analytischen Soziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W., Dreier, L., Gibson, A., Kotzyba, K., & Niemann, M. (2015). „Exklusive“ und private Gymnasien in städtischen Bildungsregionen. In M. Kraul (Hrsg.), *Private Schulen* (S. 45–61). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W., Dreier, L., Gibson, A., Kotzyba, K., & Niemann, M. (2018). *Exklusive Gymnasien und ihre Schüler*. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W., & Krüger, H.-H. (Hrsg.) (2015). *Auswahl der Bildungsklientel. Zur Herstellung von Selektivität in „exklusiven“ Bildungsinstitutionen*. Wiesbaden: Springer VS.

- Helsper, W., Niemann, M., Gibson, A., & Dreier, L. (2014). Positionierungen zu „Elite“ und „Exzellenz“ in gymnasialen Bildungsregionen – Eine „Gretchenfrage“ für Schulleiter exklusiver Gymnasien? In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Elite und Exzellenz im Bildungssystem: Nationale und internationale Perspektiven* (19. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 203–219). Wiesbaden: Springer VS.
- Joly, H. (2004). Un regard sur l'élite industrielle allemande. In J. Jurt (Hrsg.), *Intellektuelle – Elite – Führungskräfte und Bildungswesen in Frankreich und Deutschland* (S. 141–148). Freiburg: Frankreich-Zentrum.
- Kaehle, E. (2004). Einige Aspekte des Führungsverhaltens im internationalen Vergleich unter besonderer Berücksichtigung der Elitebildung. In J. Jurt (Hrsg.), *Intellektuelle – Elite – Führungskräfte und Bildungswesen in Frankreich und Deutschland* (S. 129–140). Freiburg: Frankreich-Zentrum.
- Keßler, C., Otto, A., & Winter, D. (2015). Die idealen Schüler/innen sollten „interessiert, begabt, gut erzogen und wissbegierig“ sein. In W. Helsper & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Auswahl der Bildungsklientel. Zur Herstellung von Selektivität in „exklusiven“ Bildungsinstitutionen*. (S. 165–183). Wiesbaden: Springer VS.
- Kreckel, R. (2015). Struktur der Studierendenauswahl im expandierenden Hochschulsystem der Bundesrepublik Deutschland. In W. Helsper & Krüger, H.-H. (Hrsg.), *Auswahl der Bildungsklientel. Zur Herstellung von Selektivität in „exklusiven“ Bildungsinstitutionen* (S. 405–419). Wiesbaden: Springer VS.
- Krüger, A. K., & Reinhart, M. (2016). Wert, Werte und (Be)Wertungen. Eine erste begriffs- und prozesstheoretische Sondierung der aktuellen Soziologie der Bewertung. *Berliner Journal für Soziologie*, 26(3-4), 485–500.
- Krüger, H.-H., Helsper, W., Sackmann, R., Breidenstein, G., Bröckling, U., Kreckel, R., Mierendorff, J., & Stock, M. (2012). Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem – Ausgangslage, Forschungsstand und -perspektiven. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(2), 327–343.
- Krüger, H.-H., Keßler, C., Otto, A., & Schippling, A. (2014). Elite und Exzellenz aus der Perspektive von Jugendlichen und ihren Peers an exklusiven Schulen. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Elite und Exzellenz im Bildungssystem: Nationale und internationale Perspektiven* (19. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 221–241). Wiesbaden: Springer VS.
- Krüger, J. O., Roch, A., & Dean, I. (2016). Mehrsprachigkeit als Argument? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19(4), 689–704.
- Krugman, P. (1995). Growing World Trade: Causes and consequences. *Brookings Papers on Economic Activity*, 26(1), 327–362.
- Krugman, P. (2008). Trade and Wages, Reconsidered. *Brookings Papers on Economic Activity*, 39(1), 103–154.
- Lamont, M. (2012). Toward a Comparative Sociology of Valuation and Evaluation. *Annual Review of Sociology*, 38, 201–221.
- Liu, M., & Niu, Z. (2015). Auswahlverfahren an exklusiven Schulen in China – Das Beispiel Peking. In W. Helsper & Krüger, H.-H. (Hrsg.), *Auswahl der Bildungsklientel. Zur Herstellung von Selektivität in „exklusiven“ Bildungsinstitutionen* (S. 263–291). Wiesbaden: Springer VS.
- Lundgreen, P., & Kraul, M. (2015). Der Zugang zum Gymnasium: Selektivität in historischer Perspektive. In W. Helsper & Krüger, H.-H. (Hrsg.), *Auswahl der Bildungsklientel. Zur Herstellung von Selektivität in „exklusiven“ Bildungsinstitutionen* (S. 373–404). Wiesbaden: Springer VS.

- Mader, M., Ernst, T., & Mierendorff, J. (2014). Modi der Besonderung als Distinktionspraxen im Elementarbereich. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Elite und Exzellenz im Bildungssystem: Nationale und internationale Perspektiven* (19. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 149–164). Wiesbaden: Springer VS.
- Mare, R. D. (1980). Social Background and School Continuation Decisions. *Journal of the American Statistical Association*, 75(370), 295–305.
- Marx, K., & Engels, F. (1848). *Das Kommunistische Manifest* (Von der Erstausgabe zur Leseausgabe). Trier: Schriften aus dem Karl-Marx-Haus.
- Meyer, J. W. (2010). World Society, Institutional Theories, and the Actor. *Annual Review of Sociology*, 36, 1–20.
- Mitterle, A., & Stock, M. (2015). „Exklusive Hochschulen“. In S. Rademacher & A. Wernet (Hrsg.), *Bildungsqualen. Kritische Einwürfe wider den pädagogischen Zeitgeist* (S. 185–206). Wiesbaden: Springer VS.
- Piketty, T. (2014). *Capital in the Twenty-First Century*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Rawls, J. (1994). *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Reckwitz, A. (2017). *Die Gesellschaft der Singularitäten*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Riedel, A. (2011). *Schulwahl in der Primarstufe*. Lohmar: Eul.
- Rodrik, D. (2017). *Populism and the Economics of Globalization*. Harvard Working Paper. Cambridge: Harvard University.
- Rousseau, J.-J. (1755). *Abhandlung über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen* (Aus dem Französischen der kritischen Pléiade-Ausgabe übersetzt und herausgegeben von P. Rippel). Stuttgart: Reclam.
- Sackmann, R. (2010). Schrumpfende untere Mittelschicht. Der Beitrag der beruflichen Bildung. In P. A. Berger & N. Burzan (Hrsg.), *Dynamiken (in) der gesellschaftlichen Mitte* (S. 271–290). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sackmann, R. (2015). Die Bedeutung institutioneller Auswahlprozesse für die Erzeugung von Bildungungleichheit. In W. Helsper & Krüger, H.-H. (Hrsg.), *Auswahl der Bildungsklientel. Zur Herstellung von Selektivität in „exklusiven“ Bildungsinstitutionen* (S. 31–68). Wiesbaden: Springer VS.
- Seppänen, P., & Kosunen, S. (2015). Eine finnische Einheitsschule? In W. Helsper & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Auswahl der Bildungsklientel. Zur Herstellung von Selektivität in „exklusiven“ Bildungsinstitutionen* (S. 321–346). Wiesbaden: Springer VS.
- Schippling, A. (2015). Die grandes écoles: ein Auslaufmodell? In W. Helsper & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Auswahl der Bildungsklientel. Zur Herstellung von Selektivität in „exklusiven“ Bildungsinstitutionen* (S. 241–262). Wiesbaden: Springer VS.
- Schneickert, C. (2015). *Nationale Machtfelder und globalisierte Eliten*. Konstanz: UVK.
- Suter, P. (2013). *Determinanten der Schulwahl*. Wiesbaden: Springer VS.
- Tilly, C. (1999). *Durable Inequality*. Berkeley: University of California Press.
- van Zanten, A. (2014). Elitebildungsforschung im Vergleich – Frankreich, USA und Großbritannien. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Elite und Exzellenz im Bildungssystem: Nationale und internationale Perspektiven* (19. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 11–25). Wiesbaden: Springer VS.
- van Zanten, A. (2016). Promoting Equality and Reproducing Privilege in Elite Educational Tracks in France. In C. Maxwell & P. Aggleton (Hrsg.), *Elite Education* (S. 114–125). Milton Park: Routledge.
- Walzer, M. (1994). *Sphären der Gerechtigkeit*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Weber, M. (1980). *Wirtschaft und Gesellschaft* (5. Aufl.). Tübingen: J. C. B. Mohr.
- Winkler, O. (2014). Excellent Choice. Social selectivity and orientations in the choice of elite higher education. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 34(3), 280–296.

- Yang, P. (2016). ‚Eliteness‘ in Chinese schooling. In C. Maxwell & P. Aggleton (Hrsg.), *Elite Education* (S. 135–147). Milton Park: Routledge.
- Zymek, B. (2014). Ausleseverfahren und Institutionen der nationalen Elitebildung und ihre internationalen Herausforderungen. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Elite und Exzellenz im Bildungssystem: Nationale und internationale Perspektiven* (19. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 59–79). Wiesbaden: Springer VS.
- Zymek, B. (2015). Kontexte und Profile privater Schulen. In M. Kraul (Hrsg.), *Private Schulen* (S. 63–78). Wiesbaden: Springer VS.

Abstract: Currently, comparison between countries on the importance of separate elite education is rare and mainly qualitative and descriptive. The aim of the paper is to present an analytical model of elite formation and to suggest indicators to measure it. The empirical material used is on the one hand a cross-comparison of mechanisms of elite formation in different levels of education systems (preschool, elementary, secondary school, higher education), on the other hand a longitudinal quantitative analysis of elite formation in higher education in Germany and France. In a parsimonious analytical model, the degree of eliteness is set by mechanisms of a) choosing an educational Institution; b) organisational formation of profiles; c) selecting a group of students and d) forming cohesive groups of students. Comparing the mechanisms reveals that the institutionalised form of selection is by far the most essential stratifying mechanism. State-authorised publicised indicators (of choice, selection and profile) valorise procedures of single educational institutions to proceedings of education systems. New forms of quantitative measurement of eliteness in education systems (e.g. Gini coefficient) are tested in the comparison of Germany and France. It is shown that elite stratification in France concentrates high achievers more vertically in organisations than in Germany. The results demonstrate that new models explaining and measuring inequality of separating the top decile in education systems add to our knowledge on stratification processes of societies.

Keywords: Elite, Education, Mechanism, Inequality, Model

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Reinhold Sackmann, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,
Institut für Soziologie,
Emil-Abderhalden-Str. 26–27, 06099 Halle (Saale), Deutschland
E-Mail: reinhold.sackmann@soziologie.uni-halle.de

Agnés van Zanten

Institutional Sponsorship and Educational Stratification

Elite education in France

Abstract: Using Turner's ideal-typical distinction between two modes of upward mobility through education, 'contest' and 'sponsored' mobility, the first section of this article presents and discusses the concept of 'institutional sponsorship' developed to refine Turner's typology and adapt it to the study of contemporary educational systems. The second section analyses two main channels of institutional sponsorship, internal tracking and school segregation, using data from studies on the French educational system. The conclusion emphasizes the influence of the institutional sponsorship of educational elites on educational closure and inequalities.

Keywords: Educational Stratification, Sponsorship, Closure, Inequality, France

1. Introduction

This article is based on the theoretical framework devised by American sociologist Ralph Turner (1960), who draws an ideal-typical distinction between two modes of upward mobility through education: contest and sponsored mobility. In Turner's original concept 'contest' and 'sponsorship' are organizing norms. However, because they become embedded in institutional practices, these types also refer to the mobility channels (Kerckhoff, 1995) that make upwardly mobile trajectories possible. According to Turner, while the contest norm prevailed in the American educational system, sponsorship was a central pattern of the English system. In this article, I focus on the French educational system, which, from the outset, exhibited features stemming from both norms, with a view to pointing out some general processes that restrict access to elite positions in contemporary educational systems.¹

The article comprises two sections. The first presents the concept of institutional sponsorship that I developed in an effort to refine Turner's typology and adapt it to the study of contemporary educational systems. It also analyses two main channels of institutional sponsorship in the French system. In order to describe these channels, I rely mostly on the sociological literature on educational inequalities but also on my own previous work on school segregation, choice and competition (van Zanten, 2008, 2009;

¹ Many of the arguments discussed in this article are presented in more detail in van Zanten (2018), although the concept of 'institutional sponsorship' is developed more extensively here.

Felouzis, Maroy & van Zanten, 2013). The second section, faithful to Turner's perspective, which places key emphasis on processes of selection when comparing the normative underpinnings of each type, looks at the processes through which students are guided towards elite higher education tracks in prestigious *lycées*², as well as the procedures used to sort applicants by professors working in *classes préparatoires*.³ The analysis in this section draws on an empirical study of the selection and segregation of academic elites conducted between 2006 and 2013 and on on-going research into transition to higher education.

These two qualitative studies collated a broad range of data but only the material directly related to the questions addressed in this article will be cited. This material comprises an ethnographic study conducted in one elite state *lycée*, here referred to as 'François 1er', based on interviews with parents, students, teachers, and other school personnel as well as on observations of teacher meetings, meetings with parents, and school open days. The data drawn upon also includes an ethnographic study of the admission procedures in the CPGE at François 1er based on observations of the selection process and on interviews with the CPGE teachers involved in the selection committee.⁴

2 Secondary education in France comprises two levels: middle secondary schools called *collèges*, which educate youngsters aged 11 to 14 for four years, and upper-secondary schools called *lycées*, which educate youngsters aged 15 to 17 for three years.

3 *Classes préparatoires*, or CPGE as they will be referred to in this article, are taken by students after the *baccalauréat* (final secondary school exam) for two to three years to prepare the competitive exams (*concours*) to enter the *grandes écoles* (special schools initially created by the State to train senior civil servants and now prestigious higher education institutions preparing students for a variety of professions and positions). The CPGE are officially viewed as a form of higher education, although they are still taught in secondary school buildings.

4 This article draws primarily on interviews conducted with 20 parents, 39 students and 15 teachers, including seven form tutors, and with the administrative team (the head teacher and deputy head teacher) and persons in charge of pastoral care within the school (the *conseiller d'éducation* and three *surveillants*). We observed 15 *conseils de classe* (meetings – attended by the head teacher or deputy head teacher, the form tutor, subject teachers and parent and student representatives – that review each student's marks and progress, as well as discussing general questions affecting the class), four meetings with parents, six cultural events and four open days as well as many informal interactions between students and school personnel. The study of the admission procedures involved the observation of one selection session, interviews with the six teachers and the head teacher involved and close examination of 20 applications chosen to represent the variety of students' profiles with respect to previous *lycée* attended, gender and grades.

2. Institutional Sponsorship and its Two Main Channels

2.1 Institutional Sponsorship in Contemporary Educational Systems

Any serious attempt to use Turner's typology today has to incorporate the changes that have marked school systems over the past 50 years, as well as the sociological interpretations that have tried to account for them. To my mind, in order to fruitfully apply Turner's typology to contemporary social and educational systems, it is important to refine it in two different ways. The first is to consider that, rather than revealing that one dominant norm is at play, most analyses of contemporary educational systems show the co-existence of both norms. This is due, on the one hand, to the fact that since the 1960s the contest norm or, to use more modern terms, the principle of meritocracy, has become the formal, legitimate ideal of the majority of educational systems. On the other hand, it also results from the parallel fact that the spread of meritocracy has not abolished previous forms of sponsorship in most systems and has, in addition, given rise to new ones. The second way in which the typology warrants refining is that it is necessary to distinguish between two sets of actors – parents and teachers – who play a key role in sustaining the norm of competition but also in supporting two distinct, albeit intertwined and complementary forms of sponsorship: institutional and social.

The focus on this article will be on institutional sponsorship, that is to say the endorsement by both teachers and parents of the educational careers of certain children, facilitating their access to elite positions through various mechanisms and processes within educational institutions. Institutional sponsorship differs from social sponsorship in three important dimensions. The first concerns the types of actors involved and the

	Contest Mobility	Sponsored Mobility
Access to elite status, main mechanism and underlying metaphor	• Status is taken by aspirants' own efforts • Competition • Sporting event	• Status is granted on the basis of the qualities established elites wish to see in fellow members • Co-opting • Private club
Organisation of school careers	• Keeping everyone in the running until the final stages, by delaying absolute judgments as long as possible • Focus on principles and rules allowing a fair race.	• Early selection of students into tracks allowing access to elite positions • Focus on preparing recruits for their elite position
Mechanisms through which elites join the normative system in place	• Insecurity of elite position because each contest, rather than ensuring a definitive position, serves to qualify the participant for competition at the next higher level.	• Early and thorough indoctrination in elite culture, combined with a sense of responsibility toward inferiors.

This table was drawn based on Ralph Turner's original article (1960). An article by London (1989) provides another example of a synthesis of both types.

Tab. 1: Some distinctive features of contest and sponsorship

power relationships between them. Educational institutions are the main actors involved in providing institutional sponsorship although both teachers and parents can call on it. However, when parents do so they have to accept that educational institutions have varying degrees of autonomy in deciding who can benefit from it (Bourdieu & Passeron, 1977; van Zanten, 2005). Conversely, social sponsorship falls to parents. The extent to which their perspectives and interests prevail depends upon the amount and type of resources they possess, but also on the degree to which institutions depend on these resources for their survival and development (Karabel, 1984).

A second difference, strongly related to the first, concerns the criteria that are used in each type of sponsorship to grant specific privileges to future elites. Institutional sponsorship tends to grant advantages to students on the basis either of their academic results or of their institutional background. Social sponsorship can also be based on academic criteria. For instance, parents can decide to devote more money and attention to the schooling of their most academically gifted or successful child. In general, however, parents either sponsor all their children equally or differentiate according to ‘ascriptive’ criteria such as gender or position in the family or to personality traits and tastes rather than ‘achievement’ criteria.

A third difference, again strongly intertwined with the first two, concerns the degree of legitimacy of each type of sponsorship. Because institutional sponsorship takes place within or among educational institutions, is initiated or conducted by educational professionals, and relies mostly on academic criteria, it is frequently perceived as a more legitimate form of privilege than social sponsorship. Indeed while the former is sometimes equated to rational and even fair treatment of students, the latter is more frequently seen as an unfair attempt to manipulate the rules of meritocratic competition. For this reason also, many sociological studies, including some of my own prior work, have devoted more attention to various forms of social sponsorship such as parental school choice or parental involvement in schools (Ball, 2003; van Zanten, 2009; Lareau & McCrory Calarco, 2012), than to institutional sponsorship.

The ambiguous status of institutional sponsorship with respect to contest mobility requires more detailed examination of the contest norm. Turner’s article and subsequent writings use the term ambiguously to refer, on the one hand, to what could be called, in contemporary terms, an ‘inclusive’ form of competition where all participants are kept playing the same game – that is to say, learning together in a common school system – for a long time, irrespective of their performance in different contests and, on the other hand, to an ‘exclusive’ form of competition.⁵ Rosenbaum (1975, 1979) has coined the term ‘tournament mobility’ to refer to this second type of competition where candidates’ chances of rising up through the ranks grow weaker with each competitive test in which there are always winners and losers. In the first type of low-stakes competition, students

5 As Turner’s expressions in the summary table suggest, he alternates between statements underlining the open nature of contest mobility (‘Keeping everyone in the running until the final stages’) and statements alluding instead to its closed nature (‘insecurity of the elite position’).

do not need any kind of specific sponsorship to move through the system. However, it is logical to expect that the second type of high-stakes competition will encourage both institutional and social sponsorship.

2.2 *Two Common Mechanisms of Institutional Sponsorship*

Institutional sponsorship was common in many European educational systems before meritocracy became the official norm and before major steps were taken to reduce social inequalities in access to secondary education, notably the widespread creation of free-of-charge state secondary schools and the development of a single comprehensive system of middle secondary schools, subsuming the different types of secondary schooling that existed previously. In France, discourse on meritocratic selection developed concomitantly with policy decisions leading to the creation of the *collège unique* in the 1960s and 1970s which replaced the previous tripartite system composed of the ‘small *lycée*’ attended by upper-class students, the ‘upper-primary school classes’ attended by the working classes, and the ‘complementary courses’ attended by lower middle-class students (Prost, 1968; Briand & Chapoulie, 1992).

2.3 *Internal Tracking as Pre-Selection into Elite Routes*

Abolishing the former distinct types of schools did not, however, abolish academic and social hierarchies. These hierarchies have subsisted in the formal tracks maintained in upper-secondary education and the more subtle forms of hierarchical differentiation that have developed in middle secondary education (Lucas, 2001; Kerckhoff, 2001). This transformation of the mechanisms of social reproduction through schooling have been accompanied by a major change in the ways in which different educational pathways are justified: the sponsorship norm has been officially abandoned in favour of a meritocracy norm, which mixes low-stakes and high-stakes competition. Students who fail to meet the requirements of exams and selection processes during secondary school are allowed to remain in the educational system but are allocated to less demanding and prestigious options and tracks. Because, in many systems, school professionals cannot entirely impose their decisions, and because the existing options and tracks offer different curricula, these processes are also frequently justified with reference to student and parent preference. However, one of the major effects of this first mechanism is that many students become outcasts on the inside (Bourdieu & Champagne, 1992) and are excluded from elite tracks at quite an early stage in their school careers, thus reserving these tracks for a small number of other students.

Recent studies on the French educational system have indeed shown that soon after selection was eliminated in the *collège unique* in the 1980s, various options developed in middle secondary schools offering a reinforced curriculum in languages, the arts, sports, or European culture which were taken up by a majority of successful upper- and

middle-class students while other options were designed for failing students from lower-class backgrounds (Broccolichi, 1995; Payet, 1995; van Zanten, 2012). These studies have also shown that, despite a dramatic rise in the number of students who continue into upper-secondary education, selection for the major upper-secondary tracks (the general, technical, and vocational *baccalauréats*) remains very stringent and is linked both to students' academic level and their social and ethnic background (Duru-Bellat & Mingat, 1988; Chauvel, 2014; Cayouette-Remblière, 2016). This leads to students with low grades from disadvantaged backgrounds being segregated in the vocational track and good students from upper- and middle-class backgrounds being aggregated in the general tracks and particularly in the science stream of the general track (Merle, 2000) which is the 'royal road' to elite higher education (Lidegran, 2017). Presently, 95.3% of students who go on to study at CPGE for their higher education have a general *baccalauréat* and 95.5% of those in the CPGE scientific classes – which are considered the more prestigious – have a general scientific *baccalauréat* (Dutercq & Masy, 2016). Internal tracking is thus clearly an institutional mechanism for the pre-selection of some students into elite routes in the French system.

2.4 Aggregation into Specific Schools as a Pathway of Upward Mobility

Another central mechanism of institutional sponsorship is the way students are aggregated into specific schools. Before the 'democratisation' of secondary education, differences already existed in France, as in many countries, between secondary schools of the same type, in terms of both intake and students' future educational pathways, depending in particular on the state or private status of the school but also on its location. These differences have, however, become more pronounced as schools and upper-class parents have resorted to strategies of competition and choice to limit the upward mobility of failing and average students from non-elite backgrounds (Ball, Bowe & Gewirtz, 1995).

The double transformation of private schools is particularly interesting to analyse from this perspective. Until the 1960s, these schools recruited and attracted students on the basis of their parents' religion (95% of them are still officially Catholic) and conservative leanings. However, the creation of the *collège unique*, which went hand in hand with the development of catchment areas for state schools, coincided with another important reform: the recognition by the State that private schools fulfilled a public service and were therefore entitled to state funding (Tanguy, 1972). This reform allowed private schools to radically restructure and address the growing demand from upper-class parents, who were turning to them because they were perceived as providing better learning conditions especially due to the fact that, contrary to state schools, they could select their students (Prost, 1968; Ballion, 1980). Until the 1990s, however, elite private *lycées* and CPGE still attracted fewer academically able students and were less academically selective than state *lycées* meaning, in turn, that they were less successful in getting their students accepted in elite CPGE or *grandes écoles*. As a result, upper-class parents zigzagged between state and private schools with a significant pro-

portion choosing a private middle secondary school but then moving their children to a prestigious state *lycée* (Langouët & Léger, 1991). However, their increasing attractiveness has led private schools to become more selective with the end result that elite private *lycées* now have better results at the *baccalauréat* than public *lycées* and that elite private CPGE are now ranked ahead of elite public CPGE on the basis of the percentage of students accepted into the most prestigious *grandes écoles*.

Meanwhile, the institutional sponsorship of students within the state sector has not disappeared and the differences between *lycées* in this respect have increased as a response to the quantitative democratisation of upper-secondary education (Felouzis et al., 2013). One small policy decision that deserves attention is that while students are generally allocated to state *collèges* and *lycées* on the basis of their location and, more recently, through online matching platforms, the two most prestigious *lycées* in Paris have continued to be allowed to select their students, which has led to a high concentration of excellent students from upper-class backgrounds in these two schools. Another more recent decision that it is important to underline is that, in Paris, the current matching algorithm used to allocate students to *lycées* gives priority to those who live close to the school they request and to holders of scholarships in an effort to reduce social segregation but it also gives extra points to students with high grades, a policy choice that has increased the degree of academic segregation between *lycées* (Fack, Grenet & He, 2017). In other words, both the existing differences between schools and the present procedures governing access to them constitute another form of institutional sponsorship.

3. Institutional Sponsorship in Access to Elite Higher Education

Between 1999 and 2012, with little change from one year to the next, more than 75 % of students at the *lycée* François 1er opted to pursue their studies in a CPGE and a highly prestigious CPGE for the vast majority.⁶ Since 2013, however, a substantial number of students have started to go to university, a shift that is mainly due to the new selective degree programmes that have been introduced.⁷ However, so far this change – which has resulted in a ratio of 4/5 going to a CPGE and 1/5 going to university – has not challenged the pre-eminence of the CPGE (which are only attended by 7 % of higher education students) as the preferential track to the elite, whether at François 1er or among students attending similar public or private *lycées*. Conversely, while the CPGE have become somewhat more diverse since 1995, proving to be less academically, socially, and geographically selective on average (Dutercq & Masy, 2016), the most prestigious of them have not significantly changed their dominant pattern of recruiting excellent students from upper-class backgrounds from a small number of *lycées* located in Paris,

⁶ Data indicated on the establishment's website.

⁷ In France, standard undergraduate degree courses at university have traditionally been non selective, with the *baccalauréat* being the only entrance requirement.

the Parisian region and a few big French cities. Institutional sponsorship plays a major role in maintaining this ‘high status track’ (Kingston & Lewis, 1990).

3.1 *Chartering and Channelling into Elite HE Tracks*

François 1er students’ overwhelming preference for the CPGE-*grandes écoles* pathway is due to both axiological and instrumental reasons. They place it at the pinnacle of the educational system, with university disciplines such as medicine and law or studies in major selective establishments such as Sciences Po (Institute of Political Science)⁸ still relegated to the second rank, because they continue to see the CPGE as the pathway of ‘honour’ (d’Iribarne, 1989; Bourdieu, 1996), leading to the positions of power and influence that are reserved for the indisputable winners of the final meritocratic contest (Dubet, 2004; Duru-Bellat, 2009; Tenret, 2011). Considerations of a more instrumental nature also come into play, however. There is no doubt that the CPGE-*grandes écoles* pathway remains the safest and most direct way of obtaining a well-paid job in France, not only within the State, which created these programmes to train and recruit its senior civil servants (Suleiman, 1978; van Zanten & Maxwell, 2015), but also in the private sector.

3.2 *Anticipatory Socialisation into Elite Tracks*

However, the fact that these students collectively choose this pathway is also the result of deliberate efforts by educational professionals to push and support them in that direction, most frequently with the help of their upper-class parents. Educational professionals charter and channel students into this pathway in various ways. Following Meyer (1970), by ‘chartering’, I refer to a process of ‘anticipatory socialisation’ (Merton, 1968) in which educational institutions, in this case elite *lycées* such as François 1er, and their educational professionals adapt their activities to the expected futures of their students, turning this adaptation into a moral imperative or ‘mission’.

At the *lycée* François 1er – like many elite private or state *lycées* – many of the teachers, who attended a CPGE themselves, feel compelled to prepare students for these tracks by replicating the expectations and practices of their colleagues who teach in them. They systematically cover content that ranges beyond the *lycée* syllabus and give their students a very heavy workload, preparing them for the demanding environment

8 Sciences Po Paris is one of the few French prestigious higher education institutions that admits students directly after the baccalauréat. It has become increasingly popular among elite students due to its broad undergraduate curriculum in the human and social sciences (which contrasts starkly with early specialisation in universities) and to the variety and high degree of recognition in the labour market of its 27 Master’s degree programmes in areas such as Finance and Strategy, International Public Management or Public Policy.

of the CPGE with their logic of drawing maximum profit from schoolwork (Bourdieu, 1996; Darmon, 2013). They also use methods that are strongly influenced by those used by their CPGE colleagues and the marking system in place is very harsh, encouraging students to enter into a *concours* frame of mind from an early stage⁹:

In lycées like this one, you've got to go very fast. Other establishments are very rigorous about following the syllabus and, that's it, they don't ask them to do more than the syllabus. Here, it's a lot more than the syllabus. We do everything off the syllabus too, you know [...] I tell them: "We're doing this, because you'll need it next year" and also, we know that the amount of work we're asking of them, they'll have the same problem next year. (Mr. Frémont, physics teacher, form tutor for a final year *lycée* class)

In addition to that, this type of training can also be seen – in direct reference to Turner's model – as an early socialisation into elite culture and preparation to occupy elite positions. *Lycées* such as François 1er visibly emphasise students' acquisition of a broad culture and of general intellectual skills and, more invisibly, teach students to work quickly and under pressure and to select and apply knowledge instrumentally, which are features highly valued in elite jobs and positions in France (Mangset, 2018).

3.3 *Narrowing Horizons, Encouraging Strategic Choices and Giving Tailor-Made Advice*

Students are 'channelled', or directed, towards this specific type of higher education in three main ways. First, by narrowing their horizon to make them view the CPGE as the most desirable option and to imagine themselves in the CPGE world in very concrete ways. The CPGE are the main focus in guidance documents and meetings. For example, in a document entitled 'Post-secondary career guidance' that François 1er distributed to parents and students and was also accessible on the *lycée* website, 14 of the 18 pages outlining the space of higher education in France were devoted to presenting the CPGE. Similarly, in the four higher education guidance meetings with parents that I observed during my fieldwork, almost an hour and a half out of the two hours were devoted to discussing these classes. In addition, a very large number of CPGE classes are taught within the walls of the *lycée* itself, a factor that is known to have a significant influence on students' choosing a CPGE (Nakhili, 2005). Students are therefore also invited to meetings where the CPGE teachers give them precise information about how these courses are run and where they can lead and are given a chance to talk personally with

9 *Concours* are the examinations at which students must succeed to be admitted into the *grandes écoles*. The level of competition is very high because the number of places is limited and very small. For instance, at the École Polytechnique, which is one of the most famous *grandes écoles*, only 415 places are proposed each year to French CPGE students.

them. Furthermore, given that the majority of François 1er's students choose a CPGE after their *baccalauréat*, teachers frequently call on their network of former students to present these classes to their students.

A second form of channelling consists in encouraging students to choose tracks and options strategically with a view to improving their chances of admission into the most selective and prestigious CPGE. Although grades remain the most important factor in admissions, institutional sponsorship of this sort also plays a role. As pointed out in the previous section, in order to go on to be accepted into a scientific CPGE, it is necessary to select (and be selected for) the general scientific track in the second year of *lycée* schooling. However, when it comes to admission to the most selective of these CPGE, some of the options chosen by students also constitute an extra advantage because they provide additional indications of academic excellence. In addition, by choosing extra, non-compulsory, optional subjects (Greek or Latin, a particular modern language, a European section, or music or theatre options, etc.) – which often follow on from earlier educational choices mentioned above – and therefore by sitting two additional optional exams, students at *lycées* such as François 1er increase their chances of getting the highest possible level of honours in the *baccalauréat*.¹⁰

A third form of channelling resides in the high quality of higher education advice provided to students in elite *lycées* such as François 1er as compared to other *lycées* (van Zanten et al., 2018). Three factors contribute to this quality: anticipation, organisation, and personalisation. At François 1er, students are expected to start thinking about their higher education plans from their very first day of school when the head teacher's welcome address informs them that the *lycée* is the first step to higher education. All school professionals devote considerable time to guidance following quite a strict division of work: teachers are expected to provide students with an accurate evaluation of their academic strengths and weaknesses, while the head teacher and deputy head teacher give students information about their chances of being accepted by various types of CPGE depending on their teachers' assessments but also on what they know about previous admission rates for past cohorts of students. Educational advisers are expected to provide students with information about open days, higher education fairs and related ways to gather information but they also talk to students about the personal experiences of previous CPGE students. This is in sum a 'tailor-made' approach to students' transition to higher education, which involves considerable time and effort from educational professionals in helping students find the elite track and institution that most closely fits their tastes and talents: "Each student has their place, but they have to find it. Educational guidance is really tailor-made. That's why it takes time" (Mr. Clément, maths teacher, form tutor).

10 When the system changed and optional exam marks were included in calculating the final overall average for the *baccalauréat*, this rapidly and significantly increased the number of students who obtained the highest honours (*mention 'très bien'*). A quarter of students at CPGE obtain this level (Lemaire, 2008) and 59% of students at François 1er, where the percentage was only 20% in 2005 before the calculation system changed.

3.4 Institutional Advantages in the Selection Process

While, officially, recruitment to a CPGE is purely meritocratic, in reality, CPGE teachers acting as members of selection committees also resort to institutional sponsorship.¹¹ The presence of this sponsorship among these institutional gatekeepers (Ciccourel & Kitsuse, 1963; Karen, 1990) of academic excellence is, to a large extent, due to the fact that, unlike in the United States, judgments are not based on results in standardised tests but rather on marks that are not the result of a standardised evaluation either. The selection process for the CPGE – and since 2009 for the whole of higher education – takes place before the students have actually sat their national *baccalauréat* exams. While the fact the *baccalauréat* is national does not entirely exempt it from local arbitration (Merle, 2007), the marks in the students' reports submitted for their applications vary even more than those obtained in the *baccalauréat*. These variations depend not only on students' characteristics (social background, ethnicity, sex, and age) but also the teaching context (regional education authority, establishment, class).

3.5 Giving Priority to Contextual Factors

The committee members' attention focuses mainly on these contextual elements. This is particularly the case in elite state CPGE whose members prove to be more attached to a narrow definition of meritocracy involving formal 'blindness' to personal factors than their counterparts in elite private CPGE. CPGE teachers on these committees do not believe that grades in themselves can be trusted as objective measures of students' academic work and used to rank their applications (Porter, 1995). Ironically, this is a consequence of the logics of institutional sponsorship developed by parental choices concerning tracks and schools and educational professionals' selection of students for the latter, which all lead to high levels of social and academic segregation between classes and educational establishments. This segregation is, in turn, responsible for variations in teachers' grading as they adapt their marks to the supposed general level of the class or school in question (Duru-Bellat & Mingat, 1997; van Zanten, 2012).

The uncertainty stemming from the CPGE teachers' belief that significant differences exist between one class or school and another – which is not totally inaccurate but does frequently exaggerate the degree and potential impact of these differences – is compounded by the pressure they feel to be able to predict students' future performance two or three years later in the *concours*. Marks only measure prior performance, whereas the elite CPGE want students who can succeed in these very demanding and competitive *grandes écoles* entrance exams; students who, in the teachers' jargon, 'have reserves' (Darmon, 2012). Although marks are supplemented by teachers' comments, CPGE professors still feel it necessary to use additional indicators concerning students'

¹¹ This section of the article is based on work conducted in collaboration with Hugues Draelants (see Buisson-Fenet & Draelants, 2013).

actual room for progress. For them, this progress also depends on students having previously acquired certain attitudes, such as the ability to handle the competitive pressure resulting from the fact that very selective CPGE are composed of a high concentration of students who were previously always ‘top of their class’.

These areas of uncertainty led the team in charge of selecting candidates for François 1er’s CPGE that I observed to rely strongly on contextual information: the students’ *lycée* and class, the subjects they took in their final year along with their marks, their class ranking and teachers’ report for each subject, the number of students in the group, and the head teacher’s overall report and comment on the application. My interviews further revealed that the candidate’s school was an essential criterion that strongly influenced how the marks and reports were examined. With a view to recruiting the best students, it was indispensable that the schools with the harshest marking system were not put at a disadvantage, but even more that schools with a lenient marking system not be given an unfair advantage.

3.6 Relying on Personal and Local Knowledge

In order to evaluate the candidate’s school backgrounds quickly, the teachers used their own personal knowledge of some establishments, but they also regularly used an ‘in-house’ document devised by the head teacher including an evaluation of students’ results during the first term at the CPGE according to the *lycée* they came from and their grades. These results were used to observe the degree of discrepancy between the results obtained in the feeder *lycée* and at François 1er’s CPGE and to make lists of *lycées* that could be ‘trusted’ (Barber, 1983; Porter, 1995) and those that could not. While the former included a small number of disadvantaged *lycées* that only advise their very best students to apply and that have learnt over time to adapt their marks to the expectations of elite CPGE, the majority were unsurprisingly elite *lycées*:

We have, maybe not really detailed knowledge of all the establishments [...] but a – I don’t want to use the term ‘file’ – a sort of history of a countless number of *lycées*, whether state or private, including completely unknown *lycées*, with no reputation whatsoever, and from small towns in the provinces. What we systematically do in a *lycée* like this one – I launched this a few years ago – even if it’s not for every class, but in the *conseil de classe* for the first term, we have the pile of applications from the students in that class [...]. We try and see if there’s any distortion, any contradiction [...]. When there’s a big discrepancy between the results [obtained at their original schools and the results obtained in their first term at the *prépa* in this school], we don’t draw any definitive conclusions, because we wait to see how the year plays out and some students can start off badly, and then two years later, get into the best *grandes écoles* in engineering or business. So we’re very cautious about that. But, it allows us to list the establishments where we’ve noticed a huge discrepancy. (M. Durand, head teacher)

Indeed, while the general level ascribed to the student's school, class, and class rank are carefully scrutinised when the establishment is not a well-reputed school, conversely, in this mode of selection, students from schools that are well known to the teachers and well regarded are at an advantage. This effect is most pronounced for the students who started at François 1er at *lycée* level. These students are perceived favourably because they have benefited from anticipatory socialisation into the demands of the elite CPGE by the chartering efforts of their *lycée* teachers and from having been familiarised with their curricular offerings and students' experiences through the channelling process to which they were subjected. Some of them can also count on 'bartering' (Persell & Cookson, 1985) on their behalf from CPGE teachers who might have heard of them from their *lycée* colleagues or talked to them before the application process, as well as from the head teacher who knows each student personally.¹²

4. Conclusion

In France, the school trajectories of the future elites are marked by closely intertwined logics of contest and sponsorship, both institutional and social, with the first functioning as the official norm and the second as the informal norm and each one fuelling the other. Many parents and education professionals consider that the very closed nature of the competition at hand makes it legitimate to implement logics of sponsorship. In return, for many of these actors, the existence of such logics of sponsorship (which are both criticised and considered inevitable) justifies maintaining strict competition in order to counterbalance them. These logics take different shapes at different levels of education. They are toned down at primary school level but become more visible in secondary education through the tracks and schools chosen by and allocated to students. They then become even more exacerbated during the transition to higher education, with specific strategies used in elite *lycées* to prepare students for elite higher education tracks and specific selection strategies prevalent among CPGE teachers, which advantage students from these *lycées*.

The institutional sponsorship that has been analysed in this text contributes to educational inequalities not only by preserving the institutional and social closure of elite higher education tracks (Parkin, 1974; Murphy, 1988), but also by reinforcing the segregation between tracks and schools in upper- and even middle-secondary schools. A system that works in this way also affects the legitimacy of the social order. While the need

¹² François 1er accepts 40% of its own students to its CPGE. While François 1er students' chances of being accepted are extremely high compared to students from other schools, showing the strong prevalence of an internal logic of institutional sponsorship, it seems quite low to parents who frequently choose François 1er as a *lycée* with the expectation that their sons and daughters will go on to its prestigious CPGE. This therefore leads to some tension between teachers and parents and shows that institutional and social sponsorship can sometimes clash.

to train competent elites is the main argument used to justify maintaining distinct and hierarchised pathways within higher education, their existence sets processes in motion upstream that impair the efficiency of modes of selection. The French education system manages to carve out an elite but it draws on a social and academic pool that is extremely limited: The mechanisms presiding over the selection of the best students soon leave by the wayside not only the students who cannot be strongly sponsored by their parents but also those who are not in a school environment doing everything possible to ensure their intellectual progress and upward mobility. It is therefore unsurprising that there should be such distance and increasing suspicion in the relationships between, on the one hand, the minority of those who owe their positions to narrow institutional pathways of social reproduction and, on the other hand, the majority of those excluded from these pathways from an early stage.

The French case is not an exception. Existing studies on grading, tracking, school segregation or selection into higher education conducted in other countries show the early and continuous differentiation of students' careers within contemporary educational systems. However, in order to compare the degree to which each system tolerates or encourages institutional sponsorship alongside its official meritocratic ideal and the forms taken by that sponsorship, it is necessary, on the one hand, to focus not on a single dimension or a single group of actors but on relationships between different dimensions and actors and on the patterns that they have created over time and sustain in schools' everyday activity and, on the other hand, to turn the gaze upwards to focus on elite routes and destinations. Comparative analyses of this kind, which should also include an examination of how institutions justify their support of future elites and the effects of this sponsorship on those who are excluded from it, would be a major contribution to research on how schools shape society by classifying and processing young people into institutionally embedded and socially differentiated categories and pathways (Benavot, 1997; Ciccourel & Kitsuse, 1963).

References

- Ball, S. J. (2003). *Class Strategies and the Education Market*. London: Routledge Falmer.
- Ball, S., Bowe, S., & Gewirtz, S. (1995). Circuits of Schooling: A sociological exploration of parental choice of school in social class contexts. *Sociological Review*, 43(1), 52–78.
- Ballion, R. (1980). L'enseignement privé: une école 'sur mesure'? *Revue française de sociologie*, 21(2), 203–231.
- Barber, B. (1983). *The Logic and Limits of Trust*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Benavot, A. (1997). Institutional Approach to the Study of Education. In L. Saha (Hrsg.), *International Encyclopedia of the Sociology of Education* (S. 340–345). Oxford: Elsevier Science.
- Bourdieu, P. (1996). The State Nobility. Elite schools in the field of power. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P., & Champagne P. (1992). Les exclus de l'intérieur. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 91-92, 71–75.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications.

- Briand, J. P., & Chapoulie, J. M. (1992). *Les Collèges du peuple: l'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République*. Paris: Centre National de la Recherche Scientifique.
- Broccolichi, S. (1995). Orientations et ségrégations nouvelles dans l'enseignement secondaire. *Sociétés contemporaines*, 21(1), 15–27.
- Buisson-Fenet, H., & Draelants, H. (2013). School-Linking Processes: Describing and explaining their role in the social closure of French elite education. *Higher Education*, 66(1), 39–57.
- Cayouette-Remblière, J. (2016). *L'école qui classe. 530 élèves du primaire au bac*. Paris: Presses universitaires de France.
- Chauvel, S. (2014). Le chemin de l'école: Professeurs, élèves et parents face aux parcours scolaires. *Politix*, 108(4), 53–73.
- Ciccourel, A., & Kitsuse, J. (1963). *The Educational Decision-Makers*. Indianapolis: The Bobbs-Merrill Company.
- Darmon, M. (2012). Sélectionner, élire, prédire: le recrutement des classes préparatoires. *Sociétés Contemporaines*, 86(2), 5–29.
- Darmon, M. (2013). *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*. Paris: La Découverte.
- d'Iribarne, P. (1989). *La Logique de l'honneur*. Paris: Seuil.
- Dubet, F. (2004). *L'École des chances. Qu'est-ce qu'une école juste?* Paris: Seuil.
- Duru-Bellat, M. (2009). *Le Mérite contre la justice*. Paris: Presses de Sciences Po.
- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1988). Le déroulement de la scolarité au collège: le contexte 'fait des différences'. *Revue Française de Sociologie*, 29(4), 649–666.
- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1997). La constitution de classes de niveau par les collèges: Les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. *Revue Française de Sociologie*, 38(4), 759–790.
- Dutercq, Y., & Masy, J. (2016). *Origine sociale des élèves de CPGE: Quelles évolutions?* Paris: CNESCO.
- Fack, G., Grenet, J., & He, Y. (2017). Beyond Truth-Telling: Preference estimation with centralized school choice and college admissions. *PSE Working Papers*, n° 2015–35.
- Felouzis, G., Maroy, C., & van Zanten, A. (2013). *Les Marchés scolaires. Sociologie d'une politique publique d'éducation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Karabel, J. (1984). Status-Group Struggle, Organizational Interests, and the Limits of Institutional Autonomy: The transformation of Harvard, Yale and Princeton, 1918–1940. *Theory and Society*, 13(1), 1–40.
- Karen, D. (1990). Toward a Political-Organizational Model of Gatekeeping: The case of elite colleges. *Sociology of Education*, 63(4), 227–240.
- Kerckhoff, A. (1995). Institutional Arrangements and Stratification Processes in Industrial Societies. *Annual Review of Sociology*, 21, 323–347.
- Kerckhoff, A. (2001). Education and Social Stratification Processes in Comparative Perspective. *Sociology of Education*, 74, 3–18.
- Kingston, P., & Lewis, L. (Hrsg.) (1990). *The High-Status Track. Studies of elite schools and stratification*. New York: SUNY Press.
- Langouët, G., & Léger, A. (1991). *Public ou privé?* La Garenne-Colombes: Publidix.
- Lareau, A., & McCrory Calarco, J. (2012). Class, Cultural Capital, and Institutions: The case of families and schools. In S. Friske & M. Hazel (Hrsg.), *Facing Social Class* (S. 61–86). New York: Russell Sage Foundation.
- Lidegran, I. (2017). The Royal Road of Schooling in Sweden. The relationship between the natural science programme in upper-secondary school and higher education. *Rassegna Italiana di Sociologia*, 58(2), 419–447.

- Lemaire, S. (2008). Disparités d'accès et parcours en CPGE. *Note d'information de la DEPP*, n° 08.16. Paris: Ministère de l'Éducation nationale.
- London, N. (1989). Selecting Students for Secondary Education in a Developing Society: The case of Trinidad and Tobago. *McGill Journal of Education*, 24(3), 281–292.
- Lucas, S. (2001). Effectively Maintained Inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1642–1690.
- Mangset M. (2018). Varying Elite Identities among Top Bureaucrats: A study of the role of higher education in France, Great Britain and France. In A. van Zanten (Hrsg.), *Elite Education. Major themes* (S. 216–236). London: Routledge.
- Merton, R. (1968). *Social Theory and Social Structure*. New York: The Free Press.
- Merle, P. (2000). Le Concept de démocratisation de l'institution scolaire: une typologie et sa mise à l'épreuve. *Population*, 55(1), 15–50.
- Merle, P. (2007). *Les Notes. Secrets de fabrication*. Paris: Presses universitaires de France.
- Meyer, J. (1970). The Charter: Conditions of diffuse socialization in schools. In R. Scott (Hrsg.), *Social Processes and Social Structures: An introduction to Sociology* (S. 564–578). New York: Henry Holt Co.
- Murphy, R. (1998). *Social Closure. The theory of monopolization and exclusion*. Oxford: Clarendon.
- Nakhili, N. (2005). Impact du contexte scolaire dans l'élaboration des choix d'études supérieures. *Éducation et formations*, 72, 155–167.
- Payet, J. P. (1995). *Collèges de banlieue*. Paris: Méridiens-Klincksieck.
- Parkin, F. (1974). *The Social Analysis of Class Structure*. London: Tavistock.
- Persell, C., & Cookson, P. (1985) Chartering and Bartering: Elite education and social reproduction. *Social Problems*, 33(2), 114–129.
- Porter, T. (1995). *Trust in Numbers. The pursuit of objectivity in science and public life*. Princeton: Princeton University Press.
- Prost, A. (1968). *Histoire de l'enseignement en France, 1800–1967*. Paris: Armand Colin.
- Rosenbaum, J. (1975). Stratification of Socialization Processes. *American Sociological Review*, 40(1), 48–54.
- Rosenbaum, J. (1979). Tournament Mobility: Career patterns in a corporation. *Administrative Science Quarterly*, 24(2), 220–242.
- Suleiman, E. (1978). *Elites in French Society: The politics of survival*. Princeton: Princeton University Press.
- Tanguy, L. (1972). L'État et l'école: l'école privée en France. *Revue française de sociologie*, 13(3), 325–375.
- Tenret, É. (2011). *L'École et la méritocratie. Représentations sociales et socialisation scolaire*. Paris: Presses universitaires de France.
- Turner, R. (1960). Sponsored and Contest Mobility and the School System. *American Sociological Review*, 25(6), 855–867.
- van Zanten, A. (2005). Bourdieu as Education Policy Analyst and Expert: A rich but ambiguous legacy. *Journal of Education Policy*, 20(6), 671–686.
- van Zanten, A. (2008). School Differentiation and Segregation in the Parisian Periphery: An analysis of urban schools' logics of action and their effects. In W. T. Pink & G. T. Noblit (Hrsg.), *International Handbook of Urban Education* (S. 431–446). London: Springer.
- van Zanten, A. (2009). *Choisir son école. Stratégies parentales et médiations locales*. Paris: Presses universitaires de France.
- van Zanten, A. (2012). *L'École de la périphérie: Scolarité et ségrégation en banlieue* (2. Aufl.). Paris: Presses universitaires de France.

- van Zanten, A. (2018). How Families and Schools Produce an Elite. Paths of upward mobility in France. In A. van Zanten (Hrsg.), *Elite Education. Major themes* (S. 195–221). London: Routledge.
- van Zanten, A., & Maxwell, C. (2015). Elite Education and the State in France: Durable ties and new challenges. *British Journal of Sociology of Education*, 36(1), 71–94.
- van Zanten A., Olivier A., Oller A.-C. & Ulhy K. (2018). National framing and local reframing of students' transition to higher education in France: limitations and pitfalls. In N. Ingram, A. Tarabini (Hrsg.) *Educational Choices, Aspirations and Transitions in Europe*, Londres, Routledge.

Zusammenfassung: Unter Einbezug der idealtypischen Unterscheidung zweier Arten von Aufstiegsmobilität durch Bildung, Wettbewerb und ‚gesponserte‘ Mobilität von Ralph Turner, erschließt Agnès van Zanten anhand Turners Konzepts des ‚institutionellen Sponsorings‘ den Zusammenhang der Mechanismen von Wettbewerb und Sponsoring in der Reproduktion von Bildungseliten. Studien zu Auswahl- und Segregationsprozessen akademischer Eliten im französischen Bildungssystem, die zwischen 2006 und 2013 durchgeführt wurden, wie auch ein laufendes Forschungsprojekt, welches den Übergang zur höheren Bildung untersucht, zeigen auf, dass die Bildungsverläufe zukünftiger Eliten in Frankreich durch eng miteinander verknüpfte Wettbewerbs- und Sponsoringlogiken gekennzeichnet sind.

Schlagnworte: Stratifizierung des Bildungssystems, Sponsoring, Segregation, Ungleichheit, Frankreich

Anschrift der Autorin

Prof. Dr. Agnès van Zanten, OSC Science Po,
27, rue Saint-Guillaume, 75337 Paris Cedex 07, Frankreich
E-Mail: agnes.vanzanten@sciencespo.fr

Entwicklungen vom Elementarbereich bis zur Hochschule

Thilo Ernst/Johanna Mierendorff/Marius Mader

Commercial Provision and Transformations of the German Childcare System

Abstract: This article reports selected findings of a six-year qualitative in-depth study of both high-priced commercial and not-for-profit childcare centres in Germany. Against the backdrop of a vastly differentiated childcare system that is basically state-funded, tightly regulated and made up of state and private not-for-profit organisations, commercial providers started proliferating and gaining a high public profile in the mid-2000s. In this article, we argue that high-priced providers that rely on parents' fees as their only source of revenue add to the German system in several ways: (1) the individualisation of care arrangements in the context of collective care settings; (2) the commodification of childcare as an alternative mode of distribution; (3) shifting patterns of recognition, which are linked to mother's subjectivities and (moral) selves. Correspondingly, we propose to understand the high-priced providers as part of an infrastructure that, for a price, aids parents in better conforming to the demands put upon contemporary subjects.

Keywords: ECEC, Marketisation, Welfare State, Childcare Centre, Recognition

1. Introduction

The German sector of care and education in childcare centres almost entirely consists of state-funded centres, which are run either by the state itself or by state-funded private not-for-profit organisations. Against this backdrop and starting around 2005, a small but rising number of expensive private for-profit-centres gained a high public profile. They operate without state funding and rely on parents' fees as their only source of revenue. The fees can be as high as 1,600 Euros a month, which is about four times the maximum fee due in state-funded centres. In academia and the media, the high-priced centres were met with a broad range of suspicions, including the alleged indulgence in unnecessary luxury, putting representation above pedagogy, being a tool for overambitious parents who would like to equip their child with an educational advantage, or delivering inferior quality because cost-cutting would be the only way to increase profits, and others (Ernst, Mader & Mierendorff, 2014).

In our research project¹ (Mierendorff, Ernst & Mader, 2014), we set out to explore the significance of the high-priced centres' emergence. Our research consists of qualitative in-depth case studies of both high-priced and conventional not-for-profit childcare centres. As some initial assumptions – derived from the debates outlined above as well as from the notion that developments in the school and university sectors may 'trickle down' the system (Krüger et al., 2012) – soon proved unsuited to capture the complexity of our field, the project's overall character and our research questions became mainly exploratory: What, if anything, do the high-priced providers add to the German childcare system? As this system has long been vastly differentiated along several dimensions, it is necessary to explore in detail the possible effects of this new kind of provision. How does a centre's mode of operation affect its operation and organisation? How are the centres being used by families? What do the arrangements mean to those involved, that is, the professionals and the families?

As the state sector has been transforming and, importantly, has been heavily expanding in the last twenty years, the whole field is in a kind of flux. Accordingly, we soon learned that clear-cut divisions between the types of centres were hard to pin down (Mader, Ernst & Mierendorff, 2014); especially those divisions indicated in the debate referred to above. The shine of the facilities, for example, depended more on whether a centre opened recently, not on whether it was a commercial or a nonprofit operation. Also, we hardly encountered parents who seemed to pursue an educational fast track for their children; more significantly, this was an idea the centres themselves tended to reject.

The complexities of researching a vastly differentiated system may become clearer in the next step, in which we will give some background on the German system of centre-based care and education. After outlining our study's design and methodology, we will then elaborate on three phenomena that do set – to different degrees – our commercial centres apart from the nonprofit ones. These phenomena are

- the individualisation of collective settings of education and care,
- different modes of distribution, that is, the commodification of childcare, and
- shifting patterns of recognition, which are linked to mothers' subjectivities and (moral) selves.

We arrived at these results through carefully and extensively analysing our data, stepping through several layers of abstraction and trying a variety of connections to our discipline's theoretical discourses (see the texts posted on our Project Website, footnote below). For this reason, and because in this article we want to discuss broader implications of our findings, we will refer to our mode of analysis only passingly and not cite any of our interview data.

1 For further information see our project homepage: https://paedagogik.uni-halle.de/arbeitsbereich/paedagogik_der_fruehen_kindheit/forschungsprojekte/dfg-projekt_elementare_bildung/_2521636_2565302/ [28. 11. 2018]

In the conclusion, we will summarize the findings and re-contextualise the high-priced providers as part of an infrastructure aiding in the realisation of contemporary selves, thus opening analytical connections to a broad range of phenomena of contemporary transformations of the labour market and the German welfare state.

2. Centre-based Childcare in Germany

To contextualize our research as well as the general German astonishment at high-priced childcare, it is necessary to broadly outline the German system of Early Childhood Education and Care. It is important to note that on the administrative and legislative levels, ECEC is not part of the education system, but of the system of social security. The tasks of care and education are, nevertheless, conceptually integrated in German childcare centres (Oberhuemer, Schreyer & Neumann, 2010, p. 168–169). This sets Germany apart from many other countries that assign care and education at preschool ages to separate types of organisations.

The German system of Early Childhood Education and Care is state-organised in a multi-tiered structure. National legislation sets the framework on which the federal states base their own legislation. Funds are provided by both the federal states and the municipalities. Actual provision is in the hands of either state entities or state-funded, private not-for-profit organisations (see Oliver & Mätzke, 2014, p. 176 for details on the underlying principle of subsidiarity). In this model, childcare provision remains a state responsibility, despite two thirds of all childcare centres being operated by private organisations. The system is to a large part financed by the state from general taxation. Generally, families contribute a fraction of the total costs through income-dependent fees; in our sample, these municipal fees ranged from 0 to 400 Euros a month. Fees can vary significantly between federal states and municipalities. The last year of kindergarten, for example, is free in several federal states and there is an ongoing discussion about abolishing parents' fees altogether (Bertelsmann Stiftung 2018, p. 3).

Childcare centres differ in so far as they implement a broad variety of philosophical and pedagogical approaches. This variety as well as the parents' right to choose from it are central features of the German system (Franke-Meyer, 2014, p. 241, 247–249). Accordingly, certain lines of segregation have always been present in and facilitated by the system's design. The multitude of philosophical and pedagogical approaches is meant to accommodate the parents' intentions about their child's upbringing – for example, parents often can choose between a centre run by a church's charity organisation or by a secular provider, or they can try to find a centre implementing a specific pedagogy. Thus, in any given centre, it is quite likely that at least a portion of the parents is, on some level, like-minded. In addition, the composition of a centre's clientele often reflects residential segregation, as childcare is a very local affair (Hogrebe, 2016; Mierendorff, Ernst, Krüger & Roch, 2015, p. 29–32).

Starting in 1996, every child from the age of three was guaranteed a childcare place. In 2013, in the midst of substantial efforts to increase the system's capacity, the state

extended this guarantee to every child from the age of 1. In practice, however, this does not necessarily mean that families are provided with a childcare place that meets the extent of childcare they need (BMFSFJ, 2017, p. 10–11, 20–21), or that the centre is conveniently accessible. As of March 2017, there were roughly 55 300 childcare centres in Germany. Three per cent of them are for-profit operations (Statistisches Bundesamt, 2018, p. 11–12), and only a subset of these – our high priced centres – operate without state funding. Compulsory schooling starts with primary school around the age of six, so attending a childcare centre is voluntary. Nonetheless, attendance between the ages of 4 to 6 it is nearly universal nationwide. For children under the age of three (under threes), attendance varies greatly between federal states. Attendance rates are generally higher in the eastern federal states – this still reflects the different history of childcare provision and culture in the FRG and the former GDR (BMFSFJ, 2017, p. 6–7).

Overall, providing and regulating childcare services is the state's responsibility; the framework consists of national and derived state legislation. Its decentral implementation, however, means that many small details of this implementation differ between localities, and they differ in ways that matter to the families using childcare services. Add the broad variety of approaches that different centres implement, and then try to find out what the high-priced centres might still add to this jumble. Basically, this is what our study is about.

3. Data and Methods

To conduct our study, we were able to secure the cooperation of two high-priced centres, two not-for-profit private centres, and one international school's preschool section, located in different metropolitan areas. Our sampling strategy aimed to maximise the commercial centres' variety according to structural characteristics, such as type of provider (nationwide or regional chain, individual enterprise), size and service portfolio. In one of the three metropolitan areas, we complemented our sample with the addition of two not-for-profit centres, both belonging to charities (one secular, one Christian) each operating multiple childcare centres.

In 2012, we conducted semi-structured interviews with the provider's CEO, the centre's director, at least three teachers, and at least five parents in each centre. We also collected documents such as contracts and brochures and did limited observation of the centres' operation. In 2015, we were able to repeat the process in three of the five centres. This article draws on insights gained in the process of compiling a detailed case study of each centre.

Methodologically, we take our interviews to be social interactions which are to be analysed in the spirit of ethnographic openness. Through analysing our study's participants' narrations – how they placed their stories' characters in relation to each other, how they positioned themselves and the interviewers, and to which broader discourses they connected (Karlsson, Löfdahl & Pérez Prieto, 2013) – we learned about the practices that make up the childcare centre as an organisation (Mensching, 2008, p. 47–54),

and what this meant to our participants. The analytical procedure was adapted from methods established in the analysis of ethnographic fieldnotes. Significant topics were identified and their analysis was refined in an iterative process of open and analytical coding, writing memos, and exploiting the contrasts between different cases (see Emerson, Fretz & Shaw, 1995, p. 150–168; Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff & Nieswand, 2013, p. 124–166).

4. The Individualisation of Care Arrangements

We would like to point to three phenomena that set, to different degrees, our high-priced centres apart from the conventional ones.

The first is a trend towards the individualisation of collective education and care arrangements. We see a certain rebalancing of the compromise between the standardisation necessitated by collective education settings and the flexibility granted to the families in utilizing them. On the centre's side, the availability of staff and its efficient deployment, for example, mean that opening hours cannot be extended indefinitely or on short notice, regardless of how convenient this may be for families. To a degree, families have to adapt their daily schedules to those of their childrens' educational organisations. Think of school as an extreme example, where the periods of mandatory attendance are fixed to the minute.

Several constraints resulting from a childcare centre's organisation were discussed extensively by our study's participants. The most prominent ones were the opening hours, a set drop-off phase in the morning, and pick-up phases around noon and in the afternoon, and two to four weeks of holidays in the summer. Our high-priced centres made a point of addressing these issues in a way that benefitted their clients (cf. Mader et al., 2014).

Both commercial centres did away with summer holidays. Families can of course still go on vacation, but they do not need to pay heed to the centre's schedule. Families in other centres have to either adapt to the holiday period, privately make other arrangements, or rely on the provider to arrange for temporary places in a childcare centre nearby.

The opening hours of our high-priced centres can be said to be above average. One of the centres, for example, opens from 7 a.m. till 6 p.m. (Monday to Friday), with one of the directors making a point of not intending to give the occasional tardy parent a hard time. In contrast, bringing your child past the end of the official drop-off-phase or being late for pick-up were frowned upon in our not-for-profit centres.

One of our commercial centres abandoned specified drop-off- and pick-up-phases. Still, the attendance of most children in this centre would have fitted into a conventional schedule; but this move allowed families to deviate and not appear as unruly or arbitrary exceptions. And, more importantly, this caters for non-standardized working hours and unplannable workdays. This is also the context in which above-average opening hours gain a specific meaning. They are not in themselves too remarkable or even unique – a publicly funded centre catering mainly for shift workers, for example, may even sur-

pass them. Instead, the opening hours are significant as a sign of the high-priced centres' accommodation of the contemporary professional's working conditions.

Across the field of centre-based childcare these aspects can well be regarded to differ between centres not in principle, but gradually. In fact, the whole sector of ECEC might be in the process of slowly adapting to changing realities of family organisation and the labour market. Nevertheless, the high-priced centres tend to stick out. First, they seem to be spearheading this development; second, they signal to their clients that they cater for the individual family's needs, and do not impose upon them what is convenient for the centre.

This flexibility, however, is not infinite. We found that the commercial centres in our sample were actively engaged in balancing flexibility with both economic and pedagogic imperatives. One centre, for example, initially put no boundaries on which hours on which workdays parents could book. This practice was soon abolished, as it turned out to be neither economically feasible nor to provide a coherent group experience to the children.

5. Childcare as a Commodity

Another difference between the types of centres is that high-priced centres treat childcare services as a commodity to put on a market, while state-funded nonprofit centres do not. This may seem to be quite an obvious difference; its consequences, however, are not necessarily as obvious. The reason that commodification of a small part of the German system is worth mentioning is that distribution of childcare services has as yet worked quite differently.

Let's take a closer look at how childcare places are distributed in the state system: Care and education at preschool ages are, basically, provided by the state and are available to all. Unfortunately, a persistent lack of places has long been a hallmark of the German system, which led to rationing. Although there have been significant efforts to increase the system's capacity, there was a notable lack of places when we began our study, and some of it remains today. Although the rationing mechanism has disappeared from the law with the most recent extension of the guarantee to a place, the practice of distributing state-funded childcare places has, in our experience, not changed much.

For situations of scarcity, federal law defined a set of criteria to prioritize the distribution of available places. According to these, places were first to go to children whose parents were

- in paid employment or actively seeking paid labour,
- attending vocational training, school, or university,
- participating in programmes aimed at integrating them into the labour market.

Every provider had to allow for these criteria in their selection processes; many providers amended the mandatory criteria by also taking into account the families' income or

the families' geographical proximity to the centre. (There is also a second strand of prioritisation criteria concerning children at risk, which we won't cover here). Overall, this mode of distribution points to childcare as a communal task, and to a specific mode of distribution: as long as the capacity is lacking, childcare is to be delivered first to those most in need.

Commercial providers which do not receive state funding – our high-priced centres – introduced another mode of distribution into the childcare system: that of the market. Much can be said about the differences between these modes of distribution (e. g. Apple, 2005); what we would like to emphasise here are some tangible effects they have on the experience of gaining access to and utilizing childcare services.

In the introduction we already pointed to alleged benefits that might attract parents to high-priced centres. Mostly, these benefits were about the features of a centre or its programme. We would like to add that, according to our findings, the mode of distribution of childcare services is at least equally important. Within each mode of distribution, centres and parents are positioned differently in relation to each other; and by being framed differently, childcare services and the roles of parents and centres gain different meanings (Mader, 2017). Both the practical and the symbolic uses for and functions of childcare services differ accordingly (Ernst, 2018); we will illustrate this in the following section.

6. Shifting Patterns of Recognition

The prioritisation criteria are tailored to and convey recognition of specific situations and subjectivities. They determine which persons, with which kinds of projects, and under which circumstances are worthy of a place in a state-funded childcare centre. This defines automatically who is not eligible for one of the scarce places. It thus happens that the state system does not cover situations which are otherwise much in line with contemporary discourses and with policies and politics in other welfare state arenas. This is the gap on which high-priced providers capitalize, and here we find what seems to be one of the benefits the clients reap from using them.

This is not an abstract matter, but one that directly affects the lives, the identity and the sense of moral and social worth of parents, especially mothers. In our commercial centres, we interviewed several mothers whose attempts to acquire a place in the publicly funded system had been frustrated. Their situation had been measured against the prioritisation criteria and it was determined that they were last in line for a childcare place, mainly due to their family's relative wealth. For these mothers, being denied a place translated into a rejection of their ambitions, plans and biographical projects. This is, among other reasons, because they modeled themselves after imaginations of specific contemporary subjects, which are highly valued and authorized in a variety of discourses and welfare state policies. They wanted, for example, to provide their child with an early education in a group-based setting, which is widely advocated for by education experts, and which is also an element of good parenting. They also wanted to

pursue their profession, which they connected to personal fulfilment and economic independence, drawing on feminist discourses and notions of an active and economically self-sufficient individual promoted in welfare state discourses.

These mothers found their ambitions invalidated in their dealings with the publicly funded childcare system. Despite doing, from their perspective, everything right, they were not rewarded with a childcare place. Instead, they found themselves referred to relying on their husbands' income – the male breadwinner model – or to privately arrange for adequate childcare.

All this was markedly different when these mothers engaged the high-priced centres. There, nobody but themselves authorized or invalidated their need for a childcare place. Apart from the money, the centre's support is unconditional. Or, to be more precise, the high priced centre's support does not depend on passing a test of moral worthiness, but on the ability to afford the fees.

7. Discussion

The ways in which the high-priced centres add to the German childcare system's variety can be summarized as enhancing the flexibility of childcare in several interconnected ways. There are the practical aspects of organising day care such as opening hours, drop-off phases or holidays. We argued that high-priced providers are spearheading a development to individualise their services within the framework of collective childcare settings. Second, there is the commodification of childcare services in itself, adding a distinct mode of distribution to the German system. Third, we focused on specific effects of the commodification of childcare. For some mothers this mode of distribution greatly enhanced the range of practical as well as symbolic uses they could put their access to a childcare place to; it allowed them to translate access to childcare into recognition of their ambitions, a recognition which the state system had denied them.

In trying to make sense of this differentiation, we propose to understand high-priced centres as part of an infrastructure that, for a price, assists parents in better conforming to the demands put upon the contemporary subject. Contemporary, neo-liberal discourses – among them those surrounding the 'activating' welfare state – compel persons to imagine themselves in ways that have been described as striving for a deeply contradictory figure of the 'entrepreneurial self'. Parents in general, and more specifically: mothers are at the same time compelled not to strive for self-realization, but to care for their child properly and – to exaggerate slightly – not to neglect it in a 'selfish' pursuit of personhood, life and vocation. Our high-priced centres address both the practical and moral conflicts that necessarily arise and are thus part of the social and moral infrastructure facilitating contemporary society.

Putting it this way allows us to make connections to trends and transformations in other areas, which intersect and overlap the transformation of Early Childhood Education and Care in Germany. Changing realities, for example, of family organisation and the labour market, and shifting discourses of early childhood make unconditional

childcare appealing to more and more people. From a (functional) macro perspective of welfare state analysis, unconditional childcare can even be understood to be a growing necessity. Empirically, with the increase in capacity and the guarantee to a place, the German childcare system might be starting to move in this direction. The commercial providers can be understood to have emerged at a specific time in this transition, enabling them to draw upon certain deficits of the state system. Only time will tell whether the ongoing transformation will make them obsolete or whether their niche persists. For the time being, we propose understanding our findings as encouragement to look, in researching ongoing differentiation of complex education systems, beyond clear-cut relationships of parents' social position and their (desire to) reaping benefits for their child's education from the education system.

Another topic for international comparison is how commercial and not-for-profit organisations relate to each other in different national childcare systems. The German situation is peculiar in that the system that has long been almost exclusively non-profit now sees, at its fringes, the addition of for-profit public daycare. In other countries, the mixed economies of childcare have taken different and unique developmental paths (Press & Woodrow, 2005; Lloyd & Penn, 2012). Accordingly, detailed studies of national systems such as the one presented in this article provide a necessary and promising basis to contribute to ongoing research into different regimes of regulating childcare markets in the context of varying national traditions and conditions (Bollig, Honig & Nienhaus, 2016; Haag, 2012; Naumann, 2014)

References

- Apple, M. W. (2005). Are Markets in Education Democratic? Neoliberal globalism, vouchers and the politics of choice. In M. W. Apple, J. Kenway & M. Singh (Hrsg.), *Globalizing Education. Policies, pedagogies, and politics* (S. 209–230). New York: Peter Lang.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2018). *ElternZOOM 2018. Schwerpunkt: Elternbeteiligung an der KiTa-Finanzierung*. Gütersloh: Bertelsmann.
- BMFSFJ = Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2017). *Kindertagesbetreuung kompakt. Ausbaustand und Bedarf 2016*. Berlin: BMFSFJ.
- Bollig, S., Honig, M.-S., & Nienhaus, S. (2016). *Vielfalt betreuter Kindheiten. Ethnographische Fallstudien zu den Bildungs- und Betreuungsarrangements 2–4jähriger Kinder*. Luxemburg: Université du Luxembourg.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H., & Nieswand, B. (2013). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz: UVK.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (1995). *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ernst, T. (2018). Parents and the Moral Economies of Childcare Access in Germany: Struggling for places and legitimate selves. *EBD Working Paper*, 7, 2/2018. <http://wcms.itz.uni-halle.de/download.php?down=48080&elem=3100862> [08. 11. 2018].
- Ernst, T., Mader, M., & Mierendorff, J. (2014). Gewerbliche Anbieter von Kindertagesbetreuung – eine Systematisierung der Trägerlandschaft. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 34(4), 373–388.
- Franke-Meyer, D. (2014). Zur Geschichte der Frühpädagogik. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünder & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (S. 241–250). Opladen: Barbara Budrich.

- Haag, C. (2012). *Wandel und Differenzierung von Kindheit als Re-Institutionalisierung. Eine Analyse der Reformpolitik zur Kleinkindbetreuung in Luxemburg*. Dissertation, Université du Luxembourg.
- Hogrebe, N. (2016). *Choice and Equal Access in Early Childhood Education and Care: The case of Germany*. Konferenzbeitrag am 12. 12. 2016 im Rahmen der ICMEC International Seminar Series, University of London. https://repositorium.uni-muenster.de/document/miami/9daf255f-3808-4f01-863b-1f66ebb4314c/hogrebe_2016_childhood-education.pdf [27. 11. 2018].
- Karlsson, M., Löfdahl, A., & Pérez Prieto, H. (2013). Morality in Parent's Stories of Preschool Choice: Narrating identity positions of good parenting. *British Journal of Sociology of Education*, 34(2), 208–224.
- Krüger, H.-H., Helsper, W., Sackmann, R., Breidenstein, G., Bröckling, U., Kreckel, R., & Mierendorff, J. (2012). Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem. Ausgangslage, Theoriediskurse, Forschungsstand. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(2), 327–343.
- Lloyd, E., & Penn, H. (2012) (Hrsg.). *Childcare Markets. Can they deliver an equitable service?* Bristol: Policy Press.
- Mader, M. (2017). Kommerzielle Kindertageseinrichtungen und die Rekonfiguration des Professionellen-AdressatInnen-Verhältnisses aus elterlicher Sicht. *Neue Praxis*, 47(2), 142–154.
- Mader, M., Ernst, T., & Mierendorff, J. (2014). Modi der Besonderung als Distinktionspraxen im Elementarbereich. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Elite und Exzellenz im Bildungssystem. Nationale und internationale Perspektiven* (19. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 149–164). Wiesbaden: Springer VS.
- Mensching, A. (2008). *Gelebte Hierarchien. Mikropolitische Arrangements und organisationsskulturelle Praktiken am Beispiel der Polizei*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mierendorff, J., Ernst, T., Krüger, J. O., & Roch, A. (2015). Auswahl aus Sicht der anwählenden Eltern im Zugang zu Kindertagesbetreuung und Grundschule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(1), 24–40.
- Mierendorff, J., Ernst, T., & Mader, M. (2014). The Project 'Distinction in Institutional Settings in Early Childhood Education and Care'. *EBD Working Paper, Intro*. <http://wcms.itz.uni-halle.de/download.php?down=34698&elem=2792194> [08. 11. 2018].
- Naumann, I. (2014). Access for All? Sozialinvestitionen in der frühkindlichen Bildung und Betreuung im europäischen Vergleich. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Elite und Exzellenz im Bildungssystem. Nationale und internationale Perspektiven* (19. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 113–128). Wiesbaden: Springer VS.
- Oberhuemer, P., Schreyer, I., & Neumann, M. J. (2010). *Professionals in Early Childhood Education and Care Systems. European profiles and perspectives*. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Oliver, R. J., & Mätzke, M. (2014). Childcare Expansion in Conservative Welfare States: Policy legacies and the politics of decentralized implementation in Germany and Italy. *Social Politics*, 21(2), 167–193.
- Press, F., & Woodrow, C. (2005). Commodification, Corporatization and Children's Spaces. *Australian Journal of Education*, 49(5), 278–291.
- Statistisches Bundesamt (2018). *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01. 03. 2017*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/TageseinrichtungenKindertagespflege5225402177004.pdf?__blob=publicationFile [07. 12. 2018]

Zusammenfassung: Vor dem Hintergrund der stark regulierten und in weiten Teilen staatlich finanzierten deutschen Kita-Landschaft wurde die zunehmende Verbreitung gewerblich betriebener Kitas vor einigen Jahren heftig debattiert. In diesem Beitrag stellen wir Ergebnisse unserer qualitativen Studie sowohl gewerblicher als auch gemeinnütziger Einrichtungen vor, in der wir der Bedeutung des Aufkommens (preislich) exklusiver Kitas nachgegangen sind. Wir konzentrieren uns auf drei Phänomene, die unsere gewerblichen von den gemeinnützigen Anbietern verschieden stark unterscheiden: (1) die Individualisierung von Betreuungsarrangements im kollektiven Setting der Einrichtung, (2) die Kommodifizierung des Betreuungsangebots, (3) sich ändernde Muster der Anerkennung, die auf Subjektivität und Selbstentwürfe der Mütter bezogen sind. Auf diese Weise werden von den hochpreisigen Anbietern Bedarfe sowohl bedient als auch hervorgebracht, die im Kontext neoliberaler Transformationsprozesse der Arbeitsmarkt-, Sozial- und Bildungspolitik aktuell werden. Wir betrachten hochpreisige Anbieter als Teil einer Infrastruktur, die es einer ausgewählten (und zahlungskräftigen) Minderheit ermöglicht, den Anforderungen an dieses zeitgenössische Subjekt besser zu entsprechen.

Schlagworte: Elementarbereich, Vermarktlichung, Wohlfahrtsstaat, Kindertageseinrichtung, Anerkennung

Anschrift der Autor_innen

Dr. Thilo Ernst, c/o Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,
Philosophische Fakultät III – Erziehungswissenschaften, Institut für Pädagogik,
Franckeplatz 1, Haus 31, 06099 Halle (Saale), Deutschland
E-Mail thilo.ernst@rub.de

Prof. Dr. Johanna Mierendorff, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,
Philosophische Fakultät III – Erziehungswissenschaften, Institut für Pädagogik,
Franckeplatz 1, Haus 7, 06099 Halle (Saale), Deutschland
E-Mail: johanna.mierendorff@paedagogik.uni-halle.de

Dipl.-Päd. Marius Mader, Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd,
Institut für Erziehungswissenschaft – Abteilung Allgemeine Pädagogik,
DFG-Projekt „Bildung im Elementarbereich“,
Oberbettringer Straße 200, 73525 Schwäbisch Gmünd, Deutschland
E-Mail: marius.mader@ph-gmuend.de

Eva Lloyd

Reshaping and Reimagining Marketised Early Childhood Education and Care Systems

Challenges and possibilities

Abstract: Marketised and privatised early childhood education and care systems are associated with increasing social stratification and elite formation affecting provision. Evidence from several EU and OECD member states illustrates public policies and strategies aimed at mitigating these dynamics. Practical solutions to such risks appear founded in transparent values and principles, agreed in national debates involving a wide range of stakeholders. Such a foundation can be found in alternative conceptual frameworks developed by Moss (2014) and Tronto (2013) which reimagine more equitable early childhood systems. Emerging evidence suggests that certain childcare business governance structures reflecting clearly articulated values and principles may also mitigate childcare market risks. Achieving transformative system change nevertheless remains challenging within rapidly changing policy environments.

Keywords: Early Childhood Systems, Childcare Markets, Social Stratification and Elite Formation, Childcare Policy Interventions, Early Childhood Governance Structures

1. Introduction

Value may be added to any discussion of new stratifications in early childhood education and care provision by a careful consideration of the relationship between increasing social stratification and elite formation and the early childhood system model in which they are most apparent. Evidence is strong for a substantive association between such dynamics and marketised and privatised early childhood systems, often referred to as childcare markets (Lloyd & Penn, 2012). When access to early childhood provision depends on children's socio-economic background or (dis)abilities, this is defined as social stratification within the system. This may lead to a restricted service choice in disadvantaged areas, as is the case in England (Gambaro, Stewart & Waldfogel, 2014), and often affects service quality. Elite formation in education refers to the more deliberate tendency to restrict access and create service exclusivity (Maxwell, Deppe, Krüger & Helsper, 2018).

This paper approaches the issues from a multi-disciplinary perspective, encompassing social policy, political science, sociology and educational research. Relying largely on documentary analysis and published quantitative and qualitative research, this paper first describes the characteristics of a variety of marketised and privatised early childhood systems in EU (European Commission, 2016) and OECD member states (Bonoli & Reber, 2010). Next, it outlines risks associated with these systems. There follows a dis-

cussion of research on policies and strategies adopted by some OECD member states in order to mitigate these risks with the aim of creating more equitable access to a sustainable system delivering quality services for all young children.

Developing an early childhood system that works not only for young children, but also for their families, the early childhood workforce, policymakers, politicians and other stakeholders, would appear to require general agreement about underpinning values and principles. Such a foundation can be found in alternative conceptual frameworks developed by Moss (2014) and Tronto (2013) which reimagine more equitable early childhood systems.

This paper proceeds to explore these alternative conceptual frameworks. Moss developed a theory concerning the democratic politics of early childhood education, while Tronto proposed the concept of the caring democracy, which aims at reconciling a range of care markets, including childcare markets, with equality and justice. Emerging evidence suggests that certain governance structures reflecting clearly articulated values and principles may also mitigate childcare market risks.

Mitigating policies, concepts and governance models as discussed here must be translated into a programme of action to achieve transformative change of whole early childhood systems. Finally, this paper considers some of the challenges that politics and rapidly changing policy environments may pose to achieving this.

1.1 Marketised Early Childhood Education and Care Systems

Across OECD members states, many early childhood systems continue to be split functionally between early education and childcare services, and between services for children aged zero to three and those aged three to school starting age, usually at six. Responsibilities for different parts of the system may moreover be assigned to different departments at local and central government levels (Kaga, Bennett & Moss, 2010). There are many hybrid arrangements for organizing early childhood systems.

In most European and OECD members states, early childhood education and care systems now also tend to form part of a mixed economy in which the state, private-for-profit and private-not-for-profit providers may all partner in the provision and funding of services (European Commission, 2016; OECD, 2006). According to Penn and Lloyd (2014, p. 28) “The ‘childcare market’ or ‘mixed economy of childcare’ is a blanket description for a variety of childcare and pre-primary and nursery education arrangements for children and their families.” Parents, as proxy service consumers on behalf of their children, may be offered choice and diversity in childcare markets (Lloyd & Penn, 2012).

Where childcare systems feature a market model, this reflects the predominantly neo-liberal view that market operations are more efficient and more effective than public bodies in securing the distribution and funding of early childhood provision (Woodrow & Press, 2017). The promotion of market operations expresses the expectation that the market will create better incentives for providers to offer consumers more choice and competitive pricing, leading to a better balance between supply and demand (Plan-

tenga & Remery, 2009). Globally, the growth of the private-for-profit sector within such markets has been extremely rapid, becoming the default option in most of low- and middle-income countries (Penn & Lloyd, 2014).

Among the private-for-profit childcare providers that operate in childcare markets may be corporate businesses, whose primary commercial interest is getting shareholders a good return on capital invested (Moss, 2014; Penn, 2013a). The term privatisation tends to refer to private sector participation in largely publicly funded and delivered services, but may not coincide with marketisation, which can be defined as private providers operating within a competitive environment (Whitfield, 2006). Private and public early childhood provision may also run in parallel within some mixed economies (Lloyd & Penn, 2012). Fully state-funded and delivered integrated early childhood education and care provision may be available alongside publicly subsidised private provision, as happens in the Norwegian (Haug, 2014) and Finnish (Lundkvist, Nyby, Autto & Nygård, 2017) childcare markets.

Early education provision may or may not form part of such a market, as it is often treated differently from childcare in public policy. In England, for example, it is delivered both in state schools and in the private sector, where it is integrated with care for children of employed parents (Lloyd, 2017). In contrast, the Netherlands provide early education in primary – basis – schools, while childcare for children aged under four is delivered within a largely for-profit private market (Noailly & Visser, 2009).

The French early childhood system is horizontally split. A childcare market operates where state and publicly subsidised private providers deliver provision for under threes; family daycare is a prominent part of this market (Fagnani, 2014). Children aged three to six are entitled to publicly funded and full-time early education, which is due to become compulsory from September 2019 (West, 2016). In contrast, Germany features an integrated early childhood education and care system which offers a right to a place for children aged one to six, delivered almost exclusively by private-not-for-profit providers (Bauernschuster & Schlotter, 2015; Klinkhammer & Riedel, 2017).

Where provision has traditionally been more childcare-led and more fragmented, the for-profit sector has been able to establish more inroads over recent years, although the extent of this crucially depends on how funding is offered and how regulations are applied (European Commission, 2011). There is considerable variation in the level of public support for early childhood provision and how it is delivered, notably in Europe (Van Lancker, 2017). Such variation is best explained with reference to these European systems' differing historical, cultural and institutional context (Scheiwe & Willekens, 2009).

If a childcare market is supported by public funding in the form of vouchers, tax credits or other types of parent (demand side) subsidies, this is expected to boost the growth and sustainability of provision, and in effect, of the private sector. Supply-side funding in childcare markets, that is direct public funding of childcare providers, including for-profit businesses, may occur alongside demand-side funding. For instance, in England the government provides 15 hours free childcare/early education for all three and four-year olds and some two-year olds, as well as an extra 15 hours, making a total

of 30 free hours, for children whose parents meet certain employment criteria. At the same time, it offers a tax rebate for employed parents who incur additional childcare costs (Lloyd, 2017).

Contrary to neoliberal predictions, marketisation and privatisation, including corporatisation, risk deepening, consolidating or widening inequalities of access to early childhood provision (Gambaro et al., 2014; Lloyd & Penn, 2014).

1.2 *Social Stratification within Childcare Markets*

Evidence from European Union and OECD member states, as well as from other parts of the world (Lloyd & Penn, 2012), starkly illustrates increasing social stratification and elite formation within early childhood education and care provision in marketised early childhood systems. Substantial class differentials in childcare used across 27 European Union countries were highlighted by Pavolini and Van Lancker (2018). Childcare markets may encourage deregulation, drive up costs, and promote qualitative differences between provider types, while offering parents neither increased choice nor competitive pricing. Private-for-profit provision in particular poses risks to accessibility, affordability and service quality (Penn, 2013b).

Nations affected include Australia (Woodrow & Press, 2017), Canada (Cleveland, Forer, Hyatt, Japel & Krashinsky, 2007), the Netherlands (Akgunduz & Plantenga, 2014), New Zealand (Mitchell, 2012), the UK (Mathers, Sylva & Joshi 2007; Blanden, Del Bono, McNally & Rabe, 2016) and the US (Sosinsky, 2012). Even in the German childcare market dominated by not-for-profits, social stratification and elite formation are emerging, as documented in studies by Mierendorff, Ernst, Krüger and Roch (2015) and Becker and Schober (2017). Parent-run establishments appear most likely to display social stratification (Hogrebe, 2017).

Rapid early childhood service expansion aimed at promoting economic wellbeing almost always relies on increased participation of the private-for-profit sector. This has been shown to pose risks to quality even if accessibility and affordability improve, as exemplified by developments in the Netherlands (Akgunduz & Plantenga, 2014) and of Canada's province of Quebec (Levebvre, Merrigan & Verstraete, 2009). Serious concerns arose in both places about concurrent and demonstrably worsening childcare quality, particularly for the poorest children. A 2011 report for the European Commission (European Commission, 2011) reflected emerging European Union concern at the growing privatisation and marketisation of a range of state social services, including early childhood provision within member states. This concern stemmed from the fact that "[...] if access to welfare services is determined by ability to pay, or some other limitation of access, such provision may undermine the social equity or solidarity, which is also a goal of the EU" (Penn, 2013a, p. 1).

Different funding models tend to primarily affect access and affordability for disadvantaged children and the quality of the services they use. The next section of this paper discusses the effect on public funding of a decade of economic austerity.

1.3 *Economic Austerity and Childcare Markets*

Equity risks associated with childcare markets may be exacerbated by conditions of economic austerity, particularly those characterising the last decade in Europe (Lloyd & Penn, 2014). Such risks particularly affect centre-based childcare provision, as illustrated by the case of England (Lloyd, 2017). The small business model of family day-care has also been affected, though perhaps not to the same extent (Bauters & Vandenbroeck, 2017).

Paradoxically, governments' varied policy responses to austerity's economic effects on childcare markets may increase social stratification within provision or affect disadvantaged children and communities disproportionately. Governments may reduce the level of parent childcare subsidies, as happened in the Netherlands (Akgunduz & Plantenga, 2014) and in England (Lloyd, 2015), or may propose alternative measures addressing threatened market failure. Alternative measures may aim to simplify the regulatory environment in which childcare businesses operate. This is assumed to safeguard childcare business sustainability. Deregulation may affect the 'iron triangle' of structural factors underpinning childcare quality: high staff child ratios, small group sizes and good staff training and qualifications (Dalli et al., 2011). Another area where regulations may be relaxed is indoor space requirements or the provision of outdoor play space (Lloyd, 2014). Considering these factors' demonstrated relationship with early childhood service quality, and hence their likely impact on developmental outcomes, particularly for disadvantaged children (Bennett, 2012), such deregulation can have long-term adverse consequences. The phenomena of growing stratification and elite formation in childcare markets are associated with long-standing debates among neoclassical market theorists about the need for state intervention to ensure equity and ward off social polarisation (Room, 2011, p. 63), particularly within educational and social welfare services.

Having reviewed some evidence of negative state interventions in childcare markets, the question now arises whether governments can introduce policies and strategies which capitalise on the strengths of the private childcare market, mitigate its worst effects and enable it to work more effectively.

2. **Intervening in Marketised Early Childhood Systems**

Within childcare markets the quality, accessibility and affordability of private-for-profit provision tend to be worse than that in public and not-for-profit services not only at the micro-level of provision. Quality failings may also be present at the macro-level of the infrastructure required to ensure quality at the micro-level, for example in respect of staff employment conditions, regulation, standards and financial structures, curriculum, monitoring, data collection and research and involvement of parents (Penn, 2013b). Both OECD (2006, 2012) and the European Commission (Lindeboom & Duiskoel, 2013) identified policy levers to promote equitable early childhood systems. Sev-

eral OECD members have intervened in childcare markets at either the micro- or macro-level, employing such levers to offset equity failings. Their use is illustrated in three case studies below.

2.1 *Specific Interventions in Three Childcare Markets*

Three country examples, Australia, France and Norway, illustrate how policies and strategies were employed to intervene in childcare markets in order to mitigate social stratification and elite formation risks. Whereas Australia and France primarily focussed on the childcare system infrastructure, Norway's approach may be better characterised as whole system reform.

Australia

The focus of Australia's childcare market intervention was at the macro-level. Australia had experienced a large and rapid increase of privatisation and corporatisation within its mixed childcare market since the 1980s. This culminated in the dramatic collapse of its leading for-profit childcare corporation ABC Learning in 2008 (Brennan & Fenech, 2014). The federal government had to step in as a result to secure the future of a substantial proportion of existing provision. Subsequently, the Council of Australian Governments initiated a national childcare development strategy involving a wide-ranging programme of reform with a focus on macro-level quality to secure better early childhood provision and a renewed role for the private-not-for-profit sector (Sumsion, 2012).

A National Quality Agenda emerged and the Australian Children's Education and Care Quality Authority (ACEQA) was established to oversee the national regulatory system (Sumsion et al., 2009). The new standards framework demanded that early education should only be delivered by qualified teachers, but their hours of employment were linked to the size of the institution. For a while, the developmental aspects of early childhood provision were at the heart of the national debate and ensuing policy measures. In recent years, however, there has been a switch away from quality concerns back to a neoliberal emphasis on labour market productivity and deregulation within the market to promote quantity potentially at the expense of quality (Woodrow & Press, 2017). Prior to corporate childcare chain ABC Learning's collapse Sumsion (2012) undertook an ethical audit of the operations of Australia's then leading for-profit childcare chain. She considered this radical approach was needed

[t]o contribute to efforts to force a policy debate about whether the corporatisation of ECEC [early childhood education and care], that is a growing concentration of ECEC provision by listed companies with legal responsibilities to maximise shareholder profits, was in the public interest [...]. (Sumsion, 2012, p. 212)

Sumsion has since promoted ethical audits as a form of assisting childcare market operations anywhere, adopting an approach first promoted by Cribb and Ball (2005). In

her view, ethical audits presuppose that the public interest is considered from an ethical perspective which aims to balance interests, perspectives and aims that may be in competition. The focus should never be primarily on economic considerations (Sumsion, 2012, p. 213).

France

In France the emphasis has for quite some time been on regulation and public funding to guarantee universality and equity within its mixed childcare market for children aged up to three. This market is made up of a variety of centre-based services, mostly run by not-for-profit providers. Family daycare settings care for almost one third of French children aged under three; the workers' pay and employment conditions are nationally regulated to guarantee a minimum income level (Fagnani, 2014). Since 2003, for-profit centre-based childcare businesses can enter this market, provided they meet quality criteria and charge income-related parental fees. While this remains the subject of public debate, their market share is growing (Malécot, 2015).

State funded nursery education for children aged three and over aims to promote equity and social cohesion (West, 2016). Principles regarding gender equality in employment and family wellbeing enshrined in the 1946 French Constitution lie at the heart of these policies and the entire early childhood system. Funding structures remain complex, but generous, and their levels have been protected from austerity measures. To prevent childcare fee inflation, parents pay income related fees and neither public nor private settings can charge top-up fees if they are to qualify for public subsidies. The level of public funding is determined anew every four years in a national concordat between the government and the CNAF – the Caisse Nationale d'Allocation Familiales. Mandatory employer contributions account for up to 60% of this national family allowances fund. So far, though, universal access for under three year olds has not yet been fully realised (Fagnani, 2014).

Norway

Norway's reforms focused on adequate financial resources (Jacobsen & Vollset, 2012). Since 2009 all Norwegian children aged one to six, the school starting age, have a legal right to a full-time place in kindergarten, while the first year of life is covered by parental leave policies (Naumann, McLean, Koslowski, Tisdall & Lloyd, 2013). Generous funding for both state and private provision in the mixed market economy is tied in with strong regulation. In 2004 the small proportion of private kindergartens that operated alongside this system charging high parental fees, became entitled to public subsidies, provided they met the same regulatory conditions. A growing mixed market economy has resulted. Since the mid-1970s, the balance between public and private, mostly not-for-profit, provision has been about fifty-fifty, while a debate continues about the role of for-profit childcare businesses.

Local government plays a key role in both the distribution of direct grants to providers and provider regulation, including control over entry and exit from the market. Income related parental fees are pegged at around 15% of household income and to this

end, a cap on fees is operated. The exact fee level is determined annually in the national budget when this is debated in the Norwegian parliament. The combination of tight regulation, parental fee capping and the equivalent subsidies available to all types of kindergarten makes for a homogeneous, integrated and universal market system. Although low-income parents appear to benefit less from fee reductions than higher-income ones, their children's participation in childcare provision has increased sharply compared to that in other European countries (Ellingsaeter, 2014). The reforms in Norway reflect privatisation perhaps more than marketisation:

The story in Norway is of a strong state allowing private ECEC providers to contribute, providing they meet the already well-established norms of the state sector. It is not an attempt to control or arbitrate in an already burgeoning private sector. Therefore, its transferability as a model may be limited. (Penn & Lloyd, 2014, p. 34)

2.3 *Reshaping Childcare Markets*

The Norwegian and Australian case studies in the previous section were included in a review by Penn and Lloyd (2014), which also covered positive market management strategies employed by New Zealand, the Netherlands and the UK. This review's authors concluded that variable quality and inequitable access would persist unless strong regulations were enforced, including planning controls for entry to and exit from local markets (Penn & Lloyd, 2014, p. 13). To improve quality, access and affordability would require substantial public funding. Supply-side rather than demand-side funding, coupled with regulations such as fee-capping, would avoid the equity impact of greater public funding being undermined by price inflation. Generous funding was also needed for infrastructure elements such as improving the early childhood workforce's initial and continuous professional training and employment conditions. Increasing local accountability and improving monitoring, research and policy evaluation systems were additional recommendations.

This set of recommendations echoed conclusions of earlier EU (Lindeboom & Duis-kool, 2013) and OECD (2006) reports and reflect evidence that even where the amount of public funding invested in the system is comparable, the way it is distributed may generate social stratification. This effect was well demonstrated in a comparison of the social distribution of publicly funded childcare in Sweden and Flemish Belgium (Van Lancker & Ghysels, 2011). Despite identical per capita expenditure, Sweden, which does not employ a childcare market, had a more equal social distribution of early childhood provision than Flemish Belgium, which does feature a marketised system involving demand-side funding

The measures identified by Penn and Lloyd (2014) can play a part in containing the growth of the private-for-profit market share in favour of not-for-profit and state provision in the pursuit of a more equitable system. Section 4 below describes the existing and emerging types of not-for-profits in OECD member states. Each measure also ad-

dresses the tendency, well documented among European nations, for a lower take-up of early childhood education and care provision among disadvantaged children than among their better off peers (Pavolini & Van Lancker, 2018). The review's primary recommendation, though, was the need to clarify and develop the early childhood system's national goals and objectives within a coordinated policy framework that includes central and local government levels and a collaborative and participatory reform process. What would be an appropriate process for mobilizing all stakeholders for this?

A common feature in the three empirical cases discussed above is the role played by national debates in reshaping aspects of the early childhood system with the aim of making it more equitable. Such debates acknowledged equity principles and notions of the common good. In all three countries debates at the highest levels of government reflected collective concerns and aspirations among early childhood stakeholder groups. These groups included practitioners and teachers, childcare business leaders, early childhood representative organisations, parents, academics and policymakers.

Arguably, the successful reshaping of any early childhood system demands reconciliation between the positions of a wide range of early childhood stakeholders. Consensus regarding practical solutions to issues such as social stratification and elite formation should also extend to principles and values to inspire and underpin such systems. Having briefly examined policy interventions in childcare markets, the issue of systemic change now also deserves consideration from a theoretical perspective.

3. Reimagining Marketised Early Childhood Systems

In an application of systems theory to early childhood systems, Kagan and her colleagues proposed that: "The way in which a country regards its obligation to young children is embedded in its socio-cultural history, defining not only what services should be delivered, but also how and to whom they are delivered" (Kagan, Araujo, Jaimovich & Cruz Aguayo, 2016, p. 170).

Marketised early childhood systems reflect not only such influences, but also political choices that can and should be put up for democratic debate (Moss, 2014). Two scholars writing in the English language provided blueprints for the potential contents and focus of such national discussions, while at the same time delivering a searing critique of the market from a philosophical perspective. Moss (2014) has published widely on the democratic politics of early childhood education, while Tronto (2013) proposed the notion of the 'caring democracy'. She reimagined a system that reconciles care – including childcare markets – with equality and justice.

3.1 Moss and the Reimagining of Early Childhood Systems

Moss (2014) first of all defined the concept of education in relation to very young children. For him, education "in the widest sense [is] [...] a process of upbringing and in-

creasing participation in the wider society with the goal that both the individual and society flourish” (Moss, 2014, p. 92). Within this process, care and nurturance are intrinsic and therefore inseparable parts of education as a relational and ethical practice

For education to achieve this goal, argued Moss (2014, p. 109), it needs a value base that includes three fundamental values originally posited by the sociologist Olin Wright (2012): equality, sustainability and democracy. To these Moss added six further values that should characterise education, including early childhood education and care, if it is to be capable of being truly transformative: solidarity, diversity, uncertainty, subjectivity, surprise and experimentation. Leaving aside these additional values and their precise meaning, even the three fundamental values articulated by Wright may be difficult to achieve within marketised early childhood, educational and social welfare systems. These values are almost in complete opposition to the basic tenets of such markets.

Moss (2014, p. 206) acknowledged the challenges inherent in any attempt to realise such a transformative system. According to him, this process should take the form of a journey. He viewed some contemporary educational practices as ‘pre-figurative’ practices that served as ‘waymarks’ on this journey towards building a participatory democracy. Such participatory democracy might eventually lead to transformative change in early childhood systems and should be widely studied and debated. Examples of ‘pre-figurative’ practices include Reggio Emilia’s ‘pedagogy of listening’ and Swedish preschool approaches (Moss, 2014, p. 207).

3.2 *Tronto’s Theory of a Caring Democracy*

In contrast with Moss, who does not generalise from the care and nurturance aspects of early childhood education and care to the wider range of social welfare services, Joan Tronto did approach educational issues from this wider care perspective. She identified a care deficit corresponding to a democratic deficit in nations like the USA.

Market democracies now appeared unable to either promote the democratic goals of greater freedom, equality and justice, or to ensure that both care-giving and care-receiving have their proper place in a democratically inclusive society (Tronto, 2013, p. 139). For care-giving and care-receiving to do so required moving away from the dominant value of economic gain to a more trusting and less competitive society (Tronto, 2013, p. 146). Care practices are characterised by unequal distributions of power and these needed addressing in truly democratic caring practices (Tronto, 2013, p. 148). In her view vicious circles of privatised caring needed dismantling, as markets per definition cannot be caring.

Tronto put forward essentially the same arguments for societal change as Moss, while arguably adding value to these by her emphasis on the centrality of caring. Her theory aimed to demonstrate that interdependence and human relationships are the dominant influences on the quality of our lives within societies. By the same token they are key to a beneficial and equitable economic system (Tronto, 2013, p. 182).

3.3 *From Theory to Reality*

In outlining a route from theory to reality, each author proposed a profoundly different pathway towards a reimagined early childhood system. In doing so Moss (2014) restricted his blueprint to transformative change within early childhood education systems, his preferred description. For Tronto (2013) these systems formed part of a much wider complex of care services in need of transformation. Moss offered ‘pre-figurative’ practice examples as pointed towards the ‘participatory democracy’ required to generate such change. In her final chapter Tronto, on the other hand, homed in on practical examples of policy change. These bore a resemblance to actual policy interventions discussed in section 2 above. Her reimagined ‘caring democracy’ similarly amounted to a participatory democracy’ as it “[...] would also need to create mechanisms whereby citizens without personal interests in the regulation of markets would become involved in such regulation” (Tronto, 2013, p. 177).

The national debates concerning equitable early childhood systems that played a prominent role in the three country case studies presented above also featured within these theoretical approaches. Both scholars made a strong case for the values and principles that should be up for general debate. Both also reflected a positive attitude towards the possibility of transformative change in markets, through a stepwise process of shifting attitudes, represented by evolving practices in the case of Moss and practices and policies in the case of Tronto. Tronto’s position on marketisation of a wide range of care services as a factor in growing inequality chimes with the work of other scholars whose empirical studies evidenced this dynamic in several countries (Brennan, Cass, Himmelweit & Szbehely, 2012). Neither author, however, considered in any depth the barriers that politics and politically engendered rapid policy change might put in the way of the realisation of their reimagined systems. This paper examines this issue in section 5. Nor did they distinguish between the potential of different types of private enterprises to help reshape childcare markets.

4. New Possibilities for Meeting the Social Stratification Challenge

Arguably, a link exists between value-based theoretical arguments and the practical policy recommendations for a more equitable early childhood system espoused by the European Commission (Bennett, 2012; Lindeboom & Duiskool, 2013) and explored by others (Penn & Lloyd, 2014; Pavolini & Van Lancker, 2018). Countering social stratification and elite formation in early childhood provision through policy change tends to be informed by a social justice rationale rather than a purely pragmatic one, as Penn (2011) argues and as this paper’s three country examples demonstrate.

It is not only at the policy level, but also within the childcare market itself that underlying values like equality and democracy may manifest themselves. At the level of childcare business, certain values and principles may be harnessed to mitigate childcare market risks via the medium of governance structures. Governance structures informed

by different sets of principles are emerging that reflect a commitment to the public good, even within marketised educational, including early childhood and care, systems (Boyask, 2018, p. 1).

4.1 *New governance structures within marketised early childhood systems*

Apart from established not-for-profit business formats such as charitable foundations and co-operatives, other structures based on clearly articulated values and principles include charitable incorporated organisations and social enterprises. Charitable incorporated organisations are governed by both charitable and company regulations and are established for public good rather than profit-making purposes. Social enterprises employ a governance structure that allows them to reinvest their surplus or donate it to social goals (Boyask, 2018). Each of these governance types can be found within OECD member states' early childhood education and care sector, including in England (O'Sullivan, 2017), where interest in them is growing.

Drawing on public sphere theory (Fraser, 1992), Boyask (2018) mapped legal structures and governance forms that have historically served the public good within privatized systems, that is while being separate from state institutions. Boyask (2018, p. 3) chose the term 'conditionally public' to characterize such entities. She concluded that the growing impact of economic values within social institutions had encouraged the growth of this type of enterprise. On the other hand, their sustainability might be at risk due to the competitive environment in which they operated. Their social goals might fail to mitigate this risk (Boyask, 2018, p. 13).

Yet within childcare markets, such problems are not unique to not-for-profits, but equally affect commercial childcare businesses, including corporate childcare chains. Growing consolidation and foreign investment within for instance the English childcare market, testifies to that (Penn, 2007; Morton, 2018). Although social entrepreneurs may see themselves as promoting transformative system change "from the margins, with little power to drive political change [...]" (O'Sullivan, 2017, p. 335), their presence within childcare markets may well exert leverage over the system (Becker & Schober, 2017).

As equity problems within childcare markets steadily increase, a growing body of social enterprises within such markets may contribute to a transition from a neoliberal to a social childcare market model.

4.2 *Towards Social Markets in Early Childhood Education and Care*

The social market model was mooted in the OECD (2006) review of 20 early childhood systems. This recommended research into the creation of effective 'social markets', defined as mixed economies of provision, including private not-for-profit and for-profit childcare businesses, possibly operating alongside public provision, which allowed for

choice and innovation “while maintaining a sense of national and community responsibility for services” (OECD, 2006, p. 119).

The primary rationale for a social rather than a neoliberal childcare market model is meeting the needs of families and children, of the early childhood workforce as well as those of the economy in a balanced manner which reflects shared values and principles within society. Rather than being relatively free, state intervention in such markets is welcomed to guarantee equity.

Such a market model is likely characterized by the six policy measures discussed above (Penn & Lloyd, 2014). It is also likely to encompass a range of not-for-profit, ‘conditionally public,’ childcare business types. The early childhood education and care systems reimagined by Moss and Tronto may become attainable in this way. Social markets may mean a new beginning for many countries where childcare markets prevail.

Social markets will not prevent social stratification and elite formation unless they are not only tightly regulated, but also generously supported with public funds. The Norwegian childcare system embodies a well-functioning social market model, whereas the predominantly social market in Germany illustrates the potentially adverse impact of parental choice in the absence of targeted regulation to ensure equity (Hogrebe, 2017). Among the factors enabling societies and their governments to effect childcare market transformations, the influence of politics is pervasive and well evidenced.

5. Conclusion: challenges and possibilities

Ultimately, the early childhood policies, strategies and structures discussed in this paper, let alone the enabling national debates, depend for their realization on the political environment in which they are proposed or operate, as do other policy changes (Room, 2011; Pierson, 2004). Even when there has been a consensual approach to early childhood policy development involving a wide range of stakeholders, political influence may occasion swift and dramatic changes to policy direction. Recent policy developments in England (Lloyd, 2014; 2015) and in Australia (Woodrow & Press, 2017) bear witness to this.

The history of nations where equitable early childhood systems appear firmly embedded, illustrates step-wise developments and ongoing debates informed by shared principles and values at different levels of society (Scheiwe & Willekens, 2009; Jacobsen & Vollsett, 2012; Fagnani, 2014). It also highlights the importance of relative political stability leading to consistent policy development and implementation (Cohen, Moss, Petrie & Wallace, 2018). An exploration of the potential negative impact of rapidly changing policy developments on efforts to reshape childcare markets falls outside this paper’s remit. However, it is important to acknowledge this factor in the present context.

Evidence is mounting that both promising policies and strategies and certain childcare business governance structures can promote transformative change in essentially neoliberal childcare markets. Working towards social markets in early childhood educa-

tion and care may be part of the solution in a situation where young children's development and their families' wellbeing are jeopardized by what have been referred to as the moral limits of markets (Sandel, 2012).

References

- Akgunduz, Y.E., & Plantenga, J. (2014). Childcare in the Netherlands: Lessons in privatisation. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(3), 379–385.
- Bauernschuster, S., & Schlotter, M. (2015). Public Child Care and Mothers' Labor Supply – Evidence from two quasi-experiments. *Journal of Public Economics*, 123(C), 1–16.
- Bauters, V., & Vandenbroeck, M. (2017). The Professionalisation of Family Day Care in Flanders, France and Germany. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(3), 386–397.
- Becker, B., & Schober, P.S. (2017). Not Just Any Child Care Centre? Social and ethnic disparities in the use of early education institutions with a beneficial early learning environment. *Early Education and Development*, 28(8), 1011–034.
- Bennett, J. (2012). *Early Childhood Education and Care (ECEC) for Children from Disadvantaged Backgrounds: Findings from a European Literature Review and Two Case Studies. Final Report*. Brussels: European Commission.
- Blanden, J., Del Bono, E., McNally, S., & Rabe, B. (2016). Universal Pre-School Education: The case of public funding within private provision. *The Economic Journal*, 126(May), 682–723.
- Bonoli, G., & Reber, F. (2010). The Political Economy of Childcare in OECD Countries: Explaining cross-national variation in spending and coverage rates. *European Journal of Political Research*, 49(1), 97–118.
- Boyask, R. (2018) *Mapping Conditionally Public Entities in Education. Working Paper*. Auckland: Auckland University of Technology.
- Brennan, D., Cass, B., Himmelweit, S., & Szebehly, M. (2012). The Marketisation of Care: Rationales and consequences in Nordic and liberal care regimes. *Journal of European Social Policy*, 22(4), 377–391.
- Brennan, D., & Fenech, M. (2014). Early Education and Care in Australia: Equity in a mixed market-based system? In L. Gambaro, K. Stewart & J. Waldfogel (Hrsg.), *An Equal Start? Providing early education and care for disadvantaged children*. (S. 171–192). Bristol: Policy Press in association with Chicago University Press.
- Cleveland, G., Forer, B., Hyatt, D., Japel, C., & Krashinsky, M. (2007). *An Economic Perspective on the Current and Future Role of Non-Profit Provision of Early Learning and Childcare Services in Canada*. Final report. Toronto: University of Toronto.
- Cohen, B., Moss, P., Petrie, P., & Wallace, J. (2018). “A New Deal for Children?” – What happened next: A cross-national study of transferring early childhood services into education. *Early Years*, August 2018.
- Cribb, A., & Ball, S. (2005). Towards an Ethical Audit of the Privatisation of Education. *British Journal of Educational Studies*, 53(2), 115–128.
- Dalli, C., White, J., Rockel, J., Duhn, I., with Buchanan, E., Davidson, S., Ganly, S., Kus, L. & Wang, B. (2011) *Quality Early Childhood Education for Under-Two-Year-Olds: What should it look like? A literature review. Report to the Ministry of Education*. Wellington: Ministry of Education.
- Ellingsaeter, A. L. (2014). Towards Universal Quality Early Childhood Education and Care: The Norwegian model. In L. Gambaro, K. Stewart & J. Waldfogel (Hrsg.), *An Equal Start? Providing early education and care for disadvantaged children* (S. 53–76). Bristol: Policy Press.

- European Commission (2011). *Study on Social Services of General Interest. Final report*. Brussels: European Commission. Education and Culture DG.
- European Commission (2016). *National Education Systems*. Eurydice Report. Brussels: European Commission.
- Fagnani, J. (2014). Equal Access to Quality Care: Lessons from France on providing high-quality and affordable early childhood education and care. In L. Gambaro, K. Stewart & J. Waldfogel (Hrsg.) *An Equal Start? Providing quality early education and care for disadvantaged children* (S. 77–99). Bristol: Policy Press.
- Fraser, N. (1992) Rethinking the Public Sphere. A contribution to the critique of actually existing democracy. In: C. Calhoun (Hrsg.), *Habermas and the Public Sphere* (S. 109–142). Cambridge: MIT Press.
- Gambaro, L., Stewart, K., & Waldfogel, J. (Hrsg.) (2014). *An Equal Start. Providing quality early education and care for disadvantaged children*. Bristol: Policy Press.
- Haug, P. (2014). The Public-Private Partnership in ECEC Provision in Norway. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(3), 366–378.
- Hogrebe, N. (2017). Choice and Equal Access in Early Childhood Education and Care: The case of Germany. ICMEC Working Paper No 1. London: The International Centre for the Study of the Mixed Economy of Childcare, University of East London. <https://www.uel.ac.uk/schools/cass/research/the-international-centre-for-the-study-of-the-mixed-economy-of-childcare> [30. 10. 2018].
- Jacobsen, K., & Vollsett, G. (2012). Publicly Available and Supported Early Education and Care for all in Norway. In E. Lloyd & H. Penn (Hrsg.), *Childcare Markets – Can they deliver an equitable service?* (S. 115–130). Bristol: The Policy Press.
- Kagan, S. L., Araujo, M. C., Jaimovich, A., & Cruz Aguayo, Y. (2016). Understanding Systems Theory and Thinking: Early childhood education in Latin America and the Caribbean. In A. Farrell, S. L. Kagan & E. M. Tisdall (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Early Childhood Research*. (S. 163–184). Los Angeles/London: SAGE.
- Kaga, J., Bennett, J., & Moss, P. (2010). *Caring and Learning Together – A cross-national study on the integration of early childhood care and education within education*. Paris: UNESCO.
- Klinkhammer, N., & Riedel, B. (2017). An Incomplete Revolution? Changes and challenges within German early childhood education and care policy. In L. Miller, C. Cameron, C. Dalli & N. Barbour (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Early Childhood Policy*. (S. 49–70). Los Angeles/London: SAGE.
- Lefebvre, P., Merrigan, P., & Verstraete, M. (2009). Dynamic Labour Supply Effects of Childcare Subsidies: Evidence from a Canadian natural experiment on low-fee universal child care. *Labour Economics*, 16(5), 490–502.
- Lindeboom, G., & Buiskool, J (2013). *Quality in Early Childhood Education and Care*. European Parliament. Directorate-General for Internal Policies. Policy Department B. Structural and Cohesion Policies, Culture and Education. Brussels: European Parliament. [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2013/495867/IPOL-CULT_ET\(2013\)495867_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2013/495867/IPOL-CULT_ET(2013)495867_EN.pdf) [06. 12. 2018].
- Lloyd, E. (2014). Co-Producing Early Years Policy in England under the Coalition Government. *Management in Education*, 28(4), 130–137.
- Lloyd, E. (2015). Early Education and Care Policy under the Coalition Government. *London Review of Education*, 13(2), 144–156.
- Lloyd, E. (2017). Early Childhood Education and Care: Poverty and access. Perspectives from England. In L. Miller, C. Cameron, C. Dalli & N. Barbour (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Early Childhood Policy* (S. 268–286). Los Angeles/London: SAGE.
- Lloyd, E., & Penn, H. (Hrsg.) (2012). *Childcare Markets – Can they deliver an equitable service?* Bristol: The Policy Press.

- Lloyd, E., & Penn, H. (2014). Childcare Markets in an Age of Austerity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(3), 386–396.
- Lundkvist, M., Nyby, J., Autto, J., & Nygård, M. (2017). From Universalism to Selectivity? The background, discourses and ideas of recent early childhood education and care reforms in Finland. *Early Child Development and Care*, 185(10), 1543–1556.
- Malecot, D. (2015) *Les Crèches Privées Révent d'Europe*. https://www.lesechos.fr/16/12/2015/LesEchos/22088-098-ECH_les-creches-privées-revent-d-europe.htm [30. 10. 2018].
- Mathers, S., Sylva, K., & Joshi, H. (2007). *Quality of Childcare Settings in the Millennium Cohort Study. Research Report SSU/2007/FR/025*. London: Department for Education and Skills.
- Maxwell, C., Deppe, U., Krüger, H.-H., & Hesper, W. (Hrsg.) (2018). *Elite Education and Internationalisation – From the Early Years into Higher Education*. London: Palgrave Macmillan.
- Mierendorff, J., Ernst, T., Krüger, J. O., & Roch, A. (2015). Auswahl aus der Sicht der anwählenden Eltern im Zugang zu Kindertagesbetreuung und Grundschule. *Zeitschrift für Pädagogik* 61(1), 24–40.
- Mitchell, L. (2012). Markets and Childcare Provision in New Zealand: Towards a fairer alternative. In E. Lloyd & H. Penn (Hrsg.), *Childcare Markets – Can they deliver an equitable service?* (S. 97–114). Bristol: The Policy Press.
- Morton, K. (2018). Growing Children's Nursery Market Attracting Foreign Investors. <https://www.nurseryworld.co.uk/nursery-world/news/1163671/growing-childrens-nursery-market-attracting-foreign-investors> [30. 10. 2018].
- Moss, P. (2014). *Transformative Change and Real Utopias in Early Childhood Education. A story of democracy, experimentation and potentiality*. London/New York: Routledge.
- Naumann, I., McLean, C., Koslowski, A., Tisdall, K., & Lloyd, E. (2013). *Early Childhood Education and Care Provision: International review of policy, delivery and funding*. Edinburgh: Scottish Office Social Research.
- Noailly, J., & S. Visser. (2009). The Impact of Market Forces on the Provision of Childcare: Insights from the 2005 Childcare Act in the Netherlands. *Journal of Social Policy*, 38(3), 477–498.
- OECD = Organisation for Economic Cooperation and Development (2006). *Starting Strong II – Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- OECD = Organisation for Economic Cooperation and Development (2012). *Starting Strong III – A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- O'Sullivan, J. (2017). A Childcare Social Enterprise: The London Early Years Foundation model. In L. Miller, C. Cameron, C., Dalli & N. Barbour (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Early Childhood Policy* (S. 323–337). Los Angeles/London: SAGE.
- Pavolini, E., & van Lancker, W. (2018). The Matthew Effect in Childcare Use: A matter of policies or preferences? *Journal of European Public Policy*, 25(6), 878–893.
- Penn, H. (2007). Childcare Market Management: How the United Kingdom government has reshaped its role in developing early childhood education and care. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8(3), 192–207.
- Penn, H. (2011). Policy Rationales in Early Childhood Services. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 5(1), 1–16.
- Penn, H. (2013a) The Business of Childcare in Europe. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(4), 432–456.
- Penn, H. (2013b) *Early Childhood Education and Care – Key lessons from research for policy-makers. An independent report submitted to the European Commission by the NESSE Network of Experts*. Brussels: European Commission.
- Penn, H., & Lloyd, E. (2014). How Can Government Ensure that Early Care and Education is of High Quality in a Market System? Learning from international experience. In T. Wolfe (Hrsg.), *Childcare – Business or profession?* (S. 13–52). Dublin: Start Strong.

- Pierson, P. (2004) *Politics in Time – History, institutions and social analysis*. Princeton/Oxford: Princeton University Press.
- Plantenga, J., & Remery, C. (2009) The Provision of Childcare Services – A comparative review of 30 European countries. Brussels: European Commission Directorate General for Employment, Social Affairs and Equal Opportunities.
- Room, G. (2011). *Complexity, Institutions and Public Policy. Agile decision making in a turbulent world*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Sandel, M. (2012). *What Money Can't Buy – The moral limits of markets*. London: Allen Lane.
- Scheiwe, K., & Willekens, H. (Hrsg.) (2009). *Child Care and Preschool Development in Europe – Institutional perspectives*. New York: Palgrave Macmillan.
- Sosinsky, L. (2012). Childcare Markets in the US: Supply and demand, quality and cost, and public policy. In E. Lloyd & H. Penn (Hrsg.), *Childcare Markets – Can they deliver an equitable service?* (S. 131–151). Bristol: The Policy Press.
- Sumsion, J. (2012). ABC Learning and Australian Early Childhood Education and Care: A retrospective ethical audit of a radical experiment. In E. Lloyd & H. Penn (Hrsg.), *Childcare Markets – Can they deliver an equitable service?* (S. 209–225). Bristol: The Policy Press.
- Sumsion, J., Barnes, S., Cheeseman, S., Harrison, L., Kennedy, A. M., & Stonehouse, A. (2009). Insider Perspectives on Developing Belonging, Being & Becoming: The Early Years Learning Framework for Australia. *Australasian Journal of Early Childhood*, 34(4), 4–13.
- Tronto, J. C. (2013). *Caring Democracy – Markets, equality and justice*. New York/London: New York University Press.
- van Lancker, W. (2017). Reducing Inequality in Childcare Services use Across European Countries: What (if any) is the role of social spending? *Social Policy and Administration*, 52(1), 271–292.
- van Lancker, W., & Ghysels, J. (2011). *Who Reaps the Benefits? The social distribution of public childcare in Sweden and Flanders*. GINI Discussion Paper 10. Amsterdam: AIAS. http://archive.uva-aiaa.net/uploaded_files/publications/DP10-VanLancker,Ghysels-1.pdf [30. 10. 2018].
- West, A. (2016). *L'école maternelle à la source de la réduction des inégalités sociales: une comparaison internationale = Nursery education and reducing social inequalities: an international comparison*. Paris: Cnesco.
- Whitfield, D. (2006) *A Typology of Privatisation and Marketisation, ESSU Report No 1*. London: European Services Strategy Unit
- Woodrow, C., & Press, F. (2017). The Privatisation/Marketisation of ECEC Debate: Social versus neoliberal models. In L. Miller, C. Cameron, C. Dalli & N. Barbour, (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Early Childhood Policy*. (S. 537–550). Los Angeles/London: SAGE.
- Wright, E. O. (2012). *Envisioning Real Utopias: Alternatives within and beyond Capitalism*. Vortrag am 22.05.2012 im Rahmen der David Glass Memorial Lecture, London School of Economics.

Zusammenfassung: Die Vermarktlichung und Privatisierung der Frühpädagogik und frühkindlicher Betreuungssysteme stehen in Verbindung mit einer steigenden sozialen Stratifizierung und Elitebildung, welche die Bereitstellung und Versorgung beeinträchtigt. Belege aus verschiedenen EU- und OECD-Mitgliedsstaaten (Lloyd & Penn, 2014; Penn & Lloyd, 2014) zeigen Politiken und Strategien auf, welche solchen Dynamiken entgegenwirken sollen. Praktische Lösungen solcher Risiken scheinen in transparenten Werten und Prinzipien gegründet, welche in nationalen Debatten von einem breiten Spektrum an Interessenvertretern abgestimmt werden. Solch eine Grundlage lässt sich beispielsweise in den von Moss (2014) und Tronto (2013) entwickelten alternativen Rahmenkonzepten zur Neukonzipierung gerechterer frühkindlicher Systeme finden. Sich abzeichnende Belege deuten darauf hin, dass bestimmte geschäftliche Leitungsstrukturen der Kinderbetreuung, welche klar formulierte Werte und Prinzipien aufnehmen, gleichzeitig Marktrisiken im Sektor Kinderbetreuung minimieren können. Die Etablierung einer substantiellen Systemumgestaltung bleibt dennoch eine Herausforderung innerhalb sich rasch verändernder politischer Umgebungen.

Schlagworte: Frühe Kindheit, Kinderbetreuungseinrichtungen, Soziale Stratifizierung und Elitenbildung, Kinderschutzmaßnahmen, Governance-Strukturen und frühe Kindheit

Anschrift der Autorin

Eva Lloyd PhD, University of East London,
College of Professional Services, Cass School of Education and Communities,
Stratford Campus, Water Lane, London E15 4LZ, UK
Email: e.lloyd@uel.ac.uk

Anna Roch/Georg Breidenstein/Jens Oliver Krüger

Die Chiffre des ‚Bildungsinteresses‘ im Diskurs der Grundschulwahl

Identifizierungspraktiken zwischen Segregationsverdacht und Normierung von Elternschaft

Zusammenfassung: Die Idee, dass es sich bei der Grundschule um eine „für alle gemeinsame“ Schulform handelt, wird durch den Befund konterkariert, dass sich die Schülerschaft an deutschen Grundschulen zunehmend unterscheidet. Diese Entwicklung wird aktuell vor allem auf eine Zunahme elterlicher Schulwahlpraktiken zurückgeführt. Vor diesem Hintergrund sieht sich die Bildungsforschung vielfach vor die Aufgabe gestellt, jene Eltern, die die Einschulung ihrer Kinder als Wahl begreifen, genauer zu bestimmen und attestiert ihnen in durchaus kritischer Absicht eine besondere Orientierung an Bildung. Die Problematik solcher Bestimmungen soll im folgenden Beitrag mit Blick auf die im Diskurs der Grundschulwahl selbst kursierenden Identifizierungspraktiken deutlich werden. Auf Basis der Auswertung von Interviews mit Eltern und Schulleiterinnen wird aufgezeigt, inwiefern mittels der Chiffre eines elterlichen ‚Bildungsinteresses‘ an normative Entwürfe ‚guter Elternschaft‘ angeschlossen wird, die Segregationseffekte gleichermaßen zu problematisieren wie zu distanzieren vermögen.

Schlagworte: Grundschulwahl, Bildungsinteresse, soziale Segregation, Elternschaft, Diskursanalyse

1. Einleitung

Bei der Grundschule handelt es sich, ihrer historisch überlieferten Programmatik zufolge, um eine „für alle gemeinsame“ (Verfassung des Deutschen Reichs, 1919, Artikel 146, S. 23) Schulform. Diese Programmatik erscheint allein schon aufgrund des ausdifferenzierten Sonderschulwesens in Deutschland fragwürdig. Dennoch: Im Vergleich zum Zugang zu weiterführenden Schulangeboten, der durch die vertikale Ausdifferenzierung von Bildungsgängen, und Mechanismen der Zugangsselektion stratifizierend wirkt (vgl. Allmendinger 1989; Allmendinger & Hinz, 1997), gilt die Grundschule als Hort der Egalität im deutschen Bildungswesen: „als undifferenzierte Elementarschule für alle schulpflichtigen Kinder“ (Götz & Sandfuchs, 2011, S. 32; vgl. auch Bellenberg & Klemm, 2011). Das egalitäre Ideal des Grundschulbereichs (vgl. Bröckling & Peter, 2014), das an den meisten Orten in Deutschland durch verbindliche Schulzuweisungen gesichert werden soll, bildet dabei die Voraussetzung jener stratifizierenden Logik, die den Übergang zum Sekundarschulbereich kennzeichnet. Gerade die Annahme, dass alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihren Vorkenntnissen und ihrer sozialen Herkunft, eine vergleichbare Grundschulbildung genießen, dient als Argument

dafür, zu einem späteren Zeitpunkt eine Aufteilung auf unterschiedliche, weiterführende Bildungsangebote als Leistungsselektion zu begründen.

Umso problematischer erscheint es, wenn in aktuellen Studien festgestellt wird, dass sich die Schüler*innenschaft an deutschen Grundschulen zunehmend voneinander unterscheidet (vgl. u. a. Norreisch, 2007; Radtke & Stosic, 2009; SVR, 2013; Baur 2013). Anstatt auf ein „für alle gemeinsame[s]“ Schulangebot richtet sich der Fokus nun auf besondere Grundschulen für eine besondere Schülerklientel. Das trifft längst nicht mehr nur auf den Privatschulsektor zu, der sich von je her dem Verdacht ausgesetzt sieht, durch eine Selektion seiner Schülerschaft und die Erhebung von Schulgeld Sonderungseffekte zu begünstigen (vgl. Niehues, 2000, S. 124). Auch im staatlichen Schulwesen machen sich Segregationstendenzen bemerkbar (vgl. Kristen, 2008; Riedel, 2011). Diese Dynamik wird vor allen Dingen auf Mechanismen im Rahmen der „Neuen Steuerung“ im Bildungswesen zurückgeführt (vgl. Radtke, 2007; Bellmann & Weiß, 2009; Altrichter, Heinrich & Soukup-Altrichter, 2011), durch die sich zunehmend Wahloptionen für Eltern begründen. Da die Möglichkeiten der Grundschulwahl an ungleich verteilte Ressourcen im Sinne ökonomischer und kultureller Kapitalien von Eltern gebunden bleiben, bedingt dies eine soziale „Entmischung“ an Einzelschulen (Radtke & Stošić, 2009, S. 41). In der Diskussion dieses Befundes taucht daher regelmäßig die Frage auf, was das für Eltern seien, die aktiv nach einer guten, richtigen oder passenden Grundschule für ihr Kind suchen.

Während im internationalen Diskurs relativ selbstverständlich und unproblematisch von „middle-class-parents“ gesprochen wird, greift man im deutschen Sprachraum hingegen überwiegend auf den Bildungsbegriff zurück: Schulwahlaktive Eltern werden wahlweise als „bildungsambitioniert“ (Graßhoff, Ullrich, Binz, Pfaff & Schmenger, 2013, S. 340), „bildungsinteressiert“ (Flitner, 2007, S. 58), „bildungsorientiert“ (Griebel, Wildgruber, Held, Schuster & Nagel, 2013, S. 39), „bildungsaktiv“ (Vester, 2013, S. 92), „bildungsbewusst“ (Baur, 2013, S. 51), „bildungsnahe“ (Jurczok & Lauterbach, 2013, S. 135; SVR, 2012, S. 2), „bildungsbestrebt“ (Bude, 2011, S. 14) oder „bildungsaspiriert“ (Graßhoff et. al., 2013, S. 30) bezeichnet. Die Referenz auf „Bildung“ wirkt einerseits konkretisierend, indem sie eine sozialstrukturelle Verortung der schulwahlaktiven Eltern hinsichtlich milieuspezifischer und habituellem Lebensstile und Orientierungen zu leisten scheint. Dabei ist das Anliegen sicher ein kritisches, indem auf soziale Abgrenzungs- und Schließungsprozesse durch Schulwahlaktivitäten hingewiesen wird. Dennoch (re-)produzieren sich hierbei zugleich ganz eigene Normierungen, da der Rekurs auf Bildung (anders als Geld oder Macht) weitgehend positiv konnotiert ist. Die Brisanz und distinktive Kraft dieser Normierungen offenbart sich spätestens dann, wenn man mögliche Gegenhorizonte in Rechnung zieht: Sind Eltern, die sich nicht oder zaghafter in Sachen Grundschulwahl engagieren, hinsichtlich der Bildung ihrer Kinder ambitionsloser, uninteressiert oder passiv?

Im Hinblick auf das hier aufscheinende Problem der Signifizierung schulwahlpraktizierender Eltern vollzieht der Beitrag einen Blickwechsel: weg von den Akteuren hin zum Diskurs, d. h. hin zur Praxis der Identifizierung und den darin eingelassenen normativen Bezugspunkten. Dazu werden wir zeigen, dass die Spezifizierung schulwahl-

aktiver Eltern durch eine besondere Ausrichtung an der Bildung ihrer Kinder nicht nur ein Problem von Bildungsforscherinnen und Bildungsforschern ist, sondern dass diese Schwierigkeit tief in das untersuchte Feld eingelassen ist und dort eine spezifische Eigenlogik entwickelt. Um dies zu untersuchen, werden wir im Anschluss an nähere Erläuterungen zur Grundschulwahl im Allgemeinen (1) das Problem der Signifizierung schulwahlaktiver Eltern nacheinander aus Elternperspektive und aus der Perspektive von Schulleitungen in den Blick nehmen (2). Abschließend fragen wir, inwiefern die Grundschulwahl dort, wo ihre segregierenden Effekte problematisiert werden, implizit normalisiert wird, wenn die Chiffre des elterlichen ‚Bildungsinteresses‘ zum Einsatz kommt (3).

2. Schulwahl im Primarbereich

Forschungen zu Schulwahlentscheidungen richteten ihren Fokus im deutschsprachigen Raum zunächst überwiegend auf den Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schulen (vgl. u. a. Leschinsky, 1994; Kramer, Helsper, Thiersch & Ziems, 2009, S. 17–42; Ernst, 2011). Das eingangs erwähnte egalitäre Ideal der Grundschule als einer Einheitsschule für Kinder aus allen sozialen Schichten schien dagegen in der (fach-)öffentlichen Wahrnehmung lange wenig problematisch (vgl. Tenorth, 2000). Die Einzugsgebietsregelung verpflichtet unabhängig von den jeweiligen Bildungsvoraussetzungen auf eine bestimmte wohnortnahe Grundschule und sieht Schulwahl im Zugang zur Grundschule offiziell nicht vor. So wird die Grundschule etwa als eine „Schule für (fast) alle Kinder“ beschrieben, die „in hohem Maße Gleichheit, was ihre Zugänglichkeit betrifft“, biete (Arnold, 2008, S. 65). Als einzige Einschränkung werden Spezialschulen für „ca. fünf Prozent der Kinder, die sonderpädagogischen Förderbedarf haben“ (Arnold, 2008, S. 65) genannt.

In sozialräumlicher Perspektive wird dagegen deutlich, dass die Einzugsgebietsregelung nur bedingt dazu geeignet ist, eine soziale Heterogenität von Schülerschaften sicherzustellen und chancengleiche Grundschulzugänge zu garantieren. In staatlichen Grundschulen, die ihr Klientel aus festgelegten Einzugsgebieten rekrutieren, setzen sich die Schülerinnen und Schüler stets in Abhängigkeit von den sozioökonomischen Lagen der Bevölkerung des Einzugsgebiets zusammen. Daraus ergeben sich durchaus signifikante Homogenisierungseffekte an Grundschulen (vgl. Radtke, Hullen & Rathgeb, 2005; Radtke, 2007; Noreisch, 2007; SVR, 2012), die in sozioökonomisch schwachen Wohnlagen tendenziell geringere Lernerfolgsaussichten der Schülerinnen und Schüler und entsprechende Bildungsungleichheiten zur Folge haben (vgl. Ditton & Krüske, 2007).

Durch ein in den letzten Jahren zunehmendes Schulwahlverhalten unter Eltern, die nicht mit der zugewiesenen Grundschule einverstanden sind, kommt es zu einer zusätzlichen Verstärkung sozialer Entmischung im Zugang zur Grundschule (vgl. SVR, 2012; Baur, 2013). So sichern Eltern den Besuch ihrer Kinder an einer gewünschten Grundschule, indem sie mittels Gastschulanträgen, Rechtsklagen, Umzügen oder fingierten

Wohnortwechseln die Zugangsregelungen unterwandern. Neben solchen mehr oder weniger legalen elterlichen Bemühungen ist insgesamt eine bildungspolitische Orientierung am Paradigma ‚Neuer Steuerung‘ festzustellen, durch die im Grundschulwesen die „Schulwahl zu einem gesellschaftspolitischen Phänomen aufgestiegen“ (Koinzer & Gruehn, 2018, S. 582) ist. Gemeint sind Umstellungen von Schulentwicklungsperspektiven auf Mechanismen marktwirtschaftlicher Effizienz- und Effektivitätssteigerung (vgl. Weiß, 2001; Bellmann, 2008; Bellmann & Weiß, 2009; Höhne, 2012): Versprechen der Optimierung schulischer Qualität ruhen danach auf Wahl- und Wettbewerbslogiken auf, die mit einer anwachsenden Deregulierung einhergehen und Schulen und Eltern in eine verstärkte Eigenverantwortung rücken. Schulen sollen sich in erweiterter Schulautonomie und in Konkurrenz zueinander unter Beweis stellen. Komplementär dazu werden von Eltern Qualitätsurteile und damit verbundene Schulwahlentscheidungen als Form der Elternbeteiligung einfordert (vgl. Gomolla, 2009). „Gute Schulen sollen so gestärkt und schlechte dazu gezwungen werden, sich zu verbessern oder zu schließen“ (Radtke & Stosic, 2009, S. 42).

Eine Etablierung der Grundschulwahl lässt sich aktuell auf mindestens drei Ebenen beobachten: *Erstens* ist ein expandierendes Privatschulwesen zu verzeichnen, das auch im Primarbereich eine wachsende Angebotsvielfalt etabliert und für Eltern schulgeldpflichtige Alternativen offeriert (vgl. Trumpa, 2010; Knötig, 2010; Ulrich & Strunck, 2012; Kraul, 2012; Suter, 2013; Koinzer & Mayer, 2015; Habeck, Schwarz, Gruehn & Koinzer, 2017). *Zweitens* wird die elterliche Wahrnehmung von Schulwahloptionen jenseits der Schulzuweisung durch die steuerungspolitisch angeregte Entwicklung von Schulprofilen im staatlichen Grundschulwesen unterstützt (vgl. Flitner, 2007; Altrichter et al., 2011; Koinzer, Gruehn, Habeck & Schwarz, 2018). *Drittens* wurde die Schuleinzugsgebietsregelung in einzelnen Kommunen und Bundesländern bereits ganz abgeschafft oder in ihrer Verbindlichkeit relativiert (vgl. Kristen, 2008; van Ackeren, 2006; Radtke & Stosic, 2009; Riedel, Schneider, Schuchart & Weishaupt, 2010).

Die Folgen solcher Tendenzen der Ermöglichung und Anreizung von elterlichen Schulwahlentscheidungen werden im Rahmen der Bildungsforschung überwiegend kritisch diskutiert. In Zweifel stehen dabei nicht nur die gewünschten Schulentwicklungseffekte (vgl. Weiß, 2001), problematisiert werden insbesondere die oben angesprochenen Dynamiken der „Entmischung von Schülerpopulationen“ (Radtke & Stosic, 2009, S. 42) und der Verstärkung von Bildungsungleichheiten. Dabei erscheinen die institutionseitigen Auswahlpraktiken, die sich bei Übernachfragen im Rahmen eines „Quasi-Marktes“ (Weiß, 2001) ergeben, als fragwürdiger Selektionsmechanismus, der dem Integrationsanspruch der Grundschule zuwiderläuft (vgl. Flitner, 2007; Krüger, 2015; Mierendorff, Ernst, Krüger & Roch, 2015). Die Leistung von Kindern kann im Zugang zur Grundschule kaum als legitimer Bezugspunkt herangezogen werden, so dass in diesem Zusammenhang ein Wechsel von meritokratischen zu ‚parentokratischen‘ Logiken konstatiert wird (vgl. Zymek, 2009; Waldow, 2014). Eine Verteilung von Bildungschancen durch die Dominanz von Eltern, die sich ein Engagement in schulischen Belangen leisten können, liegt durch den Umstand nahe, dass bereits die besondere Ausprägung von Profilen bestimmte Eltern adressiert und auf subtile Weise die Zusammensetzung

der Schüler*innenschaften steuert (vgl. Giesinger, 2009, S. 179). Dies verweist auf die grundsätzliche Problematik, dass die Inanspruchnahme von Schulwahl immer auch „zeitliche, kulturelle und materielle Ressourcen“ von Eltern voraussetzt (Baur, 2013, S. 51) und sich daher als neuer und wirksamer Mechanismus der sozialen Distinktion und der Reproduktion von Bildungsungleichheiten darstellt.

Angesichts der Tatsache, dass Eltern nicht in gleicher Weise Grundschulen für ihre Kinder wählen und wählen können, sieht sich die Bildungsforschung herausgefordert, die schulwahlaktiven Eltern hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Position genauer zu bestimmen. Insbesondere in Studien zum elterlichen Entscheidungsverhalten steht die Frage nach „der Passung individuell-familiärer (Schul-)Bildungsvorstellungen zur tatsächlich vorfindlichen Schul(angebots)landschaft“ im Zentrum (Koinzer & Gruehn, 2018, S. 583) und vermag eine Vielzahl von möglichen elterlichen Entscheidungsmotiven und -kriterien offen zu legen (vgl. Clausen, 2006; Knötig, 2010; Trumpa, 2010; Suter, 2013; Graßhoff et. al., 2013). Dennoch werden die Grundschulen wählenden Eltern hier nicht selten zusammenfassend durch eine besondere Orientierung auf die schulische Bildung ihrer Kinder charakterisiert. Wie eingangs bereits skizziert, dominiert diese Bestimmung schulwahlaktiver Eltern im Kontext der Forschungen zur Grundschulwahl insgesamt. Wenngleich Bezeichnungen wie ‚bildungsinteressiert‘, ‚bildungsorientiert‘, ‚bildungsambitioniert‘ etc. z. B. unter Rückgriff auf Bourdieu als habituelle Formation und hinsichtlich ihrer sozial distinktiven Mechanismen ungleichheitskritisch gefasst werden, bergen sie im Hinblick auf das Verständnis der Grundschulwahl mindestens zwei Probleme.

Die Gefahr besteht nicht nur darin, die Praxis der Adressierung von Eltern als Entscheidungsträger im Rahmen des bildungspolitischen Paradigmas der „Neuen Steuerung“ wiederum in den Hintergrund zu rücken. Die Identifizierung etwa als ‚bildungsorientierte Eltern‘ verkennt diesbezüglich außerdem die normativen Implikationen solcher Bezeichnungsweisen und ihren mobilisierenden sowie legitimierenden Charakter im Zuge der Etablierung der Grundschulwahl selbst. Diese Problematik soll mit der nachfolgenden Analyse von Interviewaussagen von Eltern und Schulleitungen deutlich werden.

3. Die Untersuchung

Das Material, das wir im Folgenden präsentieren, stammt aus dem Kontext des Projektes „Exzellenz im Primarbereich. Die ‚beste Schule‘ als Gegenstand der Aushandlung im Entscheidungsdiskurs der Eltern“.¹ Das Forschungsprojekt beschäftigt sich mit der

1 Das Projekt, das sich gerade in der Abschlussphase befindet, ist Teilprojekt der DFG-Forscherguppe „Mechanismen der Elitebildung“ und wird am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg durchgeführt (Projektleitung: Georg Breidenstein, Wissenschaftliche Mitarbeiter*innen: Jens Oliver Krüger und Anna Roch).

Frage, wie die Relevanz der elterlichen Grundschulwahl erzeugt und prozessiert wird. Wir führten 33 qualitative Interviews mit Eltern und 8 Interviews mit Schulleitungen durch und fertigten ethnographische Protokolle von Schulanmeldungen, Elternabenden und Tagen der offenen Schultür in zwei unterschiedlichen großstädtischen Räumen an. Im Ergebnis unterscheiden wir verschiedene ‚Szenarien der Grundschulwahl‘, in denen Eltern schulpflichtig werdender Kinder mobilisiert werden (bzw. sich selbst und gegenseitig mobilisieren), Eigeninitiative hinsichtlich der Einschulung zu entwickeln und eine optimale Grundschule für das je eigene Kind zu identifizieren (vgl. Krüger, Roch & Breidenstein, i. E.).

Mit der in diesem Beitrag gestellten Frage nach den Praktiken der Identifizierung schulwahlaktiver Eltern ist deren Produktivität im Feld der Grundschulwahl selbst zu befragen und anhand ausgewählter Auszüge aus Interviews mit Eltern und Schulleitern zu untersuchen. Dazu schließen wir an eine Verbindung von diskursanalytischen und praxeologischen Ansätzen an (vgl. u. a. Wrana, 2012; Jergus, 2014; Fegter et.al., 2015). Deren Ausgangspunkt bildet Foucaults Verständnis von Diskursen als „Praktiken [...]“, die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen“ (Foucault, 1981, S. 74). Demzufolge konturiert sich das Erkenntnisinteresse dahingehend, dass hier nicht die Frage im Vordergrund steht, was das für Eltern sind, die die Einschulung ihrer Kinder als Wahl begreifen, sondern wie diese im Vollzug des Bezeichnens in Erscheinung gebracht werden. Die Analyse richtet sich also weniger auf Motive oder Orientierungen schulwahlaktiver Eltern als vielmehr auf die Praxis der Bezeichnung und der Selbstbezeichnung jener Eltern und auf die Frage nach den Geltungsbedingungen normativer Bezüge in diesen Bezeichnungspraktiken. Die Untersuchung rechnet dabei mit heterogenen und durchaus widersprüchlichen normativen Konstellationen. Für die folgenden Betrachtungen haben wir Ausschnitte aus Interviews mit Eltern und mit Schulleitungen ausgewählt, in denen sich das diskursimmanente Operieren der Chiffre des „Bildungsinteresses“ besonders gut beobachten lässt. Unsere Analysen fokussieren die je spezifischen Problemkonstellationen, die in dieser Signifizierungspraxis bearbeitet werden – und die daraus resultierenden Subjektpositionen. Diese verstehen wir durchaus auch als situatives Produkt der Begegnung mit den Forschenden und ihren Fragen im Interview (vgl. Roch, 2014). Gleichwohl gehen wir davon aus, dass die darin regelmäßig auftauchenden normativen Bezüge Aufschluss über Dynamiken und Logiken im Diskurs der Grundschulwahl zu geben vermögen.

3.1 *Die Perspektive der Eltern*

Wenn wir das Sample unserer Elterninterviews in den Blick nehmen, dann fällt auf, wie schwer sich die schulwahlaktiven Eltern damit tun, zu beschreiben, wer sie selber sind oder nicht sind (bzw. sein wollen). Die Feststellung, dass es Eltern gibt, die aktiv nach einer besonderen Grundschule für ihr Kind suchen, und solche, die dies nicht oder weniger tun, zwingt die Eltern in den Interviews, den eigenen Standpunkt zu bestimmen. Auf unterschiedlichen Ebenen zeigen sich dabei Widerständigkeiten.

Ein Beispiel dafür findet sich im Interview mit dem Vater Micha², der die Schulzuweisung umgangen hat, indem er seinem Kind den Schulbesuch an der von ihm präferierten staatlichen Grundschule durch einen fingierten Umzug sichert. Zugleich kritisiert er die elterliche Anwahl von Privatschulen scharf:

Wenn alle [...] die sozusagen jetzt Interesse an einer guten Bildung für ihre Kinder haben, die staatlichen Schulen verlassen und sozusagen ihr Partikularinteresse organisieren, also sozusagen für jedes Grüppchen seine eigene Schule, anstatt ihre Interessen sozusagen auch in den staatlichen Schulen zu artikulieren, also da versuchen Einfluss zu nehmen, dann wird es nicht besser. Dann hast du einerseits ne Segregation, eine soziale, es gibt keinen Kontakt mehr mit anders sozialisierten Kindern, und ich denke, dass es letztendlich auch auf ne Resteschule dann hinausläuft. (Micha)

Er verknüpft hier die Privatschulwahl von Eltern mit der Kritik an daraus resultierenden Segregationseffekten und zeigt diesbezüglich durchaus ein im Sinne der kritischen Bildungsforschung informiertes Problembewusstsein an. Er spezifiziert diese Eltern mittels eines „Interesse[s] an einer guten Bildung für ihre Kinder“ und sorgt sich um eine Verschärfung ungleicher Bildungschancen bzw. um die Entstehung sogenannter Restschulen. Dabei bleibt das elterliche Bildungsinteresse als solches nicht nur unkritisiert, sondern es bezeichnet im Umkehrschluss eine bereichernde Instanz im Falle des Verbleibs an staatlichen Schulen. Micha situiert die eigenen umwegigen Schulwahlpraktiken zwar jenseits von Segregationsprozessen, implizit beansprucht er allerdings selbst die Zuschreibung von ‚Bildungsinteresse‘. Ausgeklammert bleibt in seiner Kritik an Privatschulentscheidungen jedenfalls, dass auch er durch seine eigenen Schulwahlbemühungen in das von ihm kritisierte Phänomen verstrickt ist. Auffällig ist das Wort „sozusagen“, das in der zitierten Interviewsequenz gleich vier Mal hintereinander vorkommt und Michas Ausführungen mit einem relativierenden Zungenschlag versieht.

Auch im Interview mit der Mutter Friederike wird um soziale Kategorisierungen gerungen. Friederike berichtet von den Begegnungen mit anderen Eltern, die sie im Kontext einer Anmeldesituation an einer beliebten Grundschule in privater Trägerschaft gemacht hat. Die Klientel, die sie dort antraf, beschreibt sie wie folgt:

Die, was sag, sag ich mal, die sich Gedanken machen um ihre Kinder. Also ist ne Klientel (atmet tief ein) (1) schon bildungsbürgerlich, ja wenn du es so nimmst. Also wobei ich da bei den Elterngesprächen, wo wir damals waren, hab ich auch so gut-situiert auch gesehen, also nicht bildungsbürgerlich, sondern gut situiert, weißt du so. (Friederike)

2 Wir wählen Vornamen als Pseudonyme, weil sich die meisten unserer Eltern-Interviews im Modus des „Du“ bewegten. Dies war einerseits Zeichen einer kulturellen Nähe zwischen den Interviewer*innen, die selbst Kinder im entsprechenden Alter hatten, und den Interviewten, und andererseits wohl auch Ausdruck der Alltagsnähe und Informalität dieser Interviews.

Die Aufzählung der sozialen Kategorisierungen, die in dieser Interviewpassage Gebrauch finden („die, [...] die sich Gedanken machen um ihre Kinder“, „bildungsbürgerlich“, „gut situiert“) werden von einem tiefen Ein-und-Ausatmen begleitet. Ferner sind auch hier relativierende Einschübe zu verzeichnen („wenn du es so nimmst“), und im einleitenden Verhaspeln („die, was sag, sag ich mal“) wird deutlich, dass es der Interviewten nicht leicht fällt, überhaupt mit der Beschreibung zu beginnen.

Während Micha seine Schulwahlaktivitäten als Ausdruck eines Bildungsinteresses ausweist, das die Bildungsgerechtigkeit im Gegensatz zur Privatschulwahl von Eltern nicht gefährdet, beschreiben sich andere Eltern mit ihren Schulwahlaktivitäten durchaus selbstkritisch als in sozialen Abgrenzungsbewegungen gefangen. Wir haben an anderem Ort herausgearbeitet (vgl. Breidenstein, Krüger & Roch, 2014), wie Eltern sich auf das Interesse an einer spezifischen Qualität schulischer Bildung als höherrangigen Bezugspunkt berufen – und zugleich versichern, dass man Segregationseffekte keinesfalls befürwortet.

Auch im Interview mit der Mutter Fatmire wird das elterliche Bildungsinteresse zum Thema. Fatmire berichtet von einer Schule mit schlechtem Ruf und ihrer Freude darüber, dass ihr Kind dieser Schule nicht zugewiesen wurde. Wenn es dazu gekommen wäre, dann hätte sie „prozessiert“, womit gemeint ist, dass Fatmire in diesem Fall juristisch gegen die Schulzuweisung vorgegangen wäre. Diese Feststellung plausibilisiert sie wie folgt:

Es gibt halt dann wiederum Leute, die sagen so, nagut ist halt zugewiesen. Aber so, wenn ... wenn du halt so interessierter bist, dann prozessierst du. [...] Ich meine für was soll ich mein Geld sonst ausgeben, wenn nicht für meine Kinder, weißte. (Fatmire)

Fatmire differenziert hier zwischen Eltern die „interessierter“ sind, und solchen, die sich weniger interessiert zeigen. Der Klageweg – das „Prozessieren“ – ist mit finanziellen Kosten verbunden, die man aber gerne in Kauf nimmt, wenn sie den eigenen Kindern zu Gute kommen. Auch hier geht es implizit um eine bestimmte Auslegung der elterlichen Rolle. Das Prozessieren verschafft den Eltern Gelegenheit, sich gegenüber den sich abfindenden Eltern als „interessierter“ zu subjektivieren.

Auf die elterliche Rolle wird auch im Interview mit der Mutter Lotte hingewiesen. Als es um die Frage geht, ob der Wunsch sich interessiert zu zeigen, der eigentlichen Schulwahl vorausgeht, erklärt Lotte:

Na bei manchen ist das schon so. Also bei manchen habe ich auch wirklich das Gefühl, dass die ihre Kinder nur deswegen nicht auf die reguläre Grundschule schicken, damit sie eben nicht irgendwie selber vielleicht auch das Gefühl haben, sie würden da irgendwas vernachlässigen oder so. (Lotte)

Auch wenn Lotte in dieser Passage nicht über sich selbst berichtet, so wird das elterliche Engagement bei der Schulwahl doch generell als eine Möglichkeit beschrieben,

dem Verdacht zu entgehen, man hätte etwas „vernachlässigt“. Das heißt, hier wird gemutmaßt, dass Eltern nicht deshalb die „reguläre Grundschule“ meiden, weil sie mit dieser Schule nicht zufrieden sind, sondern weil sie sich durch die Abwahl der regulären Grundschule performativ als Eltern präsentieren können, die nichts „vernachlässigen“. Wenn auch im Gestus der Problematisierung konkreter Schulwahlentscheidungen wird dabei zugleich ein Elternschaftsentwurf normalisiert, der sich in der Verantwortung für die Bemühung um alle Möglichkeiten versteht.

Die Wirksamkeit der Verknüpfung von Schulwahlaktivitäten und Bildungsinteresse zeigt sich schließlich auch bei Eltern, die sich *für* die Einzugsgebietsschule entscheiden. So erklärt der Vater Frank uns im Interview:

Da haben wir uns jetzt auch nicht so weiter informiert, aber nicht aus Desinteresse. (Frank)

In der Position desjenigen, der sich mit der zugewiesenen Grundschule zufriedengibt, ist offenbar der Verdacht eines mangelnden Bildungsinteresses auszuräumen. Mit der Inanspruchnahme einer Entscheidung für eine Option jenseits der Einzugsgebietschule – ob in der privaten oder in der staatlichen Grundschullandschaft – stellt sich diese Notwendigkeit nicht, denn die Entscheidung selbst dokumentiert ein besonderes Bildungsinteresse.

2.2 Die Perspektive der Schulleitungen

Versuche, schulwahlaktive Eltern genauer zu spezifizieren, begegnen uns auch im Rahmen von Interviews mit Schulleitungen, insbesondere an Grundschulen in privater Trägerschaft. Sie werden überwiegend dann vorgenommen, wenn wir nach der Elternklientel fragen, deren Kinder diese Privatschulen besuchen.

Wir haben sechs Interviews mit Schulleitungen privater Grundschulen geführt, die zusammengekommen das Privatschulangebot in einer der untersuchten städtischen Grundschullandschaften abbilden. Im Rahmen dieser Interviews ist zu beobachten, wie die Schulleitungen die Interviewfrage danach, was das für Eltern seien, die sich typischerweise für ihre Schule entscheiden, im Horizont des Verdachts privilegierter sozio-ökonomischer Herkünfte aufnehmen und bearbeiten. Die Schulleitungen beschreiben ihre Elternschaft zunächst oft so, dass sich deren Diversität im Hinblick auf den Beruf, das Einkommen und die materiell bedingten Lebensverhältnisse nahelegt. So betont zum Beispiel die Schulleiterin von Schule A, dass die Klientel ihrer Schule „sozial heterogen“ sei:

Man kann das jetzt aber nicht ner sozialen Gruppe zuordnen, da sind wir sehr heterogen noch, also wir haben wie gesagt auch die komplette Bandbreite vom Chefarzt bis zum Elternhaus, wo die Eltern beide erwerbslos sind und in Hartz IV und weiß nicht was für ne schwierige Lage haben, die aber eben auch sagen, okay, ich krieg

Kindergeld, einen Teil davon geb ich aus, um hier das Schulgeld zu bezahlen, das will ich einfach. Also das ist wirklich sehr stark gestreut, das heißt, das kann man nicht, wirklich sehr schwer festmachen, also man hat da nicht ne bestimmte Schicht oder Gruppe, die man jetzt speziell anspricht, die sich da sammelt, das ist es nicht. Und das ist auch so gewollt, also wir führen ja Elterngespräche nicht mit dem Hintergrund rauszukriegen, was sind das jetzt für Eltern und wie sind die Einkommensverhältnisse. [...] Es ist ne bestimmte Zielgruppe schon da, einfach die Zielgruppe derer, denen es nicht egal ist, in welche Schule ihr Kind geht, also das ist das Einende, muss ich sagen. Wie gesagt, das ist nicht festmachbar am Einkommen oder an bestimmten Berufsgruppen. Das ist einfach wirklich sehr heterogen. Der Punkt ist der, ich suche die beste Schule für mein Kind. (Schulleiterin von Schule A)

Die Erklärung, dass auch Kinder aus „schwierige[n] Lage[n]“ die Schule besuchen, wird nicht nur in diesem Interview dazu genutzt, um den Verdacht der Reproduktion sozialer Ungleichheit durch die Schule von vornherein zu distanzieren. Dieser Verdacht scheint angesichts der ebenfalls im Interview angesprochenen Auswahlverfahren und des Schulgeldes, das an diesen Schulen zu zahlen ist, wohl naheliegend. Nachdem der Verdacht einer sozioökonomischen Spezifik der Klientel der eigenen Schule ‚ausgeräumt‘ ist, wird als Charakteristikum stattdessen ein besonderes elterliches Interesse an den eigenen Kindern und deren Grundschulbildung reklamiert. Wie in diesem Interviewausschnitt exemplarisch zu sehen ist, wird ein elterliches Bemühen um die beste Grundschule für die eigenen Kinder als schichtunspezifisches Merkmal herausgestellt, indem es die aus verschiedensten sozioökonomischen Lagen stammenden Eltern zu einen vermag. In dieser Weise kann aus Schulleitungsperspektive der egalitäre Grundsatz einer ‚Grundschule für alle‘ beansprucht werden, während die eigene Elternklientel als besonders an Bildung interessiert identifiziert wird.

Das elterliche Interesse wird somit als Ausdruck ungleicher sozioökonomischer Bedingungen dementiert. Vielmehr wird die produktive Aktivität von *Einzelpersonen* hervorgehoben und mit einem normativ aufgeladenen Elternschaftsentwurf verknüpft. So wird durch verschiedene Schulleitungen etwa angesprochen, dass sich schulwahlaktive Eltern überhaupt „Gedanken machen“, „ein unwahrscheinliches Interesse haben an ihren Kindern“ (SL 1), „stark am Werdegang ihrer Kinder interessiert sind“ (SL 2), „sich nämlich dafür interessieren, dass die Kinder profitieren davon, von Bildung überhaupt“ (SL 3) oder „sich schon Gedanken machen, wie möchte ich den schulischen Werdegang meines Kindes sehen“ (SL 4).

Die Besonderung der Elternklientel wird in den Interviews mit den Schulleitungen nicht als Effekt von Auswahl deklariert, sondern als Resultat einer Art *Selbstselektion* der anwählenden Eltern (vgl. Krüger 2015, S. 130). In dieser Weise kann zugleich immer auch das eigene Schulangebot qualifiziert werden. Denn wenn dieses durch Eltern gewählt wurde, die sich in besonderer Weise durch Reflexion und Aufopferungsbereitschaft auszeichnen, dann vermittelt sich darin auch eine besondere ‚Versprechensqualität‘ der Schule. Neben den erwähnten diskursiven Bemühungen der Schulleitungen, eine sozioökonomische Schichtspezifik der Elternschaft zu distanzieren, zeigt sich hier

also, wie durch die Identifizierung der eigenen Elternschaft als „besonders an der Bildung des eigenen Kindes interessiert“ auch die eigene Schule profiliert und ausgezeichnet werden kann.

4. Fazit

Dass die elterliche Grundschulwahl Effekte sozialer Segregation bedingen kann, ist kein exklusiver Befund der nationalen und internationalen Schulwahlforschung – die in das Schulwahlgeschehen verstrickten Akteur*innen reflektieren diese Effekte durchaus selbst. Das Verhältnis zu diesen Effekten fällt dabei einhellig kritisch aus: Weder die Eltern noch die Schulleitungen unseres Samples befürworten sozial segregierte Schulen. Vielmehr stellt sich *Bildungsgerechtigkeit* durchgängig als normativer Bezugspunkt dar. Diese allgemeine, auf die Gesamtgesellschaft bezogene Sichtweise bricht sich allerdings an partikularen Interessen (vgl. Breidenstein, Krüger & Roch, 2014). Eltern suchen die beste Schule für ihr Kind – und Schulen versuchen diese beste Schule zu sein. Wo die Grundschulwahl *im Allgemeinen* also eher kritisch beäugt wird, da erscheint sie *im Besonderen* weit weniger kontrovers.

Die Etablierung von Wahl- und Wettbewerbslogiken im deutschen Schulsystem, stellt das eingangs erwähnte, historisch überlieferte Selbstverständnis der Grundschule als egalitäre Schulform in Frage. Damit zwischen unterschiedlichen Optionen gewählt werden kann, müssen immer mehr Unterscheidungen zwischen Schulen gesucht und gefunden werden. Mit der Möglichkeit zwischen Schulen zu entscheiden, wird aber auch die Unterscheidung zwischen Eltern immer relevanter, da sich nicht alle Eltern in der gleichen Weise für oder gegen Einzelschulen entscheiden. Im Kontext der zitierten Passagen wurde deutlich, dass diese Unterscheidungen gerade dort, wo mit der Chiffre des Bildungsinteresses operiert wird, einen normativen Elternschaftsentwurf voraussetzen und die Schulwahl en passant zum Ausweis guter Elternschaft avanciert. Ein wie auch immer gefasstes *elterliches Interesse an der (Schul-)Bildung der eigenen Kinder* bildet somit einen zweiten normativen Bezugspunkt, der nicht nur – so zeigen die Analysen – die Grundschulwahl zu mobilisieren vermag, sondern deren segregierende Effekte zu legitimieren und durchaus auch zu distanzieren in der Lage ist.

Dies wird umso plausibler, wenn man die Analyse in einen größeren Zusammenhang veränderter Verhandlungen ‚guter‘ Elternschaft stellt, wie er etwa in einer im Entstehen begriffenen Elternschaftsforschung bearbeitet wird (vgl. Jergus, Krüger & Roch, 2018). Herausgestellt wird hierbei, wie sich u. a. angesichts eines verstärkten Interesses an Kindern als ‚Zukunft der Gesellschaft‘ (vgl. Olk 2007, Mierendorff, 2013) eine neue und bewertende Aufmerksamkeit auf Eltern in ihrer Verantwortung für die eigenen Kinder richtet. Im Zusammentreffen politischer, medialer und institutioneller Thematisierungen wird Elternschaft vielstimmig zur Aufgabe gemacht, nicht nur für ein ‚gelingendes Aufwachsen‘ Sorge zu tragen, sondern insbesondere auch für eine ‚optimale Bildung‘ (vgl. Lange 2010; Richter & Andresen, 2012; Bischoff & Betz, 2015; Thompson, 2015; Jergus, 2018; Lange & Thiessen, 2018). Komplementär dazu stellen sich Debatten zu

vermeintlich ‚bildungsfernen‘ Eltern im Rahmen der Erklärung und der Prävention von Bildungsmisserfolg dar (vgl. Krakayali & zur Nieden, 2013; Gomolla, 2009; Kollender, 2016). In diesem Sinne lässt es sich verstehen, wenn ein Vater im Interview von Eltern spricht, die „Interesse an einer guten Bildung für ihre Kinder haben“ (Micha), oder von denen eine Mutter sagt, sie seien „die, [...] die sich Gedanken machen um ihre Kinder“ (Friederike). In diesem Sinne lässt es sich auch verstehen, wenn die Schulleiterin der Schule A ihre eigene Schule auszeichnet, indem sie von jenen Eltern spricht „denen es nicht egal ist, in welche Schule ihr Kind geht“ oder von denen eine andere Schulleitung sagt, dass sie „ein unwahrscheinliches Interesse haben an ihren Kindern“. In all diesen Aussagen erscheint „the ‚Choosing‘ Parent as the ‚Good‘ Parent“ (Noreisch, 2007, S. 1313).

Es bleibt daher problematisch, wenn die Chiffre des Bildungsinteresses als analytische Kategorie im Rahmen der Forschung zur Grundschulwahl Verwendung findet. Selbstverständlich kann niemand etwas dagegen haben, wenn sich Eltern für die Bildung ihrer Kinder interessieren – dass das gleichbedeutend mit der Notwendigkeit sein soll, aktiv eine Grundschule für das eigene Kind auszuwählen, versteht sich hingegen weit weniger von selbst.

Letztendlich bewegt man sich jedoch auch in Versuchen sich zum Schulwahldiskurs reflexiv in ein Verhältnis zu setzen, nicht jenseits des Schulwahldiskurses. So versuchen wir etwa in unseren eigenen Texten die Zuschreibung von „Bildungsinteresse“ an Eltern zu vermeiden, doch wir kommen schließlich auch nicht umhin, das Sample der Eltern, die wir interviewt haben, eingrenzend und abgrenzend zu beschreiben. Zu diesem Zweck bezeichnen wir die Eltern gelegentlich (wie auch in diesem Text) als „schulwahlaktiv“. Diese Bezeichnung erscheint zwar neutral, insofern sie nur jene Eigenschaft benennt, die uns auch forschungspraktisch interessiert, doch implizit wird auch in einer solchen Signifizierungspraxis Schulwahl normalisiert. Die Gefahr, dies im Kontext der Schulwahlforschung zu verkennen, thematisieren Bowe, Gewirtz und Ball unter der Überschrift „captured by the discourse“ (Bowe, Gewirtz & Ball, 1994).

Literatur

- Allmendinger, J. (1989). Educational Systems and Labor Market Outcomes. *European Sociological Review*, 5(8), 231–250.
- Allmendinger, J., & Hinz, T. (1997). Mobilität und Lebensverlauf: Deutschland, Großbritannien und Schweden im Vergleich. In S. Hradil & S. Immerfall (Hrsg.), *Die westeuropäischen Gesellschaften im Vergleich* (S. 247–288). Opladen: Leske + Budrich.
- Altrichter, H., Heinrich, M., & Soukup-Altrichter, K. (2011). *Schulentwicklung durch Schulprofilierung? Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Arnhold, K.-H. (2008). Chancengleichheit herstellen – neue Aufgaben für die Forschung, neue Perspektiven für die Praxis. In J. Ramseger & M. Wagner (Hrsg.), *Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise* (S. 65–74). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baur, C. (2013). *Schule, Stadtteil, Bildungschancen. Wie ethnische und soziale Segregation Schüler/-innen mit Migrationshintergrund benachteiligt*. Bielefeld: transcript.

- Bellenberg, G., & Klemm, K. (2011). Die Grundschule im deutschen Schulsystem. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 45–51). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bellmann, J. (2008). Choice Policies – Selektion, Segregation und Distinktion im Rahmen von Bildungsmärkten. In H. Ullrich & S. Strunck (Hrsg.), *Begabtenförderung an Gymnasien* (S. 249–270). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bellmann, J., & Weiß, M. (2009). Risiken und Nebenwirkungen Neuer Steuerung im Schulsystem. Theoretische Konzeptualisierung und Erklärungsmodelle. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(2), 286–308.
- Bischoff, S., & Betz, T. (2015). „Denn Bildung und Erziehung der Kinder sind in erster Linie auf die Unterstützung der Eltern angewiesen“. Eine diskursanalytische Rekonstruktion legitimer Vorstellungen ‚guter Elternschaft‘ in politischen Dokumenten. In S. Fegter, F. Kessl, A. Langer, M. Ott, D. Rothe & D. Wrana (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (S. 263–282). Wiesbaden: Springer VS.
- Bowe, R., Gewirtz, S., & Ball, S. (1994). Captured by the Discourse? Issues and concerns in researching ‚parental choice‘. *British Journal of Sociology of Education*, 15(1), 63–78.
- Breidenstein, G., Krüger, J.O., & Roch, A. (2014). „Aber Elite würde ich’s vielleicht nicht nennen“. Zur Thematisierung von sozialer Segregation im elterlichen Diskurs zur Grundschulwahl. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Elite und Exzellenz im Bildungssystem. Nationale und internationale Perspektiven* (19. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 165–180). Wiesbaden: Springer VS.
- Bröckling, U., & Peter, T. (2014). Mobilisieren und Optimieren. Exzellenz und Egalität als hegemoniale Diskurse im Erziehungssystem. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Elite und Exzellenz im Bildungssystem. Nationale und internationale Perspektiven* (19. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 129–147). Wiesbaden: Springer VS.
- Bude, H. (2011). *Bildungspanik. Was unsere Gesellschaft spaltet*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Clausen, M. (2006). Warum wählen Sie genau diese Schule? Eine inhaltsanalytische Untersuchung elterlicher Begründungen der Wahl der Einzelschule innerhalb eines Bildungsgangs. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(1), 69–90.
- Ditton, H., & Krüsen, J. (2007). Sozialräumliche Segregation und schulische Entwicklung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 2(1), 23–38.
- Ernst, T. (2011). *Entscheidungsprozesse beim Übergang in die weiterführende Schule*. Dissertation, Ruhr-Universität Bochum.
- Fegter, S., Kessl, F., Langer, A., Ott, M., Rothe, D., & Wrana, D. (2015). Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Theorien, Methodologie und Gegenstandskonstruktionen. In dies. (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (S. 9–55). Wiesbaden: Springer VS.
- Flitner, E. (2007). Schöne Schulprofile. Zur Dynamik ethnischer Segregationsprozesse am Beispiel der Entwicklung exklusiver Angebote im Berliner öffentlichen Schulsystem. In R. Casale & R. Horlacher (Hrsg.), *Bildung und Öffentlichkeit* (S. 44–59). Weinheim/Basel: Beltz.
- Foucault, M. (1981). *Archäologie des Wissens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Giesinger, J. (2009). Freie Schulwahl und Bildungsgerechtigkeit. Eine Problemskizze. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(2), 170–187.
- Gomolla, M. (2009). Elternbeteiligung in der Schule. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und Schulischer Wandel: Elternbeteiligung* (S. 21–50). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Götz, M., & Sandfuchs, U. (2011). Geschichte der Grundschule. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 32–44). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Graßhoff, G., Ullrich, H., Binz, C., Pfaff, A., & Schmenger, S. (2013). *Eltern als Akteure im Prozess des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Griebel, W., Wildgruber, A., Held, J., Schuster, A., & Nagel, B. (2013). Partizipation im Übergangsmanagement von Kitas und Schulen: Eltern als Ressource. *Bildungsforschung*, 10(1), 26–44.
- Habeck, C., Schwarz, J., Gruehn, S., & Koinzer, T. (2017). Public and Private School Choice in the German Primary Education Sector: An empirical analysis of parental reasons. In T. Koinzer, R. Nikolai & F. Waldow (Hrsg.), *Private Schools and School Choice in Compulsory Education. Global change and national challenge* (S. 201–221). Wiesbaden: Springer VS.
- Höhne, T. (2012). Ökonomisierung von Bildung. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 797–812). Wiesbaden: Springer VS.
- Jergus, K. (2014). Die Analyse diskursiver Artikulationen. Perspektiven einer poststrukturalistischen Interviewforschung. In C. Thompson, K. Jergus & G. Breidenstein (Hrsg.), *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung* (S. 51–70). Weilerswist: Velbrück.
- Jergus, K. (2018). Bildungskindheit und generationale Verhältnisse. Zur Adressierung von Eltern im Namen der Bildung des Kindes. In K. Jergus, J. O. Krüger & A. Roch (Hrsg.), *Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Aktuelle Perspektiven der Elternforschung* (S. 121–141). Wiesbaden: Springer VS.
- Jergus, K., Krüger, J. O., & Roch, A. (2018). Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Einleitung in den Band. In dies. (Hrsg.), *Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Aktuelle Perspektiven der Elternforschung* (S. 1–30). Wiesbaden: Springer VS.
- Jurczok, A., & Lauterbach, W. (2013). Schulwahl von Eltern: Zur Geografie von Bildungschancen in benachteiligten städtischen Bildungsräumen. In P. A. Berger, C. Keller, A. Klärner & R. Neef (Hrsg.), *Urbane Ungleichheiten. Neue Entwicklungen zwischen Zentrum und Peripherie* (S. 135–157). Wiesbaden: Springer VS.
- Karakayali, J., & zur Nieden, B. (2013). Rassismus und Klassen-Raum. Segregation nach Herkunft an Berliner Grundschulen. *sub/urban. Zeitschrift für kritische Stadtforschung*, 1(2), 61–78.
- Knötig, N. (2010). Bildung im Spannungsfeld von Individualisierung und sozialer Distinktion. In N. Burzan & P. A. Berger (Hrsg.), *Dynamiken (in) der gesellschaftlichen Mitte* (S. 331–354). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Koinzer, T., & Mayer, T. (2015). Private Schulen – Entwicklung und empirische Befunde unter besonderer Berücksichtigung des Grundschulwesens. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 8(2), 28–41.
- Koinzer, T., & Gruehn, S. (2018). Schulwahl – Akteure, Motive und Befunde zum Wandel großstädtischer Schul(angebots)landschaften. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64(5), 581–585.
- Koinzer, T., Gruehn, S., Habeck, C., & Schwarz, J. (2018). „Welche Schule passt zu meinem Kind?“ – Elterliche Schulwahlentscheidungen und die Frage der Passung im öffentlichen und privaten Grundschulwesen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64(5), 612–634.
- Kollender, E. (2016). „Die sind nicht unbedingt auf Schule orientiert“ – Formationen eines ‚racial neoliberalism‘ an innerstädtischen Schulen Berlins. In K. Espahangizi, S. Hess & J. Karakayali (Hrsg.), *Rassismus in der postmigrantischen Gesellschaft* (S. 39–64). Bielefeld: transcript.
- Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S., & Ziems, C. (2009). *Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Kraul, M. (2012). Privatschulen: Entwicklung in einer Region – eine erste Feldvermessung. In H. Ullrich & S. Strunck (Hrsg.), *Private Schulen in Deutschland. Entwicklungen, Profile, Kontroversen* (S. 165–188). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kristen, C. (2008). Primary School Choice and Ethnic School Segregation in German Elementary Schools. *European Sociological Review*, 24(4), 495–510.
- Krüger, J. O. (2015). Auswahl an Grundschulen. Annäherungen an Legitimationspraktiken einer schulischen Elternwahl. In W. Helsper & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Auswahl der Bildungsklientel. Zur Herstellung von Selektivität in „exklusiven“ Bildungsinstitutionen* (S. 119–134). Wiesbaden: Springer VS.
- Krüger, J. O., Breidenstein, G., & Roch, A. (im Erscheinen). *Szenarien der Grundschulwahl*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lange, A. (2010). Bildung ist für alle da oder die Kolonisierung des Kinder- und Familienlebens durch ein ambivalentes Dispositiv. In D. Bühler-Niederberger, J. Mierendorff & A. Lange (Hrsg.), *Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe* (S. 89–114). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lange, A., & Thiessen, B. (2018). Eltern als Bildungskoaches? Kritische Anmerkungen aus intersektionalen Perspektiven. In K. Jergus, J. O. Krüger & A. Roch (Hrsg.), *Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Aktuelle Perspektiven der Elternforschung* (S. 273–294). Wiesbaden: Springer VS.
- Leschinsky, A. (1994). Freie Schulwahl und staatliche Steuerung. Neue Regelungen des Übergangs an weiterführende Schulen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 40(6), 963–981.
- Mierendorff, J. (2013). Normierungsprozesse von Kindheit im Wohlfahrtsstaat. Das Beispiel der Regulierung der Bedingungen der frühen Kindheit. In H. Kelle & J. Mierendorff (Hrsg.), *Normierung und Normalisierung der Kindheit* (S. 38–57). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Mierendorff, J., Ernst, T., Krüger, J. O., & Roch, A. (2015). Auswahl aus Sicht der anwählenden Eltern im Zugang zu Kindertagesbetreuung und Grundschule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(1), 24–40.
- Niehues, N. (2000). *Schulrecht* (3. Aufl.). München: Beck.
- Norreisch, K. (2007). Choice as Rule, Exception and Coincidence: Parents’ understanding of catchment areas in Berlin. *Urban Studies*, 44(7), 1308–1328.
- Olk, T. (2007). Kinder im „Sozialinvestitionsstaat“. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 27(1), 43–57.
- Radtke, F.-O., Hullen, M., & Rathgeb, K. (2005). *Lokales Bildungs- und Integrationsmanagement. Bericht der wissenschaftlichen Begleitforschung im Rahmen der Hessischen Gemeinschaftsinitiative Soziale Stadt (HEGISS)* (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Forschungsberichte Bd. 6). Frankfurt a. M.
- Radtke, F.-O. (2007). Segregation im deutschen Schulsystem. In W.-D. Bukow, C. Nikodem, E. Schulze & E. Yildiz (Hrsg.), *Was heißt hier Parallelgesellschaft. Zum Umgang mit Differenzen* (S. 201–212). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Radtke, F.-O., & Stošić, P. (2009). Lokale Bildungsräume: Ansatzpunkte für eine integrative Schulentwicklung. *geographische revue*, 11(1), 34–51.
- Richter, M., & Andresen, S. (Hrsg.) (2012). *The Politicization of Parenthood. Shifting private and public responsibilities in education and childrearing*. Dordrecht: Springer.
- Riedel, A., Schneider, K., Schuchart, C., & Weishaupt, H. (2010). School Choice in German Primary Schools. How binding are school districts? *Journal for Educational Research Online*, 2(1), 94–120.
- Riedel, A. (2011). *Schulwahl in der Primarstufe. Eine empirische Analyse der regionalen sozioökonomischen Bedingungen am Beispiel der NRW-Städte Wuppertal und Solingen*. Lohmar: Josef Eul.

- Roch, A. (2014). Teilnahme-Perspektiven im Interview. Aushandlungsprozesse in der Forschungsbegegnung. *Berliner Debatte Initial*, 25(3), 95–105.
- Suter, P. (2013). *Determinanten der Schulwahl. Elterliche Motive für oder gegen Privatschulen*. Wiesbaden: Springer VS.
- SVR (= Sachverständigenrat) deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2013). *Segregation an Grundschulen. Der Einfluss elterlicher Schulwahl*. Berlin: SVR. http://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2014/11/Segregation_an_Grundschulen_SVR-FB_WEB.pdf [18.04.2018].
- Tenorth, H.-E. (2000). Die Historie der Grundschule im Spiegel ihrer Geschichtsschreibung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46(4), 541–554.
- Thompson, C. (2015). Eltern als „Bildungsunternehmer“. Zur Ausweitung und Radikalisierung optimiert-optimierbarer Bildung. *Psychosozial*, 141(3), 13–25.
- Trumpa, S. (2010). *Elternperspektiven – Rekonstruktionen an einer freien Schule*. Opladen: Budrich
- Ulrich, H., & Strunck, S. (2012). *Private Schulen in Deutschland. Entwicklungen, Profile, Kontroversen*. Wiesbaden: Springer VS.
- van Ackeren, I. (2006). Freie Wahl der Grundschule? Zur Aufhebung fester Schulbezirke und deren Folgen. *Die Deutsche Schule*, 98(3), 301–310.
- Verfassung des Deutschen Reichs (1919).
- Vester, M. (2013). Das schulische Bildungssystem unter Druck: Sortierung nach Herkunft oder milieugerechte Pädagogik? In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘* (S. 91–113). Wiesbaden: Springer VS.
- Waldow, F. (2014). Von der Meritokratie zur Parentokratie? Elitenreproduktion und die Legitimierung der Zuweisung von Lebenschancen im englischen Bildungssystem. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(3), 43–58.
- Weiß, M. (2001). Quasi-Märkte im Schulbereich. Eine ökonomische Analyse. In J. Oelkers (Hrsg.), *Zukunftsfragen der Bildung* (43. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 69–85). Weinheim/Basel: Beltz.
- Wrana, D. (2012). Diesseits von Diskursen und Praktiken. Methodologische Bemerkungen zu einem Verhältnis. In B. Friebertshäuser, H. Kelle, H. Boller, S. Bollig, C. Huf, A. Langer, M. Ott & S. Richter (Hrsg.), *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie* (S. 185–200). Opladen: Barbara Budrich.
- Zymek, B. (2009). Wettbewerb zwischen Schulen als Programm und Wettbewerb als Struktur des Schulsystems. In U. Lange, S. Rahn, W. Seitter & R. Körzel (Hrsg.), *Steuerungsprobleme im Bildungssystem* (S. 81–100). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Abstract: The idea that primary school is a type of school that is “common to all” is being foiled by recent findings that point at a growing distinction between German primary schools and the make up of their student body. This development is most commonly explained by the growth of parental school choice activities. Against this background, educational research faces the task of defining those parents who understand their children’s school enrolment as a choice to be made. Research attests, often with a critical eye, that these parents are especially oriented towards education (“Bildung”). This contribution points out the problem of this kind of designation, examining practices of identification that circulate within the discourse on primary school choice. Interviews with parents and school headmasters are used to analyse how the designation of a parental “concern for education (Bildung)” serves to connect to normative ideas of “good parenting” that problematize as well as renounce segregating effects.

Keywords: Primary School Choice, Social Segregation, Parenthood, Discourse Analysis

Anschrift der Autor_innen

Anna Roch, M.A., Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,
Philosophische Fakultät III – Erziehungswissenschaften,
Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik,
Franckeplatz 1, Haus 31, 06099 Halle, Deutschland
E-Mail: anna.roch@paedagogik.uni-halle.de

Prof. Dr. Georg Breidenstein, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,
Philosophische Fakultät III – Erziehungswissenschaften,
Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik,
Franckeplatz 1, Haus 31, 06099 Halle, Deutschland
E-Mail: georg.breidenstein@paedagogik.uni-halle.de

Prof. Dr. Jens Oliver Krüger, Universität Koblenz Landau,
Institut für Pädagogik,
Universitätsstr. 1, 56070 Koblenz
E-Mail: jokrueger@uni-koblenz.de

Martin Forsey/Graham Brown

Inside the School Choice Machine¹

The public display of national testing data and its stratificatory consequences

Abstract: Moving beyond assertions about new stratifications in Australian education, we assess the validity of a significant claim about market mechanisms further concentrating class divides through government techniques of choice and the “machinery” surrounding this. The focus is on Australian primary schools, for which we pay particular attention to the My School website, which publishes aggregated school test scores for all Australian schools, a move justified on grounds that parents need these sorts of data if they are to make informed decisions about their educational choices. By interrogating qualitative claims about the intensification of social class concentration in the My School era via analysis of the data offered up by this very site, we bring a certain nuance to the class concentration hypothesis that this literature tends to link to the choice machinery of government. Our analysis does show trends towards greater socio-economic concentration of schools at the higher and lower ends of the ICSEA spectrum but disaggregated analysis of these trends suggests that My School may in fact be ameliorating these pressures toward socio-economic concentration in primary schools, at least in the ‘middling spaces’.

Keywords: Social Stratification, Australian Education, Social Class Concentration, Education Marketisation, MySchool

1. Stratification and Schooling in a Strong Choice Society

That schools and social stratification are strongly linked is a familiar sort of assertion, one that is not without validity and has stood the test of time (see e. g. Bowles & Gintis, 1976; Bourdieu & Passeron, 1977; Connell, Ashenden, Kessler & Dowsett, 1982; Ball, 1993). It is also clear that the means by which inequality is produced and reproduced is historically contingent, with Connell arguing that, “a major shift is [currently] happening between old forms of inequality based on institutional segregation and new forms [...] based on market mechanisms” (Connell 2013, p. 681). Picking up from Connell’s idea, we want to assess the validity of claims about market mechanisms further concentrating class divides through government techniques of choice and the ‘machinery’ surrounding this.

1 We acknowledge Prof. Radtke who coined this term in response to the paper delivered at the conference upon which this collection of papers is based.

The ‘choice machine’ in focus here is a government-endorsed website called *My School*.² Described on its landing page as “a resource for parents, educators and the community to find information about each of Australia’s schools” (My School, 2018a, *Main Page*), the *My School* authors also suggests that the website offers parents information to help them “make informed decisions about their child’s education” (My School, 2018b, *About*). A major component of the information on offer through *My School* is the publishing of the annual results from the National Assessment Program for measuring student Literacy And Numeracy (NAPLAN), of which more is written below. It is useful to note at this point that the average scores on each of the tests are published for every school in Australia. Resourcing of schools is a significant matter in all of this discussion of national testing and its public display; indeed, My School makes a point of emphasising the significance of a school’s human resources by comparing school performance not only on the national stage but also with schools with a similar socio-economic profile as measured by the social status.

With regards to schooling, Australia is a strong choice society, a reality driven at least as much by government policy as it is by individual demand, a point highlighted in some ways by a statement on school choice published by the Independent Schools Council of Australia, one of the foremost proponents of choice-based reform to the Australian education system.

Since the 1970s Australian governments have supported choice in schooling, providing public funding to non-government schools as a way of ensuring that all schools have at least a minimum level of facilities and resources for all students. School choice policies underpin pluralism in society. They allow families with different ethnic, religious and cultural identities to choose a school to best meet the needs of their child and their own values, within a frame of common social values. (Independent Schools Council of Australia, 2016)

In laying out a particular rationale for government support for parental choice of schooling that is supported by many and vigorously opposed by plenty of others, the statement helps inform a debate that tends to centre around social stratification and pluralism. This is a potent mix when it comes to debates about where limited funds are best used.

The main focus here is on Australian primary schools (a rather ignored arena when it comes to researching school choice). We interrogate claims that My School, with its focus on national test results and commitment to informing parental choice, exacerbates social differentiation and class segregation. We do this in two stages: firstly, by providing a structural analysis of the changing drivers and funding mechanisms for schooling in Australia. This provides the policy context for the subsequent analysis of the second half of the paper, for which we use raw data extracted from the My School website data,

2 The site reveals that it is administered by the Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority (ACARA), which reports to a Ministerial Council for school education and early childhood, within the jurisdiction of the national government.

shared with us by the site owners, to examine trends in social stratification and mixing. In this section, we show that the trends in Australian primary schools reflect social mixing patterns that run counter to the class segregation critique hinted at above.

2. From Funding to Markets – “New Stratifications” in Australian Education?

The funding of Australian schools has been described as the nation’s “oldest, deepest, most poisonous debate” (Freudenberg cited in Warhust, 2012, p. 13), much of which we cannot possibly cover here (see Forsey, Proctor & Stacey, 2017; Sherrington & Hughes, 2015). Few would argue, however with the Independent Schools’ Council identification of the 1970s as a watershed decade in the Australian school choice story and its surrounding debates. For it was in 1972 that a freshly elected Labor government initiated an investigation into school funding that became known, after its chairman, as the Karmel report. Among other things, the Karmel investigation was aimed at helping address the Labor party’s relationship with its Catholic constituents who to that point of time in Australian history had been largely associated with working class politics. This relationship had been a significant and divisive political problem for the Labor side of politics for most of the Twentieth Century, helping keep it out of power for 23 consecutive years (see Strangio, 2017; Ashenden, 2016).

There is little argument that opening up the non-government school sectors in Australia to government funding in the 1970s altered what these schools were able to deliver and who they were able to deliver it to, shifting established distributions of wealth as they did so. Given that the defunding of non-government schools in the late 19th Century was driven in no small part by anti-Catholic bigotry, the Independent Schools Council is correct to suggest that the revised funding arrangements help protect pluralism in Australia. That said, the current funding models guaranteeing some level of public support regardless of how ‘private’ the institution is due to the exclusivity of its fee structures, or even its school uniform policies, are not the most effective ways of supporting diversity (see Forsey, 2008). There is ample evidence that, when compared with similar OECD countries, Australian schooling is characterised by an unusually strong concentration of disadvantaged students in disadvantaged schools (see Nous Group, 2011). Meanwhile elite schools continue to add to their already significant assets. Ashenden writes of processes of aggrandisement taking place in high fee independent schools “with five-star resort buildings and grounds, parents paying fees twice what is spent on the common ruck of students [...] and executive [staff] salary packages three times those offered elsewhere” (Ashenden, 2014, n. p.).

The significant shifts towards market driven reform of which Connell (2013) wrote in general terms characterised much of Australian public policy from the mid-80s to the present and was signalled quite early in Pusey’s (1992) important study of “economic rationalism in Canberra”. With regards to education, Lokan describes an economically driven “paradigm shift” whereby pre-specified outcomes, with an emphasis on meas-

urable “competences” (Lokan, 1997, p. 1) became the major pedagogical focus in Australian schools (see Forsey 2007; also Karmel, 1985). In the mind of many an education minister at State and Federal levels, opening up parental choice of schooling drove educational reform for the better. Ainley & Gebhardt report the “emergence of a national perspective on educational governance” (Ainley & Gebhardt, 2013, p. 40) in recent decades that links federal and state governments. Among a number of alignments at the State-Federal government nexus we have witnessed the development of National Assessment Program for measuring student literacy and numeracy (NAPLAN) which have helped create and reinforce a national assessment-based accountability programme.

Competition is often linked with choice in education policy. Accompanying the dual movement of policy and people primarily in favour of the non-government sector following the Karmel Report, were so-called devolutionary moves allowing government schools greater autonomy in decision making and staffing than was previously the case in some of the most highly centralised systems in the world (see Chapman & Dunstan, 1990). The implementation of devolution was uneven across the nation depending to a large degree upon the political will of the various state governments on this matter. Part of these decentralising trends was the relaxing of previously rigid school boundaries that had dictated to a large degree which government schools students could enrol in. The relaxing of policy boundaries was a move felt particularly strongly in secondary schools creating a marked increase in the specialised offerings in music and other artforms, as well as various academic and sporting programmes all aimed at expanding enrolments in individual schools. The market logic accompanying these changes in policy and practice were quite clearly aimed at improving educational outcomes through the competition generated for new clients (see Forsey, 2007). As the logic goes, “market competition forces schools to continuously improve their standards in order to attract parent consumers of the educational ‘product’ they are offering” (Angus, 2015, p. 395).

While some schools benefited from the relaxing of school boundaries, in terms of student enrolments and the sorts of student they were able to target and attract (see Forsey 2007; Windle, 2015), others lost students and found themselves in a downward spiral of residualisation. Schools in socially marginal areas characterised predominantly by high unemployment, lost students to more desirable schools. This, in turn, limited their ability to offer academic enrichment programmes, increasing their vulnerability to further middle-class flight and so the spiral continues (Windle, 2015, pp. 114–116).

For schools in more elite areas their boundaries tend to harden rather than relax; if the pressure is great enough on the available places popular government schools are able to refuse entry to students who reside outside of their catchment zone. This also has some spiralling effects, in the opposite direction to those reported at the residualising end of the pond, where we can see what Walford described as a form of “selection by mortgage” (Walford, 1996, p. 57). Davidoff & Leigh (2007), investigated relationships between housing prices and public school quality in the Australian Capital Territory (ACT) by comparing the prices of homes on either side of selected high school catchment boundaries. They found an increase in test scores of 5 percentage points (~ 1 standard deviation) associated with a 3.5 percent increase in house prices. Needless to say

government schools with strong academic reputations attract interest from well beyond their normal catchment area, necessitating restrictions on enrolments to within these boundaries, with some exceptions offered to students of exceptional academic talent, or other such desirable skills depending upon any specialist curriculum programmes these schools choose to offer.

3. Stepping Inside the ‘Choice Machine’

In this section, we draw attention to the My School phenomenon that is the empirical focus of the paper as the government-sponsored ‘choice machine’, purported informing parental choice. Our focus here is on primary schooling, which has not been an active site for school choice research (see Warren 2016; Windle, 2015). Indeed, parental attitudes in Australia tend to reflect beliefs that primary education does not matter very much when it comes to future outcomes for students; more often than not it is the secondary schools with their high-stakes final examinations that draw most attention (see Forsey, 2008). There is some evidence of change, however, at least anecdotally, epitomised by a dramatic 2017 story on the national broadcaster (ABC) detailing how parents were camping overnight for up to three days outside the desirable Ascot State School in the suburbs of Brisbane in order to submit enrolment forms (see Begley & Hinchliffe 2017).

For critics of the effects of government led promotion of parental choice in Australian schooling, the Ascot State Primary story is indicative of the consequences of the market reforms of recent decades, and the ways in which this is currently shaping family decision making and behaviours. This is where our focus now shifts as we connect with ‘the choice machine’ – the My School website – considering as we do so the alleged new forms of stratification enabled and encouraged by a turn towards market mechanisms as a means of organising systems of schooling. As we do so, it is well to remember that as with the opening up of school funding in the 1970s, the opening up of a space in which parents can compare and contrast school performance across the nation was instigated by the social democratic Labor Party.

4. My School and the Reporting of National Testing

The My School website is designed to inform school choice through a focus on the NAPLAN test results. Currently the NAPLAN testing regime is implemented annually in all registered Australian schools across years 3, 5, 7 and 9. Every registered school in Australia, regardless of type or of sector, has a profile on My School. The pages are carefully controlled, reporting information about the same sets of variables. In addition to the NAPLAN scores published for individual schools, there is a school profile, some basic facts regarding school sector, the range of year groups for which it caters, staff numbers, total student numbers – including the proportion of students with an indige-

nous heritage, as well as those who come from a language background other than English. An important section describes the “student background” using an “Index of Community Socio-Educational Advantage” (ICSEA) and a “Socio-Educational Advantage (SEA) student distribution table” which divides the school’s student population into quartiles by a measure of their SEA. The aim of both measures is to offer “contextual information about the socio-educational composition of the students in the school” (My School, 2015, [S. 3]).

Ascot State School, which is highlighted above, is as good a place as any to help illustrate the information My School makes available about each and every Australian school. Reproduced below is a screenshot of the landing page for Ascot State School (Fig. 1). From the profile it is apparent that Ascot is a relatively affluent school, with very few indigenous students enrolled and a moderate level of languages other than English represented in the school population. Its ICSEA value is more than a standard deviation above the average, which is set at 1,000 with a SD of 100 – ICSEA values range from approximately 500 to nearly 1,300 at its upper reaches. The site reveals that Ascot State School receives a grand total of \$ 10,844 per student in funds, the vast bulk of which (74 percent) derives from the Queensland state government, with 18 percent provided from Federal funds with the remaining 8 percent coming from fees and charges and “other private sources”. By way of comparison, one of the leading non-government schools in the same state in which Ascot State School is located – St Aidan’s Anglican School for girls, attracts \$20,260 in funding per student, for which close to 90 percent is derived from school fees.

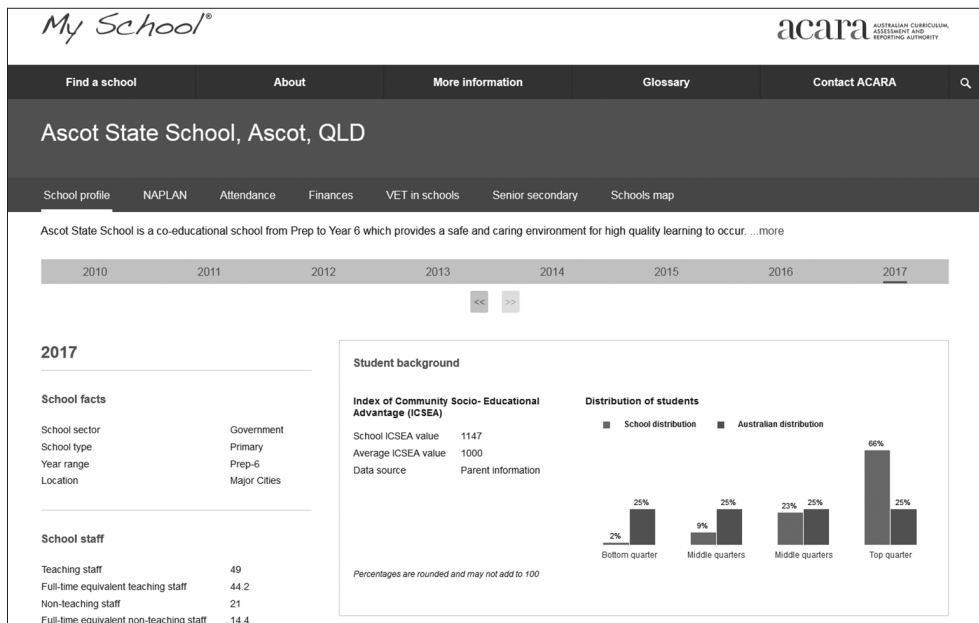


Fig. 1: Landing Page for Ascot State School on myschool.edu.au

NAPLAN results for individual schools are reported comparatively with two different reference groups: the national population average and the average scores of schools with a similar ICSEA profile. In most primary schools across Australia two year groups are tested, those in Year 3 and Year 5. Four common tests are used testing reading, writing, language conventions and numeracy. Five aspects of the results are reported on the My School site: Reading, Writing, Spelling, Grammar and Numeracy. In reporting these results colour and shading is used to emphasise school performance relative to the two aforementioned populations. Green shading signifies that the school's average for each Year cohort is above the average of the comparator, with light green indicating above average performance, while darker green signifies 'substantially above' average. In the opposite direction results that are below the average of the comparator are shaded pink with those that are 'substantially below' shaded a bold red. In reading the tables below, one needs to imagine these colours where the shading is.

For Ascot State School, the results for the 2017 NAPLAN tests reveal an entirely predictable outcome when the school's scores are compared nationally. All results in every test and for both year groups score above the national average. The Year 3 cohort scored substantially higher on the grammar test. A screenshot of the NAPLAN results comparing Ascot State School with schools of similar ICSEA profile is copied below (Fig. 2).

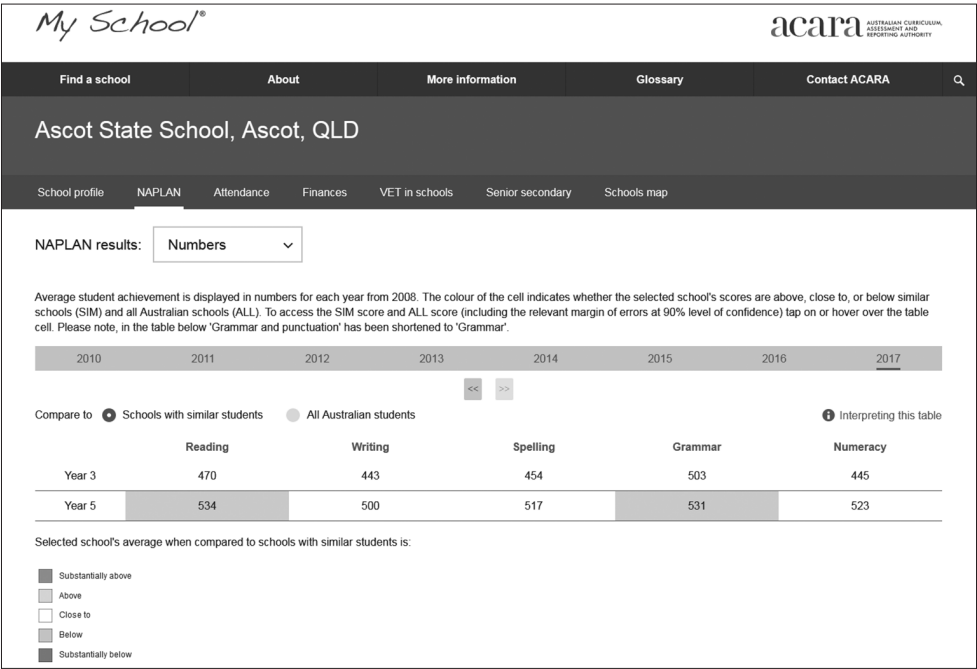


Fig. 2: Ascot State School 2017 NAPLAN Averages Compared to Schools of Similar ICSEA Profile

The scores indicate that Ascot is mostly on par with similar schools, with the obvious exception of the Year 5 scores in reading and grammar where they were below the average for their ICSEA cohort. It would be interesting to talk with parents who are keen to get their children enrolled in Ascot State School to see if these sorts of results affect their motivation at all. Chances are that it does not as Proctor (2011) found through her research amongst parents in Sydney, New South Wales, when it comes to choosing a school for their child, parents tended to trust their gut feeling or their friends' anecdotes as much as anything else. Warren (2016) reporting on longitudinal data from a significant Australian survey, notes from two of the rare studies of parental choice of primary school that proximity to home is of high value, as is the birth order of the child in question. The studies also show attraction to a school's academic results is positively correlated with family income and the students perceived academic ability (see Bussell 2000; Hastings, Kane & Steiger, 2005). While Warren's (2016) research finds positive correlation between socio-economic status and selection of so-called academic schools, she shows that convenience also stands out as a major reason for parents selecting particular primary schools.

Warren's research paid some attention to students who changed schools during their primary school years identifying either a change of residence or better academic opportunities as reasons for the move. Towards the end of her paper she draws tentative connections between parents who chose a new school for their child aiming for better academic opportunities and the My School data as they tended to gravitate towards schools with higher average NAPLAN scores and/or a higher ICSEA value. It is through this sort of rational choice that the mechanisms of My School is supposed to work. According to the creators of this significant choice machine, the purpose of the site is to provide information to parents in order that they can "make informed choices about their child's education", a point recently reinforced by Peter Goss (2018), the School Education Programme Director at the Grattan Institute, an influential independent think-tank focused on public policy in Australia.

From a more critical angle, Angus suggests that My School delivers a message to parents suggesting it is irresponsible to not join the rational choice *movement*. He hints at forms of class concentration happening not only in exclusive private schools, but also among the difficult to access government schools in well-to-do areas managing their entry "dilemmas" through a complex mix of "zoning, examination-based entry into 'accelerated programs', and specialized curriculum pathways" (Angus, 2015, p. 404).

Ashenden (2016) argues that choosers and non-choosers alike are concentrating in their different types of schools, the wealthy in their high achieving government and non-government schools and the poor predominantly in a government system that is becoming increasingly marginalised. He laments the loss of socially-mixed schools triggered by the various waves of school choice policy emphasised above. In a later piece, Ashenden suggests that by effectively telling parents which schools not to choose, My School has exacerbated the socio-economic concentrating effects of school choice in Australia by further residualising government schools in "the poorer parts of town" (Ashenden, 2018). From this take-off point, we want to test the degree to which the class

concentration hypothesis holds true since the advent of NAPLAN and My School with regards to primary education in Australia.

4. Empirical Analysis

4.1 Data and Methods

In this section, we use quantitative data from the MySchools website to track changes in the socio-economic profile of different types of primary school across Australia. For this analysis, we use the school profile and NAPLAN data for all primary schools in Australia, provided by ACARA.³ In 2010, the first year of our analysis, there were 9213 primary schools in the dataset, increasing to 9562 by 2016.

We also calculate two synthetic measures that we use for the analysis: a measure of the socio-economic *concentration* of each school; and, a granular measure of the ‘value add’ of the school – the NAPLAN performance relative to socio-economic expectations. To compute the socio-economic concentration index, we use the data provided by ACARA that breaks down the within-school distribution of students’ families in four socio-economic quartiles. From this we calculate a measure of the socio-economic concentration for each school using the standard Herfindahl concentration index. Where proportion q_i of the schools’ students come from socio-economic quartile i ($i = 1, 2, 3, 4$), the Socio-Economic Concentration Index (SECI) is given by

$$\text{SECI} = \sum q_i^2$$

In other words, the index is given by the sum of the squared proportion of students in each socio-economic quartile. More intuitively, the index can be interpreted as the probability that two randomly selected students from the school come from the same socio-economic quartile. The measure reaches its maximum at 1.0, where all students come from the same socio-economic quartile; and has a minimum value of 0.25, where exactly a quarter of the students come from each socio-economic quartile. Figure 3 shows the distribution of schools on this measure in 2016.

The My School dataset provides parents with an indication of the ‘value add’ that schools provide through the ability to compare NAPLAN results among ‘similar schools’, where similarity is determined by ICSEA. The My School measure of value add is ‘lumpy’, however, in the sense that it clumps together similar schools and measures each individual school performance relative to that group. With data at the individual school level, we can create a more granular measure of value add (see Andrews, Hay & Myers, 2010, for a discussion of this approach to creating indicators). For each year,

³ The data used is available publicly through the MySchool website for individual Schools. ACARA kindly provided us with a composite data file for all this data. Data request for replication or other purposes can be sought through application to ACARA.

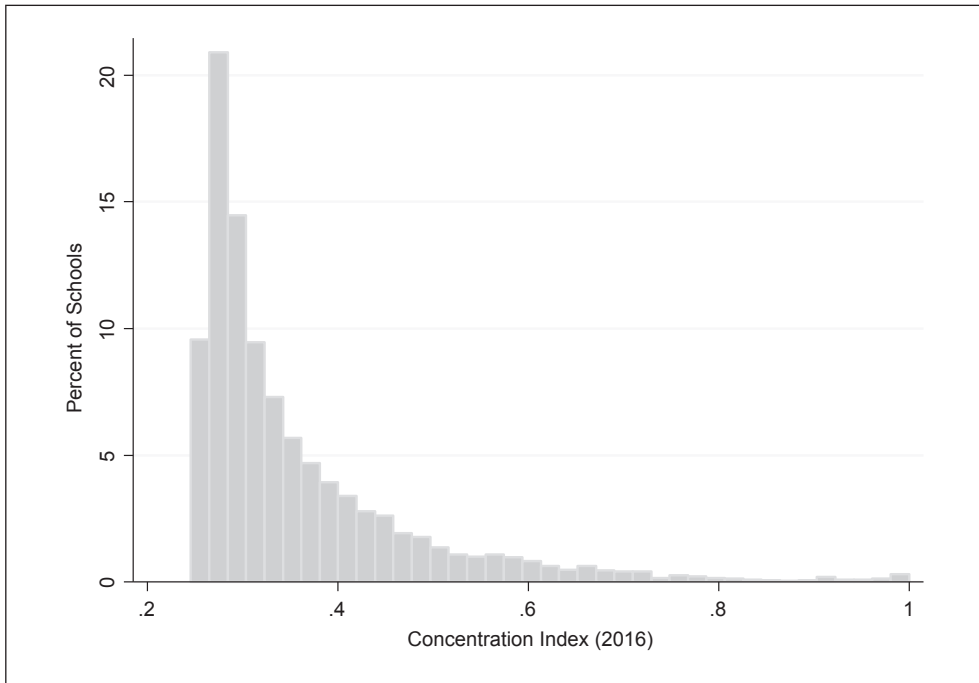


Fig. 3: Distribution of schools by socio-economic concentration, 2016

we run a simple regression predicting NAPLAN results by socio-economic status, as measured by the ICSEA. Specifically, we use the Grade 5 NAPLAN result in Numeracy as the key indicator.⁴ As expected, all of these regressions are highly significant, with an r^2 value of at least 0.533. We then calculate the synthetic value add measure as the *residual* for each school from this regression analysis. Hence, for instance, if the predicted NAPLAN result for a particular school conditional on its ICSEA is 450 and the actual result for the school is 478, then the school has a ‘value add’ of 28 points. Positive value add scores indicate schools that outperform their ICSEA-based expectation; negative value add scores indicate schools that underperform their ICSEA-based expectation. Because the value add score is based on regression residuals, the value add scores in each year are automatically normally distributed around a mean of 0.

4 Alternative NAPLAN indicators were also tested and produce very highly correlated results.

4.2 Trends over Time

We begin the analysis with descriptive statistics of the trends in the socio-economic profile of Australian primary schools over time. For this analysis, we use the four ordinal categories for levels of geographical remoteness provided by ACARA (2014). Table 1 shows the average ICSEA score by sector and geographical zone; Table 2 presents the distribution of ICSEA scores between schools within each sector and geographical zone, as measured by the standard deviation. The appendix provides the number of schools in the analyses broken down by the same categories.

	Catholic	Government	Independent	Metropolitan	Provincial	Remote	Very Remote
2010	1038.0	979.5	1062.7	1037.6	974.4	924.4	732.8
2011	1038.8	979.5	1068.9	1037.9	975.4	926.6	737.7
2012	1036.4	981.4	1064.4	1037.7	976.2	927.8	741.7
2013	1037.9	980.9	1066.0	1039.3	972.3	940.0	763.4
2014	1038.4	980.5	1064.9	1038.9	972.4	935.8	762.8
2015	1042.5	979.0	1065.7	1040.8	970.2	928.9	757.0
2016	1042.4	981.8	1068.1	1039.1	971.5	938.6	780.0
Change 2010–16	0.4%	0.2%	0.5%	0.1%	-0.3%	1.5%	6.4%

Tab. 1: Average ICSEA by sector and region, 2010–2016

	Catholic	Government	Independent	Metropolitan	Provincial	Remote	Very Remote
2010	81.3	102.5	108.8	85.0	70.6	127.2	172.7
2011	77.7	101.3	103.7	83.9	70.5	125.0	166.7
2012	76.5	98.6	103.1	81.1	67.4	122.3	166.0
2013	71.3	98.9	99.8	79.8	68.1	118.0	179.1
2014	72.5	99.1	99.7	79.5	68.2	121.2	183.2
2015	72.1	98.7	98.9	79.1	68.0	114.4	173.9
2016	70.6	94.3	95.0	79.6	67.6	111.7	185.8
Change 2010–16	-13.1%	-8.0%	-12.7%	-6.4%	-4.3%	-12.2%	7.6%

Tab. 2: Standard deviation in ICSEA by sector and region, 2010–2016

At this highest level of disaggregation, these data suggest a clear and consistent trend. Cross-sectionally, the average ICSEA score between the different sectors and geographical zones varies as we would expect: the more urbanised the geographical context, the higher the average ICSEA score; and, Catholic and Independent schools have a significantly higher ICSEA than Government schools, with Independent schools slightly higher than Catholic. Over time, however, it is noticeable that while the average ICSEA for each school type has remained remarkably consistent, the *spread* of ICSEA scores within each category has reduced noticeably over the same timeframe. With the exception of the Remote and Very Remote geographical zones, the average ICSEA within each category varied by less than $\pm 0.5\%$ over the years from 2010 to 2016, with a slightly larger positive variation in the Remote category and a much larger positive trend in the Very Remote category. While there is more variation in the rate of change in the standard deviation, the trend is again consistent, with a downwards trend across all categories except for the Very Remote.

With the exception of the small number of schools in Very Remote areas, the picture that emerges is of a consistent level segmentation and differentiation between broad categories with a small but significant shift towards greater homogeneity *within* each category. The only outlier to this trend is the Very Remote areas, where the number of observations is small – less than 300 schools across the country – and school choice is unlikely to be a significant driver of changing trends due to the lack of choice.

So far we have only considered the trends in the overall ICSEA of schools by different category. We now turn to look at the trends in the *within school* distribution of students by socio-economic profile, using both the raw quartile data and our computed socio-economic concentration index (SECI). Figure 4 shows the estimated distribution of students across different schooling sectors by socio-economic quartile in 2010 and 2016. Unsurprising, as we move down the socio-economic ladder, government schooling becomes more common, in roughly even steps: government schooling rates are

	Catholic	Government	Independent	Metropolitan	Provincial	Remote	Very Remote
2010	0.332	0.390	0.398	0.359	0.384	0.473	0.673
2011	0.346	0.372	0.406	0.357	0.363	0.470	0.711
2012	0.350	0.382	0.429	0.360	0.370	0.499	0.753
2013	0.321	0.358	0.380	0.351	0.336	0.360	0.584
2014	0.325	0.363	0.385	0.356	0.340	0.367	0.603
2015	0.325	0.365	0.384	0.357	0.344	0.367	0.585
2016	0.325	0.365	0.387	0.359	0.345	0.363	0.580
Change 2010–16	–2.0%	–6.4%	–2.8%	0.0%	–10.1%	–23.1%	–13.9%

Tab. 3: Average Socio-Economic Concentration Index by sector and region, 2010–2016

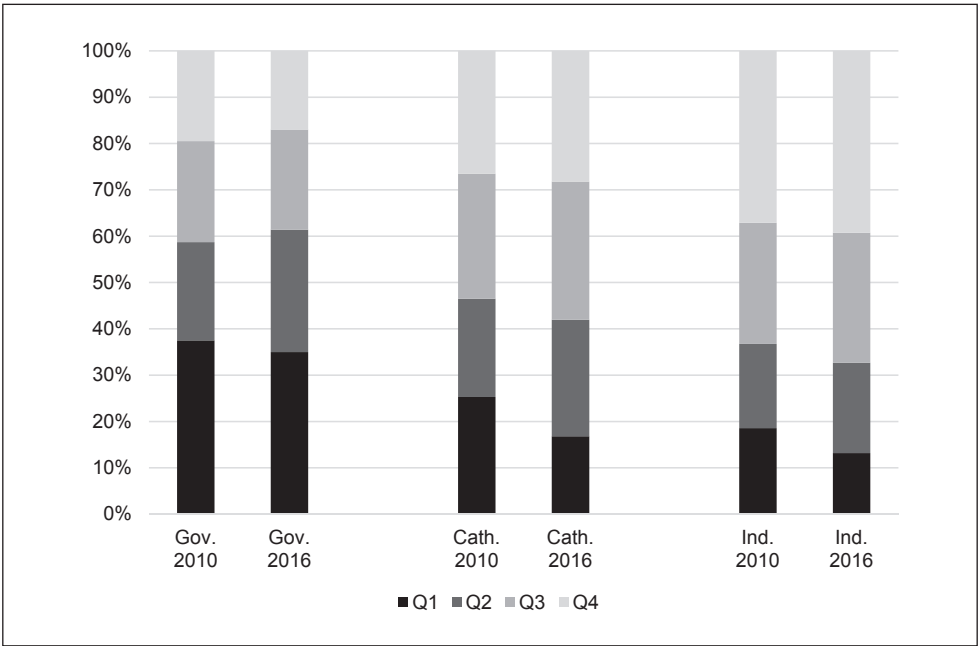


Fig. 4: Distribution of students across school sectors by socio-economic quartile

around 50% of top quartile (Q1) students; around 60% of the upper middle quartile; around 70% of lower middle quartile; and, around 80% of bottom quartile. Moreover, among those students in the non-government sector, the Catholic option prevails over Independent schools in the lower quartiles where they account for just under 70% of non-government sector enrolments in the bottom quartile compared just over 40% in the top quartile. There is also a consistent although very small trend in the distribution of students across sectors between 2010 and 2016. Both the Catholic and Independent schools sectors shifted slight more towards the upper two quartiles over the period, while government schools slightly increased their share from these bottom quartiles.

4.3 Analysis

The class concentration hypothesis associated with the My School initiative assumes that because socio-economically privileged families are better placed to take advantage of the information and opportunities provided by the school choice initiative, they have increased choice in schooling and will benefit more from this. However, the descriptive trends identified show the opposite. The different sectors and geographical regions remain ranked in socio-economic terms as we would expect – higher socio-economic status in more urban regions and in non-government sectors. While the socio-eco-

conomic differentials *between* sectors and regions has remained remarkably constant over time the profile of the schools *within* each sector is converging on a similar profile due to a broadening of the socio-economic demographic of the schools within each sector.

We cannot plausibly derive a strong causal claim from these trends to assert that My-School is driving the broadening of school demographics, but the trends certainly suggest that we can question the hypothesis that My School is driving socio-economic concentration. In order to investigate the causal dynamics at play, we conduct regression analysis on school-level factors.

For this analysis, we investigate the *change* in ICSEA at the School level between 2010 and 2016. Table 1 shows the results of a set of three regression analyses examining the first of these dependent variable. In all these models, we exclude schools in Remote and Very Remote regions due to the lack of a realistic choice of schools in those regions.⁵

The first model (I) includes basic demographic and sectoral information about the schools. The model includes the following predictor variables:

- Change in enrolments: this is to test whether schools that are able to expand their enrolments are doing so by taking in higher or lower socio-economic status student compared with their previous intake;
- ICSEA in 2010, and squared transformation: this is to test whether at the school level there is a trend towards ICSEA concentration or not. The squared transformation tests whether the relationship is non-linear;
- Sector dummy variables: this is to test whether there is a particular demographic effect happening in the non-government sectors compared with the government baseline.

The results of the estimation in Model I are all highly significant statistically. Interestingly, these trends at the School level are more in line with the expectations of the critique of the My School choice machine than the descriptive trends in the previous section. The positive coefficient on the change in enrolments suggest that schools that are expanding their intake are doing so by taking in higher socio-economic students than their former demographic. The non-linearity of the result on ICSEA is best interpreted graphically. In order to do so, Figure 5 maps the results of Model I assuming zero change in enrolments. The results here show that the predicted change in ICSEA for all government schools is negative, with a greater drop in lower ICSEA schools. Independent and Catholic schools have tended to increase their ICSEA if they were already relatively high, and decreased their ICSEA if they were already relatively low. These trend suggest precisely the kind of new stratification emerging that critics worry about – higher ICSEA schools becoming ever higher, lower ICSEA schools becoming ever lower, with high ICSEA leakage into the non-government sectors pushing their ICSEA even higher.

5 For robustness, Models I and II were also run on just the subset of schools in Model III. No significant variations in results were evident.

	I	II	III
Change in enrolments	5.63***	5.91***	5.92***
ICSEA in 2010	-0.334***	-0.21**	-0.212**
ICSEA in 2010, squared	0.000232***	0.00017***	0.00017***
Sector [Reference category = Govt]			
Catholic	19.2***	19.2***	19.2***
Independent	23.5***	25.3***	25.5***
Value add in 2010		-0.246***	-0.235***
Sector X value add			
Catholic			-0.0212
Independent			-0.0639
Constant	84.8***	24.4***	25.3***
N. obs	8023	6572	6572
R-squared	0.205	0.248	0.248

Tab. 4: Change in ICSEA between 2010 and 2016

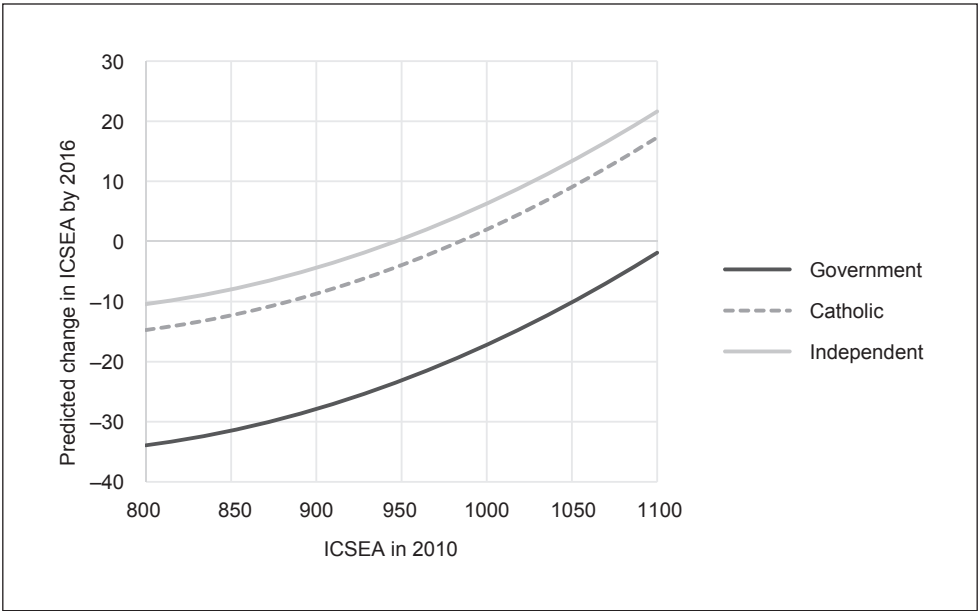


Fig. 5: Predicted change in ICSEA 2010–2016 by sector (Model I)

Just as we cannot make the strong causal attribution of the descriptive trends to My School, however, so we cannot make equivalent attribution of these analytical results to the My School effect; it is equally plausible to assert that these trends may be irrespective of My School. We can get closer to understanding the effect of My School by including in the analysis the Value Add measure described above. This measure directly maps on to the information made publicly available through My School, and so has a stronger causal connection to the ‘choice machine’. We do this in Model II, which repeats the basic socio-demographic factors in Model I, but includes the value add measures as an additional explanatory variable. The result here is remarkable. While the coefficients and statistical significance of the Model I variable remain largely unchanged, the addition of the value add measure produces a significant *negative* result, and also improves the overall predictive power of the model substantially, with an increase in the R^2 from 0.205 to 0.248. The final model (Model III) includes additional interaction variables that track whether the impact of value add on ICSEA is different in the different school sectors. As the coefficients on these interaction variables are close to zero and statistically incognisant, we can safely discard this model; it is included here for reference.

How are we to interpret the results of Model II? Schools that outperformed their socio-economic base in NAPLAN results in 2010 saw a significant *decrease* in the ICSEA between 2010 and 2016. Figure 6 graphs the results of this model for government sector schools at three level of 2010 ICSEA: low (850), average (1000), and high (1150). The high ICSEA result is the most noteworthy: high ICSEA government schools in

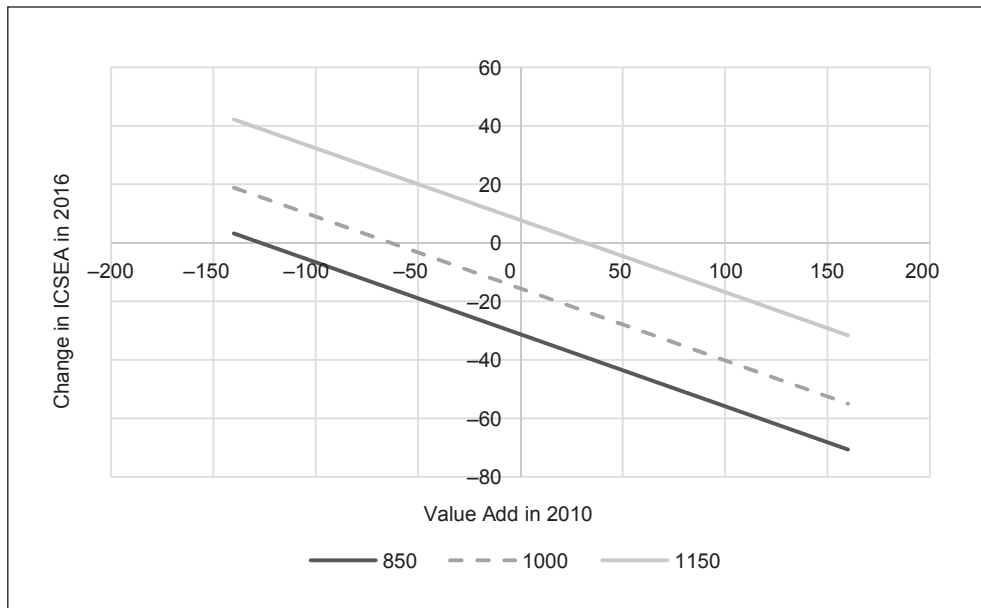


Fig. 6: Impact of Value Add on ICSEA, 2010 to 2016 (Model II)

2010 that outperformed NAPLAN expectations saw a subsequent *drop* in their ICSEA by 2016, while similar schools that underperformed NAPLAN expectations saw an *increase* in their ICSEA by 2016. At the other extreme, low socio-economic schools all see a predicted decline in their ICSEA in this model, but the decline is stronger the *better* the school did relative to its socio-economic base in 2010. While we must be careful of the ecological fallacy – inferring individual-level (i. e. parents, children) motivations from group (school) level data, these results are consistent with the argument that My School data is, in fact, acting as a *restraint* on a broader trend towards socio-economic concentration between schools.

5. Conclusion

In the first part of this paper we outlined the ways in which the Australian Labor Party through a series of educational policy decisions has allegedly intensified existing social class divides in two ways: firstly, in the 1970s, by allowing fee-charging schools outside of the Government education systems in Australia to prosper at the expense of government schooling; secondly by making school ‘success’ and ‘failure’ visible through the My School website launched in 2010. Following this second initiative, we have identified a social class intensification hypothesis emerging from critical commentators lamenting the further loss of socially-mixed schools triggered by the sorts of commodification of education that My School seemingly represents.

Our analysis of the data provided by the My School website suggests a more nuanced picture than this critique implies. We do see trends towards greater socio-economic concentration of schools at the higher and lower ends of the ICSEA spectrum. While it is plausible to attribute this concentration effect to the broad policy changes of the past decades, our analysis suggests that it is harder to attribute a direct causal link to My School. Indeed, our disaggregated analysis suggests the reverse – that My School may in fact be ameliorating these pressures toward socio-economic concentration in primary schools, at least in the “middling spaces” (see Conradson & Latham, 2005) between the socio-economic poles. Our provisional conclusion is that the funding regime for primary schools in Australia is far more culpable in the emergence of ‘new stratifications’ than the quintessentially neoliberal ‘choice machine’ embodied in My School. Further qualitative work understanding the dynamics of parental choice are needed to help test this conclusion.

	Catholic	Government	Independent	Metropolitan	Provincial	Remote	Very Remote
2010	1,630	6,548	1,035	5,077	3,441	336	278
2011	1,630	6,544	1,029	5,076	3,439	336	278
2012	1,630	6,545	1,029	5,076	3,439	336	278
2013	1,630	6,545	1,030	5,076	3,438	336	278
2014	1,630	6,547	1,032	5,077	3,441	336	278
2015	1,630	6,546	1,027	5,074	3,440	336	278
2016	1,630	6,548	1,035	5,077	3,441	336	278

Appendix: Number of Schools by Sector and Regions

References

- Ainley, J., & Gebhardt, E. (2013). *Measure for Measure: A review of outcomes of school education in Australia*. Melbourne: ACER.
- Andrews, M., Hay, R., & Myers, J. (2010). Can Governance Indicators Make Sense? Towards a new approach to sector-specific measures of governance. *Oxford Development Studies*, 38(4), 391–410.
- Angus, L. (2015). School Choice: Neoliberal education policy and imagined futures. *British Journal of Sociology of Education*, 36(3), 395–413.
- Ashenden, D. (2014). *Mr Gonski and the Social Contract*. <http://insidestory.org.au/mr-gonski-and-the-social-contract/> [30. 11.2018].
- Ashenden, D. (2016) *The Educational Consequences of the Peace*. <http://insidestory.org.au/the-educational-consequences-of-the-peace> [30. 11.2018].
- Ashenden, D. (2018) *Dear Mrs Plibersek*. <http://insidestory.org.au/dear-ms-plibersek/> [30. 11. 2018].
- ACARA (Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority) (2014). *Understanding the School Profile Page*. http://docs.acara.edu.au/resources/Understanding_school_profile_2014.pdf [14. 12.2018].
- Australian Bureau of Statistics (2018) *Schools, Australia, 2017*. www.abs.gov.au/AUSSTATS/abs@.nsf/Latestproducts/4221.0Main%20Features22017?opendocument&tabname=Summary&prodno=4221.0&issue=2017&num=&view= [30. 11.2018].
- Ball, S. (1993). Education Markets, Choice, and Social Class: The market as a class strategy in the UK and the USA. *British Journal of Sociology of Education*, 14(1), 3–19.
- Begley, T., & Hinchliffe, J. (2017). *Brisbane Parents Camp out to Get Children Enrolled at Desirable Ascot State School*. <https://www.abc.net.au/news/2017-02-09/parents-camp-out-to-get-their-children-into-ascot-state-school/8254600> [30. 11.2018].
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America: Education reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction: In education, society, and culture*. Beverly Hills: Sage.
- Bussell, H. (2000). Choosing a School: The impact of social class on consumer behaviour. *International Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing*, 5(4), 373–387.

- Chapman, J., & Dunstan, J. (1990). Introduction. In J. Chapman & J. Dunstan (eds.), *Democracy and Bureaucracy: Tensions in public schooling* (pp. 1–7). London: Falmer Press.
- Connell, R. (2013) Why Do Market ‘Reforms’ Persistently Increase Inequality? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 34(2), 279–285.
- Connell, R. W., Ashenden, D., Kessler, S., & Dowsett, G. W. (1982). *Making the Difference: Schools, families and social division*. Sydney: George Allan & Unwin.
- Conradson, D., & Latham, A. (2005). Transnational Urbanism: Attending to everyday practices and mobilities. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 31(2), 227–233.
- Davidoff, I., & Leigh, A. (2007). *How Much Do Public Schools Really Cost? Estimating the relationship between house prices and school quality* (Discussion Paper No. 558). Canberra: Research School of Social Sciences, ANU.
- Forsey, M. (2008). No Choice but to Choose: Selecting schools in Western Australia. In M. Forsey, S. Davies & G. Walford (eds.), *The Globalisation of School Choice?* (pp. 73–93). Abingdon, UK: Emerald Publishing.
- Forsey, M. (2007). *Challenging the System? A dramatic tale of neoliberal reform in an Australian high school*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Forsey, M., Proctor, H., & Stacey, M. (2017). A Most Poisonous Debate: Legitimizing support for Australian private schools. In T. Koinzer, R. Nikolai & F. Walford (eds.), *School Choice and Private Schools: International Perspectives* (pp. 49–66). Wiesbaden: Springer VS.
- Goss, P. (2018) Five Things We Wouldn’t Know Without NAPLAN. <https://theconversation.com/five-things-we-wouldnt-know-without-naplan-94286> [30. 11. 2018].
- Hastings, J., Kane, T., & Staiger, D. (2005). *Parental preferences and School Competition: Evidence from a public school choice program* (Yale Working Papers on Economic Applications and Policy, Discussion Paper No. 10). New Haven: Yale University.
- Independent Schools Council of Australia (2016). *Parents and School Choice*. <https://isca.edu.au/about-independent-schools/parents-and-school-choice/> [30. 11. 2018].
- Karmel, P. (1985). *Quality of Education in Australia* (Report of the Quality of Education Review Committee). Canberra: AGPS.
- Lokan, J. (Ed.) (1997). *Describing Learning: Implementation of curriculum profiles in Australian schools 1986–1996*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- My School (2015). *ICSEA Fact Sheet*. https://www.myschool.edu.au/media/1642/about_icsea_2018.pdf [14. 12. 2018].
- My School (2018a). *Main Page*. <https://www.myschool.edu.au/> [30. 11. 2018].
- My School (2018b). *About*. <https://www.myschool.edu.au/about/> [30. 11. 2018].
- Nous Group (2011) *Schooling Challenges and Opportunities: A report for the review of funding for schooling panel*. <http://apo.org.au/node/26252> [30. 11. 2018].
- Proctor, H. (2011). School Choice is not the answer to everything, *The Conversation*, July 12, <https://theconversation.com/school-choice-is-not-the-answer-to-everything-1966> [13. 12. 2018]
- Pusey, M. (1992). *Economic Rationalism in Canberra: A nation building state changes its mind*. Cambridge: University Press.
- Sherington, G., & Hughes, (2014). ‘Money made US’: A short history of government funds for Australian schools. In H. Proctor, P. Brownlee, & P. Freebody (Eds.), *Educational Heresies: New and enduring controversies over practice and policy*. New York: Springer Publishing.
- Strangio, P. (2017). *Politics Explainer: The Labor Party split*. <http://theconversation.com/australian-politics-explainer-the-labor-party-split-74149> [30. 11. 2018].
- Walford, G. (1996). School Choice and the Quasi-Market in England and Wales, *Oxford Studies in Comparative Education* 6(1), 49–62.
- Warhurst, J. (2012). *50 Years Since Australia’s Most Poisonous Debate*. <https://www.eureka-street.com.au/article.aspx?aeid=32230#.Wff11FN96M8> [30. 11. 2018].

- Warren, D. (2016). *Parents Choices of Primary Schools. The longitudinal study of Australian Children Annual Statistical Report 2015*. Canberra: Australian Institute of Family Studies.
- Windle, J. (2015). *Making Sense of School Choice: Politics, policies and practice under conditions of cultural diversity*. New York: Palgrave MacMillan.

Zusammenfassung: Über Aussagen zu neuen Stratifizierungen des australischen Bildungssystems hinausgehend, bewerten wir in diesem Beitrag die Validität der gängigen Behauptung, Markt-Mechanismen würden durch von der Regierung angewandte Techniken zur (Aus-)Wahl und die damit verbundene "Maschinerie" die Klassenteilung vorantreiben. Der Fokus liegt auf australischen Grundschulen, wobei die Aufmerksamkeit vor allem auf die "My School" Website gerichtet ist, welche eine Zusammenstellung von Testwerten über alle australischen Schulen veröffentlicht. Die Rechtfertigung dieser Site gründet darin, dass Eltern solche Art von Daten benötigen, wenn sie sachkundige Bildungsentscheidungen treffen sollen. Durch Befragung der qualitativen Behauptungen über die Intensivierung der Ungleichverteilung in der My School Ära anhand einer Analyse der von eben dieser Site bereitgestellten Daten, fügen wir der Ungleichverteilungs-Hypothese, die diese Literatur meist mit der (Aus-)Wahl Maschinerie der Regierung in Verbindung bringt, eine gewisse Nuancierung hinzu. Unsere Analyse zeigt zunächst Trends in Richtung einer stärkeren sozioökonomisch ausgerichteten Verteilung von Schulen am oberen und unteren Ende des ICSEA Spektrums (Index of Community Socio Educational Advantage) an. Vertiefende Analysen dieser Trends deuten jedoch darauf hin, dass My School in der Tat den Druck gegenüber sozioökonomischer Verteilung in Grundschulen herausnehmen kann, wenigstens im mittleren Teil des Spektrums.

Schlagworte: Soziale Schichtung, Australisches Bildungswesen, Bündelung sozialer Schichten, Ökonomisierung von Bildung, MySchool

Anschrift der Autor_innen

Martin Forsey, The University of Western Australia (M257),
School of Social Sciences,
35 StirlingHighway, PERTH, WA, 6009, Australia
E-Mail: martin.forsey@uwa.edu.au

Graham Brown, The University of Western Australia (M257),
School of Social Sciences,
35 StirlingHighway, PERTH, WA, 6009, Australia
E-Mail: graham.brown@uwa.edu.au

Generierung feiner Unterschiede?

Horizontale Distinktion und Hierarchisierung im gymnasialen Feld

Zusammenfassung: In diesem Beitrag steht die Frage im Mittelpunkt, ob sich in städtischen gymnasialen Feldern eine Hierarchie und Segregation zwischen Gymnasien rekonstruieren lässt. Dafür wird die gymnasiale Schülerschaft in das Zentrum des Beitrags gerückt. Es wird eine Schülerhabustypologie von exklusiven und nicht-exklusiven GymnasiastInnen und eine Passungstypologie zwischen Schülerhabitus und Schule ausformuliert. Auf dieser Grundlage kann erstens gezeigt werden, dass die besonders schulaffinen Schülerhabitus typisch für exklusive Gymnasien sind und eine kohärente Schülerschaft generiert wird. Zweitens sind die idealen und besonders harmonischen Passungen kennzeichnend für exklusive Gymnasien, die mit einer Kohärenzbildung nach innen und einer Distinktion nach außen, gegenüber anderen Gymnasien und Schulformen, einhergehen. Drittens zeigt sich im Zusammenspiel von Anwahl, Auswahl, Kohärenzbildung und Distinktion eine Privilegierung der ohnehin privilegierten SchülerInnen im exklusiven gymnasialen Feld.

Schlagnvorte: Gymnasium, Distinktion, Bildungsungleichheit, Schülerhabitus, Passung

1. Einleitung

Im Zuge der Expansion des Gymnasiums und der Tendenz, dass das Gymnasium an distinktiver Unterscheidungskraft verloren hat und Schulen zunehmend zu Profilierung und Wettbewerb aufgefordert sind, werden horizontale Segregationslinien und Hierarchisierungen im gymnasialen Feld bedeutsamer. Ob sich deutliche Hierarchien zwischen Gymnasien in städtischen Bildungsregionen abzeichnen, untersuchen wir mittels regionaler, institutioneller und schülerbiographischer Analysen.

Wir gehen davon aus, dass sich dabei neue Stratifizierungslinien mit alten Differenzierungen überlagern (vgl. auch Helsper, 2012; Ullrich, 2014). Exklusive Gymnasien¹ – so unsere These – avancieren dabei zu Räumen der Privilegierung der Privilegierten, in denen soziale Segregation durch exklusive Bildungsdistinktion zum Ausdruck gebracht wird. Im Folgenden verweisen wir nur knapp (vgl. umfassend Helsper, Dreier, Gibson, Kotzyba & Niemann, 2018) auf regionale und institutionelle Segregationsprozesse im Kontext von städtischen Wettbewerbsverhältnissen zwischen höheren Schulen. Im Mittelpunkt stehen in diesem Beitrag die Prozesse der Ausdifferenzierung und Segregation

1 Als exklusive Gymnasien bezeichnen wir jene Schulen, die zusätzliche Selektionshürden beim Übergang in das Gymnasium installieren, ihre Schülerschaft auswählen können und darüber hinaus an distinktiver Besonderung und Profilierung arbeiten.

in der gymnasialen Schülerschaft, die wir anhand einer Schülerhabitus typologie sowie einer Passungstypologie zwischen den Schulen und ihren Schülerschaften in den Blick nehmen.

2. Anlage und theoretische Ausgangspunkte der Studie

Ziel unserer qualitativen, mehrbenenanalytischen Studie ist es, neue Erkenntnisse über die Bildung des Habitus im Kontext der Ausdifferenzierung der gymnasialen Bildungslandschaft zu erhalten. Hierfür wird eine institutionelle Analyse ausgewählter exklusiver und dazu kontrastierender Gymnasien in einer großstädtischen Region in den neuen sowie in den alten Bundesländern mit einem Schülerlängsschnitt von der 8. Klasse bis ca. ein Jahr nach dem Abitur von kontrastreichen SchülerInnen dieser Gymnasien verbunden.

Der schülerbiographische Längsschnitt zielt auf die Rekonstruktion des Prozesses der Habitusbildung von SchülerInnen in exklusiven Gymnasien in der Spannung von Transformation und Reproduktion (vgl. Helsper, Gibson, Kotzyba & Niemann, 2019). Die narrativen schülerbiographischen Interviews werden mit einem modifizierten Verfahren der Dokumentarischen Methode (vgl. Kramer, Helsper, Thiersch & Ziems, 2009; Helsper et al., 2018) ausgewertet. Die institutionelle Analyse der ausgewählten sieben Gymnasien erfolgt mittels der Objektiven Hermeneutik.

Das Vorhaben weist verschiedene Triangulations- und Kontrastierungslinien auf. Für die institutionelle Analyse geht es um die Triangulation verschiedener Textsorten: So werden schulische Selbstdarstellungen (Internetpräsentationen, Schuldokumente), Akteursdeutungen (Schulleitungsinterviews, Lehrergruppendifkussionen) und die Rekonstruktion von Auswahlverfahren trianguliert. Der biographische Schülerlängsschnitt mündet mit der Kontrastierung unterschiedlicher Orientierungsrahmen von SchülerInnen in eine Typologie von Schülerhabitusformen der exklusiven und nicht-exklusiven Gymnasien, sowohl schulintern als auch schulübergreifend. In dieser Typologie kommt der Grad der Übereinstimmung in den Habitus von SchülerInnen unterschiedlicher Gymnasien zum Ausdruck und damit die Deutlichkeit von Differenzen bzw. Übereinstimmungen in den gymnasialen Schülerhabitus. Eine weitere Triangulationslinie besteht in der Verknüpfung der institutionellen und der biographischen Rekonstruktion. Hier werden die institutionellen Habitusentwürfe der Schulen mit den inkorporierten Habitus der SchülerInnen in Beziehung gesetzt. Damit werden die Passungsverhältnisse zwischen institutionellem und den inkorporierten individuellen Schülerhabitus erschlossen. Aus der Kontrastierung der intra- und interschulischen Passungsverhältnisse resultiert eine Typologie von habituellen Passungsverhältnissen (zur methodischen Anlage, Vorgehensweise und Samplebildung vgl. differenzierter Helsper et al., 2018, S. 77–114).

Für unsere Studie sind u. a. die folgenden theoretischen Linien bedeutsam (vgl. differenzierter Helsper et al., 2018, S. 9–49): Für die regionalen Analysen beziehen wir uns auf Ansätze, die schulische Wettbewerbslinien in ‚Quasi-Bildungsmärkten‘ im Zu-

sammenhang demographischer Entwicklungen und insbesondere neuer Steuerungsmechanismen und Schulprofilierungen verorten (vgl. Zymek, Sikorski, Franke, Ragutt & Jakubik, 2006; Bellmann, 2008; Zymek, 2010; Altrichter, Heinrich & Soukoup-Altrichter, 2011; Maroy & van Zanten, 2011). Für die institutionelle Analyse der Gymnasien sind schulkulturtheoretische Ansätze bedeutsam, die Schulen als institutionelle symbolische (Anerkennungs-)Ordnungen begreifen. Diese sind das Ergebnis des institutionalisierenden Handelns schulischer Akteure, in denen der dominante Entwurf eines idealen institutionellen Schülerhabitus bzw. ein je spezifisches Ideal- und Antisubjekt (vgl. Reckwitz, 2006) generiert wird, mit dem schulische Inklusion und Exklusion einhergehen (vgl. Helsper, Böhme, Kramer & Lingkost, 2001; Kramer, 2002; Helsper, 2009, 2015; Helsper, Busse, Hummrich & Kramer, 2009; Böhme, Hummrich & Kramer, 2015; Gibson, 2017; Helsper et al., 2018).² Für den schul- und bildungsbezogenen Habitus der SchülerInnen beziehen wir uns auf theoretische Ansätze, in denen die Bourdieusche Habitus-theorie (vgl. Bourdieu, 1993) im Sinne der Rekonstruktion von schul- und bildungsbezogenen Orientierungen, Praktiken und eines schulisch-bildungsbezogenen Orientierungsrahmens weiterentwickelt wird (vgl. Bohnsack, 2008; Kramer et al., 2009; Kramer, Helsper, Thiersch & Ziems, 2013; Helsper, Kramer & Thiersch, 2014; Krüger, Keßler & Winter, 2016; Gibson, 2017). Dabei wird vor allem das Theorem der Passung zwischen einem primären inkorporierten Habitus und dem im schulischen Feld repräsentierten sekundären Habitus (vgl. Bourdieu & Passeron, 1973) im Sinne je spezifischer schulkultureller Passungskonstellationen ausdifferenziert und dynamisiert (vgl. Kramer, 2002; Helsper et al., 2014; Niemann, 2015).

3. Stratifizierungslinien und Hierarchisierung im gymnasialen Feld

3.1 Hierarchiekonstruktion zwischen Gymnasien im städtischen Wettbewerb

In unseren institutionellen Analysen (vgl. differenzierter Helsper et al., 2018) zeigen sich starke Segregationslinien zwischen exklusiven und nicht-exklusiven Gymnasien. Dies kommt in den (Selbst-)Stigmatisierungen als ‚Bonzenschule‘ oder ‚beste Schule‘ der Stadt auf der einen Seite sowie als ‚Gymnasium für Arme‘ oder eine Art ‚Rest-Gymnasium‘ auf der anderen Seite zum Ausdruck. Zwischen den exklusiven Gymnasien finden sich eher feine Differenzierungslinien, die auch die Form milieuspezifischer Separierungen annehmen: So etwa die scharfe und emotional aufgeladene Absetzung eines Gymnasiums in bischöflicher Trägerschaft mit der Hochschätzung christlicher Werte von einem benachbarten Gymnasium, dem die Dominanz von Geld, demonstrativem Konsum und Markenkonkurrenz zugewiesen wird.

2 Auf vorliegende und für uns bedeutsame internationale (Fall-)Studien zur Elitebildung in exklusiven Schulen und Schulkulturen können wir hier nur verweisen (vgl. Gaztambide-Fernández, 2009; Howard, 2010; Cookson & Persell, 2010; Khan, 2011; Koh & Kenway, 2016).

Der exklusive Status von Gymnasien wird auch von strukturellen Rahmen- und regionalen Wettbewerbsbedingungen beeinflusst. So ist ein exklusiver Status im gymnasialen Feld nicht festgeschrieben, sondern kann verlorengehen bzw. neu etabliert werden. Letzteres lässt sich etwa am internationalen, privaten Vogtberg-Gymnasium zeigen, das parallel zu Schließungen von Gymnasien in den neuen Bundesländern neu gegründet wurde. Nach wenigen Jahren hat es sich etabliert, spricht Milieus des „neuen Geldes“ an und ist mit den führenden Gymnasien der Region binnen kurzer Zeit „auf Augenhöhe“, wie der Schulleiter feststellt. Am Beispiel des altphilologischen traditionsreichen Schloss-Gymnasiums lässt sich hingegen eine Krise der Exklusivität verdeutlichen. Durch die Profilierung anderer Schulen sowie demographischer Wandlungsprozesse und bildungspolitischer Veränderungen (Einführung der achtjährigen Gymnasialschulzeit) kann die Schule ihr Hochbegabtenprofil (Schnellläuferklasse) nicht mehr glaubhaft vertreten und erreicht zunehmend weniger jenes bildungsbürgerliche Klientel, um die altsprachliche Tradition weiterzuführen. Sie verliert damit die Möglichkeit, ihre Schülerschaft auswählen zu können und ist – als älteste Schule der Stadt – von der Schließung bedroht.

3.2 *Segregationslinien zwischen exklusiven und nicht-exklusiven Gymnasien auf Schülerebene*

Nicht nur auf der Ebene der institutionellen Analyse lassen sich deutliche Segregationslinien zwischen exklusiven und nicht-exklusiven Gymnasien zeigen, sondern dies trifft auch für die Schülerschaft der Gymnasien zu. So kann anhand unserer sinngenetischen Basistypologie der Schülerhabitus (vgl. Abb. 1) das Spannungsfeld der Schülerschaft zwischen exklusiven und nicht-exklusiven Gymnasien und auch zwischen exklusiven Gymnasien ausgelotet werden. Diese Typologie basiert auf unserem Schülersample von 125 Schülerinterviews mit AchtklässlerInnen über sieben Gymnasien in zwei städtischen Bildungsregionen hinweg, wobei die Schülerfälle entlang maximaler und minimaler Kontraste ausgewählt wurden. Die Typologie basiert auf 26 rekonstruierten Schülerfällen.

Es werden sieben Typen unterschieden. Hier stellen wir exemplarisch nur vier Typen dar, die einerseits besonders charakteristisch für das exklusive gymnasiale Feld sind und andererseits die Exklusionsgrenze für SchülerInnen in exklusiven Gymnasien bilden.

Der *Schülerhabitus eines umfassenden Leistungs- und Perfektionsideals* (Typ 1) ist besonders typisch für die exklusiven Gymnasien. Diese SchülerInnen weisen nicht nur eine sehr hohe Leistungsorientierung auf, sondern orientieren sich an ihrer eigenen Leistungsnorm, in der lediglich absolute Bestleistungen akzeptabel sind. Hierfür gehen sie bis an ihr Limit. Dies kommt z. B. darin zum Ausdruck, dass sie sich selbst Noten geben und dabei schlechter bewerten, als dies die LehrerInnen tun, weil sie aus ihrer Sicht nicht alles gegeben haben. Für diesen Typus ist es zentral, sich stetig weiter zu verbessern – selbst wenn bereits Spitzenleistungen erreicht werden. Diese umfassende Leistungsorientierung bezieht sich zudem nicht nur auf die Schule, sondern gilt auch

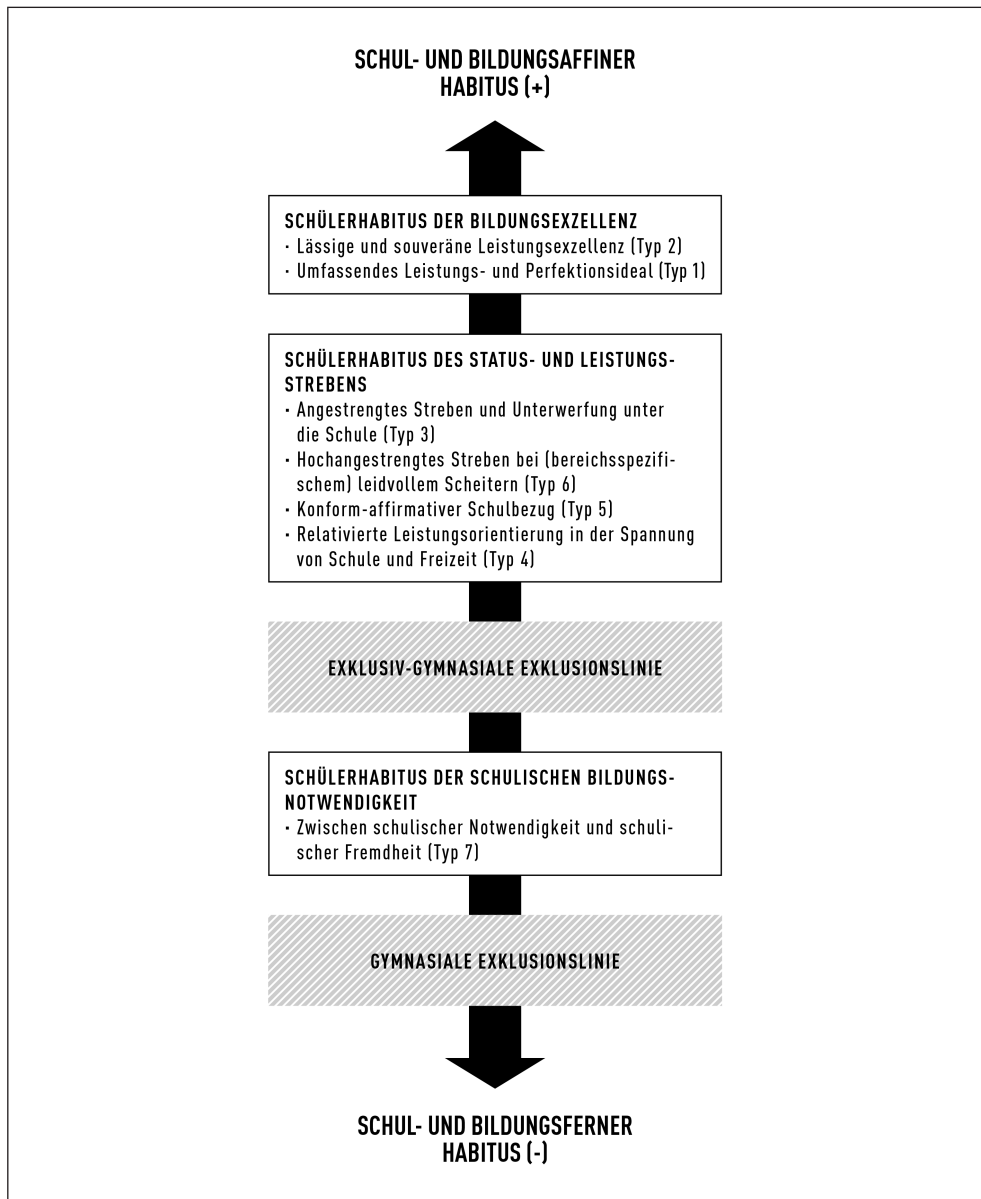


Abb. 1: Schülerhabitustypen im gymnasialen Feld (© Helsper et al., 2018)

für andere Lebensbereiche, etwa sportliche oder hochkulturelle Tätigkeiten. Darin zeigt sich ein holistischer Modus ständiger Optimierung und Perfektion. Haltungen des Müßiggangs und der Untätigkeit stehen eindeutig im negativen Gegenhorizont.

Als Beispiel für diesen Typ steht der Fall Doreen vom Vogdberg-Gymnasium, einem international orientierten exklusiven Gymnasium in privater Trägerschaft. Doreen verkörpert das Leistungs- und Perfektionsideal nicht nur im schulischen Kontext, sondern darüber hinaus im Hochleistungssport. Die starke Identifikation mit ihrer Schule dokumentiert sich darin, dass sie sie als quasi-familiären Raum wahrnimmt, dessen umfassende Vergemeinschaftung für sie zentral ist. Sie spricht davon, „drei Familien“ zu haben: im Sport, in der Schule und zu Hause. Sie benötigt gleichermaßen diese harmonische Einbindung als auch die höchste Leistungsanforderung als Ausgleich: „ich brauch (.) 'Sport' (betont) ich brauch Bewegung //I: ja// ohne Sch=Sport is bei mir 'gar' (betont) nichts also wenn ich kein Sport mache gehen meine Noten in den Keller.“

Die SchülerInnen dieses Typs haben das Leistungsideal in so hohem Maße internalisiert, dass sie keine Leistungsansprüche von außen benötigen. Die zugespitzte Form der Bewährung in Leistungssituationen steht für diese SchülerInnen im Mittelpunkt neben einer Orientierung an schulischer Vergemeinschaftung und der Einbindung in diffuse Beziehungen.

SchülerInnen des *Schülerhabitus der lässigen und souveränen Leistungsexzellenz* (Typ 2), die ebenfalls für exklusive Gymnasien charakteristisch sind, verkörpern auch ein sehr hohes schulisches Leistungsideal, das durch sehr gute Noten repräsentiert wird. Allerdings wird der Schule ein emotional geringerer Stellenwert zugeschrieben als im vorhergehenden Typus. Die sehr guten Leistungen erfordern scheinbar keine hohen Anstrengungen, sondern werden im Gestus der Leichtigkeit erreicht. Dies hängt auch damit zusammen, dass die SchülerInnen bereits beim Eintritt in die Schule über Fähigkeiten verfügen, denen sie sich sicher sein können und die keine beständige Bewährung erfordern. Die Zeit für schulische Vorbereitung und die damit einhergehende Anstrengung für schulische Prüfungssituationen erscheint minimiert – ein Blick in die Unterrichtsmitschriften genügt, um zur Leistungsspitze zu gehören. Leistungsstärke und lässige Souveränität im Umgang mit den schulischen Anforderungen erhält bei diesen SchülerInnen zudem eine sozial anschlussfähige Form, indem sie die eigene Leistung nicht in den Vordergrund rücken.

Beispielhaft steht hier der Fall Heinrich, der das exklusive Gauß-Gymnasium besucht, eine Spezialschule mit mathematisch-naturwissenschaftlichem Profil. Er verbürgt die hohen Leistungsanforderungen der Schule in besonderem Maße, was sich vor allem in seinem Interesse an Wettbewerben und Olympiaden zeigt. Seine lässig souveräne Haltung gegenüber den schulischen Anforderungen zeigt sich darin, dass er wenig für die Schule investieren muss:

für die Schule mach ich eigentlich nich 'sonderlich' (betont) viel (.) ich versuche halt im Unterricht aufzupassen und da möglichst viel mitzunehmen [atmet hörbar ein] lernen tue ich eigentlich relativ wenig (.) das is maximal immer das Überfliegen noch mal oder Durch- kurzes Durchlesen (.) vor Tests und Klassenarbeiten.

Gleichzeitig verwendet er seine herausragenden Leistungen nicht zur Distinktion gegenüber MitschülerInnen. Er ist im Gegenteil darum bemüht, Differenzen zu nivellieren und in einer Art Understatement die eigene Leistungsstärke zu relativieren.

Für SchülerInnen des *Schülerhabitus der relativierten Leistungsorientierung in der Spannung von Schule und Freizeit* (Typ 4) ist die Schule lediglich ein Lebensraum neben anderen und bildet nicht das Zentrum des jugendlichen Orientierungsrahmens. Allerdings sind diesen SchülerInnen schulische Leistungen keineswegs unwichtig. Sie sind aber nicht an Bestleistungen orientiert, sondern versuchen, sich im Leistungsmittelfeld zu halten. Dem entspricht eine Haltung, so viel in schulisches Lernen zu investieren, dass die schulische Laufbahn nicht gefährdet ist. Das ist bedeutsam, weil die Schule für diesen Typus vor allem eine Relevanz für den künftigen sozialen Status besitzt. Schule soll dabei aber die Freizeitaktivitäten nicht zu sehr einschränken, denn das außerschulische Leben bildet einen positiv besetzten Gegenpol zum Schulischen. Der Relevanz von Schule und der zu erbringenden Schularbeit werden somit Grenzen gesetzt, indem etwa Hausaufgaben nicht erledigt werden, um dadurch Zeit für Freizeitaktivitäten zu gewinnen.

Dies zeigt sich am Beispiel von Konstanze, die ebenso wie Heinrich das mathematisch-naturwissenschaftliche Gauß-Gymnasium besucht. Bei ihr tritt neben die Bedeutung der Schule als Status- und Leistungsraum auch der hohe Stellenwert der Schule für soziale Beziehungen und Freundschaften: „Schule ist ja nicht nur dass man was lernt für den Beruf später sondern auch dass man mit den Freunden halt Freundschaften knüpft“. Daneben sind für Konstanze vor allem auch die außerschulischen Freizeitangebote zentral. Ihre exklusive Lebensführung spiegelt sich in ihren Freizeitaktivitäten wieder, denn sie spielt Tennis und Golf, fährt Ski und hat Klavierunterricht bei einer Privatlehrerin. Die Schule gewinnt ihre Bedeutung für Konstanze vor allem mit Bezug auf den späteren beruflichen Status – sie benötigt ein sehr gutes Abitur, um Architektin zu werden.

In diesem Typus zeigt sich die deutliche Relativierung der Relevanz von Schule. Und damit bildet er im exklusiv Gymnasialen die Exklusionsgrenze – schuldistanziertere SchülerInnen finden sich dort nicht.

Diese beispielhaft angeführten drei Schülerhabitustypen markieren also das Spannungsfeld im exklusiven gymnasialen Segment. Der Schülerhabitustyp der *Spannung zwischen schulischer Notwendigkeit und Schulfremdheit* (Typ 7) findet sich demgegenüber nicht in exklusiven Gymnasien, allerdings in den nicht-exklusiven Gymnasien. Er markiert die gymnasiale Exklusionslinie generell, weil er auch in den nicht-exklusiven Kontrastgymnasien durchaus von Scheitern und Ausschluss bedroht ist. Dieser Schülerhabitustyp ist im Unterschied zu den anderen Typen durch eine Differenz zwischen der kommunikativen und der konjunktiven Verbürgung von Schule gekennzeichnet. Die SchülerInnen wissen um die Bedeutung von Schule, Noten und Schulabschlüssen, zugleich bleibt ihnen das Wissen aber äußerlich, sodass auf der Handlungsebene kaum Anstrengungsbereitschaft sichtbar wird.

Beispielhaft steht hier der Fall Levius, der das nicht-exklusive Fichte-Gymnasium besucht. Levius weist eine ambivalente Haltung gegenüber der Schule auf: Einerseits

versucht er, kommunikativ eine Nähe zur Schule herzustellen, andererseits kann er diese aber nicht mit konjunktivem Wissen verbinden bzw. eine positiv auf Schule bezogene Enaktierung realisieren. Er orientiert sich an schulischer ‚Normalität‘, indem die schulischen Leistungen in einem ‚normalen Bereich‘ gehalten werden sollen, wobei dies aber durchaus das Notenspektrum von Drei und Vier umfasst. Zudem zeigen sich Momente schulischer Fremdheit gegenüber bestimmten Fächern:

aber ich versteh halt in manchen Fächern echt ich kann alles auswendig lernen (.) in Geschichte oder so (.) und versteh dann aber die Fragen nich //I: ok// in (.) weil ja ich versteh immer nich so worüber man da redet (.) das=is immer so mir so fremd.

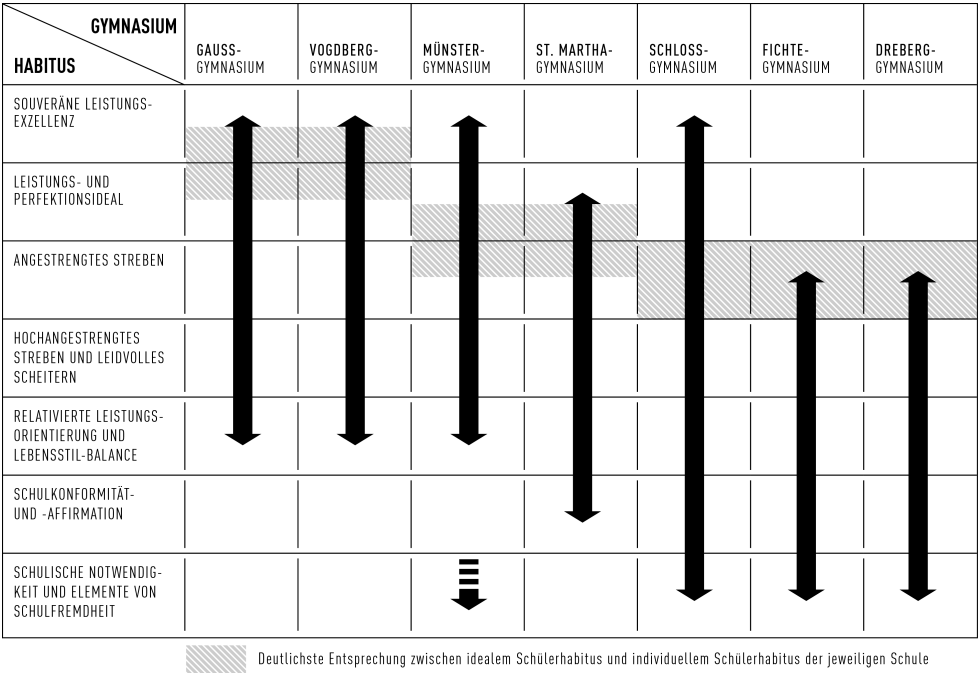
Damit zeigen sich deutliche Momente von Schulfremdheit und das sowohl bezüglich der schulischen Bildungsinhalte, die nur punktuelle Anknüpfungspunkte bieten, als auch gegenüber der Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft. Dennoch ist es auch für diese SchülerInnen ein erklärtes Ziel, den Abstieg aus dem Gymnasium zu vermeiden. Auch hier zeigt sich keine Dominanz von Schulfremdheit (vgl. zum Habitus der Schulfremdheit in anderen Schulformen Kramer et al., 2009). Dieser Typus bildet aber den maximalen Kontrast in unserer gymnasialen Schülerhabitustypologie. Schülerhabitus-typen deutlicher Schulfremdheit finden sich also nicht im gymnasialen Feld und erst recht nicht in den exklusiven Gymnasien.

In der anschließenden Tabelle kann sowohl die Segregation der Schülerschaft zwischen den exklusiven und den nicht-exklusiven Gymnasien als auch die Überschneidung der Schülerhabitustypen zwischen den exklusiven und den nicht-exklusiven Gymnasien in Form der Passungsvarianz verdeutlicht werden (vgl. Abb. 2):

Die Abbildung veranschaulicht, dass sich deutliche Kontraste zwischen den exklusiven und nicht-exklusiven Gymnasien ergeben³:

- Die bildungs- und schulbezogenen Schülerhabitusvarianten der ersten beiden Typen (*souveräne Leistungsexzellenz* sowie *Leistungs- und Perfektionsideal*) finden sich ausschließlich in den exklusiven Gymnasien und sind für diese prägend.
- Den innerhalb des Exklusiv-Gymnasialen am stärksten kontrastierenden Schülerhabitus bildet die *relativierte Leistungsorientierung in der Spannung von Schule und Freizeit*. Dieser Habitus typ markiert in den exklusiven Gymnasien den Grenzfall, der allerdings immer noch eine überwiegend schulaffine Habitusvariante darstellt.
- Demgegenüber fehlt in den exklusiven Gymnasien der Schülerhabitus der *schulischen Notwendigkeit mit Elementen der Schulfremdheit* der in den nicht-exklusiven Gymnasien deutlich vertreten ist. Er markiert den in den exklusiven Gymnasien exkludierten Schülerhabitus, der aufgrund der Auswahlverfahren keinen Zugang erhält.

3 In diesem Beitrag wird auf geschlechtsspezifische Kontrastierungen verzichtet. Festzuhalten ist, dass wir für keinen Habitus typ eine geschlechtshomogene Ausprägung finden konnten.



In der Abbildung finden sich in der oberen Zeile die sieben von uns untersuchten Gymnasien – die ersten vier Gymnasien sind die exklusiven Gymnasien, die letzten beiden die nicht-exklusiven. Das Schloss-Gymnasium, das dazwischen steht, markiert in unserer Studie einen Spezialfall. Es handelt sich dabei um eine ehemals exklusive Schule, die aktuell in eine Krise geraten ist. In der linken Spalte sind die Schülerhabitusstypen dargestellt, oben beginnend mit den besonders schulaffinen und unten endend mit den tendenziell schuldistanzierteren Varianten. Die schwarzen Pfeile markieren das Spektrum der Schülerhabitus und damit die in den jeweiligen Gymnasien vorfindbare Varianz an Schülerhabitus. Der grau unterlegte Bereich in den Spalten markiert die deutlichste Übereinstimmung zwischen dem idealen institutionellen und dem individuellen Schülerhabitus bezüglich der Orientierungen und der geforderten Enaktierung.

Abb. 2: Passungsvarianz der Gymnasien (© Helsper et al., 2018)

Insgesamt ist die Varianz der Schülerhabitus in den exklusiven Gymnasien damit gering und umfasst nur besonders schulaffine bzw. noch überwiegend schulkompatible Orientierungen.⁴

Relevante Unterschiede zeigen sich zwischen den exklusiven Gymnasien – darauf kann nur knapp verwiesen werden (vgl. Helsper et al., 2018, S. 434–441) – bezüglich der Deutlichkeit und Höhe des Leistungsanspruchs und auch hinsichtlich der diffus auf

4 Das Schloss-Gymnasium, als exklusives Gymnasium in der Krise, ist in unserem Schulsample durch die größte Varianz der Schülerhabitus gekennzeichnet. Dies resultiert daraus, dass hier zum einen noch Teile der althilologischen Profilschülerschaft, aber zum anderen auch zunehmend der neuen Schülerschaft repräsentiert sind. Hier mischen sich also gewissermaßen exklusive und nicht-exklusive gymnasiale Schülerschaften.

die Person der SchülerInnen zielenden Anforderungen. So stehen etwa eine religiöse Vergemeinschaftung und katholische Wertbezogenheit – wie im christlichen St. Martha-Gymnasium – in einem nicht unerheblichen Spannungsverhältnis zum höchstleistungszentrierten Wettkampfhabitus des mathematisch-naturwissenschaftlichen Gauß-Gymnasiums oder zum kritischen Habitus der ständigen Leistungsoptimierung im international orientierten Vogtberg-Gymnasium.

Innerhalb des exklusiven gymnasialen Feldes sind also durchaus auch Segregationslinien im Sinne feiner Differenzen zu finden, die aber nicht so deutlich ausgeprägt sind, wie zwischen den exklusiven und den nicht-exklusiven Schulen.

3.3 Kohärenz und Passungshomogenität in (nicht-)exklusiven Gymnasien

Für die Frage nach der Hierarchisierung im Gymnasialen ist die Varianz der Passungsverhältnisse in den Gymnasien und zwischen den Gymnasien von Relevanz: D. h. wie harmonisch, spannungsvoll oder antagonistisch sind die Passungen zwischen dem institutionellen und den individuellen Schülerhabitus in den Gymnasien ausgeformt? Das lässt sich anhand der Passungstypologie beantworten, die auf der Basistypologie der Schülerhabitus aufbaut und eine mehrbenenanalytische relationale Typenbildung darstellt (vgl. Gibson & Helsper, 2018).

Das Schülerideal – also der institutionelle ideale Schülerhabitus des jeweiligen Gymnasiums – ist als eine institutionelle Imagination zu verstehen, die eine ideale Passung zur jeweiligen Schulkultur repräsentiert. In den einzelschulspezifisch ausgeformten Schulkulturen der Gymnasien kommen somit Entwürfe ideal-passförmiger und verworfen-antagonistischer Schülerbilder zum Ausdruck. Die rekonstruierten Schüleridealbilder der verschiedenen Gymnasien unterscheiden sich darin, wie umfassend sie auf die ganze Person ausstrahlen und auch darin, in welcher Weise die auf die Schülerrolle bezogenen Aspekte im Mittelpunkt stehen. Der Bezug auf Leistung ist allerdings allen Schüleridealbildern inhärent, auch wenn die Leistungsbezüge hinsichtlich der Anforderungshöhe unterschiedlich ausgestaltet sind.⁵

Es lässt sich zeigen, dass die Passungstypen mit einem ideal-harmonischen oder zumindest affirmativen Bezug auf das Idealschülerbild deutlich stärker in den exklusiven Gymnasien zu finden sind. Damit ist von einer stärkeren Passungshomogenität in den exklusiven Gymnasien im Vergleich zu den nicht-exklusiven Gymnasien auszugehen. So repräsentieren die ersten vier von insgesamt sechs Typen (vgl. Abb. 3) feine Unterschiede und damit minimale Kontraste idealer oder harmonischer Passungskonstellationen.

In der ersten Passungskonstellation geht die Verbürgung des Idealschülerbildes *über das Idealschülerbild hinaus* (Typ 1).

5 Zur differenzierten Darstellung der idealen institutionellen Schülerhabitus vgl. Helsper et al., 2018, S. 236–244.

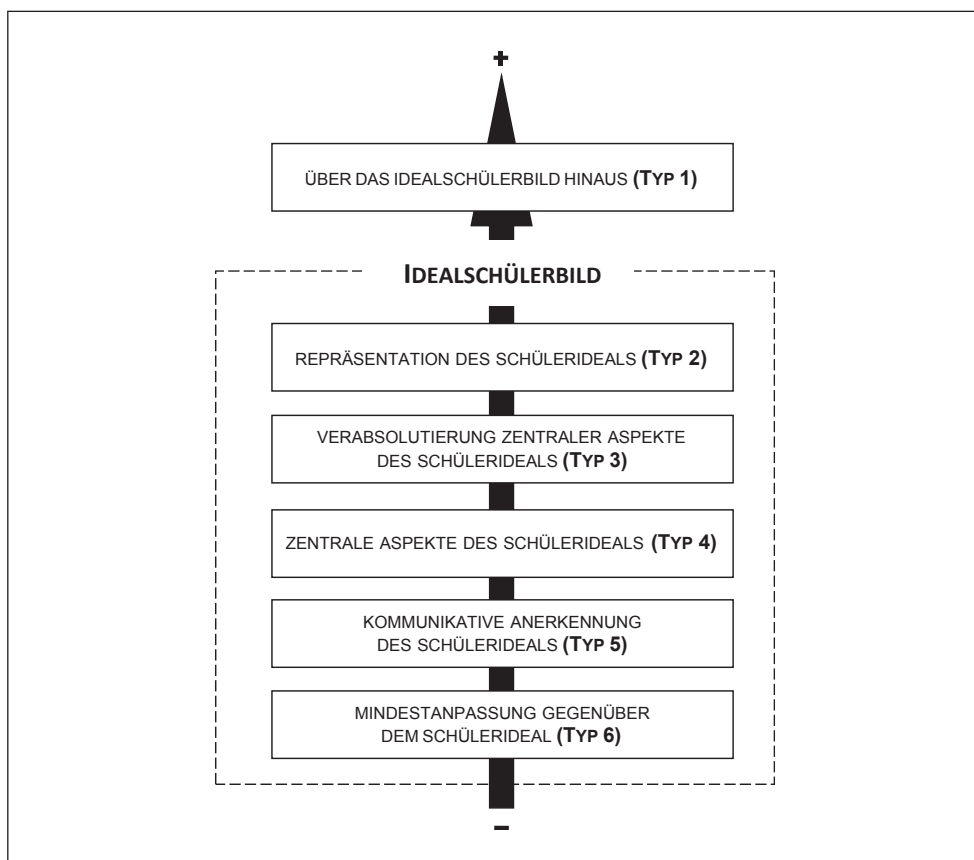


Abb. 3: Passungskonstellation Idealschülerbilder

Hier werden die zentralen Aspekte des Idealschülerbildes in einer maximalen Form habituell verbürgt, indem diese SchülerInnen etwa die schulischen Ideale und Regeln nach innen vertreten und nach außen propagieren.

Beispielhaft kann dieser Typus an der Passung des international orientierten Vogdberg-Gymnasiums und der Schülerin Doreen dargestellt werden. Der ideale Schülerhabitus des Vogdberg-Gymnasiums setzt sich zunächst aus einer hohen Leistungsorientierung und einer selbstreferenziellen Haltung der ständigen Leistungs- und Erfolgsoptimierung im Sinne eines unternehmerischen Lernselbst zusammen. Als Ideal wird ein Schüler/eine Schülerin entworfen, der oder die auch „Ecken und Kanten“ besitzt. Zugleich soll die hohe Leistungs- und Erfolgsorientierung das soziale Miteinander nicht gefährden, sondern sozial verträglich in Erscheinung treten.

Bei der Schülerin Doreen konnte die Haltung des unternehmerischen Lern- und Leistungsselbst nahezu in Vollendung rekonstruiert werden. Sie repräsentiert die Orientierung eines ständigen Strebens nach Leistungsperfektion und dies nicht nur im Schu-

lischen, sondern auch als sehr erfolgreiche Hochleistungssportlerin. Diesen Typus konnten wir ausschließlich an exklusiven Gymnasien bei SchülerInnen rekonstruieren, die einen hohen schulischen Erfolg aufweisen und schulisch umfassend Anerkennung finden.

Die zweite Passungskonstellation *Repräsentation des Schülerideals* (Typ 2) bezieht sich auf die hohe Passförmigkeit zwischen dem individuellen Schülerhabitus und dem institutionellen Schülerideal. Ähnlich wie im ersten Typus sind auch hier die schulischen Ideale umfassend inkorporiert, sodass sich die Passung auf die Gesamtformation des institutionellen Schülerideals bezieht.

Als Beispiel soll hier der institutionelle Schülerhabitus des mathematisch-naturwissenschaftlichen Gauß-Gymnasiums dienen. Der ideale Schüler ist ein an Bestleistungen orientierter Leistungswettkämpfer, der Schwächen und Grenzen Anderer respektiert, kompensiert und diese nicht zur Vorführung Anderer nutzt. Mit Heinrich findet sich ein Spitzenschüler, der mit seinen Höchstleistungen den idealen Schülerhabitus des Gauß-Gymnasiums verkörpert – vor allem auch durch seine erfolgreichen Teilnahmen an MINT-Olympiaden. Ideal wird die Passung dadurch, dass er auch eine zurückhaltende Haltung in der Leistungskonkurrenz und ein Understatement bezüglich seiner Spitzenleistungen zeigt. Auch diese Form der Passung finden wir zentral in den exklusiven Gymnasien.

Während diese beiden ersten Typen die Gesamtfigur des Idealschülerbildes in ihrer Passung repräsentieren, changieren in den folgenden beiden Typen (Typ 3 und 4) die Passungskonstellationen zwischen dem individuellen Schülerhabitus und einzelnen Aspekten des Idealschülerbildes. Zeigen sich also im Vergleich von institutionellem und inkorporiertem Schülerhabitus nur einzelne Aspekte des Idealschülerbildes in den habituellen Orientierungen der SchülerInnen, dann sprechen wir vom Typus der partiellen *Verabsolutierung zentraler Aspekte des Schülerideals* (Typ 3). Diese Form der Passung geht damit einher, dass andere Aspekte des Idealschülerbildes keine starke Passung zu den habituellen Orientierungen dieser SchülerInnen aufweisen. Dadurch entstehen Passungsinkonsistenzen, auch wenn diese SchülerInnen immer noch recht passförmig zum institutionellen Schülerhabitus sind.

Der Fall Rebekka steht für diesen Typus. Sie besucht ebenfalls, wie Doreen, das international orientierte Vogdberg-Gymnasium, für das das Schülerbild eines eigenverantwortlichen, (selbst-)kritischen unternehmerischen Lernselbst ständiger Leistungsoptimierung steht. Rebekka repräsentiert dieses Ideal, wobei ein Aspekt dieses Schülerbildes überbetont wird, nämlich ihre unternehmerisch-leistungsoptimierende strategische Lernhaltung. Diese bezieht sie nicht nur auf ihr eigenes schulisches Lernverhalten, sondern auch auf andere Bereiche – etwa, wenn sie die optimierenden Strategien auch auf die schulischen Peers überträgt, die sie danach aussucht, inwiefern sie Unterstützung bei der Leistungsoptimierung versprechen. Jedoch finden sich in ihrem Fall bestimmte Aspekte des Idealschülerbildes des Vogdberg-Gymnasiums nicht wieder, etwa eine kritisch-hinterfragende Haltung.

Eine Passförmigkeit zu *zentralen Aspekten des Schülerideals* lässt sich für den Typ 4 zeigen. Einzelne, allerdings zentrale Aspekte, die im individuellen Schülerhabitus

repräsentiert sind, gehen in die Passung zum institutionellen Schülerideal ein. Spannungen zwischen dem inkorporierten und dem institutionellen Schülerhabitus sind hier deutlich abgeschwächt.

Der Fall Konstanz vom mathematisch-naturwissenschaftlichen Gauß-Gymnasium repräsentiert den Schülerhabitus einer relativierten Leistungsorientierung und einer Schule-Freizeit-Balance. Sie steht damit kaum in Spannung zum idealen institutionellen Habitus. Allerdings verbürgt sie nur in sehr geringem Maße die gesteigerte Wettkampfhaltung. Sie kann damit als eine noch passförmige, aber nicht mehr ideal-passförmige Schülerin bezeichnet werden.

Die beiden letzten Passungsformen – die sich nicht in den exklusiven Gymnasien finden – unterscheidet von den anderen Typen, dass hier weder die Gesamtfigur noch zentrale Aspekte, sondern nur einzelne Teile passförmig erscheinen und diese auch nur partiell. Zudem sind sie im individuellen Schülerhabitus nicht voll inkorporiert. Damit wird auch deutlich, welche Passungsfigurationen in unserem exklusiv-gymnasialen Sample nicht zu finden sind: deutliche Nicht-Passungen bzw. antagonistische Passungen.

Im Typus der *kommunikativen Anerkennung des Schülerideals* (Typ 5) stimmen die SchülerInnen zwar mit den wesentlichen institutionellen Anforderungen des jeweiligen Gymnasiums überein, aber es handelt sich dabei um eine äußerlich bleibende, sozial konforme Bekundung im Sinne sozialer Erwünschtheit. Habituell werden jedoch deutliche Diskrepanzen sichtbar. Diese werden von den SchülerInnen soweit bearbeitet, dass keine Gefahr entsteht, die Schule verlassen zu müssen.

Levius vom nicht-exklusiven Fichte-Gymnasium repräsentiert diesen Passungstyp. Das Schülerideal dieser Schule formiert sich grundsätzlich um Lernfreude und Schulkompatibilität. Insofern liegt eine Passung dann vor, wenn SchülerInnen mit Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft, in Verbindung mit – wie der Schulleiter es nennt – etwas „Intellekt“ ausgestattet sind. Diesen Ansprüchen entspricht Levius auf kommunikativer Ebene. Er spricht davon, dass er wisse, dass Schule wichtig sei und man lernen solle. Es bleibt jedoch bei diesem Bekenntnis, da bei ihm keine dementsprechende Enaktierungspraxis deutlich wird.

Der Typus der *Mindestanpassung gegenüber dem Schülerideal* (Typ 6) weist eine Nähe zur Nicht-Passung auf (vgl. Kramer et al., 2009, S. 200). Hier finden sich im Gegensatz zum letztgenannten Typus keine kommunikativen Beteuerungen, den schulischen Anforderungen entsprechen zu wollen. Dieser Passungstypus bildet in unserer Typologie einen Pol: Es handelt sich um eine – durchaus bedrohte – Mindestpassung, die Übergänge zur Nicht-Passung aufweist.

Festzuhalten bleibt, dass wir damit in den exklusiven Gymnasien nur auf ideale, harmonische oder zumindest affirmative Passungskonstellationen zwischen den individuellen Schülerhabitus und dem institutionellen idealen Schülerhabitus stoßen (Typen 1 bis 4). Die spannungsreicheren und minimalen Passungen finden sich ausschließlich an den nicht-exklusiven Gymnasien. Damit zeigt sich, dass die exklusiven Gymnasien nicht nur über eine sehr kohärente Schülerschaft verfügen, sondern dass sich die Schülerschaft auch ideal und tendenziell harmonisch auf die schulischen Anforderungen bezieht und den idealen institutionellen Schülerhabitus inkorporiert hat und verbürgt.

Insgesamt scheinen in den beiden von uns untersuchten städtischen Regionen die Unterschiede zwischen den Gymnasien in Form hierarchisierender und distinktiver Linien im Vordergrund zu stehen. Dabei sind die Differenzen und segregierenden Spreizungen zwischen den exklusiven und den nicht-exklusiven Gymnasien besonders deutlich. Aber auch zwischen den exklusiven Gymnasien lassen sich deutliche Differenzierungen feststellen, die nicht nur im Sinne informeller Rankings und Rivalitäten in Erscheinung treten, sondern auch mit deutlichen Unterschieden in der schulkulturellen Orientierung und dem impliziten Rekurs auf zentrale Bezugs- und abgelehnte Milieus einhergehen. Dieses Ergebnis stützt die These einer horizontalen Segregation im gymnasialen Feld.

4. Fazit: Das Zusammenspiel der Mechanismen der Elitebildung

Wir konnten die von uns untersuchten exklusiven Gymnasien als Bildungsräume bestimmen, in denen Hierarchisierung, Separierung und die Generierung feiner Unterschiede auf verschiedenen Ebenen vorliegen.

Für diese Gymnasien konnte dabei ein differenziertes Zusammenspiel der Mechanismen der Elitebildung festgestellt werden (vgl. Sackmann in diesem Band; Helsper et al., 2018, S. 479–488): Über die Mechanismen der Anwahl und Auswahl in den exklusiven Gymnasien kann in einem dreifachen ‚Creamingprozess‘⁶ eine passförmige Schülerschaft rekrutiert werden. Das Zusammenspiel von privilegierter Anwahl und Auswahl im Feld exklusiver Gymnasien generiert demnach exklusiv ausgewählte Schülerschaften, die sich zwar material hinsichtlich des jeweils einzelschulspezifischen idealen Schülerhabitus unterscheiden können, die aber die Gemeinsamkeit aufweisen, dass die exklusiven Gymnasien ihren SchülerInnen die Möglichkeit eröffnen, sich als Teil einer exklusiv auserwählten Schülerschaft zu entwerfen. Darüber sind auch distinktive Anerkennungs- und Besonderungsgewinne nach außen, gegenüber anderen Gymnasien und Schülerschaften, zu erzielen.

In beiden Typologien konnte gezeigt werden, dass die exklusiven Gymnasien eine eher homogene Schülerschaft aufgrund der geringeren Varianz in den Schülerhabitus aufweisen. Die habituelle Übereinstimmung auf der Ebene der Schülerschaft ermöglicht eine gemeinsame Identifikation der SchülerInnen untereinander und mit der Schule und damit soziale Kohärenzbildung. Für die nicht-exklusiven Gymnasien ist festzuhalten, dass im Zusammenspiel von Anwahl und insbesondere fehlender Auswahlmöglichkeiten eine deutlich inhomogenere und weniger passförmige Schülerschaft rekrutiert wird.

6 Dreifach ist dieser Creamingprozess, weil erstens jedes Gymnasium bereits eine mehr oder weniger deutlich selektierte Schülerschaft aufweist. Zum zweiten werden aber durch exklusive Gymnasien insbesondere jene Eltern und SchülerInnen angesprochen, die besonders schul- und bildungsorientiert sind und ihrem Kind und sich zutrauen, sich zusätzlichen Auswahlverfahren und Bewährungssituationen auszusetzen. Und drittens können aus dieser positiv selektierten Anwahlklientel exklusive Gymnasien nochmals diejenigen auswählen, die besonders passförmig erscheinen.

SchülerInnen, die sich identifikatorisch über ihre Schule besondern, finden sich nur an den exklusiven Gymnasien unseres Schulsamples. Eine hierarchische Absetzung wird von den SchülerInnen an die Grenzen der exklusiven Gymnasien verlegt und nimmt die Form einer distinktiven Abgrenzung nach außen an. So finden wir Muster, bei denen andere Schulen und deren Schülerschaft als unterlegen und defizitär konstruiert werden, konträr zur abgeblendeten Distinktion der exklusiven GymnasiastInnen nach innen. Die Hierarchisierung im institutionellen gymnasialen Feld findet also ihre Fortsetzung in der Konstruktion von exklusiver Zugehörigkeit einerseits und grenzziehender Distinktion auf Seiten der auserwählten Schülerschaften andererseits (vgl. auch Bourdieu, 2004).

In diesem Zusammenhang stoßen wir in Analogie zum Theorem der doppelten Benachteiligung (vgl. Schümer, 2004) auf eine Privilegierung der Privilegierten: So münden tendenziell ökonomisch und kulturkapitalstarke bzw. aufstiegsorientierte Kinder aus ressourcenstarken Familien eher in exklusive Gymnasien mit gutem Ruf und hohem symbolischen Kapital ein. In dieser positiven schulischen Anerkennungsbiographie identifizieren sie sich mit ihrer Schule und können eher eine Zugehörigkeit herstellen, was ihnen selbst symbolisches Kapital beschert. Sie finden sich zudem in auserwählten Schülerkompositionen wieder, in denen positive schulische Leistungs- und Bildungsorientierungen geteilt werden und dominieren. Insgesamt lassen unsere Rekonstruktionen den Schluss zu, dass es im exklusiven gymnasialen Segment einerseits zu Entmischungen und Trennungen und andererseits zu Homogenisierungen und Kohärenzbildungen und damit tendenziell zu desintegrierenden Konsequenzen in städtischen Bildungsregionen kommt.

Literatur

- Altrichter, H., Heinrich, M., & Soukoup-Altrichter, K. (Hrsg.) (2011). *Schulentwicklung durch Schulprofilierung? Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bellmann, J. (2008). Choice Policies – Selektion, Segregation und Distinktion im Rahmen von Bildungsmärkten. In H. Ullrich & S. Strunck (Hrsg.), *Begabtenförderung an Gymnasien. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven* (S. 248–271). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böhme, J., Hummrich, M., & Kramer, R.-T. (Hrsg.) (2015). *Schulkultur: Theoriebildung im Diskurs*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2008). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bourdieu, P. (1993). *Sozialer Sinn*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2004). *Der Staatsadel*. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1973). *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Cookson Jr., P.W., & Persell, C.H. (2010). Preparing for Power: Twenty-five years later. In A. Howard & R.A. Gaztambide-Fernández (Hrsg.), *Educating Elites. Class privilege and education advantage* (S. 13–31). Lanham: R&L Education.
- Gaztambide-Fernández, R.A. (2009). What is an Elite Boarding School? *Review of Educational Research*, 79(3), 1090–1128.

- Gibson, A. (2017). *Klassenziel Verantwortungselite. Eine Studie zu exklusiven, deutschen Internatsgymnasien und ihrer Schülerschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gibson, A., & Helsper, W. (2018). Passungstypologie von individuellen und institutionellen Schülerhabitus – Eine mehrbenenanalytische relationale Typenbildung. In R. Bohnsack, N.F. Hoffmann & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode* (S. 151–169). Opladen: Barbara Budrich.
- Helsper, W. (2009). Schulkultur und Milieu – Schulkulturen als symbolische Ordnungen pädagogischen Sinns. In W. Melzer & R. Tippelt (Hrsg.), *Kulturen der Bildung. Beiträge zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 155–176). Opladen: Barbara Budrich.
- Helsper, W. (2012). Distinktion in der gymnasialen Schullandschaft. Vom Gymnasium als Unterschied zu Unterscheidungen im Gymnasialen? In S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia & G. Müller-Frerich (Hrsg.), *Aspekte gymnasialer Bildung. Beiträge zu gymnasialer Bildungstheorie, Unterrichts- und Schulentwicklung* (S. 116–134). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2015). Schulkultur revisited. Ein Versuch, Antworten zu geben und Rückfragen zu stellen. In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur: Theoriebildung im Diskurs* (S. 447–501). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R.-T., & Lingkost, A. (2001). *Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W., Busse, S., Hummrich, M., & Kramer, R.-T. (2009). *Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W., Dreier, L., Gibson, A., Kotzyba, K., & Niemann, M. (2018). *Exklusive Gymnasien und ihre Schüler. Passungsverhältnisse zwischen institutionellem und individuellem Schülerhabitus*. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W., Gibson, A., Kotzyba, K., & Niemann, M. (2019). *Veränderungen im Schülerhabitus? Schüler exklusiver Gymnasien von der 8. Klasse bis zum Abitur*. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W., Kramer, R.-T., & Thiersch, S. (2014). *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der Passung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Howard, A. (2010). Stepping Outside Class. Affluent students resisting privilege. In A. Howard & R.A. Gaztambide-Fernández (Hrsg.), *Educating Elites. Class privilege and educational advantage* (S. 79–97). Lanham: R&L Education.
- Khan, S. R. (2011). *Privilege. The making of an adolescent elite at St. Paul's school*. Princeton: Princeton University Press.
- Koh, A., & Kenway, J. (2016). *Elite Schools: Multiple geographies of privilege*. London: Routledge.
- Kramer, R.-T. (2002). *Schulkultur und Schülerbiographien: Das „schulbiographische Passungsverhältnis“*. *Rekonstruktionen zur Schulkultur II*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S., & Ziems, C. (2009). *Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S., & Ziems, C. (2013). *Das 7. Schuljahr: Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere?* Wiesbaden: Springer VS.
- Krüger, H.-H., Keßler, C., & Winter, D. (Hrsg.) (2016). *Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihre Peers an exklusiven Schulen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Maroy, C., & van Zanten, A. (2011). Steuerung und Wettbewerb zwischen Schulen in sechs europäischen Regionen. In H. Altrichter, M. Heinrich & K. Soukoup-Altrichter (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Schulprofilierung? Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem* (S. 195–215). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Niemann, M. (2015). *Der „Abstieg“ in die Hauptschule. Vom Hauptschülerwerden zum Hauptschülersein – Ein qualitativer Längsschnitt*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reckwitz, A. (2006). *Kulturen des Subjekts*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Schümer, G. (2004). Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In G. Schümer, J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler: Vertiefende Analysen der PISA 2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen* (S. 73–114). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ullrich, H. (2014). Exzellenz und Elitebildung in Gymnasien. Traditionen und Innovationen. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Elite und Exzellenz im Bildungssystem. Nationale und internationale Perspektiven* (19. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 181–202). Wiesbaden: Springer VS.
- Zymek, B. (2010). Wettbewerb zwischen Schulen als Programm und Wettbewerb als Struktur des Schulsystems. In U. Lange, S. Rahn, W. Seitter & R. Körzel (Hrsg.), *Steuerungsprobleme im Bildungssystem* (S. 81–100). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zymek, B., Sikorski, S., Franke, T., Ragutt, F., & Jakubik, A. (2006). Die Transformation regionaler Bildungslandschaften. Vergleichende Analyse lokaler und regionaler Schulangebotsstrukturen in den Städten Münster, Recklinghausen, Bochum und dem Kreis Steinfurt 1995–2003. In W. Bos, H.-G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 14* (S. 195–219). Weinheim/München: Juventa.

Abstract: In this paper we want to raise questions on the establishment of segregation and new processes of hierarchisation in the field of exclusive secondary education. The main foci are pupils of (non-)exclusive secondary schools ('Gymnasien') in two urban regions in Germany. With reference to differences and similarities between exclusive and non-exclusive secondary schools and their pupils, we develop two typologies: a typology on pupils' habitus and a typology about the matching between the school and the pupils. Against this backdrop we will discuss our key findings. Firstly, our empirical results show that exclusive secondary schools nurture pupils with a particular affinity for school and thus generate a very homogenous student body. Secondly, exclusive schools characterised by a harmonious fit between the pupils and the school as well as by processes that foster within-school coherence while creating a distinction towards other exclusive schools. Thirdly, the interplay of selection, school choice and distinction as well as coherence in exclusive secondary schools creates a privileged status for already privileged pupils.

Keywords: Secondary School ('Gymnasium'), Distinction, Educational Inequality, Pupil Habitus, Fit

Anschrift der Autor_innen

Prof. Dr. Werner Helsper, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,
Philosophische Fakultät III – Erziehungswissenschaften,
Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik,
Franckeplatz 1, Haus 5, 06099 Halle, Deutschland
E-Mail: werner.helsper@paedagogik.uni-halle.de

Dr. Anja Gibson, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,
Philosophische Fakultät III – Erziehungswissenschaften,
Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik,
Franckeplatz 1, Haus 5, 06099 Halle, Deutschland
E-Mail: anja.gibson@paedagogik.uni-halle.de

Katrin Kotzyba, M.A., Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,
Zentrum für Schul- und Bildungsforschung,
Franckeplatz 1, Haus 31, 06099 Halle, Deutschland
E-Mail: katrin.kotzyba@zsb.uni-halle.de

Heinz-Hermann Krüger/Catharina I. Keßler/Daniela Winter

Exklusive Profilschulen und ihre Absolventinnen und Absolventen auf dem Weg in Studium und Beruf

Ergebnisse einer qualitativen Längsschnittstudie

Zusammenfassung: Dieser Beitrag untersucht die Bedeutung höherer Schulen mit unterschiedlichen exklusiven Profilanprüchen (eine Internationale Schule, zwei Gymnasien mit unterschiedlichen ästhetischen Schwerpunkten, eine Eliteschule des Sports) im Zusammenspiel mit familialen und peerkulturellen Erfahrungen für die Förderung internationaler Studienkarrieren bzw. profilbezogener Karrieren in den Bereichen von Sport, Tanz, Kunst und Musik. Dabei stützen wir uns auf die Ergebnisse einer qualitativen Längsschnittstudie, die die biografischen Karrierewege von Jugendlichen an diesen Schulen vom Beginn der Oberstufe bis zwei Jahre nach dem Übergang in die Hochschule oder den Beruf analysiert hat.

Schlagnorte: exklusive Profilschulen, Bildungskarrieren, Profilkarrieren, Übergänge in Hochschule und Beruf, qualitative Längsschnittstudie

1. Einleitung

In der Folge bildungspolitischer Diskussionen um die Förderung von Elite und Exzellenz, von Hochbegabtenförderung und der Erzielung internationaler Spitzenleistungen im deutschen Bildungssystem ist es insbesondere in den vergangenen zwei Jahrzehnten zu einer verstärkten horizontalen Ausdifferenzierung der gymnasialen Bildungslandschaft gekommen, die mit schulischen Profildbildungsmaßnahmen einhergeht und im Horizont von Internationalisierungs- und Vermarktlichungsprozessen verortet werden muss (vgl. Krüger & Helsper, 2014, S. 2). Zu den neuen verstärkt angewählten Institutionen höherer Bildung gehören auch die expandierenden Internationalen Schulen, Gymnasien mit einem allgemeinen Hochbegabungsprofil sowie Schulen mit spezifischem Talentförderprofil, wie etwa die Eliteschulen des Sports oder Gymnasien mit ästhetischen Profilen (vgl. Ullrich, 2014, S. 186–193). Trotz der Bedeutungszunahme dieser Schulen ist die entsprechende Forschungslage in Deutschland eher überschaubar. Im vorliegenden Beitrag gehen wir der Frage nach, welche Relevanz diese Profilschulen im Zusammenspiel von familialen, schulischen und peerkulturellen Erfahrungen als Sprungbrett für internationale Studienkarrieren bzw. profilbezogenen Karrieren in den Feldern von Tanz, Musik, Kunst oder Sport haben. Wir beziehen uns dabei auf die Resultate einer qualitativen Längsschnittstudie zu den Bildungskarrieren von Jugendlichen von der 10. Klasse an weiterführenden Schulen mit unterschiedlichen exklusiven Bildungsansprüchen bis zwei Jahre nach Schulabschluss.

Dazu gehört erstens eine Internationale Schule in privater Trägerschaft, die das International Baccalaureate (IB) vergibt und ihren Absolventinnen und Absolventen schon auf ihrer Homepage einen Zugang u. a. zu renommierten Universitäten weltweit verspricht. Zweitens geht es um zwei staatliche Gymnasien mit unterschiedlichen Profilen in den Bereichen Tanz und Musik bzw. Kunst, die mit Kunst- oder Musikhochschulen in der Region eng kooperieren und die die Lernenden nicht nur auf das Abitur, sondern durch Zusatzangebote auch auf ein entsprechendes Studium und eine anschließende ästhetische Berufskarriere vorbereiten wollen. In den Blick genommen wird drittens ein staatliches Sportgymnasium, eine sogenannte Eliteschule des Sports, mit einem breiten sportlichen Förderangebot und dem Anspruch, talentierten jungen Athletinnen und Athleten zukünftige sportliche Spitzenleistungen bei Wahrung (nach)schulischer Bildungschancen zu ermöglichen (vgl. auch DOSB, 2017).

Im Folgenden stellen wir den Stand der Forschung einschließlich unserer eigenen Ergebnisse zu den schulkulturellen Ansprüchen der untersuchten Schulen dar (2.), skizzieren die theoretischen und methodischen Bezugslinien der Studie (3.) und zeigen ein Spektrum von Karriereverläufen und individuellen Orientierungen von jungen Erwachsenen vor allem vor und nach dem Übergang in die Hochschulen bzw. Profikarriere (4.). Abschließend werden die Ergebnisse unserer Längsschnittstudie diskutiert (5.).

2. Exklusive Profilschulen und die Karrieren ihrer Schülerschaft – Stand der Forschung

Obwohl die Geschichte der Internationalen Schulen in Westdeutschland bereits bis in die 1950er und 1960er Jahre zurückgeht, erlebte dieser Schultyp vor allem in der Folge von Globalisierungs- und Internationalisierungsprozessen in den vergangenen beiden Jahrzehnten nicht nur weltweit (vgl. Ball & Nikita, 2014), sondern auch in den westdeutschen Metropolregionen einen enormen Expansionsschub. So gab es 2018 in Deutschland 84 Schulen, die eines oder mehrere Programme der IB anbieten; 55 davon befinden sich in privater Trägerschaft (IB 2018). Diese privaten IB Schools werden nicht mehr nur von Familien beruflich transnational mobiler Führungskräfte angewählt, sondern auch von finanzstarken deutschen Eltern, die sich vermutlich durch den Erwerb internationaler Schulabschlüsse für ihre Kinder eine optimale Vorbereitung auf den globalisierten Bildungs- und Arbeitsmarkt versprechen.

Der Forschungsstand zu diesem Thema ist jedoch äußerst begrenzt. Neben Systematisierungen von Hornberg (2010) und Hallwirth (2013) zur historischen Entwicklung, den Organisationsformen und Bildungsinhalten internationaler Schultypen und den sekundäranalytischen Regionalstudien von Zymek (2015) und Ullrich (2014) haben wir selbst auf der Basis von Schuldokumenten und eines Experteninterviews mit der Schulleitung die schulkulturellen Bildungsansprüche einer IB School untersucht. Der Schulleiter rückte neben dem Konzept des lebenslangen Lernens und der Förderung des internationalen Weltbürgertums insbesondere den Begriff der „academic excellence“ in Zentrum seiner schulprogrammatischen Selbstpräsentation, die die Vorbereitungsfunk-

tion dieser Schule für das Studium an renommierten internationalen Universitäten betont (vgl. Krüger, Keßler & Winter, 2015, S. 192).

Bislang gar nicht untersucht wurden in Deutschland die Bildungskarrieren von Lernenden an diesen Schulen vor allem am Übergang ins Hochschulsystem. Etwas günstiger stellt sich die Forschungslage zu diesem Thema im angloamerikanischen Sprachraum dar (vgl. im Überblick Resnik, 2012). In der schon etwas älteren quantitativen Befragung von Hayden, Rancic und Thompson (2000) zeigte sich, dass die Befragten mit „being international“ ein offenes Weltbürgertum sowie Respekt und Toleranz für andere Kulturen verbinden und dass sie das Erreichen einer international kompatiblen Hochschulzugangsberechtigung priorisieren. Die qualitative Studie von Kenway, Fahey und Koh (2013) sowie die quantitative Befragung von Kanan und Baker (2006) an Internationalen Schulen in Hongkong bzw. Katar verdeutlichen darüber hinaus, dass die Untersuchten vor allem an Universitäten im angloamerikanischen Raum studieren wollen und dabei Wirtschafts-, Ingenieurs- und Medienwissenschaft bevorzugen.

Die Forschungslage zu staatlichen Gymnasien mit ästhetischem Profil und teilweise einer bis ins 19. Jahrhundert reichenden Tradition stellt sich noch ungünstiger dar (vgl. Ullrich, 2014, S. 186). Hier dominieren Erfahrungsberichte und Ratgeberliteratur (vgl. Becker & Wenzel-Staudt, 2008; Hartewig, 2013). Unsere eigene Analyse der beiden Gymnasien mit tänzerisch-musikalischem bzw. künstlerischem Profil zeigte, dass sich die Schulleitungen in ihren schulkulturellen Bildungsansprüchen nicht auf die aktuellen bildungspolitischen Diskurse um Elite und Exzellenz beziehen, sondern implizit eher an ältere Begabungs- und Talentförderdiskurse anknüpften (vgl. Krüger et al., 2015, S. 205).

Daneben gibt es quantitative Überblicke zur prekären Arbeitsmarktsituation für Berufe im kulturellen Bereich (vgl. Deutscher Kulturrat, 2014) sowie zwei quantitative Untersuchungen zu den Effekten von musikalisch-künstlerischen Profilangeboten in der Schule auf die Lernenden (vgl. Lehmann-Wermser, Naacke & Nonte, 2012; Nonte, Lehmann-Wermser, Schwippert & Stubbe 2014). Außerdem wurden in zwei qualitativen Studien die Berufsbiografien von Künstlerinnen und Künstlern (vgl. Schüngel, 1996; Rübke, 2000) und in drei qualitativen Studien die Berufsbiografien von Tänzerinnen und Tänzern analysiert (vgl. Jeffri & Trosby, 2004; Pfaff, 2017; Roncalia, 2010). Die zuletzt genannten Studien beziehen sich jedoch nicht auf die schulischen Karrierewege und die anschließenden Übergänge von Tänzerinnen und Tänzern ins Studium oder den Beruf, sondern legen den Schwerpunkt auf den Verlauf und das Ende einer beruflichen Tanzkarriere und den damit einhergehenden Zwang zur beruflichen Neuorientierung.

Vergleichsweise umfassender untersucht wurden die 43 in Deutschland vorhandenen Eliteschulen des Sports, die seit den 1990er Jahren sukzessive als Nachfolgeorganisationen der Kinder- und Jugendsportschulen der ehemaligen DDR eingerichtet wurden und die durch die Bereitstellung sportlicher Trainingsbedingungen und schulischer Fördermaßnahmen den Lernenden zukünftige sportliche Spitzenleistungen und schulische Erfolge gleichzeitig ermöglichen wollen (vgl. DOSB, 2017). Dazu gibt es erstens zwei qualitative Untersuchungen, die sich aus systemtheoretischer Perspektive mit den Struk-

turen der Verbundsysteme sportlicher Nachwuchsförderung (vgl. Borggrefe & Cachey, 2014) bzw. aus einer kulturtheoretischen Perspektive mit den Schulkulturen von drei Eliteschulen des Sports beschäftigt haben (vgl. Pallesen, 2014). Wir selbst haben im Rahmen unserer Studie herausgearbeitet, dass der Schulleiter implizit einem funktionalen Eliteverständnis folgt und den Begriff auf die stets neu zu erbringenden sportlichen Höchstleistungen bezieht, die erforderlich sind, um das Label der Eliteschule des Sportes in regelmäßigen Evaluationen durch den Deutschen Olympischen Sportbund zu sichern (vgl. Krüger et al., 2015, S. 204).

Neben organisationstheoretischen Studien gibt es zweitens einige wenige quantitative Studien, die sich unter einer effizienzorientierten Perspektive mit individuellen Kaderkarrieren beschäftigen. So weisen die Studien von Güllich und Emrich (2012) zu Leistungssportkarrieren in sieben olympischen Sportarten sowie im nationalen Juniorenfußball auf die hohen Fluktuationsraten in diesen Kadersystemen hin, deren jährliche Auffrischungsquoten bei 40 Prozent liegen (vgl. auch Güllich, 2014). Auch für die Beteiligung von Eliteschülerinnen und -schülern des Sports an diesem Kadersystem werden in Längsschnittstudien ähnliche Fluktuationsraten nachgewiesen (vgl. etwa Baron-Thieme, 2014). Auf der Basis einer quantitativen Retrospektivbefragung von Olympionikinnen und Olympioniken haben Emrich, Fröhlich, Klein und Pitsch (2008) zudem gezeigt, dass sich Eliteschülerinnen und -schüler des Sports in ihrem sportlichen Erfolgsniveau und ihren Schulabschlüssen nicht von anderen Schülerinnen und Schülern unterscheiden, dass sie jedoch seltener ein Studium aufnehmen und stärker Tätigkeiten bei der Bundespolizei oder Bundeswehr anstreben.

Drittens wurden in zwei älteren qualitativen Längsschnittstudien von Richartz (2000) und Bona (2001) ausgehend von einem belastungstheoretischen Konzept die sportlichen und schulischen Karriereverläufe an drei Berliner Sportschulen analysiert. Diese weisen auf Phasen besonders hoher Belastung am Übergang zur elften Klasse und im Zeitraum vor dem Abitur hin. Zudem zeigen sie auf, dass Eltern und Peers aus dem Nahraum und nicht Trainerinnen und Trainer oder Sportfunktionäre wichtige soziale Unterstützungsinstanzen bei der Realisierung oder dem Abbruch einer dualen Karriere sind. Was jedoch fehlt, sind vor allem aktuelle qualitative Längsschnittstudien, die die sportlichen und bildungsbezogenen Karrierewege von Jugendlichen aus Eliteschulen des Sports nicht nur im Verlaufe der Schulzeit, sondern auch nach dem Übergang in Hochschule und Profisport in den Blick nehmen.

3. Theoretische Bezugslinien und Design der Längsschnittstudie

Genau an diesen Forschungsdefiziten setzt unsere Studie an. Neben der angedeuteten Analyse der institutionellen Bildungsansprüche (vgl. auch Krüger et al., 2015) steht im Zentrum dieser qualitativen Längsschnittstudie vor allem die Untersuchung der akademischen und profilbezogenen Karrierewege der Jugendlichen an diesen Schulen von der 10., über die 12. Klasse bis zwei Jahre nach dem Übergang in die Hochschule oder den Beruf.

Bei der Analyse der längerfristigen Karrieren dieser Jugendlichen im Alter von zunächst 16 Jahren bilden sozialkonstruktivistische und praxeologische Ansätze die theoretischen Bezugshorizonte. In Anlehnung an sozialkonstruktivistische Konzepte der Jugendforschung (vgl. etwa Hurrelmann, Grundmann & Walper, 2008; Krüger & Grunert, 2010) werden Jugendliche und junge Erwachsene als aktive Gestalterinnen und Gestalter ihrer Umwelt verstanden, die ihre Bildungsbiografien ko-konstruieren. Dabei sind sie in der Lebensphase der Adoleszenz mit spezifischen biografischen Herausforderungen konfrontiert, zu denen Entscheidungsprozesse nach Schulabschluss im Hinblick auf die Übergänge in die Hochschule oder den Beruf, die Ablösungsprozesse von der Familie oder die Suche nach neuen Freundinnen und Freunden gehören, die konstruktiv zu bewältigen sind. Um die Einbindung ihrer Biografieverläufe und individuellen Orientierungen in milieuspezifische Erfahrungszusammenhänge analytisch fassen zu können, greifen wir auf praxeologische Theoriekonzepte zurück, wie sie insbesondere Bohnsack (2010) in einer mikrosoziologischen Umdeutung der Bourdieuschen Kulturtheorie (vgl. Bourdieu, 1993) entwickelt hat. Im Gegensatz zu Bourdieu, der die Genese eines individuellen und kollektiven Habitus im Kontext makrosozialer Bedingungen wie etwa differenter Kapitalfigurationen verortet, wird im Konzept von Bohnsack versucht, die Herausbildung habituellem Orientierungen in unterschiedlichen milieuspezifischen Aufschichtungen aufzudecken. Dabei richten wir den Blick insbesondere auf die sozialisationstheoretischen Interaktionen in der Schule bzw. Hochschule, der Familie und der Peerwelt.

Methodisch stützen wir uns primär auf einen qualitativen Zugang. Dem vorgeschaltet war eine quantitative Befragung in den 10. Klassen, um auf dieser Basis in der ersten Untersuchungsphase ein kontrastreiches Sample von 17 Schülerinnen und Schülern der Internationalen Schule und 25 Jugendlichen mit einer dualen Karriere (12 im Bereich Sport, fünf im Bereich Tanz, zwei im Bereich Musik, sechs im Bereich Kunst) für biografisch-narrative Interviews auszuwählen, die dann jeweils in der 12. Klasse und zwei Jahre nach Schulabschluss nochmals befragt werden sollten. Bei der Auswertung der Interviews beziehen wir uns auf die Dokumentarische Methode (vgl. Nohl, 2006), die wir unter einer Längsschnittperspektive weiterentwickelt haben, da wir bei der Analyse der Kontinuität bzw. des Wandels der individuellen Orientierungen der Jugendlichen vom Beginn der Oberstufe bis zwei Jahre nach Schulabschluss länger auf der Ebene der Einzelfallrekonstruktion bleiben, bevor jeweils anschließend fallkontrastive Analysen einsetzen (vgl. Krüger, 2016, S. 12; Leinhos, Krüger & Keffler, i. E.).

4. Bildungsbiografische Wege im Zusammenspiel von Familie, Schule und Peers

Im Folgenden untersuchen wir längsschnittlich, ob und wie die Jugendlichen aus der IB School und aus den Gymnasien mit ästhetischen bzw. sportlichen Schwerpunkten eine exklusive Bildungskarriere bzw. eine duale Hochleistungskarriere realisieren. Uns interessiert dabei, welche Sozialisationsinstanzen bzw. Erfahrungsräume wie zusammenspielen und die biografischen Wege beeinflussen.

Getrennt nach transnationalen Bildungskarrieren und profilbezogenen Karrieren stellen wir Fälle vor, die nach feldspezifischen Karrierekriterien ausgewählt wurden: Für zehn Absolventinnen und Absolventen der IB School können wir längsschnittliche Aussagen über ihren Werdegang von der Schule bis in die Hochschule machen. Alle zehn studieren, neun davon außerhalb Deutschlands: Etwa die Hälfte studiert technische oder ökonomische Fächer, die andere Hälfte studiert geistes-, sozialwissenschaftliche oder künstlerische Fächer. Im Folgenden werden drei Fälle vorgestellt, die im Hinblick auf ihren eigenen Entwurf als world citizen und dem damit verbundenen Karriereverlauf kontrastieren. Demgegenüber können wir für 20 Jugendliche bzw. junge Erwachsene mit einer dualen Karriere Aussagen über alle drei Erhebungen von der zehnten Klasse bis zwei Jahre nach Schulabschluss vornehmen. Fünf Absolventinnen und Absolventen haben sich weiter professionalisiert, und fünfzehn verfolgen keine professionelle Karriere mehr. Dies zeigt eine hohe Abbruchquote bei den dualen Karrieren. Insgesamt lässt sich festhalten, dass nur wenige in und nach der Schule langfristig eine professionelle Karriere (im Sport, Tanz, Kunst) anstreben. Für den Bereich der profilbezogenen Karrieren wurden drei Fälle für die folgende Darstellung ausgewählt, die sich hinsichtlich der Einmündung in eine Profikarriere deutlich unterscheiden.

4.1 *„das Internationale will ich so weiterführen“ – Die Absolventinnen und Absolventen der IB School*

Unsere erste Falldarstellung fokussiert Gwyn, der von seinem sechsten Lebensjahr bis zum Studienbeginn in Deutschland gelebt und kontinuierlich die IB School besucht hat. Seine Eltern stammen aus Südeuropa und die Familie ist dort und in Deutschland Teil eines kulturell diversen sozialen Netzwerkes. Sein Vater ist Professor im Bereich Naturwissenschaft, seine Mutter hat studiert und ist zu den Erhebungszeitpunkten nicht erwerbstätig. Die Investition in eine teure, ‚international‘ ausgerichtete schulische und universitäre Bildung des Sohnes kann als Wunsch der Eltern interpretiert werden, ihm die Möglichkeit einer transnational ausgerichteten Zukunft zu bieten. Dieser ist in familialen Erfahrungen transnationaler Mobilität verwurzelt.

In den ersten beiden Erhebungen identifiziert sich Gwyn mit den schulisch-institutionellen Codes von Weltbürgertum und lebenslangem Lernen. Curricular verankertes soziales Engagement integriert er in seinem Orientierungsrahmen zwischen Lernanlass und sozialer Integration. Er ist eingebunden in den kulturell diversen schulischen Raum, engagiert sich in schulischen Service-Learning-Projekten auf dem afrikanischen Kontinent und identifiziert sich mit einem toleranten, die eigenen Privilegien kritisch reflektierenden Weltbürgertum. Dies dokumentiert sich später auch im Studium und interkulturellen Hochschulengagement.

In Bezug auf Bildung und Lernen schreibt sich über alle drei Erhebungen hinweg eine Orientierung an selbstbestimmtem Lernen von Neuem und umfassender, kreativer Wissens- und Weltaneignung dynamisch fort. Über die Schule hinaus dokumentiert sich so im gesamten Verlauf eine interessengeleitete Selbstbestimmung: „es macht mir

nichts aus ob es Sprachwissenschaften oder Mario Kart zum Beispiel is //hm// das is beides dasselbe das macht mir Spaß“ (Interview 1).

Die interessengeleitete Wissensaneignung zeigt sich in der dritten Welle pointiert in Gwyns Integration fast sämtlicher Interessensschwerpunkte innerhalb seines Studiums (siehe Zitat unten).

In der Universitätsanwahlgeschichte beschränkt sich Gwyn ganz selbstverständlich nicht auf Deutschland, sondern die global ausgerichtete Anwahl von Universitäten scheint für ihn selbst keine strategische Entscheidung zu sein und ist vielmehr eine Möglichkeit, die für ihn passende Hochschule zu finden. Die wenigen Momente, in denen er diese Anwahl expliziert, sind im Kontext massiver Auseinandersetzungen mit dem Vater zu situieren. Dieser wünscht sich für seinen Sohn den Besuch einer weltweit renommierten Elite-Universität sowie ein beruflich aussichtsreiches Naturwissenschaftsstudium. Der Anerkennungskonflikt spitzt sich zu, als die jüngere Schwester für ein Biologiestudium in einer britischen Universität mit Eliteruf angenommen wird, während Gwyn an einer vergleichbaren Hochschule eine Absage erhält. Der Aushandlungsprozess zwischen Vater und Sohn wie auch Gwyns Legitimationsgeschichte im Interview sind komplex und dauern an. Dies dokumentiert pointiert den spannungsvollen Kontext von eigenen Wegen und dem Gefühl von Fremdbestimmung, der sich insbesondere im zweiten und dritten Interview rekonstruieren ließ und sich als weitere zentrale Orientierung an Selbstbestimmung und Akzeptanz dynamisch fortschrieb. In seiner Studienwahl integriert Gwyn seine umfassenden Interessen:

ich hab auch ein Interesse entwickelt für die Psychiatrie weil ähm irgendwie bin ich am Hirn interessiert das is auch durch die Sprachwissenschaft dass ich ähm mich gefragt hab wie kommt die Sprache überhaupt zustande also was passiert im Kopf [...] wenn man hier Psychiatrie studiern möchte muss man zuerst ein Medizinstudium abschließen und [...] sich dann für die Psychiatrie entscheiden (Interview 3).

Diese Absicht begeistert den Vater laut Gwyn keinesfalls. Sein Plan des Medizinstudiums und der Hinweis auf die Möglichkeit dieses an einer stärker weltweit bekannten Universität mit Eliteruf zu absolvieren, halten seine und die väterlichen Vorstellungen jedoch mindestens im Interview in einem prekären Gleichgewicht. Nachdem wir für Gwyn in den ersten beiden Erhebungen kaum Peerbeziehungen rekonstruieren konnten und dies stark mit Selbstzweifeln korrespondierte, wirken die Peers insbesondere in der dritten Welle reziprok unterstützend und stabilisierend. Seine beste Freundin Abigail und er lernen gemeinsam für die Universität, teilen ein Interesse an Politik und philosophischen Gesprächen und sowie weite Teile ihres Alltags. Maximal kontrastierend zur Beziehung zu seinem Vater können seine Peers nun als Möglichkeitsraum interpretiert werden, in dem Gwyn eigene Vorstellungen reflexiven Weltbürgertums und ein in Teilen kritisches Elitekonzept ausleben kann. Für die Uni- und Studienwahl sind sie hingegen weniger bedeutsam. Hier ist neben der Familie auch die schulische Universitätsberatung wichtig.

Eine stärker reflexive Auseinandersetzung mit der transnationalen Ausrichtung der eigenen Biografie lässt sich für Charlotte rekonstruieren. Ähnlich wie bei Gwyn doku-

mentiert sich in ihrer Erzählung eine reflexive Auseinandersetzung mit Vorstellungen der eigenen Position und eigener Privilegien in der Welt. Als Deutsche ohne transnationale Erfahrung und mit einem von ihrem Vater, der eine Modefirma besitzt, finanzierten Schulplatz war sie an der Schule jedoch stark unter Erklärungsdruck. Ihren Besuch der IB School erzählt sie in den ersten beiden Interviews nicht nur, aber stärker als Gwyn, in einer teils strategisch motivierten Perspektive. Über alle drei Erhebungen hinweg dokumentiert sich hinsichtlich ihrer (hoch)schulischen Orientierung ein partieller Wandel: Während sich in der ersten Welle vor allem ein Pragmatismus der Schule gegenüber in Charlottes Erzählungen dokumentiert, zeigt sich mit Blick auf eine konkreter werdende berufliche Zukunft ein forciertes Streben in Bezug auf ein möglichst gutes IB und in der dritten Welle auf einen beruflichen Aufstieg. Charlotte lehnt dabei einen „elitären Clan“ ohne „Kontakt zur echten Welt“ ab, strebt jedoch gleichzeitig nach einer Zugehörigkeit zu einer reflexiven, engagierten professionellen Elite (Interview 2). Die Peers sind dabei authentische, emotional Unterstützende, kommen aus unterschiedlichen soziokulturellen Herkunftsmilieus und sind an der Konstruktion eines exklusiven Lebensstils ohne distinguierende Haltung und damit an der Vorstellung einer sozialreflexiven ‚guten‘ Elite entscheidend beteiligt. Wenngleich Charlotte in der 10. Klasse noch ein gemeinsames Studium mit einer Freundin plante, ist es in der konkreten universitären Anwahl insbesondere ihre Mutter, die sie u. a. zu Auswahlgesprächen im europäischen Ausland begleitet. Außerdem nennt Charlotte ähnlich wie Gwyn die schulische Universitätsberatung als bedeutsam.

Ein dritter stärker kontrastierender Fall ist der von Anton. Obwohl wir ihn lediglich in den ersten beiden Wellen interviewen konnten, lässt sich an diesem Fall die Bedeutung der familialen Dimension und die Grenze der schulischen zuspitzen. Im Kontrast ist Antons schulbiografischer Werdegang durch private und berufliche Veränderungen im Elternhaus und viele internationale Umzüge geprägt. Mit 17 Jahren kommt er in die 10. Klasse der IB School. Anton identifiziert sich stark mit dem institutionellen Bildungsanspruch des *world citizenship* und vergemeinschaftet sich insbesondere mit denjenigen, die ebenfalls der Mobilität ihrer Eltern ausgesetzt sind. Zwar ist für ihn die Unterstützungsfunktion der IB School zentral, jedoch muss er sie aufgrund fehlender finanzieller Ressourcen nach nur kurzer Zeit verlassen. Durch mangelnde familiäre Unterstützung kann er seine Orientierung am Lernen von Neuem jedoch kaum enactieren und auch seine Peers haben vor dem Hintergrund ständiger Orts- und Schulwechsel für ihn keine stabilisierende Bedeutung. Die IB School kann trotz emotionaler und struktureller Unterstützung nicht längerfristig auffangend oder gar als Sprungbrett für eine exklusive Bildungskarriere wirken.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich in den Bildungsverläufen je spezifische interdependente Spielarten unterschiedlicher Erfahrungsräume dokumentieren. Ungleiche außerschulische Erfahrungsräume und Beziehungskonstellationen korrespondieren mit ungleichen Bedeutungen des schulischen Erfahrungsraums für die Bildungswege. Die Peers sind zwar weniger konkret entscheidend für die Unianwahl, können jedoch hochbedeutsam für die Bearbeitung von Spannungsmomenten innerhalb der (exklusiven) Bildungskarriere werden. Hinsichtlich einer möglichst nahtlosen exclusi-

von Bildungskarriere können sich umfassende schulische und außerschulische soziale Netzwerke offenbar nur dann entfalten, wenn die unterschiedlichen Erfahrungsräume entsprechend ‚harmonisch‘ miteinander in Einklang stehen.

4.2 „ich wusste das ich das drauf habe“ – duale Bildungswege

Im Folgenden richten wir den Blick auf jene jungen Erwachsenen, die eine duale Karriere in Tanz, Sport, Kunst oder Musik verfolgt haben oder verfolgen. Julian stellt ein Beispiel für eine erfolgreiche duale Karriere dar. Er lebte mit seinen Eltern in einem Dorf und zog in der elften Klasse in die Großstadt des Gymnasiums mit Tanzschwerpunkt. Sein Vater ist Ingenieur, seine Mutter arbeitet als Sekretärin. In Julians Biografie ist der Tanz seit frühester Kindheit verankert. Er geht in der 10. Klasse auf das Gymnasium mit Tanzschwerpunkt über.

Julian studiert nach Abschluss der Schule an einer Tanzhochschule in G-Großstadt. Mitte 2016 entscheidet er sich dann für ein Jobangebot als Tänzer in einer Company und ist damit im Berufsleben als professioneller Tänzer angekommen. In diesem Rahmen enaktiert Julian seine zentrale Orientierung an Erfolg und Weiterentwicklung im Tanz. Dabei lässt sich seine (hoch-)schulische Orientierung weiterhin als höhere Erfolgsorientierung bei gleichzeitiger Leichtigkeit und strategischem Handeln in Bezug auf die schulischen Inhalte fassen, die auch längsschnittlich betrachtet kontinuierlich aufrechterhalten bleibt. Die bildungsbezogene Orientierung dokumentiert sich in der dritten Welle vor allem auch in der Ambition trotz des Übergangs in eine Tanzcompany sein Studium beenden zu wollen. Julian ist in der Hochschule sowohl in die Gruppe der Tänzerinnen und Tänzer integriert als auch mit der Tänzerin Freya befreundet. Er enaktiert über alle drei Welle hinweg seine zweite zentrale Orientierung an sozialer Eingebundenheit, die aber immer wieder bei den Übergängen – insbesondere beim Ankommen auf dem Gymnasium mit Tanzschwerpunkt und auch in der Hochschule – brüchig wird. Der Grund dafür liegt in der Spannung der Orientierung im Tanz, die im Laufe der drei Wellen und mit zunehmender Professionalisierung dominant wird und der Orientierung an sozialer Eingebundenheit, was sich insbesondere im dritten Interview zeigt:

aber ich bin im Endeffekt auch der Solist und ich tanz am meisten //mh// und dann so wenn ich mich beklage über irgendwas dann heißt es Julian du brauchst gar nichts sagen du hast das Solo [...] und da das kann da kann ich auf kein andern zurückgreifen da hab ich keine Freunde um mich rum (Interview 3).

Im Laufe des Studiums wird Julian immer wieder für Solistenrollen ausgewählt und erhält verschiedene Möglichkeiten mit Choreografen zusammen zu arbeiten, die ihn in der Weiterentwicklung seiner Fähigkeiten unterstützen.

Die Entscheidung für eine Tanzausbildung an einer Tanzhochschule verhandelt Julian als selbstverständlich: Er bewirbt sich noch während der Abiturphase. Die Anwahl der verschiedenen Tanzhochschulen erfolgt über das entsprechende Profil, das zu Julian

und seiner Ausrichtung, die entscheidend auch vom Gymnasium und dessen Tanzausbildung geprägt wurde, passen muss. Nachdem er Zusagen von drei Hochschulen erhält, ist seine Entscheidung für eine bestimmte Hochschule eng mit seinen zentralen Orientierungen verbunden. Seine Wahl fällt auf die Hochschule in G-Großstadt. Dabei beschreibt er, dass die Ausbildung genau den Bedürfnissen seiner weiteren Entwicklung und seiner sozialen Eingebundenheit entspricht:

als ich G-Großstadt gesehn hab diese Schule diese Dimension gesehn hab hab ich gesagt (.) hier (.) passiert diese die Konkurrenz die ich brauch (.) weil hier einfach mehr Leute sind wovon ich einfach profitieren kann (.) und [...] die Balance war einfach gut zwischen //hm-hm// zwischen hier geht=s eigen- hier geht=s richtig ab (.) //hm-hm// aber (.) ich bin hier auch (.) geborgen (Interview 3).

Über alle drei Wellen hinweg spielt die Familie in Julians Biografie eine (emotional) stützende und Rückhalt sowie Entspannung bietende Rolle. Ähnlich wie die Familie haben Peers eine stützende und partiell auch fachlich unterstützende Bedeutung, auch wenn sich seine Beziehungen im Verlauf der drei Wellen und mit zunehmender Professionalisierung mehr auf Dyaden beziehen. Die Einbindung in eine Gruppe bleibt für ihn jedoch weiterhin wichtig. Die Schule und deren tänzerische Ausbildung mit einer Kombination von modernem und klassischem Tanz sind für Julians tänzerische Ausrichtung und Anwahl einer Hochschule bedeutsam.

Im Vergleich zu Julian stellt Katharina einen minimalen Kontrast dar. Ihre Eltern haben beide ein Studium abgeschlossen. Katharina hat eine starke biografische Fokussierung auf den Fußball und ihre zentralen Orientierungen sind darauf bezogen. Ähnlich wie bei Julian wird bei ihr die Leistungsorientierung im Sport jener der Schule sowie der an sozialer Eingebundenheit untergeordnet. Katharina hat über alle drei Wellen hinweg betrachtet zunehmend mehr Peerbeziehungen aus dem Fußballbereich, die sie ebenfalls partiell fachlich unterstützen, aber auch eine Parallelwelt (z. B. durch gemeinsames Ausgehen) zum Leistungssport darstellen. Sie unterscheidet sich insbesondere dadurch von Julian, dass ihre Familie eine bedeutsamere Rolle für die Karriere spielt: Sie ist für die Begleitung und Beratung hinsichtlich ihrer Fußballkarriere enorm wichtig. Zwischen den beiden Fällen gibt es darüber hinaus strukturelle Unterschiede: Während Julian sich nach der Schule voll und ganz auf seine Tanzkarriere fokussiert, nimmt Katharina neben ihrer Fußballkarriere in einem Bundesligaverein, da diese nicht für den Lebensunterhalt ausreicht, ein Studium auf, so dass die Dualität bei ihr aufrechterhalten bleibt.

Einen maximalen Kontrast zu den beiden Fällen stellt Philipp dar. Dieser verfolgt eine professionelle Leichtathletikkarriere von Kindheit an und weist in diesem Bereich in der ersten Welle eine hohe Leistungs- und Erfolgsorientierung und hohe professionelle Ambitionen auf. In der zweiten Welle wird die Leistungsorientierung durch fehlende Erfolge verunsichert. Zudem bestehen über alle drei Wellen keine Peerbeziehungen, die ihn bei seiner Karriere unterstützen. Vielmehr stellen seine Freundschaften eine Parallelwelt zur Karriere dar. Über alle drei Wellen hinweg sind seine akademischen

Orientierungen kontrastiv zur sportlichen Hochleistungsorientierung, da er nur das Erreichen eines notwendigen Schul- bzw. Hochschulabschlusses anstrebt. In der dritten Welle kommt ein massiver Konflikt mit seinem Bundestrainer hinzu, der ihn in eine biografische Krise und zum Abbruch seiner Karriere treibt. Zudem ist Philipp stark regional eingebunden und hat kaum Ambitionen, für seine Sportlerkarriere überregional mobil zu werden. Über alle drei Wellen wird Philipp von seiner Familie in seinen Karriereabsichten unterstützt, dennoch können sie das Ende der Karriere nicht verhindern.

Insgesamt betrachtet identifizieren sich die ehemaligen Schülerinnen und Schüler der Eliteschule des Sports wie z. B. Katharina mit dem Begriff der Elite als sportliche Elite, wenn sie selbst hohe sportliche Leistungen erbringen, und grenzen sich wie z. B. Philipp vom Begriff der sportlichen Elite kritisch ab, wenn sie keinen Leistungssport mehr betreiben. Alle jungen Erwachsenen mit einer dualen Karriere aus den künstlerisch-ästhetischen Kontexten können mit dem Begriff hingegen weniger etwas anfangen und beziehen diesen nicht auf ihren eigenen Bildungsweg.

Das komplexe Zusammenspiel von individuellen Orientierungen, familialer und peerbezogener Unterstützung, körperlicher Bedingungen und der Umsetzung des Profils der jeweiligen Schule ist elementar für die stringente Verfolgung einer profilbezogenen Karriere im Tanz, Sport, Kunst und Musik. In den meisten Fällen, die ihre Karriere abgebrochen haben, wird die sportliche (tänzerische, künstlerische, musische) Tätigkeit jedoch auf freizeitleichem Niveau weitergeführt.

5. Profilymnasien als Sprungbrett für eine exklusive Bildungskarriere bzw. Profilkarriere?

Die Antwort auf die einleitend formulierte Frage nach dem Zusammenspiel unterschiedlicher Erfahrungsräume innerhalb der Bildungsbiographie und der Bedeutung der Schule für eine transnationale Studienkarriere bzw. profilbezogene Karriere in den Bereichen von Tanz, Sport, Musik oder Kunst fällt ambivalent aus. Die IB School sowie die drei Gymnasien mit tänzerisch-musischem, künstlerischem bzw. sportlichem Profil bieten mit ihrer Infrastruktur, mit ihrem spezifischen Zusatzpersonal in Gestalt von Studienfachberatern bzw. Trainern oder Dozenten benachbarter Hochschulen sowie ihren curricularen Schwerpunktangeboten zwar gute Ausgangsbedingungen für den Übergang in ein internationales Hochschulstudium oder in ästhetische oder sportliche Profikarrieren. Wie sich diese Karrierewege gestalten, wird jedoch ganz entscheidend von den individuellen Orientierungen beeinflusst, insbesondere von den kontinuierlich verfolgten höheren akademischen Bildungsambitionen sowie profilbezogenen Hochleistungsorientierungen der inzwischen jungen Erwachsenen und ihrer Einbindung in differente Erfahrungsräume. Ebenfalls bedeutsam ist, wie sie von signifikanten Anderen in ihren Karrierewegen unterstützt werden.

Eine zentrale Einflussgröße ist der familiäre Erfahrungsraum mit seiner jeweiligen milieuspezifischen Einbettung. So werden Gwyn und Charlotte aus der IB School, die beide aus ökonomisch privilegierten Elternhäusern stammen, im Unterschied zu Anton,

der die Schule aufgrund finanzieller Hürden verlassen muss, bei der Realisierung ihrer schulischen Bildungswege und ihres Studiums an einer renommierten internationalen Hochschule von ihren Familien finanziell unterstützt. Charlotte erfährt darüber hinaus bei der Verwirklichung ihres Traums von einem Medienstudium an einer exklusiven europäischen Hochschule auch die emotionale Unterstützung durch ihre Mutter und Großmutter, während Gwyn erst durch seinen Plan im Master Medizin an einer Eliteuniversität an der amerikanischen Ostküste zu studieren einen Kompromiss mit den Studienerwartungen seines Vaters herzustellen sucht. Auch die untersuchten Jugendlichen mit einer dualen Hochleistungskarriere, die zumeist aus akademischen familialen Bildungskontexten kommen (vgl. auch Faure & Suaud, 2009), werden bei ihren bisherigen Karriereentscheidungen, bei der Anwahl der Profilschule, bei der Suche nach einem geeigneten Hochschulstudium sowie den damit einhergehenden Vereinswechseln von ihren Eltern stark unterstützt.

Daneben gibt es weitere signifikante Andere wie etwa die Studienfachberaterinnen und -berater an der Internationalen Schule, die den Lernenden Hinweise zu verschiedenen Möglichkeiten des Studiums im Ausland geben, oder motivierende Tanzcompanieleiter oder Sporttrainer, die ganz entscheidend mit zur Fortführung oder – wie der Fall Philipp zeigt – zum Abbruch einer sportlichen Hochleistungskarriere mit beitragen können. Zudem sind es fehlende Erfolgserlebnisse, Verletzungen, Motivationsprobleme und damit einhergehende biografische Krisen oder auch die prekären Beschäftigungschancen auf dem Arbeitsmarkt für kulturelle Berufe oder in einigen Segmenten des Leistungssports, die dazu führen, dass viele der von uns untersuchten Jugendlichen spätestens nach dem Abschluss der Schule ihre profilbezogene Hochleistungskarriere abbrechen (vgl. dazu Deutscher Kulturrat, 2014; Güllich, 2014; Baron-Thieme, 2014; Bona, 2001).

Im Vergleich zu den bereits erwähnten sozialisatorischen Einflussgrößen haben die Peers bei der Herausbildung einer transnationalen Bildungskarriere oder einer dualen Hochleistungskarriere eher einen geringeren Stellenwert. Die hohe globale Mobilität der IB-Schülerinnen und -Schüler, die hohen zeitlichen Trainingsbelastungen etwa in den Bereichen Sport und Tanz sowie vor allem der Übergang von der Schule in das Hochschulstudium bzw. die damit einhergehenden Vereinswechsel verstärken noch einmal die Fluidität der Peerbeziehungen. Dennoch gelingt es den untersuchten Schülerinnen und Schülern der International School nach dem Hochschulübergang neue zumeist dyadische Freundschaftsbeziehungen zu finden, die für sie als intellektuelle Austausch- und emotionale Unterstützungsgemeinschaften fungieren und in denen sie Fragen der privilegierten Identität gemeinsam bearbeiten (vgl. Howard, Polimeno & Wheeler, 2014). Die untersuchten Jugendlichen, die auch nach Abschluss des Gymnasiums eine tänzerische oder fußballerische Hochleistungskarriere verfolgen, sind weiterhin in teilweise neue Peernetzwerke aus dem sozialen Nahraum der Trainingsgruppen eingebunden, die eine unterstützende Bedeutung für ihre Karriere haben (vgl. auch Borchert, 2013). Im Gegensatz dazu haben die Peers, bei den Jugendlichen, die ihre duale Karriere abbrechen, eher den Charakter einer Parallelwelt zum jeweiligen Karrierebereich, in der Entspannungs- und spaßbetonte Aktivitäten im Zentrum stehen.

Die biografischen Bezugnahmen auf und Konstruktionen von Elitevorbildungen der Absolventinnen und Absolventen zeigen interessante Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Alle Ehemaligen der IB School setzen einem unkritischen, mit sozialer Herkunft und/oder ökonomischem Kapital verbundenen Elitebegriff eine reflexive Vorstellung einer die eigenen Privilegien wertschätzenden Verantwortungselite entgegen. Sie reflektieren dabei auch den institutionellen Bildungsanspruch ihrer ehemaligen Schule vom toleranten Weltbürgertum als positiv prägend. Die Hochleistungssportlerinnen und -sportler beziehen sich dann weiterhin auf ein funktionales Eliteverständnis sportlicher Höchstleistung, solange sie sich selber in der Welt des Spitzensports bewegen. Die Absolventinnen und Absolventen der Gymnasien mit ästhetischem Profilen zeichnen sich hingegen durch individuell unterschiedliche und wenig konturierte Elitevorbildungen aus, was auch unseren Befunden zu den weniger deutlichen institutionellen Bezugnahmen auf Elitevorbildungen an den beiden untersuchten Schulen entspricht (vgl. Krüger et al., 2015, S. 205).

Zum Zeitpunkt der geplanten vierten Erhebung vier Jahre nach dem Schulabschluss werden die meisten der von uns untersuchten jungen Erwachsenen ihr Bachelorstudium abgeschlossen haben und es wird sich zeigen, ob die Absolventinnen und Absolventen der IB School inzwischen privilegierte soziale Positionen auf dem globalen Arbeitsmarkt erlangt bzw. die jungen Erwachsenen mit einer dualen Karriere den Sprung in eine Profikarriere geschafft bzw. diese fortgesetzt haben.

Literatur

- Ball, S., & Nikita, D. P. (2014). The Global Middle Class and School Choice. A cosmopolitan sociology. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Elite und Exzellenz im Bildungssystem. Nationale und internationale Perspektiven*. (19. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 81–94). Wiesbaden: Springer VS.
- Baron-Thieme, A. (2014). *Das Dropout-Phänomen. Eine Untersuchung an Eliteschulen des Sports in Sachsen*. Dissertation, Universität Leipzig.
- Becker, U., & Wenzel-Staudt, E. (2008). Die Schule für Hochbegabtenförderung/Internationale Schule am Heinrich-Heine-Gymnasium Kaiserslautern. Aktuelle Herausforderungen und Perspektiven. In H. Ullrich & S. Strunck (Hrsg.), *Begabtenförderung an Gymnasien. Entwicklungen, Begründe, Perspektiven* (S. 135–152). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in die Methodologie und Praxis qualitativer Forschung* (8. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.
- Bona, I. (2001). *Sehnsucht nach Anerkennung. Zur sozialen Entwicklung jugendlicher Leistungssportlerinnen und -sportler*. Köln: Verlag Sport u. Buch Strauß.
- Borchert, T. (2013). *Ohne doppelten Boden, aber mit Netz? Förderung sportlicher Begabung und soziale Unterstützung an Eliteschulen des Sports in Brandenburg*. Chemnitz: Universitätsverlag.
- Borggreve C., & Cachay, K. (2014). Strukturelle Kopplung als Lösung des Inklusionsproblems schulpflichtiger Nachwuchssportler? Theoretische Reflexionen zur sachlichen Funktionalisierung von Verbundsystemen, Sport und Gesellschaft. *Sport and Society*, 7(1), 45–69.
- Bourdieu, P. (1993). *Soziologische Fragen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Deutscher Kulturrat (2014). *Jahresbericht des Deutschen Kulturrates e. V. für das Jahr 2014*. Berlin: Deutscher Kulturrat. <https://www.kulturrat.de/wp-content/uploads/2016/04/dkr-jahresbericht2014.pdf> [01. 11. 2018].
- DOSB = Deutscher Olympischer Sportbund (2017). *Eliteschulen des Sports*. <https://www.dosb.de/de/eliteschule-des-sports> [01. 11. 2018].
- Emrich, E., Fröhlich, M., Klein, M., & Pitsch, W. (2008). Evaluation der Eliteschulen des Sports. Empirische Befunde aus individueller und kollektiver Perspektive. In A. Ferrauti, P. Platen & J. Müller (Hrsg.), *Sport ist Spitze. Nachwuchsleistungssport in Nordrhein-Westfalen auf dem Prüfstand* (S. 47–84). Bochum: Meyer & Meyer Sport.
- Faure, J.-M., & Suaud, C. (2009). Nationale Modelle der Sportkonkurrenz. In G. Gebauer (Hrsg.), *Konkurrenzkulturen in Europa. Sport – Wirtschaft – Bildung und Wissenschaft* (4. Beiheft der Internationalen Zeitschrift für Historische Anthropologie, S. 56–71). Berlin: de Gruyter.
- Güllich, A. (2014). Selection, De-Selection and Progression in German Football Talent Promotion. *European Journal of Sport Science*, 14(6), 530–537.
- Güllich, A., & Emrich, E. (2012). Individualistic and Collectivistic Approach in Athlete Support Programmes in the German High-Performance Sport System. *European Journal for Sport and Society*, 9(4), 243–268.
- Hallwirth, U. (2013). Internationale Schulen. In A. Gürlevik, C. Palentien & R. Heyer (Hrsg.), *Privatschulen versus staatliche Schulen* (S. 183–195). Wiesbaden: Springer VS.
- Hartewig, W. (2013). *Traumberuf Tänzer. Ausbildung, Einstieg, Praxis*. Leipzig: Henschel.
- Hayden, M., Rancic, B., & Thompson, J. (2000). Being International. Student and teacher perceptions from international schools. *Oxford Review of Education*, 26(1), 107–123.
- Hornberg, S. (2010). *Schule im Prozess der Internationalisierung*. Münster: Waxman.
- Howard, A., Polimeno, A., & Wheeler, B. (2014). *Negotiating Privilege and Identity in Educational Contexts*. Oxford: Routledge.
- Hurrelmann, K., Grundmann, M., & Walter, S. (2008). *Handbuch Sozialisationsforschung* (7. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- International Baccalaureate 2018. Find an IB World School. <https://www.ibo.org/programmes/find-an-ib-school/?SearchFields.Region=&SearchFields.Country=DE&SearchFields.Keywords=&SearchFields.Language=&SearchFields.BoardingFacilities=&SearchFields.SchoolGender=>. [29. 11. 2018].
- Jeffri, J., & Throsby, D. (2004). *Life after Dance: Career transitions of professional dancers*. http://neumann.hec.ca/aimac2005/PDF_Text/JeffriJ_ThrosbyD.pdf [01. 11. 2018].
- Kanan, H., & Baker, A. (2006). Influence of International Schools on the Perception of Local Students in Individual and Collective Identities, Career Aspirations and Choice of University. *Journal of Research in International Education*, 5(3), 251–268.
- Kenway, J., Fahey, J., & Koh, A. (2013). The Libidinal Global Economy of the Elite School Market. In C. Maxwell & P. Aggleton (Hrsg.), *Privilege, Agency and Affect. Understanding the production and effects of action* (S. 15–21). London: Palgrave Macmillan.
- Krüger, H.-H. (2016). Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihre Peers an exklusiven Schulen – Einleitung. In H.-H. Krüger, C. Keßler & D. Winter (Hrsg.), *Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihre Peers an exklusiven Schulen* (S. 1–20). Wiesbaden: Springer VS.
- Krüger, H.-H., & Grunert, C. (2010). Geschichte und Perspektiven der Kindheits- und Jugendforschung. In H.-H. Krüger & C. Grunert (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (2. überarb. Aufl., S. 11–40). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krüger, H.-H., & Helsper, W. (2014). *Elite und Exzellenz im Bildungssystem – nationale und internationale Perspektiven* (19. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft). Wiesbaden: Springer VS.

- Krüger, H.-H., Keßler, C.I., & Winter, D. (2015). Schulkultur und soziale Ungleichheit. Perspektiven von Schulleitungen an exklusiven Gymnasien auf den Elite- und Exzellenzdiskurs. In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 183–210). Wiesbaden: Springer VS.
- Lehmann-Wermser, A., Naacke, S., & Nonte, S. (2010). MUKUS. Die Studie im Design. In A. Lehmann-Wermser, S. Naacke, S. Nonte & B. Ritter (Hrsg.), *Musisch-kulturelle Bildung an Ganztagschulen. Empirische Befunde, Chancen und Perspektiven* (S. 27–52). Weinheim: Juventa.
- Leinhos, P., Krüger, H.-H., & Keßler, C.I. (im Erscheinen). Der Stellenwert von Peers für eine duale Karriere – methodologische Überlegungen und Resultate einer qualitativen Längsschnittstudie. In H.-H. Krüger, K. Hüfner, C.I. Keßler, S. Kreuz, P. Leinhos & D. Winter (Hrsg.), *Exklusive Bildungskarrieren von jungen Erwachsenen und ihre Peers am Übergang in Hochschule oder Beruf*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A.-M. (2006). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitung für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nonte, S., Lehmann-Wermser, A., Schwippert, K., & Stubbe, T.C. (2014). Auswirkungen von Schulprofilierungsmaßnahmen auf Schülerebene. Re-Analysen unter besonderer Berücksichtigung der Wahrung von Chancengerechtigkeit. In K. Drossel, R. Strietholt & W. Bos (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen* (S. 87–107). Münster: Waxmann.
- Pallesen, H. (2014). *Talent und Schulkultur. Fallrekonstruktionen zu Bildungsgangentscheidungen an einer Eliteschule des Sports*. Opladen: Barbara Budrich.
- Pfaff, S. (2017). *What's next ... Biografische (Un)Sicherheit bei Tänzerinnen und Tänzern*. Dissertation, Universität Halle-Wittenberg.
- Resnik, J. (2012). Sociology of International Education. An emerging field of research, *International Studies in Sociology of Education*, 22(4), 291–310.
- Richartz, A. (2000). *Lebenswege von Leistungssportlern. Anforderungen und Bewältigungsprozesse der Adoleszenz. Eine qualitative Längsschnittstudie*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Röbke, T. (2000). *Kunst und Arbeit. Künstler zwischen Autonomie und sozialer Unsicherheit*. Essen: Klartext.
- Roncaglia, I. (2010). Retirement Transition in Ballet Dancers: „Coping within and coping without“. *Forum: Qualitative Social Research*, 11(2), Art. 1. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1348/2929> [01.11.2018].
- Schüngel, C.-U. (1996). *Berufsverläufe freischaffender Theaterkünstler. Biographie-analytische Auswertung narrativer Interviews*. Opladen: Leske + Budrich.
- Ullrich, H. (2014). Exzellenz und Elitebildung in Gymnasien. Traditionen und Innovationen. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Elite und Exzellenz im Bildungssystem. Nationale und internationale Perspektiven* (19. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 181–202). Wiesbaden: Springer VS.
- Zymek, B. (2015). Kontexte und Profile privater Schulen. Internationaler Vergleich lokaler Angebotsstrukturen. In M. Kraul (Hrsg.), *Private Schulen* (S. 63–78). Wiesbaden: Springer VS.

Abstract: This paper examines the role of secondary schools with special profiles (an international school, two schools with aesthetic profiles, and an elite school of sport) for international university careers as well as careers in sports, dance or music. We are interested in the interplay of experiences in school, family and peer culture and present results from a qualitative longitudinal study of biographical career paths of young people from grade ten until two years after their transition into university or professional life.

Keywords: Exclusive Secondary Schools with Special Profiles, Educational Careers, Transitions into University and Profession, Qualitative Longitudinal Study

Anschrift der Autor_innen

Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,
Philosophische Fakultät III – Erziehungswissenschaften,
Institut für Pädagogik,
Franckeplatz 1, Haus 4, 06099 Halle (Saale) Deutschland
E-Mail: heinz-hermann.krueger@paedagogik.uni-halle.de

Dr. Catharina I. Keßler, Georg-August-Universität Göttingen,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Waldweg 26, 37073 Göttingen, Deutschland
E-Mail: catharina.kessler@uni-goettingen.de

Dipl.-Päd. Daniela Winter, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,
Zentrum für Schul- und Bildungsforschung,
Franckeplatz 1, Haus 31, 06099 Halle (Saale), Deutschland
E-Mail: daniela.winter@zsb.uni-halle.de

Adam Howard

Enduring Privilege

Schooling and elite formation in the United States

Abstract: Drawing on two studies of American elite schools, the author explores the ways in which both private and publicly funded elite schools engage in contemporary class-making and remaking through teaching students particular lessons about themselves, others, and world around them that cultivate privilege as a collective identity. In this exploration, the author moves beyond commodified conceptions of privilege to provide a more useful framework for investigating the role that privilege plays in the production of elites. The article concludes by arguing that the processes of social reproduction seem to be well in place within elite schools despite the shifting social and economic landscapes of the United States.

Keywords: American Elite Schools; Privilege; Class-making; Hidden Curriculum; Elite Production

1. Reconfiguring Privilege

In his classic book, *The Power Elite*, C. Wright Mills (1956) stated that elite schools are “the most important agency for transmitting the traditions of the upper social classes and regulating the admission to new wealth” (pp. 64–65). Building on Mills’ work, Cookson and Persell (1985), in their seminal study of elite boarding schools in the United States, demonstrated how these schools reproduced an elite class by transmitting power and privilege. They argued that a combination of “philosophies, programs, and lifestyles” (p. 4) put students through a rite of passage that stripped them of their sense of self and through which they developed loyalties of other members of the elite “[to] become soldiers for their class” (p. 124). Other studies similarly show that elite schools matter a great deal in the production and preservation of elites (e. g., Domhoff, 2006; Levine, 1980; Useem & Karabel, 1986; Zweigenhaft, 1993). Over the past decade or so, in-depth ethnographies of elite schools suggest that these institutions, boarding schools in particular, continue to serve a fundamental role in the reproduction of elite status (e. g., Chase, 2008; Gaztambide-Fernández, 2009), providing greater access to elite universities (Espenshade & Radford, 2013) that then leads to higher likelihood of power (e. g., Zweigenhaft & Domhoff, 2014) and greater earnings (Witteveen & Attewell, 2017), and advantaged access to networks within the ranks of the financial, legal and managerial elite (Rivera, 2016).

During the 20th century, a diploma from an elite boarding school, especially the top ranked ones studied by Cookson and Persell (1985), mostly outweighed all other admission requirements to elite universities (Golden, 2007). Academic superiority and demon-

strated ability were not the primary requirement (Zweigenhaft, 1993). During this time, elite universities heavily relied on these secondary schools for applicants. Scholars have provided historical (e. g., Karabel, 2005), economic (e. g., Hoxby & Avery, 2012), and ethnographic (e. g., Stevens, 2007) accounts of how elite institutions of higher education have perpetuated unequal access. In 2018, things seem to have changed and these elite institutions appear to have become more accessible to students from diverse educational backgrounds, and in some ways they have. Roughly 63 percent of Harvard students, for example, hail from publicly funded high schools. Elite secondary boarding schools are no longer the direct pipeline to Harvard and other Ivy League universities that they once were.

However, despite the claim that elite universities now serve as engines of social mobility, the merit systems controlling the admissions practices in the U.S. still function, unofficially, to select the already economically advantaged. For example, the middle income of Harvard students represents the wealthiest 5 percent in the U.S. (Khan, 2011). While Harvard, other Ivy League and highly-selective universities are increasingly drawing students from secondary schools other than those that have been the dominant focus of most studies on American elite schooling, their students are simultaneously richer. The expansion of the pipelines to elite universities, however, has less to do with a change in the power and status of elite private schools, especially boarding schools – these institutions remain bastions of privilege – than the ways in which elite secondary schooling has been reconfigured and expanded in response to the shifting social and economic landscapes of the United States and to the country’s enduring (and, in some ways, increased) “savage inequalities” (Kozol, 1991) in school funding that stratify school character and quality, and educational circumstances and outcomes (Nieto, 2005).

Over the past two decades, neoliberal policies behind major educational reforms promoting high-stakes testing, accountability, competitive markets, and increased education choices have expanded the role of publicly funded schools in providing elite education. However, as Gaztambide-Fernández and Maudlin (2016) argue, “To a large extent, private schools have continued the mainstay of elite schooling, providing educational alternatives for affluent families and building strong ties with elite universities” (p. 57). In fact, there has been an increased demand for the most selective and most expensive private schools in the past several years as the economic gap continues to widen. At the same time, though, more publicly funded schools, especially ‘private public schools’ (Perilli & Scull, 2010) in wealthy suburban and urban communities¹,

1 The funding for the majority of public schools in the United States comes from three levels: local, state, and federal, in that order. On average, the federal government adds less than ten percent to local education budgets. Funding from the federal and state governments typically make up less than half of the funding. Most funds are provided through local taxes. Schools located in wealthy communities, therefore, are provided significantly more funding than schools in impoverished communities. In fact, these schools often have similar amount of resources as private schools. Thus, why these public schools are often considered *de facto* private schools.

and exclusive magnet and charter schools known for being academic powerhouses, are offering the kinds of educational programs that once were only available through private education – ones that, among other things, maximize affluent students' advantages to become even more competitive in the “space of intensified struggle” (Weis, Cipollone & Jenkins, 2014, p. 216) of elite higher education.

Because elite status must be struggled over (Bourdieu, 1996), these publicly funded schools occupy a more uncertain position within the field of American elite education than those schools established in the late 19th century to serve, as Baltzell (1964) put it, “a vital factor in the creation of a national upper class, with more or less homogenous values and behavior patterns” (p. 127). However, indicators such as an increased number of students at highly-selective universities coming from elite public schools suggest, at the very least, that these publicly funded schools are becoming increasingly significant in the production of elites.

In this article, I provide an overview of two studies to highlight the ways in which both private and publicly funded elite schools engage in contemporary class-making and remaking by teaching students particular lessons about themselves, others, and world around them that cultivate privilege as a collective identity. Drawing on these studies, this article concludes by arguing that the processes of social reproduction seem to be well in place within elite schools (both independent and publicly-funded) despite the shifting social and economic landscapes of the United States. Before discussing these studies, I move beyond traditional conceptions of privilege in the next section to provide a more useful framework for exploring the role that privilege plays in the production of elites.

2. Understanding Privilege

Privilege is a contested concept and, as Koh and Kenway (2016) point out, “a slippery term often mobilised to speak to all sorts of individual and group advantage” (p. 1). Yet, scholars, mostly from the fields of cultural anthropology, social psychology, cultural sociology and multicultural education, primarily construct commodified notions of privilege. Privilege, in other words, has been understood extrinsically, as something individuals have or possess, rather than as something more intrinsic, as something that reveals who they are or who they have become in a fundamental sense. Although intrinsic aspects of privilege are acknowledged, such as the influence of advantages on people's identities, the prominent views of privilege, informed mainly by groundbreaking work that emerged nearly three decades ago (e. g., McIntosh, 1988), continue to be focused mainly on what people have rather than on who they are.

Peggy McIntosh's (1988) work on white privilege and male privilege is rightly celebrated, because she provided both a personal narrative and a theoretical framework to encourage reflection on and conversation about privilege. In her essay on what she calls the “invisible knapsack” of privilege, McIntosh argues that one way of understanding how privilege works – and how it is kept invisible – is to examine the way we think

about inequality. She claims that we typically think of inequality from the perspective of the one who suffers the consequences of the subordination or oppression, not the one who receives the benefits; hence those who receive privilege are not in our focus. As she questions this common way of thinking about inequality, McIntosh challenges individuals who have privilege to “open their invisible knapsacks,” which contain all of the benefits that come to them from their social, cultural, and economic positions. She urges them to take a critical look at all the various (and often unconscious) ways they enjoy benefits and advantages that others do not.

We begin to confront privilege, according to McIntosh (1988), by becoming aware of unearned advantage and conferred dominance and by understanding how social locations (e.g., schools, workplaces, and communities) create and maintain privilege for certain groups (e.g., White, heterosexual, male, and affluent). McIntosh argues that the more aware people are of their privilege, the more they can contribute to changing themselves and the privileged locations that they occupy. Because privilege is rooted primarily in social systems, change does not happen only when individuals change; locations such as schools and workplaces that support privilege must change as well. Certain people, of course, need to change in order to do the work necessary to bring about change, but it is insufficient for individuals simply to change (see Bishop, 2002; Goodman, 2011).

McIntosh (1988) paved the way for others to examine the complex ways that privilege works through memberships (e.g., Jensen, 2016; Wise, 2005), representations (e.g., Mantsios, 2003), actions (e.g., Johnson, 2017), and language (e.g., Kleinman & Ezzell, 2003) to regenerate and re-create itself, thereby perpetuating structures of domination and subordination (e.g., Jensen, 2005; Wise, 2005). This body of work established a critical foundation for making systems of privilege visible and for revealing the ways individuals and institutions work in ways to reinforce and regenerate privilege. This body of work demonstrated the ways in which individuals from dominant groups tend to have little awareness “of their own dominant identity, of the privileges it affords them, of the oppression suffered by the corresponding disadvantaged group, and of how they perpetuate it” (Goodman, 2011, p. 22). In fact, as scholars argue (e.g., Bailey, 1998; Case, 2013), one of the functions of privilege is to structure the world in ways that conceal how privilege works, so that advantages remain invisible to those who benefit from them. These scholars have argued that individuals’ lack of awareness of their advantages, what some call “the luxury of obliviousness” (Johnson, 2017), is an important part of understanding how privilege works.

Although some scholars acknowledge intrinsic aspects of privilege (e.g., Seider, 2010) – in particular the influence of privilege on people’s identities – the prominent views on privilege have ultimately fallen short in providing a framework for exploring those aspects. In constructing a more useful framework, we must move beyond the conception of privilege as a commodity toward an understanding of privilege as identity (e.g., Howard, 2008, 2010). As an identity or an aspect of identity, privilege is a lens through which individuals with economic, social and cultural advantages understand themselves, others and the world around them. Their values, perspectives, assumptions,

and actions are shaped, created, re-created, and maintained through this lens of privilege. This view of privilege is more concerned with people's self-understandings than with what advantages they have. To think about privilege in this way is not to deny or diminish the importance of advantages that certain individuals and groups have over others, but it is, in fact, to underline the relationship between advantages and identity formation, and thus to understand the ways individuals actively construct and cultivate privilege.

Although identity is addressed in the study of elites and elite education by some (e.g., Keßler & Krüger, 2018; Maxwell & Aggleton, 2014), most scholars use related concepts such as identification, membership and social category (e.g., Gaztambide-Fernández, 2009). In this body of work, an implied view of identity emerges from this body of work that challenges traditional ways of thinking about identity as a distinctive and stable set of characteristics belonging to an individual or group. Instead, the common thinking is that identities develop within social and cultural groups and out of the socially and culturally marked differences and commonalities that permeate interactions within and between groups. According to this perspective, identities are marked by many categories: gender, race, ethnicity, sexuality, nationality, class, religion, and ability, to name the dimensions most commonly discussed. These different categories have meaning in the material and symbolic structures that organise social and cultural groups in societies. Groups are positioned in particular ways to be at an advantage (and therefore, others at a disadvantage) in the accumulation of power and resources (Stoudt, Fox, & Fine, 2012). But larger structures in societies are constantly in flux, and therefore, identities are not fixed.

What may be meaningful at a particular moment or in a certain context may not be so meaningful at another moment or in another context. Because of this continuous placement and displacement of who people are, identities are viewed as multiple, contextual, and contingent. As Yuval-Davis (2011) argues, identities "can be more or less stable in different social contexts, more or less coherent, more or less authorized and/or contested by the self and others, depending on specific situational factors, and can reflect routinized constructions of everyday life" (p. 15). Identities, therefore, are constantly in transition through the combined processes of being and becoming, belonging and longing to belong (Fortier, 2000; Probyn, 1996).

This view of identities as not fixed and as being constantly influenced by various contexts, structures and interactions establishes a more useful framing for exploring the intrinsic aspects of privilege. From this perspective, identities are understood as forms of *self-understanding*: "People tell others who they are, but even more important, they tell themselves and then try to act as though they are who they say they are" (Holland, et al., 1998, p. 3). These self-understandings are not, however, simply individual, internal, psychological qualities or subjective understandings that emerge solely from self-reflection. Identities, instead, link the personal and the social – they are constituted relationally (Wexler, 1992); they entail action and interaction in a sociocultural context (Penuel & Wertsch, 1995); they are social products that live in and through activity and practice (Holland, Lachicotte, Skinner & Cain, 1998); and they are always performed and enacted (Butler 1990).

With a primary focus on the intrinsic aspects of privilege, this conception of privilege redirects attention towards the agency of privileged individuals. Even though human agency exists within the contradiction between people as social producers and as social products (Holland, et al., 1998), self-understandings are neither imposed nor stable. Individuals mediate cultural meanings and have the capacity to transform these understandings in order to interrupt the cultural processes that validate and support privilege and, therefore, oppression. With the agency to form their own self-understandings (Maxwell & Aggleton, 2013), privilege, therefore, is not something one is passively given or possesses but instead, something one actively constructs and cultivates.

3. Learning Privilege

To explore the role of elite schools' hidden curriculum in reinforcing privilege, I conducted a six-year (1997–2002) multisite ethnographic study of the lessons that students at elite schools are taught about their place in the world, their relationship with others, and who they are (Howard, 2008). The four schools in this study – three located in Midwestern and one located in Northeastern U. S. – were as different as they were similar. Their communities held different political views (e.g., conservative/liberal), different forms of social status (e.g., old money/nouveau riche), and different types of relationships with their local communities (e.g., detached/connected). One school was publicly funded and the other three were private schools. Each school had its own distinctive mission statement, customs, set of rules, requirements and policies, and ideals. They took great pride in their distinctive qualities.

And yet these school communities took similar norms for granted as natural and legitimate. These norms reflected core values – academic excellence, ambition, trust, service, and tradition – that were expressed in a variety of ways and contexts (e.g., in their ideals, missions, and standards; within and outside classrooms; in their school culture; in their curriculum) and guided ways of knowing and doing that both created high standards for their educational programs and reinforced privilege. On one hand, these values revealed their definition of “excellence.” They promoted student success, trust within the community, choices, the importance of service, and the value of connecting the past to the present to give certainty of the future. The schools were places where excellence was the order of the day and students and educators were really good at being good. Of course, their abundance of resources also contributed to their excellent qualities, but all that was good at these schools did not entirely result from their affluence. The confluence of motivated, dedicated, and hardworking educators and students significantly contributed to the “goodness” (Lawrence-Lightfoot, 1983) found at these schools. However, on the other hand, and often not as apparent to outsiders, the values by which the schools defined their excellence also encouraged win-at-all-costs attitudes, unhealthy levels of stress, deception, materialism, competition, selfishness, and greed.

Values celebrated within these elite schooling contexts promoted “unintentional” lessons that taught students: there's only one right way of knowing and doing; success

comes from being superior to others; do whatever it takes to win; fulfillment is gained by accumulating; and others outside their communities are too different from them to relate to. These five (purportedly) unintentional lessons were often in conflict with intentional ones, which aimed to teach students high moral character, integrity, respect for others, and responsible participation in the world. For example, the schools emphasized the importance of community and collaboration. At the same time, the schools placed students in a competitive race to be better than others in academics, athletics and other aspects of their schooling. Competition overshadowed more positive, productive lessons on how students should live and relate to others. Within these educational contexts, values such as cooperation and respect came second to what it takes to stand out above the rest. Therefore, contradictions existed in what the schools claimed they wanted their students to learn (e.g., teamwork, cooperation) and what they actually taught them (e.g., winning, outdoing others). In part, this conflict resulted from the myriad factors that influenced student learning such as social contexts, organizational structures, institutional rules, curriculum, community influences, norms, values, and educational and occupational aspirations. These factors often gave shape and life to the unintentional lessons, even when educators and parents declared they wanted their children/students to learn other lessons.

Frequently, these unintentional lessons ended up being the ones that were the most consequential for students' lives. The everyday nature of these unintentional lessons allowed them to remain hidden as they pervaded students' educational experiences and reinforced powerful messages to students about who they are, how they should live and relate to others, what is important in life, and what the future holds for them. The impact on students' lives was far reaching, influencing how they thought about others and how they viewed and felt about themselves. Because these lessons often were framed as "normal" and everyday, they were not usually hard to detect. In most cases, they were taught in plain sight and repetitively. The contradiction of something open being hidden not only legitimized these lessons but masked the messages embedded in those lessons.

The unintentional lessons hid in plain view the cultural possesses involved in reinforcing and regenerating privilege. These lessons sent powerful messages to students about their place in the world, who they are and should be, and their relations with those outside of their world. Unacknowledged, these lessons taught students particular forms of knowledge, values, dispositions, and beliefs. These lessons prepared students to lead their lives guided by distinctive ways of knowing and doing that established their taken-for-granted sets of ideas for how things ought to be and the frame of reference for what is considered common sense. As conduits for learning privilege and power, these lessons assisted students in constructing privilege as a central component of their identities.

4. Negotiating Privilege

In 2012, I embarked on a participatory action research (PAR) project developed to build upon my previous research in order to investigate the individual and cultural processes involved in constructing and cultivating privilege. Researchers are increasingly engaging in PAR to study *with* privileged individuals *within* institutions structured to reproduce their privilege (e.g., Stoudt, et.al., 2012). Encouraged by the potential of this collaborative approach, I teamed up with a group of privileged young people to explore the self-understandings of eight wealthy American students and the role of these understandings in generating and reinforcing their privilege (Howard, Polimeno, & Wheeler, 2014).

As a group, the students who participated in our study reflected the diversity² of what some scholars identify as the ‘new elite’ (e.g., Currid-Halkett, 2017). They were not all born into wealthy families. They were not all white – one was Asian American, one was Latino, and one was biracial (Arab American and Native American). They were not all Christian – one was culturally an atheist, one was Jewish, and one was Muslim. Reflecting the changing nature of elite education in the U.S., they did not all attend private schools – five attended public schools. Although differences existed within the group, all of them were U.S. citizens and came from families with characteristics of those whom Anyon (1981) identified as affluent professional and executive elite. Unless independently wealthy, the participants’ parents were either executives or high-status professionals. The participants’ families had an annual income that placed them in the top 10 percent – although most were in the top 5 percent and two were in the top 1 percent.

The students were different from each other in other ways as well. They lived and attended school in different settings, ranging from a small, homogenous suburban community in Massachusetts to a diverse city of 7 million people in Malaysia and from a large public school in Kentucky to an elite boarding school in California. Their lives were marked by distinct experiences, from living a sheltered life to traveling throughout the world, from relying on a supportive family to enduring an abusive home life. They pursued different life and career goals, from aspiring to become a professional dancer to preparing to enter the finance and business world, from wanting to make as much money as possible to intending to spend as much time as possible doing service work in poor communities. Even with the particularities of their experiences, immediate worlds, and aspirations, six common qualities of their self-understandings emerged: *confident* (understanding self as poised to overcome any obstacles); *isolated* (understanding others outside own social class group as being too different from self to relate); *certain* (understanding self with unquestionable thinking about future success); *independent* (understanding self as distinctive from others and as primarily responsible for accom-

2 The students participating in the study were selected to represent the diversity of the ‘new elite’ mainly in terms of race, religion, gender, and geography.

plishments); *hardworking* (understanding self as willing and capable of putting forth the effort needed for success); and *scripted* (understanding self in relation to clearly defined goals established in conjunction with cultural norms of their schools and family).

These six qualities of their common understandings of self, others, and the world around them revealed the individual and cultural processes involved in the production and maintenance of their privilege. More specifically, they negotiated their identities in ways to preserve, and possibly even advance, their advantages in life. By viewing themselves as hardworking, for example, they understood their current and future success as the natural and essential consequence of their own efforts and characteristics. They did not want to rely on their family's wealth to achieve their goals in life. They did not plan to take shortcuts, but instead work hard enough to deserve their future achievements. Although they partially acknowledged that their schooling and life advantages made it easier for them to achieve their goals than for others, they firmly upheld the meritocratic belief that anyone can achieve what they want in life. The various ideologies and particular emotions connected to this and the other qualities played important roles in the processes involved in forming and sustaining privilege. Their self-understandings were constituted in relation to and in coordination with specific ideologies and emotions. Privilege, therefore, was more than simply what they had; it was a crucial part of themselves, and their self-understandings, that they renewed, recreated, defended, and modified ideologically and affectively.

The students used various ideological operations and strategies to justify their advantages and the disadvantage of others, to minimize the influences of their advantages, and to differentiate themselves from people without their advantages while enclosing the group with whom they identified. These ideological operations and strategies, however, were not simply principles and ideas that the students knew and used in negotiating their advantages. The ways in which they used particular ideological moves revealed the medley of forces at play in constructing privilege as a central aspect of their self-understandings. Ideology played a critical role in maintaining and advancing the dynamics of power and oppression through the production of specific principles and ideas that supported unequal class relations.

Dominant ideologies circulated within their school communities often worked like a "network of templates or blueprints" (Geertz, 1973, p. 11) through which actions, experiences, and understandings of individuals were expressed and constituted. As familiar and respected systems of representations and complexes of narratives, ideologies mediated the students' self-understandings in profoundly influential and, often, unconscious ways. However, the meanings embedded in these ideologies took on different values and forms as students mediated these cultural meanings in constructing their self-understandings. Ideology and self-understandings met at the boundary between their inner and outer worlds. Their self-understandings were produced in relation to and in coordination with the ideologies in which they adopted and gave meaning.

Three affective expressions – *worthiness*, *integrity*, and *happiness* – interacted with dominant ideologies reinforced in their daily lives at school and home to uphold a necessary framing of self to feel more at ease with their privileged status, to reduce negative

feelings associated with their advantages, to provide a stabilizing force in their lives, and to give meaning and direction to their actions and plans. Although the meanings that formed and supported their self-understandings involved an amalgam of emotions, their self-understandings revealed that these three emotions were most powerfully involved in the production of privilege. This process aligned particular emotions with particular ideologies that their schools, similar to my previous study, reinforced through the lessons they were taught.

The students' capacity to understand themselves and to act on those understandings played an equally important role in the production of privilege. As such, their privilege was about agency as much as it was about advantages (see also, for example, Reay, Crozier, & James, 2011). Even though human agency exists within the contradiction between people as social producers and as social products, self-understandings are neither imposed nor stable. Individuals mediate cultural meanings and have the capacity to transform these understandings in order to interrupt the cultural processes that validate and support privilege. With the agency to form their own self-understandings, privilege, therefore, was not something students were passively given or possessed; instead, it was something they actively constructed and cultivated in ways that protected their class interests.

5. Continuing Privilege

American youth are coming of age in unsettled economic times. As economies have become global, the supply of high-paying jobs with health benefits, vacation time, and pensions in the U.S. labor market continues to dwindle, while the number of low-paying, unstable jobs with none of the aforementioned "perks" continues to grow (Lareau, 2011). Competition for the increasingly fewer "good" jobs is fierce, and it is widely argued that access to these jobs is closely tied to high levels of education and, at the very minimum, a college degree. At the same time, and perhaps consequentially, four-year colleges and universities, especially top-ranked institutions, have become more selective, with higher admissions standards; they have also become more expensive while providing less financial assistance.

Since the beginning of the 21st century, scholars increasingly claim that the shifting social and economic landscapes of the United States have brought about "an anxious affluent" and particularly produced troubled and uneasy identities of the upper class (Harris, 2007). Dominant narratives that serve to legitimize and rationalize social and economic inequalities have torn apart depictions of a complacent and comfortable upper class to emphasize the increasing insecurities of affluent Americans (e.g., Hacker, 2006). It is argued that the social and economic instabilities generated by the turbulent economic times are having a profound influence on the lives and self-understandings of young people from all social classes and are re-shaping the ways in which they, especially the affluent, imagine their lives, which are drastically differently than previous generations (e.g., Van Galen, 2007).

The elite students who participated in the two studies discussed in this article did not seem to share these uncertainties and anxieties. Without question, they knew that they would achieve what they wanted in life, would maintain their privileged positions in society, would continue to enjoy a lifestyle similar to that of their families and others in their communities, and would become successful in their eventual careers. In many respects, they had good reasons to be so certain about what lies ahead for them. Although the current social and economic landscapes are shifting, young people who come from families in the top 20 percent are likely to remain at the top. Furthermore, those at the top of the economic spectrum are becoming wealthier in recent years, as the gulf between the haves and have-nots has widened in the U. S.

Even during the financial crisis in 2008, the wealthiest Americans weathered the severest economic downturn in eighty years better than everyone else and, in fact, emerged from this crisis with an increased net worth. High stock prices, rising home values, and surging corporate profits have raised the recovery-era incomes of the most affluent Americans, while the incomes of almost everyone else are still weighed down by high unemployment and stagnant wages (Lowrey, 2013). In the U. S., class inequalities are back to levels not seen since before the Great Depression of the 1920s, with the top 10 percent of earners now making the most on record – half of all income – as the bottom 90 percent continue to see their net worth and earnings decline.

Against the backdrop of complicated class stratification generated by a shifting global economy, the explicit and hidden curriculum available to students in elite schools continues to be substantively different from what is available to the large majority of American students. The significance of these differences is how students are being prepared to assume particular social roles. In elite schooling contexts, as the two studies described in this article demonstrate, students are learning *privileged lessons* about themselves, others and the world around them to forge a particular sense of self. As such, these curricular arrangements are not just significant in terms of what and how students learn but also in how they come to understand themselves as subjects. In particular, the curriculum at elite schools plays a significant role in the production of particular elite subjectivities, providing a stabilizing force within the shifting landscape of opportunity.

The findings of these two studies are consistent with several other ones (e. g., Gaztambide-Fernández, 2009) by revealing how elite schools in the United States continue to play a significant role in the production of elites. As Cookson and Persell (2010) found in their follow-up study of the boarding schools they investigated twenty-five years earlier and reported in *Preparing for Power*, “[elite school’s] constituency is basically the same as in the past, their traditions are unflinchingly consistent, they remain a pipeline to selective colleges, and the cultural lives of the schools are continuous from the past ... what was true in 1985 is still true in 2010” (pp. 27–28). Even though elite schools have become more open and have been reconfigured in response to the constant economic, political, and cultural transformation of larger society, the foundations on which these schools were built remain unchanged. Through reinforcing and regenerating privilege, the core function of elite schools continues to make and remake elites.

References

- Anyon, J. (1981). Social Class and School Knowledge. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 3–42.
- Bailey, A. (1998). Privilege: Expanding on Marilyn Frye's "Oppression." *Journal of Social Philosophy*, 29(3), 104–119.
- Baltzell, E. D. (1964). *The Protestant Establishment: Aristocracy & caste in America*. New York: Vintage.
- Bishop, A. (2002). *Becoming an Ally: Breaking the cycle of oppression – in people*. London: Zed Books.
- Bourdieu, P. (1996). *The State Nobility: Elite schools in the field of power*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Case, K. (Hrsg.). (2013). *Deconstructing Privilege: Teaching and learning as allies in the classroom*. New York: Routledge.
- Chase, S. (2008). *Perfectly Prep: Gender extremes at a New England prep school*. New York: Oxford University Press.
- Cookson, P. W., & Persell, C. H. (1985). *Preparing for Power: America's elite boarding schools*. New York: Basic Books.
- Cookson, P. W., & Persell, C. H. (2010). Preparing for Power: Twenty-five years later. In A. Howard & R. A. Gaztambide-Fernández (Hrsg.), *Educating Elites: Class privilege and educational advantage* (S. 13–30). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Currid-Halkett, E. (2017). *The Sum of Small Things: A theory of the aspirational class*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Domhoff, W. G. (2006). *Who Runs America? Power, politics, and social chance*. New York: McGraw-Hill.
- Espenshade, T., & Radford, A. W. (2013). *No Longer Separate, Not Yet Equal: Race and class in elite college admission and campus life*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Fortier, A.-M. (2000). *Migrant Belongings: Memory, space, identity*. London: Bloomsbury.
- Gaztambide-Fernández, R. A. (2009). *The Best of the Best: Becoming elite at an American boarding school*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gaztambide-Fernández, R. A., & Maudlin, J. G. (2016). 'Private Schools in the Public System': School choice in the USA and Canada. In C. Maxwell & P. Aggleton (Hrsg.), *Elite Education: International perspectives* (S. 55–68). London: Routledge.
- Geertz, C. (1973). Ideology as a Cultural System. In C. Geertz (Hrsg.), *The Interpretation of Culture* (S. 197–207). New York: Basic Books.
- Golden, D. (2007). *The Price of Admission: How America's ruling class buys its ways into elite colleges – and who gets left outside the gates*. New York: Three Rivers Press.
- Goodman, D. (2011). *Promoting Diversity and Social Justice: Educating people from privileged groups*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hacker, J. S. (2006). *The Great Risk Shift*. New York: Oxford University Press.
- Harris, J. (2007). The Anxious Affluent. *Renewal: A Journal of Social Democracy*, 15(4), 72–79.
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D., & Cain, C. (1998). *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Howard, A. (2008). *Learning Privilege: Lessons of power and identity in affluent schooling*. New York: Routledge.
- Howard, A. (2010). Elite Visions: Privileged perceptions of self and others. *Teachers College Press*, 112(8), 1971–1992.
- Howard, A., Polimeno, A., & Wheeler, B. (2014). *Negotiating Privilege and Identity in Educational Contexts*. New York: Routledge.

- Hoxby, C., & Avery, C. (2012). *The Missing 'One-Offs': The hidden supply of high-achieving, low income students* (Working Paper 18586). Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Jensen, R. (2005). *The Heart of Whiteness: Confronting race, racism, and white privilege*. San Francisco: City Lights.
- Jensen, R. (2016). White Privilege/White Supremacy. In P.S. Rothenberg (Hrsg.), *White Privilege: Essential readings on the other side of racism* (S. 157–162). New York: Worth.
- Johnson, A. G. (2017). *Privilege, Power, and Difference*. New York: McGraw-Hill.
- Karabel, J. (2005). *The Chosen: The hidden history of admission and exclusion at Harvard, Yale, and Princeton*. Boston: Houghton Mifflin.
- Keßler, C. I., & Krüger, H.-H. (2018). 'Being International': Institutional claims and student perspectives at an exclusive international school. In C. Maxwell, U. Deppe, H.-H. Krüger, & W. Helsper (Hrsg.), *Elite Education and Internationalisation: From the early years to higher education* (S. 209–228). Hampshire, England: Palgrave Macmillan.
- Khan, S. R. (2011). *Privilege: The making of an adolescent elite at St. Paul's School*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Kleinman, S., & Ezzell, M. (2003). The King's English: A campus fable. In M. S. Kimmel & A. L. Ferber (Hrsg.), *Privilege: A reader* (S. 173–180). Boulder, CO: Westview Press.
- Koh, A., & Kenway, J. (2016). Introduction: Reading the dynamics of educational privilege through a spatial lens. In A. Koh & J. Kenway (Hrsg.), *Elite schools: Multiple geographies of privilege* (S. 1–17). London: Routledge.
- Kozol, J. (1991). *Savage Inequalities: Children in America's schools*. New York: Crown.
- Lareau, A. (2011). *Unequal Childhoods: Class, race, and family life*. Berkeley: University of California Press.
- Lawrence-Lightfoot, S. (1983). *The Good High School: Portraits of character and culture*. New York: Basic Books.
- Levine, S. B. (1980). The Rise of American Boarding Schools and the Development of a National Upper Class. *Social Problems*, 28(1), 63–94.
- Lowrey, A. (11.09.2013). The Rich Get Richer Through Recovery. *New York Times*, S. B4.
- Mantsios, G. (2003). Media Magic: Making class invisible. In T. E. Ore (Hrsg.), *The Social Construction of Difference and Inequality* (S. 81–89). New York: McGraw-Hill.
- Maxwell, C., & Aggleton, P. (Hrsg.). (2013). *Privilege, Agency and Affect: Understanding the production and effects of action*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Maxwell, C., & Aggleton, P. (2014). Agentic Practice and Privileging Orientations Among Privately Educated Young Women. *The Sociological Review*, 64(2), 800–820.
- McIntosh, P. (1988). *White Privilege and Male Privilege: A personal account of coming to see correspondences through work in women's studies* (Working Paper 189). Wellesley, MA: Wellesley College Center for Research on Women.
- Mills, C. W. (1956). *The Power Elite*. New York: Oxford University Press.
- Nieto, S. (2005). Public Education in the Twentieth Century and Beyond: High hopes, broken promises, and an uncertain future. *Harvard Educational Review*, 75(1), 43–64.
- Penuel, W., & Wertsch, J. (1995). Vygotsky and Identity Formation: A sociocultural approach. *Educational Psychologist*, 30(2), 83–92.
- Perilli, M. J., & Scull, J. (2010). *America's 'Private' Public Schools*. <https://edexcellence.net/publications/americas-private-public.html> [01.11.2018].
- Probyn, E. (1996). *Outside Belongings*. New York: Routledge.
- Reay, D., Crozier, G., & James, D. (2011). *White Middle-Class Identities and Urban Schooling*. New York: Palgrave Macmillan.
- Rivera L.A. (2016). *Pedigree: How elite students get elite jobs*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

- Seider, S. (2010). The Role of Privilege as Identity in Adolescents' Beliefs About Homelessness, Opportunity, and Inequality. *Youth & Society*, 20(10), 1–32.
- Stevens, M. (2007). *Creating a Class: College admissions and the education of elites*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Stoudt, B. G., Fox, M., & Fine, M. (2012). Contesting Privilege with Critical Participatory Action Research. *Journal of Social Issues*, 68(1), 178–193.
- Useem, M., & Karabel, J. (1986). Pathways to Top Corporate Management. *American Sociological Review*, 51(2), 184–200.
- van Galen, J. (2007). Introduction. In J. Van Galen & G. Noblit (Hrsg.), *Late to Class: Social class and schooling in the new economy* (S. 1–15). Albany: State University of New York Press.
- Weis, L, Cipollone, K., & Jenkins, H. (2014). *Class Warfare: Class, race, and college admissions in top-tier secondary schools*. Chicago: University of Chicago Press.
- Wexler, P. (1992). *Becoming Somebody: Toward a social psychology of school*. London: Falmer Press.
- Wise, T. (2005). *White Like Me: Reflections on race from a privileged son*. Brooklyn, NY: Soft Skull Press.
- Witteveen, D., & Attewell, P. (2017). Family Background and Earnings Inequality Among College Graduates. *Social Forces*, 95(4), 1539–1576.
- Yuval-Davis, N. (2011). *The Politics of Belonging: Intersectional contestations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zweigenhaft, R. (1993). Prep School and Public School Graduates of Harvard. *Journal of Higher Education*, 64(2), 211–225.
- Zweigenhaft, R., & Domhoff, G. W. (2014). *Blacks in the White Establishment?: A study of race and class in America*. New Haven, CT: Yale University Press.

Zusammenfassung: Der Autor ergründet im Rückgriff auf zwei Untersuchungen amerikanischer Eliteschulen verschiedene Arten, wie private und öffentliche Eliteschulen jeweils in zeitgenössische Klassenbildung und -erneuerung eingreifen, indem sie Studierenden spezielle Lektionen über sich selbst, die Anderen und ihre Umwelt lehren, die Privilegierung als kollektive Identität fördern. In dieser Untersuchung bewegt sich der Autor jenseits von kommodifizierten Auffassungen von Privilegierung, um ein brauchbareres Bezugssystem für die Untersuchung der Rolle zu generieren, die Privilegierung in der Produktion von Eliten spielt. Der Beitrag argumentiert schließlich, dass, trotz sich verändernder sozialer und ökonomischer Verhältnisse in den Vereinigten Staaten, Prozesse sozialer Reproduktion innerhalb von Eliteschulen bestehen (bleiben).

Schlagworte: US-amerikanische Eliteschulen, Privilegien, Klassenbildung, ‚hidden curriculum‘, Elitenproduktion

Anschrift des Autors

Prof. Adam Howard Ed. D., Colby College,
4420 Mayflower Hill, Waterville, Maine 04901, USA,
E-Mail: mahoward@colby.edu

Produzieren deutsche Hochschulen Eliten?

Zum strategischen Verhältnis von Organisation und Arbeitsmarkt

Zusammenfassung: In der letzten Dekade haben Organisations- und Studienreformen, ein erheblicher Anstieg der Absolventenzahlen sowie die Einführung von Graduiertenschulen im Rahmen der Exzellenzinitiative zu einer Zunahme von vertikalen Differenzierungen in der Hochschulbildung geführt. Diese neueren Entwicklungen eröffnen die Frage, inwiefern bestimmte Hochschulen sich von passiven Distributoren von Bildungsabschlüssen zu aktiven Organisationen in der Konstruktion von relativen Karrierevorteilen für ihre Absolvent*innen über privilegierte Kopplungen mit dem Arbeitsmarkt wandeln. Diese Frage untersucht der Beitrag auf der Grundlage von Fallstudien in ausgezeichneten öffentlichen und aspirativen privaten Studiengängen der Betriebswirtschaftslehre sowie in staatlichen Graduiertenschulen. Anhand der Deutungen von Organisationsmitgliedern wird rekonstruiert, welche organisationalen Arrangements implementiert wurden, wie sie faktisch gestaltet werden und inwiefern sie zu einer engeren Kopplung von Hochschule und Arbeitsmarkt beitragen. Die Ergebnisse zeigen, dass die aktive Produktion von Eliten durch privilegierte organisationale Kopplungen mit dem Arbeitsmarkt im Vergleich zu den hochstratifizierten angelsächsischen Hochschulsystemen noch immer eine nachgeordnete Rolle spielt, wenngleich sich eine zunehmende strategische Ausrichtung in aspirativen und ausgezeichneten Studiengängen und Graduiertenschulen beobachten lässt.

Schlagwörter: Stratifikation, Arbeitsmarkt, organisationale Kopplungen, Betriebswirtschaftslehre, Graduiertenschulen

1. Einleitung

Institutionelles Prestige ist im deutschen Hochschulsystem bislang von untergeordneter Bedeutung sowohl für akademische als auch nicht-akademische Arbeitsmärkte (vgl. Jungbauer-Gans & Gross, 2013; Leuze, 2011; Hartmann, 2015). Es unterscheidet sich damit deutlich von den hochstratifizierten angelsächsischen Hochschulsystemen, in denen der Übergang vom Bildungssystem auf die erste Beschäftigungsstelle maßgeblich durch den Status der Hochschule bestimmt wird (für das akademische Feld vgl. Baldi, 1994; Burris, 2004; für den Übergang in den Arbeitsmarkt vgl. Shavit, Arum & Gamoran, 2007; Brown, Power, Tholen & Allouch, 2016). Gleichzeitig hat sich das deutsche Hochschulwesen aber in der letzten Dekade grundlegend verändert: Organisations- und Studienreformen, ein erheblicher Anstieg der Absolventenzahlen sowie die Einführung von Graduiertenschulen im Rahmen der Exzellenzinitiative haben zu einer Zunahme von vertikalen Differenzierungen in der Hochschulbildung geführt (vgl. Merkator & Teichler, 2010; Bloch, Kreckel, Mitterle & Stock, 2014).

Diese neueren Entwicklungen eröffnen die Frage, ob Hochschulen aktiv darauf hinwirken, Eliten zu produzieren. Inwiefern wandeln sich bestimmte Hochschulen von pas-

siven Distributoren von Bildungsabschlüssen zu aktiven Organisationen in der Konstruktion von relativen Karrierevorteilen für ihre Absolvent*innen über privilegierte Kopplungen mit dem Arbeitsmarkt? Aus bildungshistorischen Gründen stellt sich diese Frage nicht für die Organisation als Ganzes, sondern für disziplinbezogene Subeinheiten. Wir konzentrieren uns aus feldimmanenten Gründen auf angesehene betriebswirtschaftliche Studiengänge im privaten und staatlichen Hochschulwesen sowie auf durch die Exzellenzinitiative geförderte und andere aspirative Graduiertenschulen.

2. Kontext: Veränderungen in der Kopplung von Hochschulen und Arbeitsmärkten

In Deutschland gibt es keine klare Hierarchie zwischen Hochschulen gleichen Typs. Diese waren bis in die 1990er Jahre kaum organisatorische Handlungseinheiten, sondern wurden durch Länderministerien detailgesteuert. Die Organisation hatte primär die Funktion, die grundgesetzlich gesicherte Berufswahl-, Forschungs- und Lehrfreiheit zu gewährleisten (vgl. Krausnick, 2012). Ihr standen starke Fachdisziplinen gegenüber, die über hochschulübergreifend ähnliche Denominationen von Lehrstühlen, disziplinspezifische Betreuungsschlüssel und Rahmenprüfungsordnungen dem Arbeitsmarkt eine erhebliche Kohärenz ihrer Studienabschlüsse signalisierten. Hinzu kommt, dass der deutsche Arbeitsmarkt stark durch Fachkenntnisse, das Leistungsprinzip am Arbeitsplatz und das damit verbundene Senioritätsprinzip der Beförderung geprägt war (vgl. Locke, 1989). Traditionell lässt sich also nicht von einer privilegierten Kopplung zwischen bestimmten Hochschulen und der Besetzung von höheren Positionen sprechen. Vielmehr erlaubte es ein Hochschulabschluss grundsätzlich, in bestimmten Fachdisziplinen in je spezifischen Branchen auf höhere Positionen zu gelangen. Neuere Studien bestätigen diese starke Kopplung zwischen Disziplin und Position (vgl. Di Prete, Bol, Eller & van de Werfhorst, 2017), zeigen aber auch Veränderungen durch die Zunahme privatwirtschaftlicher Beschäftigungsmöglichkeiten und in den disziplinären Hintergründen von Führungspositionen in größeren Unternehmen (vgl. Hartmann, 2015; Klein, 2016).

Die Hochschulbildung selbst hat sich in der letzten Dekade grundlegend verändert. Erstens wurden die Möglichkeiten der Hochschulleitungen von Hochschul- und Fachbereichsleitungen, auf die Gestaltung von Studienprogrammen Einfluss zu nehmen, erweitert, z.B. durch karriere-, mobilitäts- oder inklusionsfördernde Arrangements. Zweitens ist der Anteil einer Alterskohorte, der ein Studium aufnimmt, in der letzten Dekade deutlich gestiegen. Drittens hat die Einführung von gestuften Studienabschlüssen die etablierte Vertikalität zwischen unterschiedlichen Hochschultypen aufgehoben. Hinzu kommt, dass durch die Einführung der Akkreditierung die disziplinär geprägten Rahmenprüfungsordnungen zu Gunsten situativer Qualitätsprüfungen der Beschäftigungsfähigkeit (Employability) und Studierbarkeit abgeschafft wurden. Dies hat zu einer „radikale[n] Differenzierung“ der Denominationen von Studiengängen geführt (Schröder, 2015). Insbesondere die Wirtschaftswissenschaften sind hiervon betroffen: Hohe Stu-

dierendenzahlen, hohe institutionelle Diversität, ein starker privater Hochschulsektor (Studierendenanteil 21 %), eine im Vergleich zu anderen Fächern niedrige Übergangsquote in den Masterbereich (53 %) und ein hoher Anteil an Studierenden aus nicht-akademischen Elternhäusern (54 %) lassen Veränderungen im Hinblick auf strategische organisationale Kopplungen mit Arbeitgebern vor allem in betriebswirtschaftlichen Studiengängen vermuten.¹

Im deutschen Wissenschaftssystem waren Universitäten bislang nur lose mit akademischen Arbeitsmärkten gekoppelt. Die Promotion erfolgt im Rahmen des traditionellen Meister-Schüler-Verhältnisses zwischen Betreuer*in und Doktorand*in, das für viele eine Beschäftigung als wissenschaftliche Mitarbeiter*in miteinschließt. Die Universität als Organisation kann weder deren Rekrutierung noch eine an die Promotion anschließende Weiterbeschäftigung beeinflussen („Lehrstuhlprinzip“, vgl. Kreckel, 2016). Der Ruf auf eine Professur muss an einer anderen Universität erfolgen. Insgesamt kann die Universität als Organisation „weder Karrieren verhindern, noch kann sie welche bieten“ (Hüther & Krücken, 2012, S. 32).

In den letzten zehn Jahren wurden Graduiertenschulen als ein neues Element in das akademische Karrieresystem eingefügt. Es sind Universitätsprogramme zur Ausbildung von wissenschaftlichem Nachwuchs, die im Gegensatz zur Individualpromotion durch ein Curriculum, ein Auswahlverfahren und eine Formalisierung der Betreuung gekennzeichnet sind. Sowohl durch die angestrebte Transformation der Promotion in die dritte Stufe eines europaweiten Studiensystems als auch durch ihre Förderung durch die Exzellenzinitiative, einem ressourcenstarken Programm zur kompetitiven Verteilung staatlicher Forschungsmittel, ist ihre Zahl stark angestiegen (vgl. ausführlich hierzu Bloch, 2018). Damit ist ein neues Feld der Doktorandenausbildung entstanden, in dem die durch die Exzellenzinitiative geförderten sogenannten Graduate Schools of Excellence eine Spitzenposition einnehmen. Von ihnen könnte aufgrund ihres Status erwartet werden, dass sie privilegierte Kopplungen mit dem akademischen Arbeitsmarkt schaffen.

3. Forschungsstand: Strategische organisationale Kopplungen zwischen Hochschulen und Arbeitsmärkten

Der Forschungsstand zu strategischen organisationalen Kopplungen zwischen Hochschulen und angesehenen Arbeitgebern und damit zu stratifizierenden Effekten auf die Hochschulbildung ist begrenzt. Im angelsächsischen Raum werden meist Besonderheiten der Sozialisation in Eliteeinrichtungen hervorgehoben (vgl. van Maanen, 1983). Rivera hat die spezifischen Arrangements und habituellen Interaktionsbeziehungen, die zu einer „complicit[y] in matchmaking“ (Rivera, 2015, S. 78) zwischen Harvard

1 Angaben für 2016 (Statistisches Bundesamt, Private Hochschulen, sowie Fachserie 11, Reihen 4.1 und 4.2 und eine Sonderauswertung der Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks).

University und New Yorker Consulting- und Finanzunternehmen führen, untersucht. Nespor (2014) nimmt diese Perspektive auf und arbeitet die konkrete Konstruktionsleistung in der Erzeugung von Nähe zwischen bestimmten Elitehochschulen und der Wall Street heraus. Binder, Davies und Bloom (2016) lesen diese Verknüpfung als Rationalisierung je spezifischer organisationaler Arrangements, die als „career funneling“ gegenüber Studierenden und als „selling students“ gegenüber Arbeitgebern darauf ausgerichtet sind, Absolvent*innen in möglichst hohen Positionen zu platzieren (vgl. auch Davies & Binder, 2016). Anders etwa als Studien, die Organisationskulturen als grundsätzliche Merkmale nationaler Eliten verstehen und damit genuine Unterschiede zwischen Einrichtungen gleichen Typs erklären, diskutieren sie das Wechselspiel zwischen weiter gefassten institutionellen Anforderungen und konkreten organisationalen Arrangements (vgl. Binder, 2018).

In Deutschland sind spezifische Karrierearrangements an Hochschulen eine relativ neue Entwicklung und kaum erforscht (vgl. Jörns, 2002). Wenngleich nahezu jede deutsche Universität mittlerweile einen sogenannten Career Service besitzt, werden diese nicht im Hinblick auf exklusive Schließungsprozesse diskutiert, sondern vielmehr auf die Förderung einer generellen Beschäftigungsfähigkeit von Absolvent*innen bezogen. Es sind zumeist gesamtuniversitäre Einrichtungen, die beschäftigungsbezogene Serviceleistungen für alle Studierende anbieten (von Luckwald, 2010, S. 81). Im Falle der Betriebswirtschaftslehre lassen sich allerdings auch auf Fachbereichsebene zahlreiche organisationale Arrangements identifizieren, wie etwa Jobbörsen, Karrieremessen oder Alumninetzwerke (Mitterle, 2018, S. 283–284).

Auch im akademischen Feld findet sich eine organisational-strategische Bezugnahme auf die Karrieren von Nachwuchswissenschaftler*innen. In den hochstratifizierten angelsächsischen Hochschulsystemen erhöht die Platzierung von Promovierten in Top-Universitäten das Prestige der entsendenden Universität. In Reaktion auf den zunehmenden Wettbewerb zwischen aufstrebenden und Elite-Universitäten hat sich die Graduiertenausbildung in den USA „highly professionalized. [It] is now set up as a means to maximize the likelihood of tenure“ (Hermanowicz, 2016, S. 320; vgl. Pardeise & Thoenig, 2015). Zu diesem Zweck etablieren Graduiertenschulen eine Reihe spezifischer organisationaler Arrangements, etwa zur strategischen Förderung von Publikations-, Vortrags-, Lehr- und Antragsaktivitäten der Doktorand*innen. Die organisationalen Arrangements stabilisieren damit eine Rekrutierungslogik, die disproportional Absolvent*innen führender Hochschulen begünstigt. Für Deutschland liegen bislang nur Studien zu den Wirtschaftswissenschaften vor, die sich stark am US-amerikanischen Modell orientieren. Die organisationale Kopplung mit akademischen Spitzenpositionen wird hier durch die Vermittlung eines spezifischen technischen Wissens, Netzwerkbildung durch die Betreuer*in sowie die strategische Planung, Umsetzung und Valorisierung von Publikationskarrieren betrieben (vgl. Maesse, 2018).

Die Veränderungen im deutschen Hochschulwesen haben die Ausdehnung von organisationalen Arrangements befördert, die im angelsächsischen Hochschulwesen zur strategischen Kopplung von präferierten Arbeitgebern und Elitehochschulen dienen. Unter den Bedingungen zunehmender Statusunsicherheit orientieren sich Hochschuleinheiten

an jenen Modellen, die ihnen im Hinblick auf Positionserhalt als erfolgreich erscheinen (vgl. DiMaggio & Powell, 1983; Meyer, 1994). Sie adaptieren selektiv ausgewählte Elemente dieser Modelle (vgl. Strang & Meyer, 1994). Inwiefern solche Arrangements aber nicht nur aus legitimatorischen Gründen (vgl. Brunsson, 1993) adaptiert werden, sondern genuin zu Veränderungen in der Kanalisierung von Absolvent*innen führen, bleibt bei der Beschreibung von Formalstrukturen offen. Im Folgenden soll anhand von Fallstudien in aspirativen und ausgezeichneten Programmen geprüft werden, ob, und wenn ja, welche strategischen organisationalen Kopplungen vorgenommen werden und welche Effekte ihnen die Beteiligten zuschreiben.

4. Anlage der Untersuchung

Gerade wenn, wie im deutschen Hochschulsystem, vertikale Differenzierungen erst im Entstehen begriffen sind, erheben nicht alle Hochschulen bzw. Programme gleichermaßen stratifikatorische Ansprüche (vgl. Pedersen & Dobbin, 2006). Zur Fallauswahl für die qualitative Untersuchung wurden daher auf der Grundlage einer Totalerhebung ausgewählter (organisationaler) Merkmale von betriebswirtschaftlichen Masterstudiengängen und staatlichen Graduiertenschulen zwei unterschiedliche stratifikatorische Unterscheidungsmaße angewendet. Erstens wurden Studiengänge an privaten Hochschulen (BWL) und staatlichen Graduiertenschulen (GS) ausgewählt, die in ihren Selbstbeschreibungen stratifikatorische Aspiration durch Hochwertwörter, Führungsterminologie u. ä. relativ zu anderen Organisationseinheiten gleichen Typs artikulieren (BWL 1, GS 3, GS 4) (vgl. zur Methode: Mitterle, Reisz & Stock, 2018). Zweitens wurden Fälle ausgewählt, die über die Fremdbeschreibung Dritter (Rankings, Exzellenzinitiative) in ein vertikales Bezugssystem eingeordnet wurden (BWL 2, BWL 3, GS 1, GS 2²) (für die Unterscheidung vgl. Bloch et al., 2014). Wir nennen erstere aspirative³ und letztere ausgezeichnete Programme. In unklaren stratifikatorischen Bezugssystemen ermöglichen es die beiden Zugänge, potentielle Spitzen über unterschiedliche Zuschreibungsmaße zu identifizieren. Die Gruppierung ist inklusiv⁴ und operiert auf der Annahme potentiell divergenter Bewertungsordnungen in einem vormalig egalitären Hochschulwesen. Sie soll jene Hochschulen identifizieren, an denen die Etablierung von organisationalen Strategien zur Kopplung an exklusive Karrierepfade zu erwarten ist: aspirative Programme streben diese an, ausgezeichnete können potentiell als präferierte Partner von Arbeitgebern wahrgenommen werden.

2 GS 1 und GS 2 sind seit 2007 von der Exzellenzinitiative geförderte Graduate Schools of Excellence.

3 Der Begriff stammt aus der Akkreditierungspraxis der Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB) und bezeichnet dort eine Position in einer vertikalen Ordnung zu („aspirant schools“).

4 Die Selbstbeschreibungsanalyse wurde auch für die staatlichen BWL-Studiengänge durchgeführt. Die Ergebnisse sind allerdings komplexer und führen zu Mehrebenenproblemen.

Die sieben Fallstudien umfassten leitfadengestützte Interviews mit Professor*innen, Mitarbeiter*innen der Administration und Studierenden sowie die Beobachtung von Lehr-, Graduations- und Karriereveranstaltungen zwischen 2012 und 2017.

Die Untersuchung fokussiert auf die organisationalen Arrangements, die Kopplungen zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt betreffen. Es handelt sich dabei um rational organisierte strukturelle Konfigurationen und Technologien (Ashforth & Mael, 1996, S. 35), die personenunabhängig den Status eines Programmes in privilegierte Arbeitsmarktzugänge überträgt. Anhand der Deutungen von Organisationsmitgliedern wird rekonstruiert, welche organisationalen Arrangements wie in das Programm implementiert wurden, wie sie faktisch gestaltet werden und inwiefern sie zu einer engeren Kopplung von Hochschule und Arbeitsmarkt beitragen. Es wird also einerseits die konkrete Institutionalisierung und Übersetzung organisationaler Modelle geprüft (vgl. Czarniawska & Joerges, 1996) und andererseits, inwiefern dies zu einer organisational-strategischen Rekonfiguration klassischer Arbeitsmarktübergänge von Absolvent*innen führt.

5. Organisationale Kopplung I: Career Service an betriebswirtschaftlichen Studiengängen

Aufgrund der erheblichen Ausdifferenzierung in der Betriebswirtschaftslehre sehen sich Arbeitgeber mit einer neuen Unübersichtlichkeit konfrontiert:

in der guten alten Zeit (...) waren irgendwie sieben bis zehn Prozent einer Kohorte an einer Hochschule und die hätte man alle brauchen können. Die mussten nicht rekrutieren bei uns, ja. Jetzt sind 50 Prozent einer Kohorte an irgendwelchen Institutionen, die so einen Bachelor-Degree verleihen können. Das heißt, die Unternehmen sind jetzt selber mit dem Selektieren und mit dem Screenen eigentlich überfordert. Das heißt, sie suchen sich zunächst mal Targets. (Professor 1, BWL 2: 601–607)

Mit dem Begriff der Targets werden Hochschulen bezeichnet, an denen Arbeitgeber bevorzugt und gezielt rekrutieren. Gegenüber einem Bewerberscreening „irgendwelche[r] Institutionen“ lassen sich, so die Argumentation, auf diese Weise für Unternehmen Kosten reduzieren (vgl. auch Rivera, 2015, S. 31, 81–82). Im Rahmen dieses Konzeptes lösen verortete Studiengänge die Disziplin als Signalgeber für Qualität ab. Allerdings ist die Entwicklung auch Teil einer Neukonfiguration der Arbeitnehmersuche, die nicht nur grundsätzlich Qualität sichern soll, sondern in einem „War for Talent“ auch gezielt die Besten zu rekrutieren sucht (vgl. Weitzel et al., 2015). Diese Entwicklungen bilden das Pendant zu einer Arbeitsmarktorientierung aus den Fakultäten und Studiengängen heraus.

5.1 *Kopplung durch organisationale Karrierearrangements*

Aspirative private Studiengänge nehmen bei der Konstruktion organisationaler Arrangements zur Kanalisierung von Studierenden zu angesehenen Arbeitgebern eine Vorreiterrolle ein. An verhältnismäßig kleinen, kostenintensiven und wettbewerbsorientierten Einrichtungen angesiedelt, verfügen solche Studiengänge über einen gut ausgestatteten Career Service. Als zentrale Einrichtung knüpft und mobilisiert dieser für Studierende ein enges, teilweise familiäres Netzwerk und bietet zahlreiche Projektangebote und Netzwerktreffen mit Arbeitgebern. Über Kontakte in der Wirtschaft und über Absolvent*innen hilft der Career Service bei der Anbahnung von Praktika und bei Bewerbungen. Studierende nehmen diese Angebote intensiv an und rekurrieren bevorzugt auf Arbeitgeber, die eine Nähe zur Hochschule entwickelt haben (vgl. ausführlich Mitterle, 2018, S. 284–290; von Luckwald, 2010, S. 119, 342–353). Die Kopplung zwischen Studiengang und Arbeitgebern wird enger, „die Unternehmen stehen (...) quasi Schlange“ (Administration 2, BWL 1: 565–570).

Am Beispiel der aspirativen privaten Hochschule (BWL 1) werden stratifikatorische Verschiebungen innerhalb einer stark expandierenden Disziplin deutlich; Instabilität und erhebliche organisationale Unsicherheit schwingen aber mit. Der gute Ruf kann leiden – gerade auf Grund der Einrichtungsgröße –, wenn einzelne Absolvent*innen nicht den Anforderungen von Arbeitgebern entsprechen. Private Hochschulen sind aber eine neuere Entwicklung im deutschen Hochschulwesen. Sie sind in ihrer organisationalen Ausgestaltung deutlich freier als staatliche Forschungsuniversitäten, stehen aber – anders als in den USA – im öffentlichen Ansehen hinter den staatlichen Forschungsuniversitäten (vgl. Mitterle, 2017).

Die oben beschriebenen Veränderungen im staatlichen Bereich weisen nun auch bei ausgezeichneten staatlichen Studiengängen auf eine Annäherung an die angelsächsische Kopplungspraxis hin. In den untersuchten Studiengängen (BWL 2, 3) sehen die Programmverantwortlichen den Übergang in den Arbeitsmarkt als ihre zentrale Aufgabe an bzw. garantieren diesen sogar. Sie entsprechen damit nicht nur den Employability-Anforderungen der Studienreform, sondern verstehen diese auch als Selbstanspruch und als Zeichen der Qualität der angebotenen Lehre. Hinsichtlich der gezielten und strategischen Entwicklung von organisationalen Arrangements gibt es aber bereits auf formaler Ebene deutliche Unterschiede zwischen den staatlichen Fällen. BWL 3 betreibt keinen eigenen Career Service.

Recruiting kommen schon einige, aber ich meine, die können die Studenten selber ansprechen. (...) [Das], müssen wir hier nicht groß machen (...) Das läuft über diese Alumni Vereinigung [der Universität], da gibt's ja X Studentenvereinigungen, hier an dieser Uni, die sich (...) um Recruitment kümmern. (Professor 1, BWL 3: 341–347)

Aufgrund der zahlreichen studentischen Initiativen erscheint es unnötig, ein eigenes organisationales Arrangement zusätzlich zu schaffen. BWL 2 hingegen verfügt nicht nur über aktive studentische Initiativen, die Berufsmessen und Beratungsprojekte organi-

sieren, sondern auch über einen Career Service und einen aktiven Alumni-Verein. Dieses Setting lässt eine Ausrichtung vermuten, die jener der aspirativen Privathochschule entspricht. Allerdings verweist die Heterogenität der Angebote auf ein organisationales Transformationsproblem.

[Es ist] eine gewisse Hürde natürlich, dass es hier nicht in der Hochschulleitung so verankert ist, dass diese Karriere und Alumni Betreuung quasi von der Fakultät selbst kommt. Weil das natürlich zum Teil (...) ein Nachteil ist, dass wir diesen Zugang [zu Studierendendaten] nicht haben können. Ist historisch gewachsen, wie so oft, die [Hochschule] hat sich da einfach im Vergleich (...) sehr viel später erst dem geöffnet, dass man auch mit Praxispartnern zusammenarbeitet. (...) Also es ist dann doch eine Größe in der BWL-Fakultät, wo man auch nicht mehr weiß, was macht jeder Lehrstuhl und welche Kooperation hat der gerade. Und da ist es mit Sicherheit so, dass wir manchmal nicht nah genug dran sind an den Studenten. Und so was [Netzwerkveranstaltungen von Professoren] erst im Nachgang dann erst mitbekommen. (Administration 1, BWL 2: 143–149; 564–568)

Weil die Direktfinanzierung über Spendenmittel an staatlichen Hochschulen kompliziert ist und die Hochschule Praxiskooperationen lange Zeit ausschloss, musste die Fakultät einen Verein ausgründen. Dieser bündelt die Karriere- und Alumni-Aktivitäten, hat aber nur eingeschränkten Zugriff auf organisationale Strukturen und Daten. Die Studierenden müssen die Angebote aktiv anwählen und der Verein ist auf die Kooperation einzelner Professuren angewiesen. Die von einem der Autoren beobachteten *recruiting days* mit großen Beratungsunternehmen wurden dementsprechend nur von wenigen Studierenden des BWL-Studiengangs wahrgenommen. Der eigentliche, fakultätseigene Career Service existierte zwar qua Webseite, im Zeitraum der Untersuchung war er aber nicht aktiv. Direkte Recruiting-Möglichkeiten ergeben sich für Unternehmen über Fallstudienseminare, die über Kreditpunkte ins Studium eingebunden werden und häufig mit einem ‚Kennenglern-Retreat‘ verbunden werden.

[D]as hat wahnsinnig zugenommen. Wir müssen eigentlich eher schauen, dass wir grad die ganzen Wünsche irgendwie unterbringen an der Fakultät. (Prof 1, BWL 2: 610–619)

Wenngleich das Seminar über die akademische Leitung in das Lehrangebot und nicht in das Career Center integriert ist, ähnelt es den Angeboten an privaten Hochschulen. Durch besondere Angebote im Studium werden Studierende mit angesehenen Arbeitgebern in Kontakt gebracht. Während auf der Seite der Arbeitgeber die Nachfrage groß ist, wird der Nutzen solcher Angebote von den Studierenden nur vage beschrieben:

Da würde ich mal schwer von ausgehen [, dass es Recruiting-Events hier gibt], ja. (...) mir fällt es jetzt spontan nicht ein, aber es würde mich wundern, wenn es das nicht gibt, ja. (Lewin, BWL 2: 609–610)

es gibt wohl irgend so ein Karrierecenter hier. Also ja, (...) habe ich aber nie in Anspruch genommen. (Manuel, BWL 2: 611–612)

hm, jetzt dieses Jahr, wo eine [Karrieremesse] gewesen wäre, war ich tatsächlich gerade [beschäftigt] (...). Ich wäre wahrscheinlich hingegangen, wenn ich dort gewesen wäre. Aber das war jetzt nie so, dass das die oberste Priorität gewesen wäre. (Katharina, BWL 2: 1089–1092)

Solche Aussagen finden sich in ähnlicher Weise auch in BWL 3, der nur über universitätsweite Arrangements verfügt. Katharinas Aussage deutet stellvertretend auf ein ambivalentes Verhältnis der Studierenden zur Kopplung mit dem Arbeitsmarkt. Einerseits wissen sie um ihre Arbeitsmarktchancen und gehen gezielt auf Arbeitgeber zu, andererseits sind die Kontaktpunkte mit den karrierebezogenen Arrangements eher beiläufig und zufällig. Gegenüber der untersuchten Privathochschule nehmen sie nicht die gleiche zentrale Rolle ein. Vielmehr konstruieren die Studierenden in den untersuchten staatlichen Studiengängen selbst ihren Zugang zum Arbeitsmarkt über studentische Initiativen, selbstorganisierte Praktika, Kontaktaufnahmen zu Unternehmen oder diffuse persönliche Netzwerke (vgl. Bloch, 2009). Das Studium wird gegenüber einer organisationalen Unterstützung bewusst als Eigenleistung stilisiert:

ich wollte keine private Uni, weil (...) der Kampf oder die Rivalität, die man an der öffentlichen Uni hat, ist größer als an einer verhätschelten privaten. (Jan, BWL 2: 10–12)

5.2 *Kopplung durch persönliche Netzwerke*

Diese Eigenleistung grenzt sich zwar explizit von organisationalen Arrangements ab, greift aber durchaus aktiv auf Netzwerke durch Professor*innen zurück. Die Narrative der Studierenden verweisen auf von bestimmten Lehrstühlen individuell gestaltete Projektkurse, die für den Kontakt mit Unternehmen relevant waren.

[The professor] has amazing contacts to a lot of companies, because I think she is working also as (...) strategy consultant like on her own and I think she is doing these projects for big companies (...) So this is how we got offers for some internships, better than the career center. They're coming from the professors. (Sara, BWL 3: 983–989)

Auch die Professor*innen pflegen auf diese Weise ihre Kontakte zu Unternehmen, bringen diese aber nicht in ein karrierebezogenes organisationales Arrangement ein. Die Kontakte sind nicht strategisch gebündelt, sondern abhängig von individuellen Beziehungen.

Die organisationale Responsivität der drei Fälle unterscheidet sich insofern deutlich hinsichtlich einer aktiven Kopplung mit angesehenen Unternehmen auf dem Arbeitsmarkt. Die private Hochschule als Benchmark verfügt über rationalisierte Kopplungsstrukturen, um Studierende auf dem Arbeitsmarkt zu platzieren. Sie sind ein zentraler Bestandteil des Studiums. Auch BWL 2 und BWL 3 weisen partiell ähnliche Arrangements auf, sie werden aber nicht in der gleichen Weise wie an der privaten Hochschule von Studierenden angenommen. Das liegt einerseits an den begrenzten Ressourcen der staatlichen Fakultäten. Sie müssten wissenschaftliche Stellen umwidmen. Entsprechend verfügen nur 22 von den erhobenen 57 BWL-Fakultäten überhaupt über eigenes Career-Service-Personal (meist eine Person) und karrierebezogene Angebote werden häufig fragmentiert von Vereinen, Stiftungen und studentischen Initiativen getragen. Andererseits verweisen Studierende auf die besondere Eigenleistung im Studium. Kontakte mit Dozierenden kommen zwar als privilegierte Netzwerkbeziehungen zur Geltung, sie sind allerdings hochgradig personenabhängig.

6. Organisationale Kopplung II: Graduiertenschulen und akademische Arbeitsmärkte

Vor dem Hintergrund stark individualisierter und prekärer akademischer Karrieren können Graduiertenschulen als ein Versuch der stärkeren Kopplung der Doktorandenausbildung mit akademischen Arbeitsmärkten gelten. Das hat aber bislang nicht zum Aufbau zentraler Einheiten ähnlich dem Career Service⁵ in den untersuchten Studiengängen geführt. Arrangements, die über die Promotion hinausweisen, spielen bislang für Graduiertenschulen – auch angesichts der weitgehend unstrukturierten Postdoc-Phase – nur eine untergeordnete Rolle (vgl. Bloch, 2018). Anstatt Karrierewege zu institutionalisieren, versuchen Graduiertenschulen, einzelne karriereförderliche Elemente wie Netzwerke, Publikationslisten und Ausbildungsinhalte in unterschiedlichem Ausmaß zu rationalisieren. Sie setzen sich damit primär nicht voneinander, sondern vom Modell der Individualpromotion ab, in dem Kopplungen mit dem Arbeitsmarkt, wenn überhaupt, informell vorgenommen werden. Im Folgenden werden daher nicht einzelne Graduiertenschulen, sondern vielmehr einzelne strategische Kopplungen und ihre unterschiedliche Bearbeitung durch die Graduiertenschulen in den Blick genommen.

5 36 von insgesamt 409 im Rahmen einer Feldanalyse erhobenen Graduiertenschulen an öffentlichen Universitäten (2015, ohne Dachorganisationen) sowie elf der 45 Graduate Schools of Excellence erwähnen auf ihrer Homepage Career Service-Angebote. Zwar verfügt eine der beiden untersuchten Graduate Schools of Excellence (GS 1) über einen eigenen Career Service; dieser ist aber nicht auf den akademischen Arbeitsmarkt, sondern auf Exit-Optionen aus der Wissenschaft bezogen. Wir danken Norman Tannhäuser für seine Unterstützung bei der Datenerhebung.

6.1 *Kopplung durch Netzwerke*

Wenn man mal mit jemandem, so einem hüperdüper Professor aus Princeton zusammengesessen hat, mit zehn Leuten und den persönlich gesprochen hat, kann man den später auch vielleicht mal in ein oder zwei Jahren anschreiben und sagen, vielleicht erinnern Sie sich, wir haben uns getroffen in der [Graduiertenschule], 2013, und ich würde Sie jetzt gerne was fragen. Ja. Man hat so einen Anlass. Also, die Schule sozusagen als Rückendeckung dafür und als Anlass, auch solche Kontakte aufzubauen, die man sonst vielleicht nicht so schnell erhalten würde. (Interview 14, Administration, GS 2: 1084–1091)

Weil Netzwerke über die lokale Gemeinschaft hinausweisen, müssen Verbindungen jenseits der Graduiertenschule geschaffen werden. Diese Graduate School of Excellence bietet hierfür eine institutionelle Adresse zur Attrahierung auswärtiger Wissenschaftler*innen. Sie veranstaltet Gesprächsreihen, Tagungen, Summer Schools oder Workshops, zu denen möglichst renommierte Wissenschaftler*innen eingeladen werden. Die beiden untersuchten Graduate Schools of Excellence verfügen hierfür über erhebliche Ressourcen. So lädt die GS 1 jedes Semester ein bis zwei renommierte Gastprofessor*innen ein, veranstaltet jährlich eine eigene internationale Konferenz und verfügt über ein Austauschprogramm mit einer renommierten US-amerikanischen Universität. Netzbildung geht hier von der temporären Präsenz auswärtiger Wissenschaftler*innen aus.

Netzwerke fungieren in der akademischen Karriere als „Startvorteil, der weitere Prozesse der Vorteilsmehrung nach sich zieht“ (Rogge, 2015, S. 701). Insbesondere in den Naturwissenschaften können sie Anschlussbeschäftigungen in der Postdoc-Phase verschaffen. Während die beiden Graduate Schools of Excellence über die nötige Größe und Ressourcen verfügen, um Wissenschaftler*innen aus der ganzen Welt zu attrahieren, sind die Möglichkeiten zur Netzbildung an den untersuchten aspirativen Graduiertenschulen auf die persönlichen Kontakte der Betreuer*innen bzw. Arbeitsgruppenleiter*innen beschränkt und werden nicht weiter organisational befördert.

6.2 *Kopplung durch Publikationslisten*

[W]enn [meine Doktoranden] im Bereich der [Teilgebiet einer sozialwissenschaftlichen Disziplin] später arbeiten wollen, dann müssen sie in entsprechenden amerikanischen Journalen was publizieren. (Interview 2, Professor, GS 1: 521–524)

Viele Studien sehen den entscheidenden Faktor für akademische Karrieren in der wissenschaftlichen Produktivität, die in der Regel in Publikationen gemessen wird (vgl. für Deutschland Jungbauer-Gans & Gross, 2013; Lutter & Schröder, 2016; Schulze, Warning & Wiermann, 2008). Hinzu kommt, dass für die kumulative Promotion, wie sie im Fachgebiet des zitierten Professors üblich ist, die Publikation insbesondere in

peer-reviewed Zeitschriften unabdingbar ist. Dementsprechend ist seine Lehrveranstaltung darauf ausgerichtet, Beiträge der Doktorand*innen in eine publizierbare Form zu bringen. Die strategische Kopplung mit dem akademischen Arbeitsmarkt erfolgt über die Publikationsliste. Dies ist auch in den beiden untersuchten naturwissenschaftlichen Graduiertenschulen der Fall (GS 2, GS 3). Hier handelt es sich in der Regel aber um Ko-Autorschaften, so dass die Publikationsaktivitäten der Doktorand*innen maßgeblich von der Reputation, den Ressourcen und der Publikationsstrategie der Betreuer*in abhängen, aber kaum von der Graduiertenschule beeinflusst werden.

Allerdings ist in vielen Fächern die Monographie die dominante Form der Promotion. Die Publikation der Dissertation ist dann der Promotionsphase nachgelagert bzw. bildet ihren formalen Abschluss:

Also manchmal halt versuche ich auch, dagegen zu halten und zu sagen, so Leute, also da gibt es dieses Diktum, in Großbritannien muss man sich gar nicht bewerben als fertig Promovierter, wenn Sie nicht mindestens eine Publikation in einer international begutachteten Zeitschrift haben. Das mag so sein, aber heißt das, dass jetzt alle unbedingt gucken müssen, noch ein Papier zu publizieren, bevor die Diss fertig ist? Was nützt ihnen dieser eine Aufsatz, wenn sie dann dafür zwei Jahre länger zur Promotion brauchen? (...) Also, zumindest ich versuche meinen Doktoranden, egal in welchem Format sie promovieren, immer wieder [zu sagen], das wichtigste ist die Dissertation. Wenn die nicht fertig ist, könnt ihr noch so viel andere Sachen gemacht haben, alles *nice to have*, aber die Diss muss fertig sein. (Interview 39, Professorin, GS 4: 534–550)

An dieser sozialwissenschaftlichen aspirativen Graduiertenschule stehen Publikationen in einem Spannungsverhältnis zum zeitlichen Aufwand. Zeit bzw. Alter wird sowohl von den Professor*innen als auch den Doktorand*innen als maßgeblicher Karrierefaktor gesehen (vgl. Matthies, 2015). Organisationale Arrangements wie Ablaufpläne, regelmäßig vorzulegende Fortschrittsberichte und die Begrenzung von Stipendienlaufzeiten auf drei Jahre sollen den zeitigen Abschluss der Dissertation sicherstellen. Eine Kopplung mit akademischen Arbeitsmärkten über Publikationslisten erfolgt hier nicht.

6.3 Kopplung durch besondere Inhalte

Graduiertenschulen unterscheiden sich von der traditionellen Promotion u. a. durch ein verpflichtendes Curriculum:

[Das Curriculum] ist so geschneidert, das war das Prinzip, dass das Signal an potenzielle universitäre Arbeitgeber gesendet wird, eine Person, die von dieser Einrichtung kommt, kann das [disziplinäre Teilgebiet in den Sozialwissenschaften] *from day one on* ausfüllen. (Interview 36, Professor, GS 4: 815–818)

Mit dem Curriculum wird gegenüber potentiellen Arbeitgebern ein spezifischer Wissensstand der Absolvent*innen kommuniziert. Es bietet zunächst einmal neben der Dissertation zusätzliche Informationen. Diese sind aber nur für eine spezialisierte Fachcommunity relevant und verständlich. Zudem sind die Inhalte eng mit den Namen der Professor*innen verknüpft, die diese Graduiertenschule gegründet haben. Aus der Perspektive der interviewten Doktorand*innen verschafft eher deren Reputation als das Curriculum Karrierevorteile.

Die beiden untersuchten naturwissenschaftlichen Graduiertenschulen kommunizieren durch das Curriculum primär eine interdisziplinäre Ausrichtung:

I don't know if anyone would try to advertise or, or try to sell themselves differently after having done the [Graduiertenschule]. Or perhaps, okay, so I'll differentiate, so with the lectures probably not. I feel like, although (...) it's always good to be exposed to kind of new talks and new ideas, that's not something you can really kind of illustrate really concretely to other people in terms of, I don't know, getting a job or trying to, to convince somebody of your competencies, like here are a list of lectures I attended. But for some of the courses like [Programmiersprache], I think these things of you are valued highly probably in industry but also within academia. (Interview 25, Doktorand, GS 3: 1937–1946)

Die Kopplung interdisziplinärer Inhalte mit einem stark disziplinär bestimmten akademischen Arbeitsmarkt erweist sich als schwierig. Spezielle Kenntnisse oder Fertigkeiten könne man gegenüber Arbeitgebern sowohl in der Wissenschaft als auch in der Industrieforschung kommunizieren, nicht aber interdisziplinäre Inhalte. Die naturwissenschaftliche Graduate School of Excellence (GS 2) hingegen ist auf einen neuen, noch nicht disziplinär definierten Gegenstandsbereich bezogen:

Weil es interdisziplinäre [Forschungsbereiche der Graduiertenschule] sind, gibt es nicht so eine richtige Ausbildung genau dafür. Und die Wissenschaftler, die heute in dem Bereich aktiv und vielleicht bekannt sind, kommen aus dem einen oder anderen Bereich. Man muss sich das eben anlesen, einarbeiten, wie auch immer. Jetzt, wo diese Felder sich so langsam etablieren, ist aber die Zeit da, wo man sagt, jetzt bilden wir doch ganz gezielt die nächste Generation von Wissenschaftlern aus, die eben in dem Feld, in diesem Zwischenfeld, in diesem interdisziplinären Arbeiten groß geworden sind, das ist das Hauptziel. (Interview 19, Professor, GS 2: 93–99)

Graduiertenschulen können ein Mittel sein, um die für die Etablierung eines Forschungsfelds nötige „critical mass“ (Schimank & Lange, 2009, S. 71) an Wissenschaftler*innen auszubilden (vgl. Bloch & Mitterle, 2017). Die Kopplung mit einem sich weiter disziplinär ausdifferenzierenden akademischen Arbeitsmarkt ist eng; das Curriculum fungiert als zu etablierender Wissenskanon, der den Absolvent*innen unter Bedingungen der weiteren Expansion des Forschungsfelds Karrierevorteile verschafft.

Im Vergleich zur Absenz von organisationalen Kopplungen mit akademischen Arbeitsmärkten im traditionellen Modell der Individualpromotion versuchen Graduiertenschulen, die Karrierechancen ihrer Absolvent*innen gezielt zu beeinflussen. Aufgrund der Struktur des akademischen Karrieresystems können sie aber keine Karrierewege institutionalisieren. Nur in ganz eingeschränktem Maße verfügen Graduiertenschulen über Postdoc-Stellen, hauptsächlich für Koordinationsaufgaben. Stattdessen rationalisieren Graduiertenschulen bestimmte karriereförderliche Elemente. Während Netzwerke auf eindeutige Karrierevorteile verweisen, sind die Effekte von Kopplungen durch Publikationslisten und besonderen Inhalten ambivalent.

7. Fazit

Die Fallstudien zeigen, dass sich die Entwicklung von strategischen Kopplungen zwischen Studiengängen bzw. Graduiertenschulen und angesehenen Arbeitgebern noch in ihren Anfängen befindet. Sie verdeutlichen auch: Die aktive Produktion von Eliten durch privilegierte organisationale Kopplungen mit dem Arbeitsmarkt spielt gegenüber den angelsächsischen Hochschulen noch immer eine nachgeordnete Rolle. Wenngleich es strategische Ausrichtungen an aspirativen privaten Hochschulen gibt, lässt sich noch nicht von einer stabilen Institutionalisierung exklusiver Karrierewege sprechen. Trotz ihrer offensiven Aspiration stehen die Privaten immer noch im Schatten der staatlichen Forschungsuniversitäten. Organisationale Angebote in ausgezeichneten staatlichen Studiengängen sind durch regulative Vorgaben meist unterausgestattet und fragmentiert. Gegenüber entsprechenden privaten Studienangeboten insistieren Studierende in den untersuchten Fällen zudem auf ihrer kompetitiven Eigenständigkeit. Berufliche Kontakte entstehen dort eher personenabhängig als organisational-strategisch. Graduiertenschulen wiederum, ob ausgezeichnet oder aspirativ, können nur Anbahnungsprozesse organisational begleiten. Sie treffen auf einen akademischen Arbeitsmarkt, der nicht von einem vertikal differenzierten Universitätssektor, sondern vielmehr durch disziplinäre Fachgemeinschaften bestimmt ist. Stratifikatorische Aspirationen beziehen sich auf die jeweilige Disziplin, die spezifische Karrierewege rahmt. In Abhängigkeit von disziplinspezifischen Wertigkeiten versuchen die Graduiertenschulen, bestimmte karriereförderliche Elemente, die bislang informell im Rahmen des traditionellen Meister-Schüler-Verhältnisses geregelt waren, durch organisationale Arrangements zu rationalisieren.

Das Nebeneinander von organisationalen Arrangements und der klassisch-feudalen Bezugsordnung der deutschen Universität (Meister-Schüler-Verhältnis) verweist auf die Transformation des deutschen Hochschulwesens im Lichte der Organisationsreformen und internationaler Wechselwirkungen am Arbeitsmarkt. Innerhalb eines Bezugsfeldes diffundieren spezifische organisationale Arrangements, ihre Wirkung entfalten sie aber nur in Abhängigkeit von den bestehenden Strukturen. Personalrestriktionen, Hausberufungsverbot und Schwierigkeiten der Direktfinanzierung behindern eine funktionale Einbindung. Wenngleich die untersuchten Fälle nicht auf die Gesamtheit schließen lassen, so zeigt die Sondierung über die Spitze, dass Hochschulen immer noch primär als

passive Distributoren der akademischen Elitebildung fungieren. Ob sie eine aktivere Rolle einnehmen werden, hängt von der Durchsetzung der bisweilen vor allem legitimatorisch zu verstehenden Arrangements ab.

Literatur

- Ashforth, B. E., & Mael, F. A. (1996). Organizational Identity and Strategy as a Context for the Individual. *Advances in Strategic Management*, 13(1), 19–64.
- Baldi, S. (1994). Changes in the Stratification Structure of Sociology, 1964–1992. *The American Sociologist*, 25(4), 28–43.
- Binder, A. J. (2018). Afterword: New Institutional, Inhabited Institutional, and a Cultural-Organizational Approach to Studying Elites and Higher Education. In R. Bloch, A. Mitterle, C. Paradeise & T. Peter (Hrsg.), *Universities and the Production of Elites. Discourses, policies, and strategies of excellence and stratification in higher education* (S. 373–385). London: Palgrave Macmillan.
- Binder, A. J., Davis, D. B., & Bloom, N. (2016). Career Funneling: How elite students learn to define and desire ‘prestigious’ jobs. *Sociology of Education*, 89(1), 20–39.
- Bloch, R. (2009). *Flexible Studierende? Studienreform und studentische Praxis*. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.
- Bloch, R. (2018). Stratification without Producing Elites? The emergence of a new sector of doctoral education in Germany. In R. Bloch, A. Mitterle, C. Paradeise & T. Peter (Hrsg.), *Universities and the Production of Elites. Discourses, policies, and strategies of excellence and stratification in higher education* (S. 299–324). London: Palgrave Macmillan.
- Bloch, R., Kreckel, R., Mitterle, A., & Stock, M. (2014). Stratifikationen im Bereich der Hochschulbildung in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(3), 243–261.
- Bloch, R., & Mitterle, A. (2017). On Stratification in Changing Higher Education: The ‘analysis of status’ revisited. *Higher Education*, 73(6), 929–946.
- Brown, P., Power, S., Tholen, G., & Allouch, A. (2016). Credentials, Talent and Cultural Capital. A comparative study of educational elites in England and France. *British Journal of Sociology of Education*, 37(2), 191–211.
- Brunsson, N. (1993). Ideas and Actions. Justification and hypocrisy as alternatives to control. *Accounting, Organizations and Society*, 18(6), 489–506.
- Burris, V. (2004). The Academic Caste System: Prestige hierarchies in PhD exchange networks. *American Sociological Review*, 69(2), 239–264.
- Czarniawska, B., & Joerges, B. (1996). Travels of Ideas. In B. Czarniawska & G. Sevón (Hrsg.), *Translating Organizational Change* (S. 13–48). Berlin/Boston: de Gruyter.
- Davis, D., & Binder, A. (2016). Selling Students: The rise of corporate partnership programs in university career centers. In E. P. Berman & C. Paradeise (Hrsg.), *The University under Pressure* (S. 395–422). Bingley: Emerald Group.
- DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147–160.
- DiPrete, T. A., Bol, T., Eller, C. C., & van de Werfhorst, H. G. (2017). School-to-Work Linkages in the United States, Germany, and France. *American Journal of Sociology*, 122(6), 1869–1938.
- Hartmann, M. (2015). Das deutsche Managementmodell. *Personalführung*, 48(7/8), 56–62.
- Hermanowicz, J. C. (2016). Universities, Academic Careers, and the Valorization of ‘Shiny Things’. In E. P. Berman & C. Paradeise (Hrsg.), *The University under Pressure* (S. 303–328). Bingley: Emerald Group.

- Hüther, O., & Krücken, G. (2012). Hierarchie ohne Macht? Karriere- und Beschäftigungsbedingungen als ‚vergessene‘ Grenzen der organisatorischen Umgestaltung der deutschen Universitäten. In U. Wilkesmann & C. J. Schmid (Hrsg.), *Hochschule als Organisation* (S. 27–39). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jörns, S. (2002). Berufsvorbereitung durch Career Services im Rahmen der universitären Ausbildung. Rekonstruktion und Analyse der Institutionalisierung eines neuen Dienstleistungsangebotes an deutschen Universitäten. Dissertation, Georg-August-Universität Göttingen. <http://hdl.handle.net/11858/00-1735-0000-0006-AF13-3> [24. 09. 2018].
- Jungbauer-Gans, M., & Gross, C. (2013). Determinants of Success in University Careers: Findings from the German academic labor market. *Zeitschrift für Soziologie*, 42(1), 74–92.
- Klein, M. (2016). Educational Expansion, Occupational Closure and the Relation between Educational Attainment and Occupational Prestige over Time. *Sociology*, 50(1), 3–23.
- Krausnick, D. (2012). *Staat und Hochschule im Gewährleistungsstaat*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Kreckel, R. (2016). Zur Lage des wissenschaftlichen Nachwuchses an Universitäten: Deutschland im Vergleich mit Frankreich, England, den USA und Österreich. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 38(1-2), 12–40.
- Leuze, K. (2011). How Structure Signals Status: Institutional stratification and the transition from higher education to work in Germany and Britain. *Journal of Education and Work*, 24(5), 449–475.
- Locke, R. R. (1989). *Management and Higher Education since 1940. The influence of America and Japan on West Germany, Great Britain, and France*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lutter, M., & Schröder, M. (2016). Who Becomes a Tenured Professor, and Why? Panel data evidence from German sociology, 1980–2013. *Research Policy*, 45(5), 999–1013.
- Maesse, J. (2018). Opening the Black Box of the Elitism Dispositif: Graduate schools in economics. In R. Bloch, A. Mitterle, C. Paradeise & T. Peter (Hrsg.), *Universities and the Production of Elites. Discourses, policies, and strategies of excellence and stratification in higher education* (S. 53–79). London: Palgrave Macmillan.
- Matthies, H. (2015). Die Responsivität wissenschaftlicher Karrieren. In H. Matthies, D. Simon & M. Torka (Hrsg.), *Die Responsivität der Wissenschaft. Wissenschaftliches Handeln in Zeiten neuer Wissenschaftspolitik* (S. 177–207). Bielefeld: transcript.
- Merkator, N., & Teichler, U. (2010). *Strukturwandel des tertiären Bildungssystems* (Demokratische und Soziale Hochschule, Arbeitspapier Nr. 205). Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. https://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_205.pdf [24. 09. 2018].
- Meyer, J. W. (1994). Rationalized Environments. In W. R. Scott & J. W. Meyer (Hrsg.), *Institutional Environments and Organizations. Structural complexity and individualism* (S. 28–54). Thousand Oaks: SAGE.
- Mitterle, A. (2017). In Search of the Private: On the specificities of private higher education in Germany. In D. Cantini (Hrsg.), *Rethinking Private Higher Education. Ethnographic perspectives* (S. 193–219). Leiden/Boston: Brill.
- Mitterle, A. (2018). How to Make it in(to) Management. The role of business education in changing career pathways in Germany. In R. Bloch, A. Mitterle, C. Paradeise & T. Peter (Hrsg.), *Universities and the Production of Elites. Discourses, policies, and strategies of excellence and stratification in higher education* (S. 271–297). London: Palgrave Macmillan.
- Mitterle, A., Reisz, R. D., & Stock, M. (2018). Vertikale Differenzierung im privaten Hochschulsektor. Eine explorative Studie zur Stratifizierung der Hochschulbildung in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(3), 671–691.
- Nespor, J. (2014). Schooling for the Long-term: Elite education and temporal accumulation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(3), 27–42.

- Paradeise, C., & Thoenig, J.-C. (2015). *In Search of Academic Quality*. New York: Palgrave Macmillan.
- Pedersen, J. S., & Dobbin, F. (2006). In Search of Identity and Legitimation. *American Behavioral Scientist*, 49(7), 897–907.
- Posselt, J. R. (2016). *Inside Graduate Admissions. Merit, diversity, and faculty gatekeeping*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rivera, L. A. (2015). *Pedigree. How elite students get elite jobs*. Princeton: Princeton University Press.
- Rogge, J.-C. (2015). The Winner Takes it All? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 67(4), 685–707.
- Schimank, U., & Lange, S. (2009). Germany: A latecomer to new public management. In C. Paradeise, E. Reale, I. Bleiklie & E. Ferlie (Hrsg.), *University Governance. Western European comparative perspectives* (S. 51–75). Dordrecht/London: Springer.
- Schröder, M. (2015). Studienwahl unter den Folgen einer radikalen Differenzierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schulze, G. G., Warning, S., & Wiermann, C. (2008). What and How Long Does It Take to Get Tenure? The case of economics and business administration in Austria, Germany and Switzerland. *German Economic Review*, 9(4), 473–505.
- Shavit, Y., Arum, R., & Gamoran, A. (Hrsg.) (2007). *Stratification in Higher Education. A comparative study*. Stanford: Stanford University Press.
- Strang, D., & Meyer, J. W. (1994). Institutional Conditions for Diffusion. In W. Richard Scott & J. W. Meyer (Hrsg.), *Institutional Environments and Organizations. Structural complexity and individualism* (S. 100–112). Thousand Oaks: SAGE.
- van Maanen, J. (1983). Golden Passports: Managerial socialization and graduate education. *The Review of Higher Education*, 6(4), 435.
- von Luckwald, J. (2010). *Bedeutungszunahme und Qualitätsentwicklung der Career Service-Arbeit an deutschen Hochschulen*. Dissertation, Universität zu Köln. <https://d-nb.info/1038164699/34> [24.09.2018].
- Weitzel, T., Eckhardt, A., Laumer, S., Maier, C., von Stetten, A., Weinert, C., & With, J. (2015). *Recruiting Trends 2015. Eine empirische Untersuchung mit den Top-1.000-Unternehmen aus Deutschland sowie den Top-300-Unternehmen aus den Branchen Finanzdienstleistung, Health Care und IT*. Bamberg: Otto-Friedrich-Universität Bamberg. https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/wiai_lehrstuehle/isdl/Recruiting_Trends_2015.pdf [24.09.2018].

Abstract: In the course of the last decade, organisation and study reforms, a drastic growth in the number of graduates, as well as the introduction of graduate schools within the framework of the Excellence Initiative have triggered increasing vertical differentiations in German higher education. These new developments question to what extent specific universities are changing from being passive distributors of educational certificates to active organisations in the construction of career advantages for their graduates through privileged couplings with the labour market. The paper analyses this question on the basis of case studies in distinguished public and aspiring private study programs in business administration as well as in public graduate schools. Along the interpretations of organisational members, we reconstruct which organisational arrangements are implemented in what manner into the program, how they are factually designed, and to what extent they contribute to a tighter coupling between the university and the labour market. The findings show that the active production of elites through privileged organisational couplings with the labour market still plays a minor role when compared to Anglo-Saxon universities. However, we can observe an increasing strategic orientation of aspiring study programs and graduate schools.

Keywords: Stratification, Labour Market, Organisational Coupling, Business Administration, Graduate Schools

Anschrift der Autor_innen

Dr. Roland Bloch, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,
Zentrum für Schul- und Bildungsforschung,
Franckeplatz 1, Haus 31, 06099 Halle (Saale), Deutschland
E-Mail: roland.bloch@zsb.uni-halle.de

Alexander Mitterle, M.A., Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,
Institut für Soziologie,
Emil-Abderhalden-Str. 6, 06099 Halle (Saale), Deutschland
E-Mail: alexander.mitterle@soziologie.uni-halle.de

Amy J. Binder/Andrea R. Abel

Symbolically Maintained Inequality

*An American case of elite higher education boundary-making**

Abstract: The study of elites is enjoying a revival at a time of increasing economic inequality. Sociologists of education have been leaders in this area, studying how affluent families position their children to compete favourably in a vertically stratified higher education system. However, scholars in the United States have done less research on both the horizontal stratification within the top tier of institutions and how students do symbolic work of their own to bolster elite status. In this study, we use qualitative interviews with 56 undergraduates at Harvard and Stanford Universities to explore how students construct the status hierarchy among elite campuses in the U.S. We find that Harvard and Stanford students value universities that offer a “well-rounded” liberal arts education while criticizing other selective institutions for being, alternatively, too intellectual, overly connected to the old-line status system, associated with partying and athletics, or having a student body too single-minded about career preparation. Our findings suggest that through constructing these nuanced perceptions of elite universities’ distinctiveness, students justify their rarefied positions and contribute to the on-going status distinctions among social elites more generally in the United States. Comments are offered in the conclusion for how this likely differs in countries with less horizontal stratification.

Keywords: Higher Education, Elites, Symbolic Boundaries, Inequalities

1. Introduction

This is a good time to be a member of the elite in the United States. Since the 1980s, American society has been marked by widening economic inequality, with contemporary elites – those who have a “disproportionate control over, or access to, a resource” (Khan, 2012, p. 362) – wealthier than at any time since before the Second World War (Piketty, 2013). Sitting atop the hierarchy in what is sometimes called the winner-take-all society (Frank & Cook, 1995) 21st century elites enjoy a future of socioeconomic gain that is far different from the stark reality faced by those below. Accompanying such financial assets are multiple forms of social separation from other Americans that create a distinctive class culture, including spatial segregation into neighborhoods, cities, and schools (Reardon & Bischoff, 2011).

* A slightly longer version of this article appeared in January 2019 under the title “Binder, A., & Abel, A. (2018). Symbolically Maintained Inequality: How Harvard and Stanford Students Construct Boundaries among Elite Universities” in *Sociology of Education* 92(1), 41–58.

Elite higher education has long been a central institution for securing the position of prosperous Americans, contributing to the reproduction of families' and social groups' high status (Mohr & DiMaggio, 1995). In the past, white Protestant elites could accomplish social closure by relying on boarding schools and private universities to predictably admit their children in high numbers (Karabel, 2005), and on churches, museums, and country clubs to further symbolically distinguish them from others (Beisel, 1998).

Today, wealthy families continue to have far greater access to highly selective colleges and universities than less affluent families (Espenshade & Radford, 2009). According to one report, more students attending "Ivy-Plus" colleges (the eight Ivy League institutions plus the University of Chicago, Stanford, MIT, and Duke) come from families in the top one percent of the income distribution than from the entire bottom half of the socioeconomic structure (Chetty, Friedman, Saez, Turner & Yagan, 2017). Yet, while affluent families still dominate private selective institutions, top-tier postsecondary education has become an increasingly anxious arena for current and aspiring elites. The most sought-after campuses now receive 30–40 000 applications each year, with schools such as Harvard and Stanford accepting only about five percent of those who seek admission (Pérez-Peña, 2014). Acceptance is no longer something to count on, and today's children of elites must meet the same "meritocratic" criteria as other applicants (Khan, 2011), requiring them to compete vigorously on standardized tests and other putatively neutral metrics for admission (Espeland & Stevens, 1998). Students must also signal achievement in extracurricular activities at incomparably high levels.

Given these changes, students admitted to private elite universities today – whether from the top of the socioeconomic structure or levels below – can be more confident than ever about the role their own merit plays in their educational attainments. They have exceeded on exams and demonstrated leadership skills in non-academic pursuits. Nevertheless, theirs is a shaky confidence, in which questions of deservingness and security of position abound (Khan, 2011; Warikoo, 2016) – not only for "legacy" students who are thought not to have earned their privilege (Stevens, 2009), but for other students as well. One characteristic of today's top-tier students is their fear of losing the reputational status they have gained via admission to a top university through missteps they may make in selecting the wrong majors or career pathways (Rivera, 2015; Binder, Davis & Bloom, 2016). While students at elite universities expect to leave a mark on the world, they are unsure and insecure about how to do it.

All of this points to a fascinating paradox, in which students at elite universities such as those in the Ivy League, arguably have the world at their feet – having beaten 95 percent of the competition in the admissions tournament – but whose sense of self is beset by concerns about their ability to maintain their status in a more competitive class system.

In this paper, we study students' peculiar combination of confidence and insecurity about becoming elites, as well as their general perspective on being at the top of the educational hierarchy, in a novel way: by analyzing how a select group of young people who have obtained the brass ring of elite college entrance compare themselves and their universities to students at other very highly selective campuses. While yearly annual

rankings by *US News & World Report* feed the college competition frenzy, sociologists know little about how students make everyday distinctions among institutions and engage in “tier talk” (Espeland & Sauder, 2016). Cultural sociologists have shown that for virtually all social phenomena – a sense of nationhood, consumption of cultural objects, estimations of excellence – individuals draw symbolic boundaries to separate people into groups, generating not only feelings of similarity and group membership, but also exclusion (Lamont, 1992). Examining the symbolic boundaries that students at elite colleges draw between educational institutions allows us to understand the dynamic dimensions of social relations among students, as they compete in the “production, diffusion, and institutionalization” of principles of classification and excellence (Lamont & Molnar, 2002, p. 168). Furthermore, analyzing these boundaries can shed light on how young people on elite campuses see themselves fitting into the wider class system, which itself is structured by the highly differentiated institutions that compose the U. S. higher education system (Stevens, Armstrong & Arum, 2008).

To explore this boundary-drawing, we use qualitative interviews conducted in 2013 and in 2014 with Harvard and Stanford undergraduate students and very recent graduates. Our interviewees come from different segments of the socioeconomic structure (from the lowest quintile to the highest), but all, in theory, are on a pathway to assume elite social positions if they so choose. We find that students who simultaneously think of themselves as the best of the best, but who are unsure of their passions and insecure about their futures (Deresiewicz, 2014), draw small yet incisive distinctions between themselves and others. They invest energy into thinking about what is favorable and unfavorable about their own campus while also comparing their school to other elite campuses. They describe their respect at the equivalency of some universities but, more often, their subtle and not-so-subtle disdain for what they perceive to be the deficits of others. They talk a lot about fit and comfort – perceived crucial aspects of the college experience for highly ambitious and anointed students such as themselves. By critiquing other campuses, they subtly elevate their own status and position.

By exploring this boundary-making, we observe how undergraduates at Harvard and Stanford engage in what we call “symbolically maintained inequality”, in which they use often-invidious comparisons to other schools to contribute to social separation even within the top one percent of college-goers who get to attend any of the Ivy-plus campuses. Understanding how students differentiate among universities is important because it shows how elites use higher education to make sense of themselves, both to fellow elites and to those down the class order.

2. Status Consturction and Elite Higher Education

Elite parents’ efforts to preserve their children’s status through college admissions and attainments is an old story in the United States. Yet in the latter half of the 20th century – since the “massification” of higher education in the years following World War II – the exact mechanisms by which families pass down privilege to their children have

changed. As rapidly expanding public universities began to offer educational opportunities to more segments of society (Gumpert, Ianozzi, Shaman & Zemsky, 1997), affluent parents realized that they would have to work harder to position their offspring to successfully compete both for college admission and, later, in the wider class system. One strategy that wealthier segments have engaged is “maximally maintained inequality,” in which parents encourage their children to seek higher-level degrees (such as master’s degrees on top of bachelor’s degrees) to stay ahead of lower groups catching up in educational credentials (Raftery & Hout, 1993). A second form of educational monopolization occurs when advantaged social groups participate in “effectively maintained inequality” (Lucas, 2001), by gravitating toward “more advantageous, selective, or prestigious segments” within the increasingly horizontally stratified higher education system (Davies & Zarifa 2012, p. 14; Gerber & Cheung, 2008). In recent decades, resource and prestige hierarchies have risen sharply within the postsecondary sector (Labaree, 2012), with top status groups fighting to place their children in private elite colleges and universities rather than in less selective public campuses or lower-ranked private institutions (Alon, 2009). Some scholars have suggested that the modern U.S. class system, itself, is constituted in large measure by the increasing organizational variety of college and university types (Stevens et al., 2008), with elites with the right class culture dominating the top of the horizontally stratified system to create social networks and ensure their legitimacy.

Since the 1980s, scholars have noted an explosion in family expenditures on social, cultural, and financial capital to improve their children’s chances to gain entrance to these selective universities (Reardon, 2013). Parents move to neighborhoods with good schools (Cucchiara, 2008), purchase test preparatory services for standardized exams (Byun & Park, 2012), take over school programs originally meant for lower-income families (Sims, 2017), and – using a practice unthinkable in earlier generations – provide their three- and four-year-olds with formal preparation to enter the right kindergarten.

At a more symbolic level, parents socialize their children to have cultural capital that is valued in educational settings (Bourdieu & Passeron, 1990). Building verbal competence and high-status dispositions, they cultivate their children to stay busy, jump through hoops, and take leadership roles in extracurricular activities (Lareau, 2003). Lareau also finds that parents raise their children to articulate their needs and express opinions that distinguish them from everyone else – qualities that place them in advantageous positions to thrive in elite universities and beyond. Once in college, upper class parents are on stand-by to provide informational supports that schools lack (Hamilton, 2016), acting as the stopgap between institutional resources and students’ futures.

2.1 *Students’ Work to Position Themselves*

While contemporary sociologists have written widely on how parents seek to ensure intergenerational privilege for their children, they have paid less attention to what students do on their own to bolster their positions once admitted to elite colleges and universi-

ties. Yet, having been carefully cultivated for academic success (Calarco, 2014), we should expect students to be aware that their private elite education is a valuable asset for setting themselves apart from other social groups as the “best of the best” (Gaztambidé-Fernández, 2009). Young people, not just their parents, are motivated to maintain their status distinction and to ensure that whatever advantage they have accrued through admission to an elite campus is not squandered.

College students do practical things to safeguard their future success, such as selecting overall coursework and majors to advance their careers (Ciocca Eller, 2017) and building social capital with professors (Jack, 2016). They also use cultural markers to separate themselves from others, such as when a large proportion of graduating seniors from the highest ranked universities pursue a narrow band of first jobs that their peers deem “prestigious” (Binder et al., 2016). Graduates chase high-status jobs in banking, consulting, and high-tech companies not because they are uniformly excited about the work or even the salaries associated with these positions but, in large part, because these highly known career pathways offer a continued stamp of approval after graduation. Journalists call today’s elite undergraduates “organization kids” (Brooks, 2001) and “excellent sheep” (Deresiewicz, 2014) who fear making mistakes that will negatively affect their futures. A sense of continually having to compete for status in the next rung is palpable.

We should not suppose that students’ competition for privileged positions is confined to job-seeking processes. Elite students, like elite social groups generally, make cultural distinctions in their more immediate environments to collectively think of themselves as a class – “defined by a particular set of tastes, values, and ways of being” (Khan, 2012, p. 368). Students, like others, engage in boundary work, constructing typification systems of similarities and differences both to define who they are and “to categorize objects, people, and practices” (Lamont & Molnar, 2002, p. 171). While such comparisons may seem informal and inconsequential, making such judgements is emotionally, cognitively, and morally enriching (Lamont, 1992; Binder & Wood, 2013). Through these processes, students attribute worth to both low- and high-status groups, and tie their own self-worth to the meanings associated with various group identities. Furthermore, these shared classification systems are not just things in themselves, sorting people into this or that mental category. In using classifications as resources to separate themselves from others, students reproduce existing inequalities (Lamont, Beljeau & Clair, 2014).

In the sections that follow, we show how students at Harvard and Stanford perceive their schools to offer a well-rounded, liberal arts education, which compares favorably to other campuses. In deeming their schools to be more or less equivalent to one another (Harvard to Stanford, and vice versa), they demonstrate the benefits of finding commonalities with an equally prestigious school, for the act of comparison to an exalted other enacts one’s own status (Lifschitz, Sauder & Stevens, 2014). In contrast, the “pre-professional”, “technical”, “intellectual”, “pretentious”, or “fratty” experiences they believe to characterize other universities relegates those schools to a lower position. Harvard and Stanford students’ preference for a cosmopolitan education – diverse, open, multi-faceted – is part of a process of getting their eliteness just right; of figuring out

what it means to be a top educated person; and of setting themselves off – through merit and habitus – from people who attend slightly less all-around-excellent institutions.

As we explore students' boundary-drawing, we combine insights from cultural sociology and the sociology of higher education. First, we show that students are not just positioned by their parents or their universities to reproduce high status; they actively *do* status reproduction through acts of cultural distinction. Second, while sociologists of higher education have long attended to the vertical stratification of undergraduate degrees by measuring institutions' level of selectivity and its effects on student access and outcomes, they have paid little attention to within-tier distinctions made by students and their families. We suggest that this horizontal distinction is not epiphenomenal, but rather is part of how elite culture in the United States is developed and sustained. In terms of the life chances sociologists typically care about and measure, students' boundary work between elite universities may seem like little more than noise; such symbolically maintained distinctions may or may not ever lead to actual financial or occupational payoffs, relative to graduates of other institutions. But in terms of upper class formation and reproduction, it may matter a lot. These students have the symbolic power to define true elite preeminence, to set the agenda for students in institutions lower in the hierarchy to try to imitate, and to motivate parents and aspiring students to continue to grasp for a berth in each new entering class.

3. Data and Methods

To analyze how students draw symbolic boundaries among elite institutions, we use the comparative case study method, examining Harvard and Stanford Universities. These two institutions share a number of features, including their Carnegie Classification of having very high levels of research activity (RU/VH) and their perennial high positions in *US News & World Report's* college rankings, which students and their parents use for information on top schools. They are both residential campuses, with nearly all students living on campus. Both universities are situated within vibrant local economies, boast strong alumni networks, have massive endowments in the \$20–35 billion range, and generously fund student organizations serving a variety of student interests. The two universities also have student bodies from similar socioeconomic backgrounds. The median family income at Stanford in 2013 was \$167 500, with 66 percent coming from the top 20 percent, while the median family income at Harvard was \$168 800, with 67 percent coming from the top 20 percent (Aisch, Buchanan, Cox & Quealy, 2017). Important for our question about elite boundaries, both universities have similar and historically low admission rates. In 2016, Stanford's admissions fell to just 4.7 percent, making it the most competitive major university in the country (Anderson, 2016). At 5.2 percent, Harvard's admission rate is the second-lowest among colleges and universities. Putting these characteristics together, Harvard and Stanford are both classic examples of elite higher education institutions in the United States, but also culturally salient extreme cases.

While the two universities share many common features, they differ along some lines. Harvard, a member of the Ivy League, has for centuries educated the children of the country's most well-heeled families and has sent generations to top leadership positions throughout the world. Stanford, a relative newcomer, has been celebrated (and pilloried) for being "Get Rich U" (Auletta, 2012), the hub of innovation and riches. Bookending the nation's coasts, one has long stood for being quintessentially East Coast elite while the other embodies the ideals of California beauty and attitude.

This paper is based on 56 semi-structured interviews with current students and recent graduates of the two universities – 27 of them at Harvard and 29 at Stanford. Of the total sample, 39 respondents were currently in school at the time of our interviews, ranging from freshman to senior year, and 17 were recent college graduates who had been out of school no more than three years. We initially recruited interviewees through emails and postings in pre-professional organizations, but then asked students to refer us to other students they knew from class and their dorms. As a result, we talked with students with a range of career interests, and several who were still undecided about what they might do after graduation. Our sample features a near equal number of men and women across the two campuses, racial and ethnic diversity, and diversity in majors and social class backgrounds. Although our sample includes few individuals from historically under-represented groups, its percentages of representation come reasonably close to the student population at each university (see table 1).

The semi-structured interviews lasted from one to two hours and were conducted either in person or via Skype. Our respondents' reflections about their home campus and other colleges came mostly in response to our questions about the college application process, although they also arose in other parts of the interview, such as when we asked interviewees about their internships or first jobs. To maximize transparency, we reminded students that we would mask their personal identities to maintain confidentiality, but that we intended to include the real name of their university in any written or presented work. The decision to use the real names of our case study campuses is not completely novel (see for example Mullen, 2010), but it is uncommon. We believe it is justified in this case. Harvard and Stanford have unique and distinguishing reputations that cannot be easily camouflaged and which contribute to how students perceive them. We recorded all interviews and had them professionally transcribed. After reading through the interviews multiple times, we used ATLAS.ti qualitative data analysis to code them inductively.

There are limitations of our sample. The first is that while we are interested in how students attending elite universities make distinctions among institutions, we are clearly privileging the perspectives of those who attend Harvard or Stanford. We cannot generalize what students' boundaries look like at other private elite colleges and universities. Second, we recruited initially through pre-professional student organizations, which may have attracted a particular type of student, although as noted, we expanded our sample to get greater representativeness on campus. Third, we talked with students about their own and other colleges well after they had decided to enroll at Harvard or Stanford. This means that we cannot know in all cases which aspects of these bound-

aries had been drawn prior to arriving on campus and how much had been elaborated once there. Finally, our one-time data collection provides just a snapshot view of these boundary processes; we cannot know if they have effects on status maintenance over the long term. We return to these issues in the conclusion.

4. Findings

4.1 *Harvard and Stanford: High-Prestige, Well-Rounded Education*

To provide a baseline for students' comparisons to other institutions, we begin by looking at what they had to say about their own college. We found that although they pointed to differences in character between Harvard and Stanford, most perceived them to be equivalently prestigious. Interviewees generally expressed an affinity for the school they attended.

Nathan, a middle class, Latino Harvard alumnus whose parents had not attended college, conveyed a tone of self-evidence when asked about why he chose to attend Harvard – a “why would I go elsewhere?” level of facticity about its place in the field of other elite universities.¹ When “people actually think about schools, and they think about number one? It’s Harvard,” he said, noting that Harvard students had once made T-shirts for a football game with their traditional rival that read, “No one ever says they want to go to Yale when they grow up.’ Culturally, it’s Harvard! (...) so we feel pretty reassured by having attended.” Students also cited the mystique of their college. Halton, an Asian-American senior who came from the lowest socioeconomic tier, pointed to the aura of his university, saying, “When I was applying to college, you know, the perception I had of Harvard was of some of the greatest minds, most brilliant people, most accomplished individuals coming together and sharing four years together.” The “sense of euphoria” he had when he was admitted was strengthened through his interactions with peers and faculty on campus and “followed me all throughout freshman year and I think still follows me to this very day.”

Many of our interviewees spoke about the opportunities for a well-rounded course of study they could find at Harvard. Fiona, a white junior from an upper class family, indicated that the decision became clear during her admissions interview when she was counseled, “You have to go to Harvard because a lot of these other schools are just not going to expand your experience enough.” Students also reflected on their school’s fit with a range of academic interests they thought they could not find elsewhere. For Nancine, a white senior from a lower socioeconomic background, it was combining research in her concentration² (biomedicine) and being able to delve more deeply into the study of Arabic in one place. More often than not, though, descriptions of Harvard

1 Nathan and all other names are pseudonyms. We have changed some details to protect confidentiality.

2 Majors are called concentrations at Harvard.

	Harvard Sample n = 27	Harvard Undergraduate Students (enrolled student population in 2013, 2014) n = approximately 6,650	Stanford Sample n = 29	Stanford Undergraduate Students (enrolled student population in 2013, 2014) n = approximately 7000
Race				
White	17	(63.0%)	8	(27.6%)~
African/African-American/Asian/Asian	0	(0.0%)	1	(3.4%)
American Latino/Hispanic	7	(25.9%)	11	(37.9%)
Two or more races	2	(7.4%)	4	(13.8%)
	1	(3.7%)	5	(17.2%)
Class background				
Upper quintile	14	(51.9%)	13	(44.8%)~
Second highest quintile	6	(22.2%)	7	(24.1%)
Middle quintile	3	(11.1%)	5	(17.2%)
Second lowest quintile	4	(14.8%)	3	(10.3%)
Lowest quintile	0	(0.0%)	1	(3.4%)
Gender				
Male	17	(63.0%)	11	(37.9%)
Female	10	(37.0%)	18	(62.1%)
Major/Concentration				
Social Science	12	(44.4%)~	11	(37.9%)
STEM	11	(40.7%)	12	(41.4%)
Humanities	4	(14.8%)	6	(20.7%)
Year in school				
First year	0	(0.0%)~	1	(3.4%)~
Second year	0	(0.0%)	2	(6.9%)
Third year	9	(33.3%)	3	(10.3%)
Fourth year	11	(40.7%)	14	(48.3%)
Alum (1 year out)	1	(3.7%)	6	(20.7%)
Alum (2 years out)	3	(11.1%)	2	(6.9%)
Alum (3 years out)	3	(11.1%)	1	(3.4%)

Notes: ~ Indicates cells where the column adds to 99.9 percent due to statistical rounding. * Data for race, gender, and majors are compiled from the Common Data Set Report (graduating class of 2014); data for social class background are compiled from the New York Times College Mobility Project (graduating class of 2013). ** The Common Data Set includes additional dimensions of race that we have not included (i.e. nonresident aliens, unknown, etc.). As a result, the racial demographics for the Undergraduate Classes do not combine to 100 percent. *** Retrieved from The New York Times College Mobility Project parental income comparisons which are based on students born in 1991, approximately the class of 2013. The Mobility Project does not report SES background data by quintile, but percent of students from the upper wealth and lower distributions. Students in the Top .1 percent will also be counted as a student in the Top 20 percent, and the middle quintiles are missing. As a result, the class demographics do not add up to 100 percent. **** The Common Data Set does not include information on class or number of students per year in school.

Tab. 1: Interviewee background characteristics compared to university demographic data

offered less detailed articulations of specific study and, instead, focused on the overall feel, reputation, and little-known traditions of the school. According to Martha, a white, upper class alumna, “It was very, just, idyllic.” Between times when the “leaves were changing” and the Yard was beautiful, and “weird traditions that you have – like our dorm had a Dr. Seuss performance during the holidays,” Harvard provided students with a legendary experience.

Stanford interviewees also were enthusiastic about their campus and, like Harvard’s Nathan, occasionally pointed to Stanford’s high rankings and prestige. Rahim, an Asian social sciences major from a bottom quintile socioeconomic background, mentioned that Stanford now has “a lower acceptance rate” than Harvard – although he was quick to add that Stanford students “don’t take much notice of such things.” Also like their Harvard counterparts, Stanford interviewees spoke of their school’s magic, but with different elements folded into their descriptions. Olivia, an Asian-American computer science alumna from an upper-class family, mentioned that

Stanford was the least pretentious of all the schools I visited (...) and it was a beautiful campus. I went in expecting a very academic, theoretical four years, but Stanford is very entrepreneurial. It’s very creative and a little bit hipster, which was the perfect combination that I came to love.

Still others emphasized the school’s eccentricities, marveling at the fun vibe on campus. Beatrice, a recent graduate from a white, upper-class background said, “There are certain quirky things (...) [at] graduation they have neon, they’re wearing bikinis. At graduation!”

Examining how students talked about each others’ campuses also provides insights. First, Harvard students tended to have an image of Stanford that aligned quite well with Stanford students’ understanding of their university. Levi, a white Harvard senior from an upper-class family, said, “The sort of classic Stanford student in my head would be a little bit more relaxed. And I don’t mean that in a less rigorous or a less smart or intense way. Just a little bit more chill.” He added, “because Harvard, in my head, is sort of the extreme of things. You get a lot of people who are really, really intense – I mean, almost to a neurotic extent.” Harvard students who wished to be engineers described Stanford as an ideal campus – better than Harvard in its course offerings, and also preferable to MIT which, as we describe later, was demoted for being too narrow. Harvard students tended to respect Stanford for offering a balance of amenities and academics.

Stanford students were less glowing about Harvard. Although they regarded it as a top school, as when Bailey – a white, upper-class sophomore – said that “Harvard, I guess, would be, I don’t know, like the closest thing to Stanford, I guess” – complementarity to Stanford was often overshadowed by dimmer views. Stanford students tended to cite Harvard’s reputation for having unhappy, highly competitive students. Whereas for Harvard students, Stanford stood apart as a unique institution for having a laid-back aura, Stanford students tended to lump Harvard together with other top East Coast schools for having, fundamentally, East Coast qualities.

Ultimately, Harvard and Stanford students recognized both schools for being academically rigorous and highly renowned. Stanford offered an easygoing feel which, whether true or not, Harvard students appreciated from afar and Stanford students professed deep commitment to. In both cases, however, interviewees felt they had made it to the top of the educational system and none had serious regrets about the school they attended. Students held up their well-rounded experience as ideal, and they were able to point to the various ways that other institutions failed to live up to this standard.

4.2 *The Problem of Vocationalism*

One of the strongest boundaries Harvard and Stanford students drew was between their own universities, which they thought encouraged students' exploration of their interests and passions, and other universities, which they considered to be too vocational or, in students' words, "pre-professional." Students valued a "well-rounded" liberal arts education because it exposed them to different histories and perspectives. Izzy, a graduating senior at Stanford from a white upper-middle-class family, said that her campus: "Really supports undergraduates doing all types of things (...) They support us to explore." Harvard junior Katherine, a white upper class student, said similarly about her campus: "Here, everyone kind of wants something a little different, and there's plenty of opportunity for everyone to excel and do really well." Finding what interests you were important components of an exceptional college experience, according to our interviewees.

Students thought such opportunities to explore were far superior to universities that were laser-focused on preparing students for the world of work. If a university was found to be pre-professional, it meant that "It was very isolated and there wasn't really a focus on anything else," as Deb, a Harvard junior from a Chinese-American, upper-class family, said. This negative assessment of career focus was particularly striking since Deb, herself, had participated in one of the student-run finance clubs throughout her years at Harvard, was on a path to take an investment banking job directly out of college, planned to apply to an elite business school two years later, and then return to Wall Street with her MBA in hand. Yet Deb, who was clearly pre-professional in her own right, was not alone in drawing the distinction between her path at Harvard and what she considered to be overly vocational pathways found at other top schools.

More frequently than any other school, the University of Pennsylvania – particularly its undergraduate program at the Wharton School of Business – fell on the wrong side of the liberal arts/pre-professional boundary. Harvard students who were considering finance or consulting jobs were particularly prone to condemn Penn for being pre-professional because they often faced withering criticism on their own campus for following this highly structured route out of school (Binder et al., 2016). Nathan, the recent alumnus of Harvard, singled out Wharton this way:

Wharton – don't get me wrong: Wharton's a very good school and very prestigious. If you want to do banking, it's a great place to go. But all the opportunities that are

available to you at Wharton are also at Harvard, and I really question (...) not question but I would say I think that, I think people who pursue just a[n undergraduate] business degree, it's like a signaling effect saying 'I don't value learning for learning's sake; I value education as a means to an end'.

When pressed to say why this mattered to him, since he, too, ended up on the finance track, Nathan said, "*You* made a conscious decision to go to a[n undergraduate] business school, whereas I made a decision to get a liberal arts education that was less tailored and more open-ended."

Stanford students sounded much like their Harvard peers in criticizing the culture of careerism at other institutions. Billy, a freshman at Stanford from an upper-class, mixed race background, said, "I'm not a big fan, well, of pre-professional education. And Penn is very pre-professional." Georgetown also fell into the category of pre-professional, as when Stanford senior Olivia reflected on students she had met at her summer internship at a top investment firm: "The kids from Georgetown, I think they were really intense finance. They lived and breathed finance. So, like, getting into Goldman Sachs is probably the zenith of their career."

While Penn and Georgetown helped Harvard and Stanford students construct a boundary separating their own "well-rounded, liberal arts education" from a pre-professional college career, a few of our interviewees painted their own schools with the same negative brush. Dino, a white, upper-class, recent graduate of Harvard, said that at his university

You would see so many students going off into these kind of preset tracks (...) like consulting or I-banking, or trading (...) It was following this linearity and this kind of security, or set course, on how you would get to your eventual career position.

Stanford's Omar, a Latino male from the lowest socioeconomic quintile, criticized Stanford for a similar problem, albeit in a different occupational sector, saying, "This place is too conservative for me. And also, it's not as humanities-focused and philosophy-focused as I would have liked (...) There's just too much emphasis on start-ups."

All of these students frowned upon too much pre-professionalism in college and, as we see in the last two comments, Harvard and Stanford were not immune from critique. Yet, when drawing this distinction, our interviewees argued for the higher status of their own universities compared to campuses that were strictly vocational. Such "better than" comparisons allowed many students to have their cake and it eat, too: the boundary assuaged sneaking concerns that in some ways they were like every other vocationally minded student in the Ivy League, but both during college and in the labor market after, they could argue that they were not.

4.3 *The Overly Technical Campus*

The problem of pre-professionalism was related to another boundary: universities that are too narrowly technical in their offerings. Students associated being overly technical with limiting their intellectual and social development – bad outcomes for elites-in-the-making. MIT was the main school that students demoted on this basis, despite getting nods of approval for attracting very smart students. Kevin, a Harvard senior from an upper-class background, was not the only person who thought, “If you want like pure academic credentials, a Cal Tech or an MIT might objectively have a better student pool.” Yet, brain power alone, associated with “technical schools,” was not what Harvard and Stanford students were after. Being truly elite requires a *habitus* beyond technical skill sets.

More Harvard students – particularly those interested in engineering but who had not gained entry to Stanford – talked about what was lacking at MIT. One critique we heard was that MIT was an academic grind in a way that Harvard was not – which favored going to Harvard. Louis, a senior from a mixed race, upper-class family who was interested in engineering told us, “I got into MIT and Harvard. That was a tough decision. My dad went to MIT and he said it was kind of rough. Very, very hard academically, very grueling (...) so he sort of pushed me away from that.” Another critique focused on social narrowness at MIT, such as when Harvard’s Foster – a junior from a white, upper-class family – said, “I think more than anything, what I’ve appreciated is having lots of friends that are not engineers. I feel like they really help to broaden my perspective, whereas if I went to MIT, the only people I would hang out with would be engineers.” Varied social networks and opportunities for time away from intensive studying feel like a good fit.

Stanford, despite its reputation for being an engineering powerhouse, did not fall into the same “technical school” category as MIT for most students we interviewed. Students interested in engineering said that Stanford provided the best of both worlds, a world-class liberal arts education with a strong science program. If Harvard’s Foster had gained admission to Stanford, he would have gone there rather than to Harvard or any “of the less well-known of the more technical schools that I got into.” When the Stanford students we interviewed recalled getting into MIT they were faced with minimal decision-making: they picked Stanford. Thad, a white male from an upper-class, academic family, reported,

I had no idea what I wanted to major in. So I was really looking for colleges with widespread academic strengths because I thought there was a good chance I would be an engineer, but there was a good chance I would be humanities (...) I applied to MIT because of my dad mostly, but it wasn’t really my number-one choice.

There is much discussion in both the scholarly literature and popular media (Rampell, 2011; Deresiewicz, 2014) of how “careerist” students at elite universities such as Harvard and Stanford students have become. Yet, several of our interviewees who wanted

to be engineers chose Harvard (a school with a less than stellar engineering reputation) over MIT, and students on the path to Wall Street disparaged the University of Pennsylvania – the school that leads most visibly to the banking sector. It mattered to students' sense of self that they could get a "well-rounded" education while pursuing prestigious careers; they did not gravitate toward their best vocational prospects, alone. In this sense, students' college assessments were not strictly "vocational"; they were also about shoring up symbolic status and an ontological sense of eliteness. Harvard and Stanford have the marquee names, which students can point to for the rest of their lives. As Rivera (2012) and Collins (1979) have pointed out, elite careers are not the result merely of students' human capital acquisition, but of matching and credentialing. Bundling vocationalism (while not calling it that) and prestige is a strategy for verifying one's elite status.

Harvard and Stanford students' boundary work did not stop at devaluing pre-professional or strictly technical education. They also had negative opinions about schools that over-emphasize intellectualism or the social scene. Below, we provide details on how students further differentiated the truly top elite from the merely elite.

4.4 The Overly Academic Campus – Where fun goes to die

Harvard and Stanford students believed that a small number of schools offered a more purely academic, or intellectual, climate than what they could find at their own university. As we saw above, some students pointed to MIT and the California Institute of Technology (Cal Tech) as campuses for students with the most impressive raw talent. However, the University of Chicago was the campus that students most frequently mentioned as representing a pure experience in intellectualism. Harvard's Kevin summed it up when he said, "Harvard kids are scared of the Chicago kids because the Chicago kids actually really are intellectuals and they really love learning (laughs)." By contrast, he said, "the Harvard kids are great at maximizing outcomes, (...) really good at playing the system, (...) building a more complete package." Other students also pointed to Chicago's intellectual pre-eminence. Edward, a Latino student at Harvard whose family is in the second lowest class quintile, remembered his campus visit when he was a prospective student: "The people I saw at U Chicago came out as very, very intellectual (...) Within five minutes, someone was trying to talk to me about Kant and, sort of, philosophy."

If Chicago scored points as an academically superior campus, many interviewees simultaneously lowered its status for not offering a social experience that could benefit them. Stanford's Bailey recalled that when she was filling out applications, "University of Chicago: everyone was like, 'that's the place where fun goes to die', (...) so I didn't even apply there." Bailey's interest in Chicago later was piqued once she started classes at Stanford, saying, "Based on like what my professors had mentioned, I think University of Chicago students, I think they have a really good humanities program, and I think (...) it would actually be a very good place intellectually." Nevertheless, while

she now “admire[s] the education there, I don’t think necessarily I would be happy with the social climate.” Just as with McCabe’s (2016) discussion of “balance” between academic and social life, students in our study sought to be successful both academically and socially.

Chicago was an interesting institution that Harvard and Stanford interviewees used to sort out status differences. On the one hand, they understood that it offered a more classically rigorous curriculum than their own schools did. On the other hand, it was not good enough to go to. According to Stanford’s Sara, Chicago is hardly a peer to the very top schools: “I wouldn’t say it was – not to be arrogant or anything – but I don’t think people generally perceive it at the same level.”

A handful of students mentioned Yale as potentially offering a better academic experience than their own. Franklin, a white, upper-class rising senior, pointed out that some of his classmates had made him reconsider his choice of having gone to Harvard:

I’ve heard a lot of good things lately about Yale, so I wonder if Yale would have given me a more fulfilling experience (...) I mean, one thing about Harvard (...) is that a lot of kids are less focused on academics and more focused on how many extracurriculars they’re in (...) When you go to the dining hall, kids are talking about, I don’t know, things that seem uninteresting to me: movies or gossip or whatever. So that’s kind of disappointing to me just because I think there’s a missed opportunity to have a great academic experience.

Nevertheless, for several students, Yale remained a second-choice, as in the T-shirt Nathan mentioned, or when Harvard’s Halton said “I actually applied to Yale early option and was lucky enough to have gotten in.” But he turned down the offer once “April came around and I had gotten into Harvard.” Yale, in many ways, seemed to represent merely “an elite school” – as in, “Stanford, Yale, and Princeton,” according to Habib, a middle class student – but for him, “Stanford resonated with me better.”

The message here is that being uber-intellectual is noteworthy, but being at Harvard or Stanford is better – at least according to most students attending Harvard or Stanford.

4.5 *The Socially Distinct and Intense Country Club*

Several interviewees noted that Princeton University offers an excellent undergraduate-centered curriculum that might rival Chicago’s or Yale’s reputation for academic excellence. However, the feature of Princeton’s that students mentioned most often, and more negatively, was its reputation for being a “country club” – an exclusive social scene that Harvard and Stanford students found disagreeable. Stanford’s Bailey, the student who told us that the University of Chicago is where “fun goes to die,” offered the opposite assessment of Princeton: “Princeton would be a great education, but the *social* scene just seems too intense.” Going on, she noted that Princeton seems,

like, pretty cut-throat. Princeton people are very intense. They study very hard, they play very hard, they have these eating clubs and like a very rigorous social order. That to me is, just, I can't deal with that. I had enough of that in private school.

Princeton also scored poorly with Tamara, a first-generation, middle class college student who had recently graduated from Stanford, who stated, "I guess from all the rumors from undergrad, Princeton – everybody drinks too much (...) I don't know if staunch is the right word? – it's *stiff*."

Beyond being turned off by various forms of "intensity" at Princeton, both Harvard and Stanford students pointed to class inequality as the key factor contributing to their lower assessment of the campus. Harvard's Nathan compared his school to Princeton, stating, "I think it's definitely more socially elite than Harvard. I would say Harvard is probably more meritocratic." According to Stanford's Omar:

My impression of Princeton is that it's much more like class focused, and I mean class, like social class (...) So people would, like, buy things that would clearly show how much money they had, whereas at Stanford you don't really do that.

Harvard and Stanford students emphasized that Princeton could not be as excellent as their own schools because it emphasized existing social orders and particularism, favoring old-line elites. While a few students pointed a finger at their own schools for not valuing merit as much as they should – such as when Kevin said he "was surprised by the extent to which Harvard is still an old boys club rather than like truly the 1600 best students in America" – most students used Princeton as the negative example compared to their own campus's greater diversity, which is a valuable feature of elite cosmopolitanism (Warikoo, 2016).

4.6 *The Other Side of Social: The frat party that looks too much like a "typical college"*

The same rivalry could not be said to exist with Duke University, whose reputation as a national elite institution really only began to rise in the 1980s, but since then has been a regular fixture in a variety of rankings. For most of our interviewees, Duke did not figure much into their consciousness, such as when Harvard upper-class senior Aiden said: "Really to be honest, other than like I know that they're good at soccer and we've had some overlap in the past of other things, but other than that I really don't know much about Duke." When students did have strong opinions about Duke, the most salient boundary was that it offered too much fun and sociability. But rather than being a country club like Princeton, it was perceived to be the home of fraternity parties and more "typical" college fun – a too-close cousin to public universities.

While Harvard's Deb, the junior economics student, told us that she "applied to Duke and I got in," she added that, "I didn't visit" during admissions weekend. She ad-

mitted that “it sounds awesome; it sounds like a lot of fun. There’s a lot of school spirit obviously, I mean (...) it’s a very good balance of very good academics, but also good social life and things like that.” But after going over its positives, Deb served up its negatives, “Like it’s a very, I guess, typical school. It has a very big Greek life.” Adding insult to injury, she added, “It’s technically, like, a Southern school.” The same imagery came through in Izzy’s comments:

The frat scene, the Greek scene, seems big to me there. And the kind of Southern scene in terms of, I don’t know, I’m feeling like I want to say more ‘materialistic’, but I don’t really know if that’s true. Obviously good academics. Like more sporty, rah-rah. I don’t know. I have no idea. I’m like spewing stereotypes.

Engaging in stereotypes was not a barrier for our interviewees, who acknowledged that much of what they knew about Duke and other schools could be based on faulty information. In fact, the accuracy of the information did not seem central to the boundary work. What mattered was that students could demarcate their school relative to others in the horizontal stratification system of elite higher education. Taken together, Princeton and Duke represented the wrong side of the boundary in different ways than the University of Pennsylvania (which in its pre-professionalism was neither stodgy nor fratty), MIT (too “technical”), or Chicago or Yale (overly intellectual). Harvard and Stanford students used all of these schools to identify the sweet spot their university occupied: a well-rounded college experience that added to their sense of being elite.

5. Conclusion

We found that when asked to tell us about the universities they had considered when applying to college, or whose students they had run into during internships or other social experiences, Harvard and Stanford students drew highly convergent symbolic boundaries among the most prestigious universities in the United States. They attempted to do so generously, with many making something like a “there’s a great school for everyone” argument. But they also provided critical and, often, cutting observations. Just as Lynn and Ellerbach (2017) found that more highly educated respondents make finer-grained assessments of occupational prestige than do those with lower education levels, we found intricately detailed assessments of universities’ prestige among those who attended two of the most selective institutions in the postsecondary system.

In some respects, this hierarchicalization among peer schools seems at odds with contemporary American elites’ pattern of consumption for more widely available cultural objects, which is marked by an omnivorous disposition (Peterson & Kern, 1996; Johnston & Baumann, 2009). Appreciating both low-brow and high-brow music – or the humble meatloaf alongside haute cuisine – situates elites as cosmopolitans today, above others who prefer just one genre, or who do not know how to elevate the com-

mon to the sublime. In contrast, when it comes to elite universities, a clear pecking order comes into view. When the stakes are very high (when people's place in the class system seems to depend on it), and barriers to entry are extraordinarily steep (when less than five percent have a chance to be admitted), competition may create a personal sense of honor and status that leads to snobbishness over eclecticism. It is one thing to appreciate a wide variety of music to display one's cosmopolitanism. It is quite another thing to grant equal status to other colleges, even those within the same tier.

Is this boundary-drawing among students consequential for students' future pursuits and positions? Although our snapshot data collection limits us from knowing about later outcomes, secondary sources indicate that future effects may be non-negligible. Beyond higher education settings, Lizardo (2008) has shown that cultural consumption of high-brow objects has a positive effect on strong-tie social networks. So, when Harvard and Stanford students point to fine distinctions within this stratum of the higher education field (what one might consider a high-brow object), they may be building rarefied social networks that can serve to exclude others as potential colleagues, friends, or love interests. Rivera (2015) has demonstrated that elite employers judge students' "match" for jobs on the basis of where they went to college and which recreational pastimes they enjoy. It is possible to imagine that as the current cohort moves into occupational positions of power, their selection of new employee hires might narrow even further than is done today. But we admit that it is impossible to know from talking with these students at this one point in time.

Closer to our data, we find that this kind of distinction elevates students' sense of self-worth. As Lamont and Molnar (2002) have shown, drawing symbolic boundaries is a cultural resource used to help constitute people's identities as belonging to a particular group. Having worked much of their young lives to earn a spot on one of these campuses, Harvard and Stanford students seek to shore up any doubt they may have about their place in the world by asserting that they have participated in something special, and they attempt to carry that privileged experience forward through what we call "symbolically maintained inequality". As students, they enjoy the mark of high status through their association with highly prestigious organizations even within a set of super-elite campuses. This means that a key offering at institutions like Harvard and Stanford is not merely preparing students to compete in the labor market, or making them more intellectual or more skilled, but in helping them to feel the entitlement of elite status and to confidently occupy positions within these social circles.

While this may be prevalent in the United States, this form of status distinction is not universal. Nations that have flatter, less horizontally stratified systems of higher education, such as Germany or Canada, likely do not produce such boundary-making between institutions. In Canada, Davies and Hammack (2005) show that elite status comparison is likelier to come in the form of selection of major, not institutional origin. This means that our findings from Harvard and Stanford are organizationally contingent: We should expect variation in how elites construct themselves with the tools available in different educational systems. Our findings are also historically specific: Although we suspect that centuries-old rivalries have always called forth invidious comparisons among stu-

dents at Harvard, Princeton, and Yale, the particular themes we have discovered are attuned to today's social class anxieties.

As we have noted, our research is limited because we interviewed only Harvard and Stanford students. Future researchers could do a more comprehensive study, using interviews at additional universities or – using a computational approach – analyzing a large number of college newspapers, websites, alumni magazines, and other digital sources for students' perceptions of prestige. Longitudinal qualitative interviews with alumni several years post-graduation would be useful for seeing how graduates have, or have not, maintained these cultural distinctions, and whether they have resulted in forms of social closure. Despite the limitations in our data, we have put another form of advantage on the mental map of higher education researchers: elite students' own cultural work to symbolically separate themselves from close-peer competitors.

References

- Aisch, G., Buchanan, L., Cox, A., & Quealy, K. (2017). Some Colleges Have More Students From the Top 1 Percent Than the Bottom 60. Find yours. *The New York Times*, January 18 2017. <https://www.nytimes.com/interactive/2017/01/18/upshot/some-colleges-have-more-students-from-the-top-1-percent-than-the-bottom-60.html> [25.09.2018].
- Alon, S. (2009). The Evolution of Class Inequality in Higher Education: Competition, exclusion, and adaptation. *American Sociological Review*, 74(5), 731–755.
- Anderson, N. (2016). Applied to Stanford or Harvard? You probably didn't get in. *Washington Post*, April 1 2016. https://www.washingtonpost.com/news/grade-point/wp/2016/04/01/applied-to-stanford-or-harvard-you-probably-didnt-get-in-admit-rates-drop-again/?utm_term=.ef75f57d9f4a [25.09.2018].
- Auletta, K. (2012). Get Rich U. There are no walls between Stanford and Silicon Valley. Should there be? *The New Yorker*: April 30 2012. <https://www.newyorker.com/magazine/2012/04/30/get-rich-u> [25.09.2018].
- Beisel, N. (1998). *Imperiled Innocents: Anthony Comstock and family reproduction in Victorian America*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Binder, A., & Wood, K. (2013). *Becoming Right: How campuses shape young conservatives*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Binder, A., Davis, D., & Bloom, N. (2016). Career Funneling: How elite students learn to define and desire 'prestigious' jobs. *Sociology of Education*, 89(1), 20–39.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Brooks, D. (2001). The Organization Kid. The young men and women of America's future elite work their laptops to the bone, rarely question authority, and happily accept their positions at the top of the heap as part of the natural order of life. *The Atlantic Monthly*, April 2001. <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2001/04/the-organization-kid/302164/> [25.09.2018].
- Byun, S.-Y., & Park, H. (2012). The Academic Success of East Asian American Youth: The role of shadow education. *Sociology of Education*, 85(1), 40–60.
- Calarco, J.M. (2014). Coached for the Classroom: Parents' cultural transmission and children's reproduction of educational inequalities. *American Sociological Review*, 79(5), 1015–1037.

- Chetty, R., Friedman, J., Saez, E., Turner, N., & Yagan, D. (2017). *Mobility Report Cards: The role of colleges in intergenerational mobility*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research. http://www.equality-of-opportunity.org/papers/coll_mrc_paper.pdf [25.09.2018].
- Ciocca Eller, C. (2017). *Curricular Diversity and Intensity: The role of detailed postsecondary curriculum in social stratification*. Unpublished paper, Department of Sociology, Columbia University.
- Collins, R. (1979). *The Credential Society: An historical sociology of education and stratification*. Cambridge, MA: Academic Press.
- Cucchiara, M. (2008). Re-Branding Urban Schools: Urban revitalization, social status, and marketing public schools to the upper middle class. *Journal of Education Policy*, 23(2), 165–179.
- Davies, S., & Hammack, F. (2005). The Channeling of Student Competition in Higher Education: Comparing Canada and the U. S. *The Journal of Higher Education*, 76(1), 89–106.
- Davies, S., & Zarifa, D. (2012). The Stratification of Universities: Structural inequality in Canada and the United States. *Research in Social Stratification and Mobility*, 30(2), 143–158.
- Deresiewicz, W. (2014). *Excellent Sheep: The miseducation of the American elite and the way to a meaningful life*. New York: Simon & Schuster.
- Espeland, W., & Sauder, M. (2016). *Engines of Inequality: Academic ranking, reputation, and accountability*. New York: Russell Sage Foundation.
- Espeland, W., & Stevens, M. (1998). Commensuration as a Social Process. *Annual Review of Sociology*, 24(3), 13–43.
- Espenshade, T., & Radford, A. (2009). *No Longer Separate, Not Yet Equal: Race and class in elite college admission and campus life*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Frank, R., & Cook, P. (1995). *The Winner-Take-All Society: Why the few at the top get so much more than the rest of us*. New York: Free Press.
- Gaztambide-Fernández, R. (2009). *The Best of the Best*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gerber, T., & Cheung, S. Y. (2008). Horizontal Stratification in Postsecondary Education: Forms, explanations, and implications. *Annual Review of Sociology*, 34, 299–318.
- Gumport, P., Iannozzi, M., Shaman, S., & Zemsky, R. (1997). *Trends in United States Higher Education from Massification to Post Massification*. Stanford, CA: Stanford University.
- Hamilton, L. (2016). *Parenting to a Degree: How family matters for college women's success*. Chicago: University of Chicago Press.
- Jack, A. (2016). (No) Harm in Asking: Class, acquired cultural capital, and academic engagement at an elite university. *Sociology of Education*, 89(1), 1–19.
- Johnston, J., & Baumann, S. (2009). *Foodies: Democracy and distinction in the gourmet food-scape*. New York: Routledge.
- Karabel, J. (2005). *The Chosen*. New York: Houghton Mifflin.
- Khan, S. (2011). *Privilege: The making of an adolescent elite at St. Paul's school*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Khan, S. (2012). The Sociology of Elites. *Annual Review of Sociology*, 38, 361–377.
- Labaree, D. (2012). *Someone Has to Fail: The zero-sum game of public schooling*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lamont, M. (1992). *Money, Morals, and Manners: The culture of the French and the American upper-middle class*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lamont, M., & Molnár, V. (2002). The Study of Boundaries in the Social Sciences. *Annual Review of Sociology*, 28, 167–195.
- Lamont, M., Beljean, S., & Clair, M. (2014). What is Missing? Cultural processes and causal pathways to inequality. *Socio-Economic Review*, 12(3), 573–608.
- Lareau, A. (2003). *Unequal Childhoods: The importance of social class in family life*. Berkeley: University of California Press.

- Lifschitz, A., Sauder, M., & Stevens, M. (2014). Football as a Status System in U. S. Higher Education. *Sociology of Education*, 87(3), 204–219.
- Lizardo, O. (2008). How Cultural Tastes Shape Personal Networks. *American Sociological Review*, 71(5), 778–807.
- Lucas, S. (2001). Effectively Maintained Inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1642–1690.
- Lynn, F., & Ellerbach, G. (2017). A Position with a View. Educational status and the construction of the occupational hierarchy. *American Sociological Review*, 82(1), 32–58.
- McCabe, J. (2016). *Connecting in College: How friendship networks matter for academic and social success*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mohr, J., & DiMaggio, P. (1995). The Intergenerational Transmission of Cultural Capital. *Research in Social Stratification and Mobility*, 14, 167–200.
- Mullen, A. (2010). *Degrees of Inequality Culture, Class, and Gender in American Higher Education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Pérez-Peña, R. (2014). Best, Brightest and Rejected: Elite colleges turn away up to 95 %. *New York Times*, April 8 2014. <https://www.nytimes.com/2014/04/09/us/led-by-stanfords-5-top-colleges-acceptance-rates-hit-new-lows.html> [25.09.2018].
- Peterson, R., & Kern, R. (1996). Changing Highbrow Taste: From snob to omnivore. *American Sociological Review*, 61(5), 900–907.
- Piketty, T. (2013). *Capital in the Twenty-First Century*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Raftery, A., & Hout, M. (1993). Maximally Maintained Inequality: Expansion, reform, and opportunity in Irish education 1921–75. *Sociology of Education*, 66(1), 41–62.
- Rampell, C. (2011). Out of Harvard and into Finance. *New York Times*, December 21 2011. <https://economix.blogs.nytimes.com/2011/12/21/out-of-harvard-and-into-finance/> [25.09.2018].
- Reardon, S. (2013). The Widening Income Achievement Gap. *Educational Leadership*, 70(8), 10–16.
- Reardon, S., & Bishop, K. (2011). Income Inequality and Income Segregation. *American Journal of Sociology*, 116(4), 1092–1153.
- Rivera, L. (2012). Hiring as Cultural Matching: The case of elite professional service firms. *American Sociological Review*, 77(6), 999–1022.
- Rivera, L. (2015). *Pedigree: Elite reproduction in hiring*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Sims, C. (2017). *Disruptive Fixation: School reform and the pitfalls of techno-idealism*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Stevens, M. (2009). *Creating a Class*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Stevens, M., Armstrong, E., & Arum, R. (2008). Sieve, Incubator, Temple, Hub: Empirical and theoretical advances in the sociology of higher education. *Annual Review of Sociology*, 34, 127–151.
- Warikoo, N. (2016). *The Diversity Bargain and Other Dilemmas of Race, Admissions, and Meritocracy at Elite Universities*. Chicago: University of Chicago Press.

Zusammenfassung: Untersuchungen zu Eliten erleben einen Aufschwung in Zeiten steigender ökonomischer Ungleichheit. Die Bildungssoziologie trägt entscheidend dazu bei, indem sie untersucht, wie wohlhabende Familien ihre Kinder im vertikal stratifizierten Hochschulsektor positionieren, um möglichst vorteilhaft konkurrieren zu können. Dennoch existieren in den USA nur wenige Untersuchungen zur horizontalen Stratifizierung zwischen den höchstrangigen Institutionen auf der einen Seite und andererseits zur Frage, wie Studierende selbst daran beteiligt sind, den Elitestatus symbolisch herzustellen. In der vorliegenden Untersuchung nutzen wir 56 qualitative Interviews mit Studierenden der Universitäten Harvard und Stanford, um nachzuvollziehen wie Studierende Statusunterschiede zwischen Eliteuniversitäten konstruieren. Dabei konnte herausgefunden werden, dass Student*innen von Harvard und Stanford solche Hochschulen wertschätzen, die eine „ausgewogene“ geisteswissenschaftliche Ausbildung bieten, während sie andere selektierende Institutionen beispielsweise dafür kritisieren, zu intellektuell oder zu konservativ zu sein, beziehungsweise in Verbindung mit Partys und Sport zu stehen, oder dass diese eine Studierendenschaft aufweisen, die zu sehr auf Karrierevorbereitung bedacht ist. Unsere Ergebnisse legen nahe, dass die Studierenden durch Konstruktion solcher nuancierter Wahrnehmungen der Besonderheiten elitärer Universitäten ihre exklusiven Positionen begründen und im großen Maße zu den fortlaufenden Statusunterscheidungen sozialer Eliten in den USA beitragen. Im Fazit dieses Artikels finden sich Anmerkungen, wie sich dies von nationalen Bildungssystemen mit geringerer horizontaler Stratifizierung unterscheidet.

Schlagworte: Hochschulbildung, Eliten, Symbolische Grenzziehungen, Ungleichheiten

Anschrift der Autor_innen

Amy J. Binder, University of California San Diego,
Department of Sociology,
9500 Gilman Drive, La Jolla, CA, 92093-0533, USA
E-Mail: abinder@ucsd.edu

Andrea R. Abel, University of California San Diego,
Department of Sociology,
9500 Gilman Drive, La Jolla, CA, 92093-0533, USA
E-Mail: aabel@ucsd.edu

Oliver Winkler

Vertikale Differenzierung und geografische Studierendenmobilität¹

Zusammenfassung: Vertikale Differenzierung wird nicht nur durch Organisationen produziert, sondern kann auch durch Anwahlen von StudienanfängerInnen vorangetrieben werden. Hochschulen sind in Deutschland ungleich räumlich verteilt und variieren in ihrer vertikalen Differenzierung. Wenn entferntere Einrichtungen mit Hilfe von Valorisierungsindikatoren gewählt werden, kann die Hochschulwahl zur Reproduktion von vertikaler Differenzierung beitragen. Der Prozess wird vermutlich von höheren Statusgruppen getragen, d. h. StudienanfängerInnen aus dem akademischen Milieu oder mit sehr guten Leistungen sind mobiler (H1). Hochschulrankings und -reputationen sind für sie wichtiger, was ihre größere Mobilität teilweise erklären sollte (H2). Auswertungen mit Daten der Studienanfängerbefragung 2003–2011 bestätigen eine signifikant größere Distanz zwischen Heimat- und Studienort für höhere Statusgruppen. Rankings haben einen nicht-linearen Effekt auf Mobilität: StudienanfängerInnen, denen das Hochschulranking sehr wichtig oder sehr unwichtig ist, sind am mobilsten; bei mittlerer Wichtigkeit sind sie am wenigsten mobil. Allerdings erklären bzw. mediiieren Rankings die Beziehung von Statusgruppen und geografischer Mobilität nur schwach. Wir schlussfolgern, dass vertikale Differenzierung in Deutschland durch Anwahl nur akzentuiert wird.

Schlagworte: Vertikale Differenzierung, Hochschule, Studierendenmobilität, Statusgruppen, Rankings

1. Einleitung

Die institutionelle Differenzierung von Hochschulsystemen ist eine Entwicklung, die weltweit zu bemerkenswerten Strukturveränderungen in nationalen Hochschulsystemen geführt hat. In Deutschland zählen hierzu die horizontale Trennung in einen universitären und einen Fachhochschulsektor (vgl. Enders, 2010; Teichler, 2005), die Umstellung auf gestufte Studiengänge und -abschlüsse im Zuge der Bologna-Reform (vgl. Schröder, 2015) sowie die vertikale Unterscheidung von Hochschulen nach Qualität und Renommee (vgl. Kreckel, 2011). Hierarchien und Kategorisierungen im Hochschulsystem können allerdings auch durch Hochschulwahlen der Akteure vorangetrieben werden, wenn sie ihre Anwahl auf der Grundlage wahrgenommener vertikaler und horizontaler Einrichtungsunterschiede treffen. Diese differenzierende Anwahl der Hochschule kann in der Folge die institutionelle Differenzierungsstruktur reproduzieren oder verändern.

¹ Die Studie wurde mit Mitteln der Deutschen Forschungsgesellschaft gefördert (Projektnummer: 279117829). Ich bedanke mich für wertvolle Hinweise bei Reinhold Sackmann und den KollegInnen des Lehrstuhls für Sozialstrukturanalyse moderner Gesellschaften an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Ein solcher Prozess wird vermutlich stärker durch AbsolventInnen aus privilegierten Herkunftsmilieus und mit sehr guten Abiturnoten getragen, weswegen vor allem ihre Anwahl als ‚Treiber‘ von Differenzierung fungieren kann. Eine Anwahl, die sozialstrukturell nicht neutral ist, bedeutet für die Differenzierungsstruktur, dass sich höhere Statusgruppen häufiger in höherwertig angesehene Hochschulen oder Hochschultypen selbstselektieren (vgl. Lucas, 2001). Nicht nur erzeugt dies „intern Ausgegrenzte“ nach sozialer Herkunft (vgl. Bourdieu, 1998; Duru-Bellat, 2000), sondern erhöht auch Risiken für einrichtungsspezifische Segregation.

In Deutschland variiert institutionelle Differenzierung lokal und regional. StudienanwärterInnen, die nicht in urbanen Räumen leben, finden in ihrer näheren Umgebung meist Einrichtungen vor, die vertikal gesehen ein eher niedriges Renommee haben. Die Anwahl der lokal-nächstgelegenen Einrichtung garantiert oft nicht die beste Passung zwischen individuellen Eigenschaften und institutionellen Charakteristika. Eine große geografische Mobilität von StudienanfängerInnen kann daher anzeigen, dass wahrgenommene (vertikale) Einrichtungsunterschiede bei der Hochschulwahl relevant sind.

Der vorliegende Beitrag untersucht von Akteuren vorgenommene vertikale Differenzsetzungen für die geografische Mobilität von StudienanfängerInnen. Analysiert werden nicht nur Mobilitätsunterschiede nach Schichtzugehörigkeit und Bildungshintergrund, sondern auch nach Schulnoten, was bislang noch eine Forschungslücke darstellt. Eine solche Akzentuierung des räumlichen Kontexts ist innerhalb der Differenzierungsdebatte der Hochschulforschung trotz *spatial turn* in der Bildungsforschung (vgl. Gulson & Symes, 2007; Taylor, 2009) und der Renaissance der „Bildungsgeografie“ (vgl. Freytag, Jahnke, & Kramer, 2015) selten vorgenommen worden. Empirisch werden erstmalig fünf Wellen der DZHW-Studienanfängerbefragung zur Studierendenmobilität ausgewertet.

2. Vertikale Differenzierung im Hochschulfeld und Studierendenmobilität

Institutionell haben zuletzt verschiedene Prozesse zu vertikaler Differenzierung beigetragen. Durch die Trennung in (bundesweit oder lokal) zulassungsbeschränkte und nicht-zulassungsbeschränkte Studiengänge werden Studienfächer institutionell geschlossen und von ‚offenen‘ Studienfächern mit freier Einschreibung hierarchisch abgegrenzt (vgl. Kreckel, 2015). Deutlich ist Differenzierung im deutschen Hochschulsystem durch Profilbildungsprozesse zu Tage getreten (vgl. Münch, 2006, 2009), die funktional sein soll (vgl. Wissenschaftsrat, 2010), aber meist vertikaler Art ist (vgl. Hartmann, 2006, 2012), was insbesondere die *Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder* widerspiegelt. Während Zulassungsbeschränkungen und Profilbildung Teil der hochschulinternen Steuerung sind, haben auch externe Prozesse wie die wachsende Bedeutung nationaler und internationaler Hochschulrankings eine vertikale Differenzierung in Deutschland mitangestoßen (vgl. Baier & Schmitz, 2012).

Die institutionelle Differenzierung von Hochschulen ist in Deutschland räumlich ungleich. Zwar ist die räumliche Verteilung von Hochschulen in Deutschland relativ gleichmäßig (Studieninteressierte müssen heute maximal 59 km (Luftlinie) zurücklegen, um zu einer Hochschule zu gelangen), jedoch befinden sich die meisten Hochschulen in Baden-Württemberg, Bayern und Nordrhein-Westfalen – sowohl absolut, als auch relativ gemessen zur Bevölkerungsdichte (vgl. Hüning, Mordhorst, Röwert & Ziegele, 2017). Unterschiede nach Stadt und Land finden sich vor allem entlang des Hochschultyps. Im Vergleich zu Universitäten sind Fachhochschulen drei Mal häufiger in ländlichen Regionen angesiedelt (vgl. Fritsch & Piontek, 2015). Unterschiede nach Bundesländern zeigen sich bei Zulassungsbeschränkungen. Zwar sind örtliche Zulassungsbeschränkungen von Studienfächern insgesamt rückläufig, allerdings ist der Anteil zulassungsbeschränkter Studiengänge in Baden-Württemberg, Bremen und Nordrhein-Westfalen deutlich höher (vgl. HRK 2005–2011, 2012–2015). Auch bei den durch die Exzellenz-Initiative ausgezeichneten Hochschulen ist die Mehrheit in Baden-Württemberg und Bayern angesiedelt.

Trotz der räumlich ungleichen Differenzierungsstruktur ist die geografische Mobilität von StudienanfängerInnen relativ moderat (vgl. Baur & Fischer, 2018; Lischka, Rathmann, & Reisz, 2010; Nutz, 1991, 2002; Willich, Buck, Heine, & Sommer, 2011). In einer bundesweiten Studie, die die Heimatortdistanz von Studienberechtigten 3.5 Jahre nach dem Schulabgang betrachtet, wird ein Median von ca. 50 km ermittelt (vgl. Lörz, 2008). Der Anteil von StudienanfängerInnen, die zum Studium in ein anderes Bundesland ziehen, ist zwischen 1992 und 2012 um sechs Prozentpunkte auf 36 % gestiegen. Nur etwa 13 % aller StudienanfängerInnen studieren über das angrenzende Nachbarbundesland hinaus (vgl. KMK 2014). Dennoch lassen sich gewisse Mobilitätsbewegungen erkennen: Sogwirkung von Großstädten und Stadtstaaten bzw. ein Verbleiben an diesen Orten (vgl. Berthold & Leichsenring, 2009; Fritsch & Piontek, 2015; Hochstetter, 2013; Regionalverband Ruhr, 2012; Rödel, 2010), Ost-West-Binnenmobilität (vgl. Berthold, Lah, & Röwert, 2015) sowie eine Haltekraft der großen Flächenländer (vgl. Statistisches Bundesamt, 2015).² StudienanfängerInnen geben als häufigstes Motiv bei ihrer Studienwahl an, dass eher horizontale Differenzierungen wie das Studienangebot der wichtigste Entscheidungsfaktor sei. Erst danach folgen Hochschulrenommee und Heimatortnähe (vgl. Heine & Quast, 2009; Lischka et al., 2010).

2 Studiengebühren, die zwischen 2006 und 2014 in mehreren der alten Bundesländern existierten, erhöhen die Mobilität von StudienanfängerInnen ebenfalls leicht (Dwenger, Storck & Wrohlich, 2012).

3. Hochschulwahl und vertikale Differenzierung

Dass vertikale Differenzierungen zwischen Hochschulen vor allem von höheren Statusgruppen wahrgenommen und für jene handlungsrelevant werden, kann mit Rational-Choice-Theorien (RCT) und Bourdieus Ansatz kultureller Reproduktion erklärt werden. Gemäß RCT versuchen Akteure aus der Wahl ihrer Hochschule spätere Erträge auf dem Arbeitsmarkt zu erzielen. Die Akteure versprechen sich aus vertikalen Merkmalen, wie der Reputation, Hochschuleleistungen oder einem Exzellenzstatus der Einrichtung, eine Übersetzung jener institutionellen Eigenschaften in eigene Vorteile (vgl. Davies & Guppy, 2010), die sich mit dem Abschluss an der Hochschule signalisieren lassen (vgl. Spence, 1973). Hierzu suchen, vergleichen und bewerten Akteure Einrichtungen auf der Basis von Valorisierungsindikatoren (Sackmann in diesem Band). Für StudienanfängerInnen aus oberen und mittleren Sozialschichten ist es leichter, Informations- und Suchkosten aufzuwenden, sodass sie umfassender zwischen Hochschulen unterscheiden können. Auch wenn untere Schichten diese Informationen beschaffen können, werden Vergleiche nicht per se in Mobilität übersetzt, weil Mobilität direkte und indirekte Kosten verursacht, die finanzieller oder emotional-psychischer Art sein können. Zu ihnen gehören das Pendeln, der Auszug aus dem Elternhaus, das Verlassen der Familie und Peers, Heimatortbesuche und entgehende Einsparungen, wenn die Person im Elternhaus wohnen bliebe (vgl. Spiess & Wrohlich, 2010). Obere und mittlere Sozialschichten können finanzielle Kosten leichter bewältigen, sodass die für sie subjektiv ‚beste‘ Hochschule auch besucht werden kann, wenn sie nicht am Heimatort liegt. Dies gilt auch für emotionale Kosten, die bei günstiger ökonomischer Ressourcenausstattung durch Pendeln und häufige Besuche weniger anfallen. Gemäß RCT gibt es demnach herkunftsspezifische Unterschiede im *choice set* der Akteure (vgl. Flint, 1992): nämlich in der Zahl berücksichtigter Einrichtungen und vor allem in der Rangordnung der Hochschulen. Sekundärdatenanalysen des DZHW-Studienberechtigtenpanels und des Sozio-ökonomischen Panels zeigen, dass die Aufnahme eines Studiums unwahrscheinlicher ist, wenn Hochschulen entfernt zum Heimatort liegen. Distanzeffekte nach sozialer Herkunft sind jedoch nicht oder nur schwach signifikant (vgl. Helbig, Jähnen, & Marczuk, 2017; Spiess & Wrohlich, 2010). Deutlicher zeigt sich vermindertes Mobilitätsverhalten bei Studienberechtigten aus nicht-akademischen Elternhäusern, die häufiger an einer regional nahe gelegenen Hochschule studieren (vgl. Lörz, 2008).

Bourdieu (1982: 289, 594) folgend geht der Besitz kulturellen Kapitals mit Wissen über Hochschulen und dem Hochschulfeld einher. Das Kulturkapital unterer Schichten stellt tendenziell nur Wissen über nahegelegene Einrichtungen bereit (vgl. Turley, 2006, 2009). Die Hochschulwahl eignet sich darüber hinaus als distinktive Praxis, um zu negativ privilegierten Klassen auf Distanz zu gehen. Untere Schichten haben im Habitus verankerte kulturelle Verhaltensdispositionen für das ‚Sparsame und Bescheidene‘ (‚Notwendigkeitsgeschmack‘), die sich in Orientierungen für nahegelegene Einrichtungen ausdrücken. Der differenzierende Geschmack der oberen und mittleren Schichten geht zu den Primärbedürfnissen und den elementaren Zwängen der Notwendigkeit der Arbeiterklasse auf Distanz. Sie haben Dispositionen zu ganz bestimmten Einrichtun-

gen, die in Differenz zu denen der unteren Schichten stehen. Für sie sind Einrichtungsmerkmale wie das Renommee weitaus bedeutender.³ Qualitative Studien zeigen, dass Studierende aus nicht-akademischen Milieus dazu neigen, ‚wie selbstverständlich‘ die lokal-nächste Einrichtung anzusteuern und Hochschulangebote entfernter Orte als weniger relevant für ihre Hochschulwahl wahrzunehmen (vgl. Ball, Davies, David, & Reay, 2002; Christie, 2007; Holdsworth, 2009; Reay, Crozier, & Clayton, 2009). Für sie stellen Familie, Partnerschaft und Peers bei der Hochschulwahl eine im Habitus fest verankerte Orientierung dar, weswegen sie größere geografische Entfernungen meiden (vgl. Patiniotis & Holdsworth, 2005).

Laut RCT sind Noten instrumentell, um zukünftig erwartete Erträge aus Hochschulbildung zu realisieren. Je besser die Abschlussnote im Abitur, desto größer sind in Deutschland die Studienmöglichkeiten, weil Zulassungsbeschränkungen das *choice set* weniger begrenzen. Weil Akteure vermeiden wollen, dass vorherige Investitionen als irreversible Kosten (sunk costs) verloren gehen (vgl. Kahnemann & Tversky, 1979), werden sie versuchen, die bisherigen Investitionen in schulische Leistungen (z. B. in Form von sehr guten Noten) für nachfolgende Bildungsentscheidungen möglichst gut zu verwerten. Wahrgenommene vertikale Einrichtungsmerkmale sollten für die StudienanfängerInnen mit sehr guten Noten daher bedeutsamer sein, weil sie erwarten, dass sich die als höherwertig angesehenen institutionellen Charakteristika einer Hochschule in vorteilhafte individuelle Bildungssignale übersetzen lassen. Da Noten auch schulisches Kapital sind, ist es für AbiturientInnen mit sehr guten Abschlussnoten leichter, Einrichtungsvergleiche anzustellen, weil sie entweder bereits über entsprechendes Wissen verfügen oder einfacher Informationen beschaffen können (vgl. Turley, 2009). Möglich ist ferner, dass die Abschlussnote distinktive Praktiken begünstigt: Eine sehr gute Note erlaubt die Bewerbung in Studiengängen mit bundesweitem oder lokalem NC, sodass sich die BewerberInnen mit ihrer Hochschulwahl von Personen mit schlechteren Noten abgrenzen können, die sich an weniger selektiven Einrichtungen immatrikulieren.

- Insgesamt sollten StudienanfängerInnen aus höheren Sozialschichten bzw. mit besseren Abiturnoten (höhere Statusgruppen) geografisch mobiler bei der Hochschulwahl sein (H1).
- Für StudienanfängerInnen aus diesen beiden Statusgruppen sind vertikale Rangreihen von Hochschulen (Hochschul-Ranking des gewählten Studienfachs und die wahrgenommene Reputation) bei der Anwahl bedeutsamer, sodass die größere Mobilität der Gruppen durch diese vertikalen Differenzierungen teilweise mediiert bzw. vermittelt („aufgeklärt“) wird (H2).

3 Zudem kann die Hinwendung zu bestimmten Hochschulen auch eine räumliche Differenzierung sein, bei der Hochschulen, die sich an weniger ‚edlen‘ Ort befinden, ausgeschlossen werden.

4. Daten und Methode

Für die empirischen Analysen wurde auf repräsentative Daten der Studienanfängerbefragung des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) zurückgegriffen. Die Befragung begann 1983 und wurde bis zu ihrer Einstellung 2011 in ein- bis dreijährigen Intervallen erhoben.⁴ Erfragt wurden Motive und Begleitumstände der Studiengang- und Hochschulwahl von StudienanfängerInnen im ersten Hochschulsesemester. Darüber hinaus wurden Informationen über Umfang und Ursachen eines verzögerten Studienbeginns, Alter, Bildungs- und Berufswege vor Studienbeginn, Verwirklichung der Studienabsichten, Einstellungen zum Studium, berufliche Ziele und Erwartungen, Einschätzungen des begonnenen Studiums sowie Daten zur sozialen und regionalen Herkunft erhoben. Die Studienanfängerbefragung zeichnet sich durch einen gleichbleibenden Fragebogen aus, der die Vergleichbarkeit der SUF sicherstellt. Für die vorliegende Studie wurden die fünf SUF der Jahre 2003 bis 2011 verwendet, die eine Analyse des Mobilitätsverhaltens der Befragten erlauben. Weil in der Erhebung bereits immatrikulierte StudienanfängerInnen befragt wurden, handelt es sich um realisierte Hochschulentscheidungen.

Die Mobilität von StudienanfängerInnen ist die abhängige Variable und wurde mit Hilfe der Distanz zwischen Heimatort und Studienort gemessen. Der Heimatort ist als Kreis, in dem die Hochschulreife erworben wurde, erhoben. Der Studienort kann über die Hochschule, an der das Studium aufgenommen wurde, ermittelt werden. Beiden Orten konnten Koordinaten zugewiesen werden, aus denen die Distanz berechnet wurde. Zur Ermittlung der Koordinaten wurde das Stata-Modul „Opencagegeo“ (vgl. Zeigermann, 2017) benutzt. Bei der Verwendung von Kreisen interpoliert das Programm einen geografischen Mittelpunkt, für den die Koordinaten zugewiesen werden. Für den Studienort wurden Koordinaten anhand des Hochschulnamens ermittelt. Die Distanzen wurden in Kilometer mit Hilfe des Stata-Ados „Geodist“ (vgl. Picard, 2012) berechnet.

Die soziale Herkunft wurde zum einen über die Berufsgruppen und zum anderen über den höchsten Bildungsabschluss der Eltern gebildet. Die höchste Berufsgruppe der Eltern wurde oberen (große Selbständige, leitende Angestellte, Beamte im höheren Dienst), mittleren (kleinere und mittlere Selbständige, qualifizierte Angestellte, Beamte im einfachen, mittleren oder gehobenen Dienst, Facharbeiter) oder unteren (ausführende Angestellte, an- und ungelernte Arbeiter) Berufsklassen zugeordnet. Zusätzlich wurde eine vierte Kategorie „inaktiv“ gebildet. Der höchste Bildungsabschluss der Eltern wurde den Kategorien Hochschulabschluss, Abitur, Real- oder Hauptschulabschluss⁵ sowie kein Abschluss zugewiesen. Als individuelle Ressourcen wurde die erreichte Note im Abitur, die im Datensatz bis auf eine Dezimalstelle angegeben ist, verwendet. In den multivariaten Analysen wurde die Note zur leichteren Interpretation invertiert (*reverse coding*), d. h. ein hoher numerischer Wert (z. B. 3.7) repräsentiert

4 Zur Übersicht des Studiendesigns siehe Willich et al. (2011).

5 Robustheitsanalysen ergaben bei getrennter Betrachtung nur minimale Unterschiede zwischen den zwei Gruppen.

eine sehr gute Note (z.B. 1.3). Um eine potentiell nicht-lineare Beziehung zwischen Noten und Mobilität zu modellieren, wurde die Abiturnote absolut und quadriert aufgenommen. Zur Messung subjektiver Bewertung von Valorisierungsindikatoren wurden Items zur Wichtigkeit von „Rankings“ und des „Rufs der Hochschule“ (absolut und quadriert) der gewählten Einrichtung aufgenommen. Die Items sind Likert-skaliert (1 unwichtig, 5 sehr wichtig).

Um den Einfluss von finanziellen Hürden sowie von Familie und Peers zu kontrollieren, wurden Indikatoren zur Wichtigkeit der „Eltern, Verwandte oder Freunde leben am Hochschulort“ und zur „Wichtigkeit finanzieller Gründe: Ich kann nicht fern vom Elternhaus studieren“ aufgenommen. Die Items sind ebenfalls Likert-skaliert. Abhängig von der Region, in der Familien leben, variieren Urbanisierungsgrad und Konzentrationen von Hochschulen. In welchen Agglomerationen Familien wohnen, ist in der Regel nicht zufällig, sondern bedingt von der familialen Soziallage (Gibbons & Vignoles, 2012). Standortbedingungen und räumliche Selbstselektion von Familien können sich auf die Länge der Heimat- und Studienortdistanz auswirken. Deshalb wurde für die perioden- und kreisspezifische Anzahl von Hochschulen und Fachhochschulen (absolut und quadriert), das Vorhandensein einer Universität im Kreis sowie die Bevölkerungsdichte (Einwohner pro qkm) und BIP-pro-Kopf kontrolliert (in den multivariaten Modellen zur besseren Lesbarkeit auf 1000 Personen berechnet). Da es sich um realisierte Hochschulwahlen handelt, muss auch die vorgeschaltete Auswahl von StudienanfängerInnen durch die Hochschule berücksichtigt werden. Verwendet wurden hierzu zwei Variablen, die Auskunft geben, ob das belegte Studienfach bundesweit oder örtlich zulassungsgeschränkt ist sowie das Likert-skalierte Item „Aufgrund von Zulassungsbeschränkungen konnte ich nicht an der gewünschten Hochschule studieren“. Zusätzlich wurde für die Art der Hochschulreife, Studiengebühren im Heimatbundesland zum Zeitpunkt des Abiturs (ja/nein), Studienfachgruppe, Geschlecht, Familienstand und die Periode kontrolliert.

Die Heimatortdistanz wurde mittels OLS-Regression geschätzt.⁶ Standardfehler wurden robust geschätzt, um die Regressionsannahme homoskedastischer Standardfehler zu lockern.⁷ Zunächst wurden Modelle zum Zusammenhang von sozialer Herkunft bzw. schulischer Leistung für die Studierendenmobilität berechnet. Nachfolgend wurden die Indikatoren der vertikalen Differenzierung (Wichtigkeit von Rankings und Reputation) eingeschlossen, um zu überprüfen, ob sich der Effekt der Statusgruppe durch diese beiden unabhängigen Variablen vermindert bzw. mediiert wird. Abschließend wurden weitere unabhängige Variablen aufgenommen, die für individuelle Anwahlmotive (Wichtigkeit finanzieller Ressourcen sowie Verwandte und Peers) und die räum-

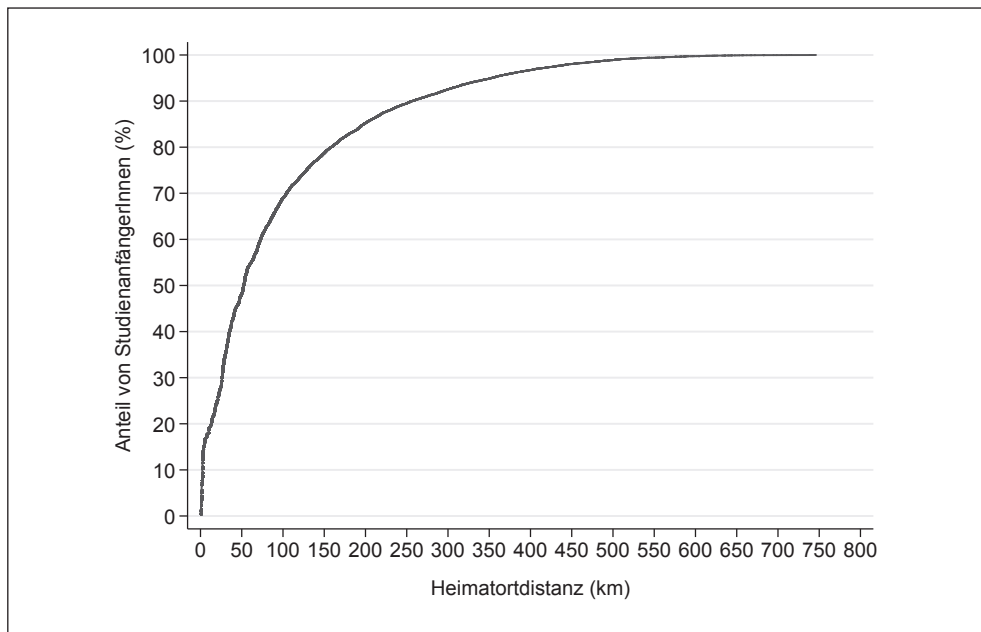
6 Der Ausfall durch fehlende Werte beträgt 23.4%, sodass sich eine Samplegröße von $N = 33860$ ergibt. Robustheitsanalysen mit der FIML-Methode (Full Information Maximum Likelihood) zur Behandlung fehlender Werte zeigten keine Änderungen zu den OLS-Regressionen.

7 In Sensitivitätsanalysen wurden Random-Intercept-Modelle (Level 1: Personen; Level 2: Bundesland, in dem das Abitur erworben wurde) berechnet. Auf Anfrage beim Autor erhältlich.

liche Infrastruktur (u. a. Hochschulangebot) kontrollieren. Mit ihnen wurde getestet, wie sich der direkte Zusammenhang von Statusgruppe und Studierendenmobilität sowie von vertikaler Differenzierung und Studierendenmobilität verändert. Dieser Schritt ist nötig, weil die potentiellen Zusammenhänge durch die bis dahin noch unberücksichtigten unabhängigen Variablen (Bedeutung von Peers, finanzielle Ressourcen, räumliche Ungleichheit) nur ‚indirekt‘ zustande kommen können. Hierzu wurde die sogenannte KHB-Methode (vgl. Breen, Karlson & Holm, 2013; Kohler, Karlson & Holm, 2011) benutzt, mit der untersucht werden kann, welche der Variablen und in welcher Stärke sie zu den beobachteten direkten Zusammenhängen beitragen.

5. Ergebnisse

In Abbildung 1 sind Perzentile der Mobilitätsverteilung abgetragen: 25 % aller StudienanfängerInnen studieren am oder in der unmittelbaren Nähe des Heimatortes (weniger als 20 km). Etwa 50 % der Studierenden (Median) haben sich ca. 52 km entfernt vom Heimatort immatrikuliert. Die geografische Mobilität der StudienanfängerInnen ist insgesamt moderat und deckt sich stark mit Werten aus vergleichbaren Studien (vgl. Lörz 2008). Das arithmetische Mittel (Tab. 1) zeigt eine deutlich höhere durchschnittliche Mobilität von 95 km an, was angesichts der rechtschiefen Verteilung und breiten Streu-



Quelle: DZHW/HIS-Studienanfängerbefragung 2003–2011, eigene Berechnungen.

Abb. 1: Kumulierte Häufigkeit der StudienanfängerInnen nach Heimatortdistanz

ung (0 bis 746.1 km) der Heimatortdistanz nicht überrascht. Gemäß der Outlier-Regel (1.5-facher Interquartilsabstand addiert zum 0.75-Quantil) wurde eine Distanz größer als 290 km als Ausreißer-Schwelle errechnet, d.h. etwa 8% der StudienanfängerInnen im Sample gelten als Outlier.

StudienanfängerInnen aus den oberen Sozial- und Bildungsschichten weisen die größte geografische Mobilität auf (Tab. 1). Bezogen auf herkunftsgruppenspezifische Unterschiede sind die Abstände in der Heimatortdistanz allerdings moderat. Zwischen oberer und unterer Berufsklasse der Eltern beträgt der durchschnittliche Abstand ca. 11 km bzw. nur 6 km, wenn Medianunterschiede betrachtet werden. Etwas größere Unterschiede sind nach dem familialen Bildungshintergrund zu erkennen: Der Abstand des akademischen Milieus (Hochschulabschluss) zum mittleren und unteren Bildungsmilieu (Haupt- oder Realschulabschluss) beträgt ca. 17 km im arithmetischen Mittel bzw. rund 8 km beim Median. Für die Abiturnote findet sich deskriptiv zunächst keine Korrelation mit der Heimatortdistanz, was auf einen nicht-linearen Effekt hindeuten kann. Keine Korrelation ist auch für die Wichtigkeit des Rankings und des Rufs der Einrichtung zu beobachten. Familie und Peers ($r = -0,29$) sowie finanzielle Gründe ($r = -0,27$) korrelieren erwartungsgemäß negativ mit geografischer Mobilität. Die Anzahl der Einrichtungen im Heimatkreis korreliert nicht mit geografischer Mobilität. Ist eine Universität im Heimatkreis vorhanden, reduziert sich Mobilität von StudienanfängerInnen erwartungsgemäß (beim Medianvergleich sogar um fast 25 km). Studierende, die in einem Studiengang immatrikuliert sind, der bundesweit zulassungsbeschränkt ist, zeigen eine deutlich erhöhte Mobilität. Entsprechend gehen Fächer wie Medizin auch mit größerer Heimatortdistanz einher. Dies gilt auch für Studiengänge mit starker BewerberInnenauswahl, wie z. B. Kunst.

In den OLS-Regressionen (Tab. 2) werden zunächst drei Modelle für den jeweiligen Effekt familialer und individueller Ressourcen berechnet, in denen nur für Studienfach, Studiengebühren, Zulassungsbeschränkungen und demografische Variablen kontrolliert wird. Es zeigt sich eine nur leicht größere signifikante Studierendenmobilität bei oberen und mittleren Herkunftsklassen (Modell 1). Beim familialen Bildungshintergrund sind die Unterschiede etwas ausgeprägter als bei den Berufsklassen: Im akademischen Herkunftsmilieu ist die Mobilität im Vergleich zu StudienanfängerInnen aus Familien mit Haupt- oder Realschulabschluss als höchstem Bildungsabschluss um 13.3 km größer (Modell 2). Für die Abiturnote wird ein nicht-linearer Effekt beobachtet (Modell 3), weil die Variable mit dem absoluten Wert der Abiturnote ein negatives und die quadrierte Variable ein positives Vorzeichen hat. Die Schätzung ergibt, dass die Mobilität für StudienanfängerInnen mit einer Abiturnote von ca. 3.5 am niedrigsten ist.⁸ AbiturientInnen, die eine noch schlechtere Durchschnittsnote erzielt haben, sind etwas mobiler. Bei Abiturnoten besser als 3.5 ist die Mobilität ebenfalls erhöht. Die Effektstärken vom Bildungshintergrund und der (quadrierten) Abiturnote auf die Mobilität

8 $-(b_1) / (2 * b_2) = -(-13.3) / (2 * 5.0) = 1.5$. Dies ist der inverse Notenwert. Durch Rückkodieren des Wertes erhält man: $(1.5 - 5) * (-1) = 3.5$.

können in etwa gleich eingeschätzt werden, weil das adjustierte R-Quadrat in Modell 2 und 3 bei 0.043 bzw. 0.044 liegt.⁹

In Modell 4 wurden die Variablen zur sozialen Herkunft gemeinsam aufgenommen: Unter Kontrolle des formalen Bildungshintergrunds der Herkunftsfamilie verringert sich der Effekt der oberen Sozialschicht stark und wird insignifikant, was anzeigt, dass Mobilitätsunterschiede zwischen sozialen Klassen vor allem auf Unterschiede im formalen Bildungsniveau in der Familie zurückzuführen sind. Werden zusätzlich individuelle Ressourcen in Form der Abiturnote aufgenommen (Modell 5), vermindert sich der positive Mobilitätseffekt im akademischen Herkunftsmilieu leicht, was auf die Korrelation von Bildungshintergrund und schulischen Leistungen hinweist.

In Modell 6 sind die zwei Items zur Wichtigkeit der Valorisierungsindikatoren „Ranking“ und „Ruf“ der Hochschule eingeschlossen. Es finden sich ebenfalls nicht-lineare Effekte, die beim Ruf schwach und beim Ranking hoch signifikant sind: Ist das Ranking der Einrichtung von mittlerer Bedeutung (2.8 Punkte) für ihre Anwahl gewesen, ist die Mobilität am geringsten. Eine hohe Wichtigkeit von Rankings begünstigt, den Heimatort für eine entfernter gelegene Hochschule zu verlassen. Dies steht im Einklang mit den theoretischen Erwartungen. Die Wichtigkeit von Rankings vermittelt die Herkunfts- und Schulleistungseffekte leicht, da sich ihre Effekte reduzieren. Dies deutet darauf hin, dass höhere Bildungsschichten und sehr gute AbiturientInnen etwas mehr dazu neigen, in ihrer Anwahl vertikal zu differenzieren. Liegt die Wichtigkeit von Rankings unter 2.8, d. h. das Ranking war für die Hochschulwahl unwichtig, steigt die Mobilität ebenfalls. Dieser Befund deutet darauf hin, dass andere Faktoren für die äußerst geringe Mobilität trotz mittlerer Wichtigkeit von Rankings ausschlaggebend waren. Dies scheint sich bei der Betrachtung von Modell 7 zu bestätigen. Hier wurde für räumliche Disparitäten im lokalen Hochschulangebot sowie für individuelle Motive der Einrichtungswahl kontrolliert. Der Effekt der Wichtigkeit von Rankings hat sich hier mehr als halbiert (von –21.5 km und 3.9 km auf –8.9 km und 1.9 km). Ein besonders starker Effekt findet sich für die Bedeutung von Peers und Verwandten am Heimatort, die bei hoher Wichtigkeit die Anwahl entfernter gelegener Studienorte signifikant mindern. In ähnlicher Weise nimmt auch bei hoher Wichtigkeit von finanziellen Restriktionen die Mobilität ab. Die genauere Analyse der Mediation mit der KHB-Methode¹⁰, mit der überprüft werden soll, welche der aufgenommen Variablen aus Modell 7 zu einer Reduktion der Effekte in den Variablen zwischen Modell 6 und 7 führen, ergab, dass vor allem die Bedeutung von Peers und Verwandten sowie finanzielle Restriktion zur Halbierung des Effektes beim Ranking geführt haben. D. h. die Personen, die Rankings eine mittlere Wichtigkeit beimessen, sind am wenigsten mobil, weil Verwandte und Peers, aber auch ihre finanzielle Möglichkeiten einen weitaus höheren Stellenwert bei ihrer Anwahl einnehmen. Lokale Hochschulangebote spielten hierfür eine untergeordnete Rolle.

9 Im Nullmodell (nicht abgebildet) liegt das adjustierte R-Quadrat bei 0.0397, d. h. der zusätzliche Erklärungsbeitrag für Mobilität durch die Variablen in Modell 2 und 3 ist jeweils fast gleich.

10 Auf Anfrage beim Autor erhältlich.

	Gesamt			Korrelation (Pearson r)	
	p50	Mean	SD	mit Heimatortdistanz	
Distanz zum Heimatort (km)	51.7	95.0	114.1		
Abiturnote (1,0–4,0)	2.3	2.3	0.6	–0.07	
Wichtigkeit guter Ruf der HS (1–5)	4	3.7	1.1	–0.00	
Wichtigkeit Ranking der HS (1–5)	3	2.9	1.3	0.01	
Wichtigkeit Familie und Freunde am HS-Ort (1–5)	2	2.3	1.5	–0.29	
Wichtigkeit finanzieller Gründe	1	2.1	1.4	–0.27	
Wichtigkeit wegen NC Studium nicht an gewünschter HS (1–5)	1	1.9	1.4	0.10	
Anzahl von Hochschulen im Heimatkreis	1	3.4	6.1	–0.03	
Anzahl von Fachhochschulen im Heimatkreis	1	1.7	3.3	–0.01	
Bevölkerungsdichte im Heimatkreis (Einwohner pro qkm)	462.7	939.9	1034.1	–0.08	
BIP pro Einwohner im Heimatkreis	28219	32730	15264.5	–0.08	
	Gesamt		Mittlere Heimatortdistanz (km)		
	N	%	p50	Mean	SD
Berufsklasse Eltern					
Höhere	8799	26.0	53.1	98.4	116.8
Mittlere	21914	64.7	51.1	93.3	112.9
Untere	2930	8.7	47.1	86.9	109.8
Inaktiv	217	0.6	50.1	99.9	126.2
Bildungsabschluss Eltern					
Hochschule	18398	54.3	54.9	102.2	120.0
Abitur	2339	6.9	42.7	88.3	113.8
Real-/Hauptschule	10247	30.3	47.1	85.2	104.3
kein Abschluss	2849	8.4	42.9	80.8	101.6
Universität im Heimatkreis vorhanden (ja)					
ja	11956	35.3	30.4	84.2	118.1
nein	21904	64.7	55.6	98.8	110.6
Art der Hochschulreife					
Allgemeine Hochschulreife	27568	81.4	53.4	98.5	116.4
Fachgebundene HZB/Fachhochschulreife	6110	18.1	37.2	74.4	99.1
Andere/keine Hochschulreife	182	0.5	33.5	76.3	106.3

	Gesamt		Mittlere Heimatortdistanz (km)		
	N	%	p50	Mean	SD
<i>Studienfach (gruppiert)</i>					
Sprach- u. Kulturwissenschaften	6497	19.2	56.1	100.0	115.6
Wirtschaft- u. Sozialwissenschaften	8435	24.9	50.5	93.6	114.0
Mathematik u. Naturwissenschaften	6724	19.8	42.8	84.0	108.0
Medizin	1836	5.4	88.8	128.2	130.4
Agrar- u. Ernährungswissenschaften	1291	3.8	88.3	116.8	109.5
Ingenieurwissenschaften	6942	20.6	38.6	76.9	100.4
Kunst	845	2.5	87.9	139.2	145.2
Rechtswissenschaften	1267	3.7	59.3	104.8	125.0
<i>Studiengebühren im Heimatbundesland (ja)</i>					
Nein	22701	67.0	46.6	87.8	110.2
<i>Gewähltes Studienfach war zulassungsbeschränkt</i>					
ZVS	2492	7.4	67.0	111.9	128.3
Örtlicher Hochschul-NC	17014	50.2	53.4	99.1	117.1
Beides	2540	7.5	55.9	102.4	119.2
Weder noch	11814	34.9	41.2	80.8	102.4
<i>Periode</i>					
2003	5360	15.8	49.3	92.2	114.8
2005	7248	21.4	49.6	92.2	114.7
2007	7537	22.3	50.8	93.1	113.1
2009	7320	21.6	51.4	91.6	108.5
2011	6395	18.9	54.3	99.9	116.8
<i>Frauen</i>					
Männer	15302	45.2	45.9	87.6	110.4
<i>Verheiratete</i>					
Ledige	32614	96.3	51.4	93.9	113.6
<i>N</i>	33860				

Anmerkungen: DZHW/HIS-Studienanfängerbefragung 2003–2011, eigene Berechnungen. Abweichungen von 100 durch Rundung.

Tab. 1: Kenngrößen zentraler Variablen

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5	Modell 6	Modell 7
<i>Berufsklasse Eltern</i>							
Höhere	7.6** (2.3)			1.4 (2.4)	0.8 (2.4)	1.1 (2.4)	-0.3 (2.3)
Mittlere	4.3* (2.1)			2.5 (2.1)	2.1 (2.1)	2.1 (2.1)	1.0 (2.0)
Untere (Ref.)							
Inaktiv	16.3 + (8.7)			20.4* (8.7)	18.8* (8.7)	19.4* (8.7)	19.5* (8.6)
<i>Bildungsabschluss Eltern</i>							
Hochschule		13.3*** (1.4)		13.7*** (1.4)	12.0*** (1.4)	11.3*** (1.4)	7.5*** (1.3)
Abitur		0.6 (2.5)		0.7 (2.5)	0.6 (2.5)	0.4 (2.5)	3.6 (2.3)
Real-/Hauptschule (Ref.)							
kein Abschluss		-5.7** (2.1)		-5.6** (2.1)	-5.1* (2.1)	-5.4* (2.1)	-3.1 (2.0)
Abiturnote (invers) (absolut)			-17.5* (7.5)		-16.6* (7.4)	-15.7* (7.4)	-17.6* (7.0)
Abiturnote (invers) (quadr.)			5.7*** (1.4)		5.3*** (1.4)	5.0*** (1.4)	4.5*** (1.3)
Wichtigkeit guter Ruf der HS (absolut)						-6.0+ (3.1)	-3.0 (2.9)
Wichtigkeit guter Ruf der HS (quadr.)						0.9* (0.5)	0.1 (0.4)
Wichtigkeit Ranking der HS (absolut)						-21.5*** (2.3)	-8.9*** (2.2)
Wichtigkeit Ranking der HS (quadr.)						3.9*** (0.4)	1.9*** (0.4)
Wichtigkeit Freunde/Familie am HS-Ort							-16.4*** (0.4)
Wichtigkeit finanzieller Gründe							-14.5*** (0.4)
Anz. von HS im Heimatkreis (absolut)							2.0** (0.6)
Anz. von HS im Heimatkreis (quadr.)							0.02 (0.03)
Universität im Heimatkreis vorhanden (ja)							0.4 (1.6)
Anz. von FH im Heimatkreis (absolut)							0.7 (1.0)
Anz. von FH im Heimatkreis (quadr.)							-0.1+ (0.1)
Bevölkerungsdichte im Heimatkreis							-0.01*** (0.001)
BIP/10000 pro Einwohner im Heimatkreis							-0.3*** (0.1)
Wichtigkeit wegen NC Studium nicht an gewünschter HS	7.0*** (0.5)	6.9*** (0.5)	8.5*** (0.5)	6.9*** (0.5)	8.3*** (0.5)	8.5*** (0.5)	7.6*** (0.5)
<i>Art der Hochschulreife</i>							
Allgemeine Hochschulreife (Ref.)							
Fachgebundene HZB/Fachhochschulreife	-20.7*** (1.5)	-17.5*** (1.5)	-20.1*** (1.5)	-17.5*** (1.5)	-17.2*** (1.5)	-16.7*** (1.5)	-12.1*** (1.5)
Andere/keine Hochschulreife	-21.2** (7.6)	-17.0* (7.6)	-22.3** (7.7)	-17.1* (7.6)	-18.3* (7.7)	-17.5* (7.6)	-16.5* (7.8)

Gewähltes Studienfach war zulassungsbeschränkt										
ZVS (Ref.)										
Örtlicher Hochschul-NC	2.7 (3.1)	3.1 (3.1)	5.7+ (3.1)	3.2 (3.1)	5.9+ (3.1)	6.0+ (3.1)				-0.2 (3.0)
Beides	4.7 (3.8)	5.5 (3.8)	8.4* (3.8)	5.5 (3.8)	8.7* (3.8)	8.7* (3.8)				2.2 (3.7)
Weder noch	-11.9*** (3.2)	-11.1*** (3.2)	-7.3* (3.2)	-11.0*** (3.2)	-7.0* (3.2)	-6.7* (3.2)				-10.0** (3.1)
Studiengebühren im Heimatbundesland (ja)	22.7*** (1.6)	23.8*** (1.6)	23.2*** (1.6)	23.8*** (1.6)	24.1*** (1.6)	23.6*** (1.6)				22.8*** (1.5)
Studienfach										
Sprach- u. Kulturwissenschaften (Ref.)										
Wirtschaft- u. Sozialwissenschaften	-2.2 (2.0)	-2.2 (2.0)	-1.5 (2.0)	-2.2 (2.0)	-1.5 (1.9)	-1.8 (2.0)				-3.4+ (1.8)
Mathematik u. Naturwissenschaften	-9.4*** (2.0)	-9.3*** (2.0)	-10.2*** (2.0)	-9.3*** (2.0)	-10.1*** (2.0)	-10.3*** (2.0)				-8.5*** (1.9)
Medizin	26.4*** (3.8)	24.8*** (3.8)	21.4*** (3.8)	24.8*** (3.8)	20.3*** (3.8)	20.3*** (3.8)				15.6*** (3.6)
Agrar- u. Ernährungswissenschaften	26.8*** (3.3)	27.5*** (3.3)	30.1*** (3.3)	27.4*** (3.3)	30.2*** (3.3)	29.6*** (3.3)				13.4*** (3.2)
Ingenieurwissenschaften	-10.4*** (2.1)	-10.4*** (2.1)	-8.5*** (2.1)	-10.4*** (2.1)	-8.8*** (2.1)	-9.4*** (2.1)				-9.0*** (2.0)
Kunst	41.2*** (5.1)	40.1*** (5.1)	42.0*** (5.1)	40.0*** (5.1)	40.7*** (5.1)	40.0*** (5.1)				31.3*** (4.8)
Rechtswissenschaften	5.4 (3.8)	4.7 (3.8)	5.5 (3.8)	4.7 (3.8)	5.0 (3.8)	4.0 (3.8)				3.3 (3.5)
Periode										
2003 (Ref.)										
2005	0.5 (2.1)	0.0 (2.1)	-0.1 (2.1)	0.5 (2.1)	0.2 (2.1)	-0.1 (2.1)				0.6 (2.1)
2007	-13.7*** (2.3)	-15.1*** (2.3)	-14.8*** (2.3)	-14.7*** (2.3)	-15.4*** (2.3)	-16.1*** (2.3)				-14.8*** (2.3)
2009	-9.6*** (2.1)	-10.4*** (2.1)	-10.9*** (2.1)	-10.0*** (2.1)	-10.9*** (2.1)	-11.1*** (2.1)				-10.3*** (2.1)
2011	-4.7* (2.3)	-5.3* (2.3)	-6.3** (2.3)	-5.0* (2.3)	-6.1** (2.3)	-5.9** (2.3)				-4.9* (2.3)
Frauen	-1.1 (1.4)	-0.8 (1.4)	-2.4+ (1.4)	-0.8 (1.4)	-1.9 (1.4)	-1.1 (1.4)				1.9 (1.3)
Männer (Ref.)										
Verheiratete	-3.5 (3.1)	-2.4 (3.1)	-2.4 (3.1)	-2.4 (3.1)	-1.5 (3.1)	-1.6 (3.1)				-3.0 (3.0)
Ledige (Ref.)										
Konstante	83.3*** (4.2)	80.7*** (3.8)	87.0*** (10.1)	77.9*** (4.3)	79.1*** (10.3)	110.5*** (11.4)				191.6*** (10.9)
R-Quadrat	0.041	0.044	0.045	0.044	0.048	0.052				0.158
Adj. R-Quadrat	0.040	0.043	0.044	0.044	0.047	0.051				0.157

Anmerkungen: DZHW/HIS-Studienanfängerbefragung 2003–2011, eigene Berechnungen. N = 33860. Robuste Standardfehler in Klammern. + p < 0.10, * p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001

Tab. 2: OLS-Regression der Heimatortdistanz (km)

Bei den räumlichen Disparitäten zeigt sich in Modell 7 ferner, dass ein geringer Anteil von Hochschulen am Heimatort (absolute Werte) die Mobilität signifikant erhöht. Der Effekt beim akademischen Herkunftsmilieu hat sich unter Kontrolle der individuellen Anwahlmotive und lokalen Hochschulinfrastruktur weiter reduziert (von 11.3 km auf 7.5 km). In der KHB-Analyse zeigte sich, dass die Reduktion des Effektes beim akademischen Herkunftsmilieu am stärksten auf der Wichtigkeit finanzieller Restriktionen in der Familie beruht.

6. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Die vorliegende Studie befasste sich mit geografischer Studierendenmobilität am Studienbeginn und fragt, ob die Anwählenden bei ihrer Mobilitätsentscheidung vertikal zwischen Einrichtungen auf der Grundlage von Valorisierungsindikatoren differenzieren. Es wurde vermutet, dass diese Praxis vor allem bei höheren Sozial- und Bildungsschichten sowie sehr guten AbiturientInnen beobachtet werden kann, was bei ihnen zu größeren Heimatortdistanzen führt. Solche auf Differenz beruhenden Präferenzen (bzw. differenzierender Geschmack), die sich in entsprechenden Anwahlen von Hochschulen niederschlagen, haben Auswirkungen auf das Hochschulfeld, indem institutionelle Differenzierungsstrukturen reproduziert werden. Untersucht wurde die Fragestellung mit den bislang selten ausgewerteten Daten der DZHW-Studienanfängerbefragung 2003–2011.

Die meisten Studien attestieren in der Regel ein moderates Mobilitätsverhalten von Studierenden, betrachten aber oft nur Bundeslandwechsel oder den Zuzug in ein anderes Bundesland. Die vorliegende Studie kann den Eindruck bestätigen, da ein Viertel aller StudienanfängerInnen an einer Hochschule immatrikuliert ist, die weniger als 20 km vom Heimatort entfernt ist; 50% studieren ca. 52 km entfernt. Bei der Interpretation dieses Befunds ist jedoch zu berücksichtigen, dass StudienanfängerInnen in Bezug auf ihre Mobilitätsneigung vorselektiert sind. Entfernungen zur nächstgelegenen Hochschule spielen eine wichtige Rolle bei der Frage, ob überhaupt ein Studium aufgenommen werden soll (vgl. Denzler & Wolter 2010, Helbig et al. 2017, Spiess & Wrohlich 2010). AbiturientInnen, die größere geografische Distanzen vermeiden wollen, streben häufiger eine Berufsausbildung an, sodass StudienanfängerInnen tendenziell mobiler sind als AbiturientInnen im Allgemeinen. Dies konnte mit den verwendeten Daten jedoch nicht untersucht werden.

Die Studie zeigte, dass sich Studierendenmobilität stärker nach individuellen Ressourcen (Abiturnote) als nach sozialer Herkunft unterscheidet. Bei sozialer Herkunft wurden größere signifikante Unterschiede in erster Linie für das akademische Bildungsmilieu berichtet. Für die Abschlussnoten zeigte sich ein leichter nicht-linearer Effekt, wonach nicht nur die sehr guten AbiturientInnen, sondern auch die „Underachiever“ unter den AbiturientInnen leicht mobiler waren. Theoretisch wurde vermutet, dass sehr gute Noten und ein akademischer Bildungshintergrund aus verschiedenen Gründen mobilitätsermöglichend sein können: (1) Sehr gute Noten erlauben, die Hürden der lokalen

Zulassungsbeschränkung zu überspringen, (2) individuelle und familiäre Ressourcen stellen größeres Wissen über – sowohl entfernte als auch lokale – Einrichtungen bereit und (3) sie sind geeignet, um zu den Hochschulwahlen weniger erfolgreicher AbiturientInnen oder niedrigeren Bildungsschichten, die häufiger am Heimatort bleiben, auf Distanz zu gehen. Dies kann Auswirkungen auf einrichtungsbezogene Segregation entlang der schulischen Leistung von AbiturientInnen und Bildungsmilieu haben. Empirisch gesehen sind Effekte individueller Ressourcen und Bildungsmilieus in ihrem Beitrag zur Erklärung von Studierendenmobilität jedoch eher klein, sodass institutionelle Differenzierungsstrukturen allenfalls akzentuiert werden.

In Mediationsanalysen erwies sich vor allem die finanzielle Situation in der Herkunftsfamilie als erklärende Größe für den direkten Zusammenhang von akademischem Bildungshintergrund bzw. Abschlussnote und Mobilität. Dies ist ein Hinweis darauf, dass, zum einen, die ökonomische Situation mit dem Bildungshintergrund und schulischen Leistungen korreliert ist (vgl. Bourdieu, 1982) und, zum anderen, StudienanfängerInnen mit niedrigerem sozioökonomischen Status auch bei sehr guter Abiturnote – im Sinne eines sekundären Herkunftseffektes (vgl. Boudon, 1974) – weniger mobil sein können.

Beim Zusammenhang mit vertikaler Differenzierung bestätigte sich, dass eine hohe Wichtigkeit des Einrichtungsrankings die Mobilität erhöht (H1). Allerdings wurde hier ein nicht-linearer Zusammenhang beobachtet, wonach die Mobilität bei mittlerer Wichtigkeit am geringsten ist. Niedrigere Wertschätzung von Rankings erhöhte wiederum Mobilität. Der Indikator vermittelt die Beziehung zwischen Bildungshintergrund bzw. Abschlussnote und geografischer Mobilität nur in geringem Umfang (H2). Demnach sind vertikale Differenzierungen für höhere Statusgruppen zumindest leicht bedeutsamer, aber nicht entscheidend für Mobilitätsunterschiede. Dass Mobilität bei mittlerer Wichtigkeit von Rankings am geringsten ist, war zunächst überraschend, da von einem linearen Effekt ausgegangen wurde. Die Untersuchung zeigte, dass diese nicht-lineare Beziehung vermutlich stark von einer hohen Wichtigkeit von Familie und Peers am Heimatort herrührt. Der Befund lässt sich folgendermaßen interpretieren: eine große Bedeutung von Rankings korreliert erwartungsgemäß positiv mit Mobilität; eine mittlere Bedeutung korreliert negativ, was (zum Teil) auf Peer-Effekte zurückgeführt werden kann; eine geringe Bedeutung korreliert ebenfalls positiv mit Mobilität, was vermutlich auf bislang noch unbeobachteten Einflüssen bzw. anderen nicht gemessenen Einrichtungsmerkmalen beruhen kann.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass vertikale Differenzierungen bei der Einrichtungswahl, so wie sie hier gemessen wurden, nur in geringem Umfang zu größerer Mobilität bei höheren Statusgruppen führen. Dass sie dennoch mobiler sind (und das unter Kontrolle von soziodemografischen Merkmalen, individuellen Anwahlmotiven sowie regionalen Standortfaktoren), kann aber auch darauf hindeuten, dass sie womöglich andere Valorisierungsindikatoren zur vertikalen Differenzierung heranziehen oder womöglich stärker horizontal differenzieren, was zukünftig untersucht werden sollte.

Literatur

- Baier, C., & Schmitz, A. (2012). Organisationen als Akteure in sozialen Feldern – Eine Modellierungsstrategie am Beispiel deutscher Hochschulen. In S. Bernhard & C. Schmidt-Wellenburg (Hrsg.), *Feldanalyse als Forschungsprogramm 1: Der programmatische Kern* (S. 191–220). Wiesbaden: Springer VS.
- Ball, S., Davies, J., David, M., & Reay, D. (2002). ‚Classification‘ and ‚Judgement‘: Social class and the ‚cognitive structures‘ of choice of higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), 51–72.
- Baur, H.-R., & Fischer, M. (2018). Studienortwahl – räumliche Entfernungen im Fokus. In M. Sixt, M. Bayer & D. Müller (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen und lokales Angebot. Die Bedeutung der Infrastruktur für Bildungsentscheidungen im Lebensverlauf*. (S. 167–192) Münster: Waxmann.
- Berthold, C., Lah, W., & Röwert, R. (2015). „Und wo studieren die jetzt alle?“. Analysen zum Verbleib der zusätzlichen Studienanfänger(innen) in den Jahren 2006 bis 2013. *Arbeitspapier CHE Centrum für Hochschulentwicklung*, 186.
- Berthold, C., & Leichsenring, H. (2009). *Demographische Entwicklung und Hochschulen – Pilotprojekt Thüringen*. http://www.che.de/downloads/Projektbericht_Thuringen_Endfassung_090529.pdf [22. 11. 2018]
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing prospects in Western society*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1998). Die intern Ausgegrenzten. In P. Bourdieu (Hrsg.), *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft* (S. 527–534). Konstanz: UVK.
- Breen, R., Karlson, K. B., & Holm, A. (2013). Total, Direct, and Indirect Effects in Logit and Probit Models. *Sociological Methods & Research*, 42(2), 164–191.
- Christie, H. (2007). Higher Education and Spatial (Im)Mobility: Nontraditional students and living at home. *Environment and Planning A*, 39(10), 2445–2463.
- Davies, S., & Guppy, N. (2010). *The Schooled Society. An introduction to the Sociology of Education*. Toronto: Oxford University Press.
- Denzler S., & Wolter S. (2010): Der Einfluss des lokalen Hochschulangebots auf die Studienwahl. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(4), 683–706.
- Duru-Bellat, M. (2000). Social Inequalities in the French Education System: The joint effect of individual and contextual factors. *Journal of Education Policy*, 15(1), 33–40.
- Dwenger, N., Storck, J., & Wrohlich, K. (2012). Do Tuition Fees Affect the Mobility of University Applicants? Evidence from a natural experiment. *Economics of Education Review*, 31(1), 155–167.
- Enders, J. (2010). Hochschulen und Fachhochschulen. In D. Simon, A. Knie & S. Hornbostel (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftspolitik* (S. 443–456). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flint, T.A. (1992). Parental and Planning Influences on the Formation of Student College Choice Sets. *Research in Higher Education*, 33(6), 689–708.
- Freytag, T., Jahnke, H., & Kramer, C. (2015). Geographische Bildungsforschung. *Die deutsche Schule*, 107(1), 79–95.
- Fritsch, M., & Piontek, M. (2015). Die Hochschullandschaft im demographischen Wandel – Entwicklungstrends und Handlungsalternativen. *Raumforschung und Raumordnung*, 73(5), 357–368.
- Gibbons, S., & Vignoles, A. (2012). Geography, Choice and Participation in Higher Education in England. *Regional Science and Urban Economics*, 42(1-2), 98–113.

- Gulson, K. N., & Symes, C. (2007). *Spatial Theories of Education: Policy and geography matters*. London: Routledge.
- Hartmann, M. (2006). Die Exzellenzinitiative – ein Paradigmenwechsel in der deutschen Hochschulpolitik. *Leviathan*, 34(4), 447–465.
- Hartmann, M. (2012). Funktionale oder vertikale Differenzierung – die Folgen der Exzellenzinitiative. In U. Banscheraus, K. Himpele & A. Keller (Hrsg.), *Gut – besser – exzellent? Qualität von Forschung, Lehre und Studium entwickeln* (S. 29–41). Bielefeld: Bertelsmann.
- Heine, C., & Quast, H. (2009). Studierneigung und Berufsausbildungspläne: Studienberechtigte 2008 ein halbes Jahr vor Schulabgang. *HIS: Forum Hochschule*, 4.
- Helbig, M., Jähnen, S., & Marczuk, A. (2017). Eine Frage des Wohnorts. *Zeitschrift für Soziologie*, 46(1), 55–70.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK). (2005–2011). Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen, Wintersemester. *Statistiken zur Hochschulpolitik*, 2.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK). (2012–2015). Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland – Studiengänge, Studierende, Absolventen, Wintersemester. *Statistiken zur Hochschulpolitik*, 1.
- Hochstetter, B. (2013). Stadt – Land – Flucht? Teil II: Wie die Kinder der Babyboomer und die Bildungsexpansion das Wanderungsgeschehen in Baden-Württemberg beeinflussen. *Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg*, 10.
- Holdsworth, C. (2009). „Going Away to Uni“: Mobility, modernity, and independence of English higher education students. *Environment and Planning A*, 41(8), 1849–1864.
- Hüning, L., Mordhorst, L., Röwert, R., & Ziegele, F. (2017). *Im Blickpunkt: Hochschulbildung wird zum Normalfall – auch in räumlicher Hinsicht? Eine Analyse der Ausbreitung von Hochschulstandorten seit 1990*. https://www.che.de/downloads/Im_Blickpunkt_Hochschulbildung_in_raeumlicher_Hinsicht.pdf [22. 11. 2018]
- Kahnemann, D., & Tversky, A. (1979). Prospect Theory. An analysis of decision under risk. *Econometrica*, 39, 342–350.
- Kohler, U., Karlson, K., & Holm, A. (2011). Comparing Coefficients of Nested Nonlinear Probability Models using KHB. *Stata Journal*, 11(3), 420–438.
- Kreckel, R. (2011). Zwischen Spitzenforschung und Breitenausbildung. Strukturelle Differenzierungen an deutschen Hochschulen im internationalen Vergleich. In H.-H. Krüger, U. Rabekleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited* (S. 237–258): VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kreckel, R. (2015). Struktur der Studierendenauswahl im expandierenden Hochschulsystem der Bundesrepublik Deutschland. In W. Helsper & H. H. Krüger (Hrsg.), *Auswahl der Bildungsklientel: Zur Herstellung von Selektivität in „exklusiven Bildungseinrichtungen“* (S. 405–419). Wiesbaden: Springer VS.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2014). Die Mobilität der Studienanfänger und Studierenden in Deutschland von 1992 bis 2012. *Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz* (203).
- Lischka, I., Rathmann, A., & Reisz, R. (2010). *Studierendenmobilität – ost- und westdeutsche Bundesländer. Studie im Rahmen des Projekts „Föderalismus und Hochschulen“*. Lutherstadt Wittenberg: HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung Wittenberg.
- Lörz, M. (2008). Räumliche Mobilität beim Übergang ins Studium und im Studienverlauf: Herkunftsspezifische Unterschiede in der Wahl und Nachhaltigkeit des Studienortes. *Bildung und Erziehung*, 61(4), 413–436.
- Lucas, S. R. (2001). Effectively Maintained Inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1642–1690.

- Münch, R. (2006). Die Transformation des akademischen Feldes: Vom föderalen Pluralismus zur Differenzierung in Zentrum und Peripherie. *Zeitschrift für Staats- und Europawissenschaften*, 4(4), 473–487.
- Münch, R. (2009). Stratifikation der Hochschullandschaft: Zwischen Leistungswettbewerb und Machtlogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(2), 258–273.
- Nutz, M. (1991). *Räumliche Mobilität der Studierenden und Struktur des Hochschulwesens in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Analyse des Entscheidungsverhaltens bei der Studienortwahl und der Einzugsgebiete der Universitäten*. (54. Ausgabe der Kölner Geographischen Arbeiten). Köln: Geographisches Institut.
- Nutz, M. (2002). Einzugsbereiche der Universitäten im Wandel. In A. Mayr & M. Nutz (Hrsg.), *Nationalatlas Bundesrepublik Deutschland – Bildung und Kultur (Band 6)* (S. 68–71). Heidelberg, Berlin: Spektrum Akad. Verlag.
- Patiniotis, J., & Holdsworth, C. (2005). ‚Seize That Chance!‘ Leaving home and transitions to higher education. *Journal of Youth Studies*, 8(1), 81–95.
- Picard, R. (2012). Geodist: Stata module to compute geodetic distances. <http://EconPapers.repec.org/RePEc:boc:bocode:s457147> [22. 11. 2018].
- Reay, D., Crozier, G., & Clayton, J. (2009). ‚Fitting in‘ or ‚Standing out‘: Working-class students in UK higher education. *British Educational Research Journal*, 36(1), 107–124.
- Regionalverband Ruhr. (2012). *Bildungsbericht Ruhr*. Münster: Waxmann.
- Rödel, R. (2010). Zugereiste oder Einheimische? Die Herkunft von Erstsemestern an bayerischen Hochschulen. *Bayern in Zahlen. Beiträge aus der Statistik*, 12, 561–567.
- Schröder, M. (2015). *Studienwahl unter den Folgen einer radikalen Differenzierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Spence, M. (1973). Job Market Signaling. *The Quarterly Journal of Economics*, 87(3), 355–374.
- Spiess, C.K., & Wrohlich, K. (2010). Does Distance Determine Who Attends a University in Germany? *Economics of Education Review*, 29(3), 470–479.
- Statistisches Bundesamt. (2015). Bildung und Kultur. Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen. 1980–2014. *Fachserie 11*(Reihe 4.3.1).
- Taylor, C. (2009). Towards a Geography of Education. *Oxford review of education*, 35(5), 651–669.
- Teichler, U. (2005). *Hochschulstrukturen im Umbruch. Eine Bilanz der Reformdynamik seit vier Jahrzehnten*. Frankfurt: Campus.
- Turley, R.N.L. (2006). When Parents Want Children to Stay Home for College. *Research in Higher Education*, 47(7), 823–846.
- Turley, R.N.L. (2009). College Proximity: Mapping access to opportunity. *Sociology of Education*, 82(2), 126–146.
- Willich, J., Buck, D., Heine, C., & Sommer, D. (2011). *Studienanfänger im Wintersemester 2009/10. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn*. Hannover: HIS Forum Hochschule.
- Wissenschaftsrat. (2010). *Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen*. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/10387-10.pdf> [22. 11. 2018].
- Zeigermann, L. (2017). Opencagegeo: Stata module for forward and reverse geocoding using the OpenCage Geocoder API. <http://EconPapers.repec.org/RePEc:boc:bocode:s458155> [22. 11. 2018].

Abstract: Stratification of higher education is not only produced by organisations but could also be driven by new students' choices. Spatially, higher education institutions are not evenly distributed in Germany and vary in stratification. By choosing a more distant institution of higher education by using valorisation indicators, students' choices could contribute to the reproduction of stratification. We assume that this process is predominantly driven by higher status groups, i.e. academic milieu as well as high ability students should be more mobile (H1). Rankings and reputation are more important to them and should explain their greater geographic mobility (H2). Using data from 'Studienanfängerbefragung 2003–2011' by Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), we find significantly greater distances for higher status groups and a significant non-linear effect of the importance of rankings to choose a more distant university: if rankings are very important or very unimportant to new student, their mobility is highest; if rankings are of medium importance to them, their mobility is lowest. However, the importance of the rankings explains, i.e. mediates, higher status groups' greater geographic mobility only to a small extent. We discuss the notion that stratification of higher education is only accentuated by choices of individuals in Germany.

Keywords: Stratification, Higher Education, Geographic Student Mobility, Status Groups, Rankings

Anschrift des Autors

Dr. Oliver Winkler, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,
Institut für Soziologie,
Emil-Abderhalden-Str. 26–27, 06099 Halle (Saale), Deutschland
E-Mail: oliver.winkler@soziologie.uni-halle.de

Zentrale empirische und theoretische Ergebnisse der Forschergruppe in der Diskussion

Werner Helsper/Heinz-Hermann Krüger/Roland Bloch/Alexander Mitterle

Horizontale und vertikale Differenzierungsprozesse im deutschen Bildungssystem

Neue Formen sozialer Stratifikation als Ausdruck von Elitebildung?

Zusammenfassung: In diesem Beitrag wird unter Berücksichtigung der Resultate der Projekte der DfG-Forschungsgruppe 1612 die Frage untersucht, wie sich in den verschiedenen Stufen des deutschen Bildungssystems vom Elementar- bis zum Hochschulbereich neue Formen einer pluralen Ausdifferenzierung zeigen, ob und wie sich diese horizontalen Differenzierungsprozesse in vertikale Stratifikationen und Hierarchisierungen übersetzen und welche Bedeutung dabei bewertenden Dritten zukommt. Aufgezeigt wird ferner, dass sich vertikale Differenzierung in den verschiedenen Stufen des Bildungssystems deutlich unterscheidet und dass Prozesse sozialer Stratifikation über die Stufen des Bildungssystems zunehmen. Abschließend wird diskutiert, wie neue vertikale Differenzierungen im Bildungsbereich theoretisch zu verorten sind und was dies für die Elitebildung in Deutschland bedeutet.

Schlagworte: Vertikale Differenzierung im Bildungssystem, Schule, bewertende Dritte, Elitebildung, Bildungsungleichheit

1. Einleitung

Aufbauend auf den bisherigen empirischen Analysen zu den verschiedenen Teilbereichen und Stufen des Bildungssystems in diesem Band soll hier knapp ein Resümee mit Blick auf die vertikale Hierarchiebildung zwischen Bildungsinstitutionen auf der jeweiligen Stufe des Bildungssystems gezogen werden (für die Legitimationsprobleme und -muster in exklusiven Bildungseinrichtungen vgl. den Beitrag von Roch, Breidenstein und Krüger und für das empirische Zusammenspiel der Mechanismen der Elitebildung die Beiträge von Sackmann sowie Deppe, Lüdemann und Peter in diesem Band). Was können wir auf der Grundlage der verschiedenen Teilprojekte empirisch dazu sagen? Denn ein zentrales Anliegen der Forschergruppe war es ja zu klären, ob – und wenn ja: wie – sich horizontale Differenzierungen in Teilbereichen des Bildungssystems von der

elementaren Bildung, über die Grundschule, den Gymnasialbereich bis zur Hochschule mit neuen Formen vertikaler Segregation im Sinne der Elitebildung verbinden.

Um Missverständnissen vorzubeugen sei vorab darauf verwiesen, dass die Begriffe horizontale und vertikale Differenzierung hier nicht im gängigen Sinne verwendet werden. So begreifen wir horizontale Differenzierung nicht als stufenförmige Ausdifferenzierung zwischen primärer, sekundärer und tertiärer Bildung. Und vertikale Differenzierung verstehen wir hier nicht als interne Ausdifferenzierung auf den jeweiligen horizontalen Stufen des Bildungssystems etwa nach Trägerschaft, Profilen etc. Demgegenüber sprechen wir bezüglich der primären, sekundären und tertiären Bildungsbereiche von Stufen bzw. Teilbereichen des Bildungssystems. Innerhalb der Forschergruppe bestimmen wir horizontale Differenzierung als eine Ausdifferenzierung zwischen Bildungsinstitutionen auf derselben Stufe des Bildungssystems – also etwa zwischen Kindertagesstätten oder zwischen Grundschulen – im Sinne einer horizontalen Pluralität von Trägerschaften, Profilen, pädagogischen Programmatiken etc. Von vertikaler Differenzierung sprechen wir dann, wenn sich plurale, horizontal ausdifferenzierte Bildungsinstitutionen auch in ihrer Wertigkeit ausdifferenzieren, sich also entlang spezifischer, für die Bewertung von Bildungsinstitutionen relevanter Kriterien vertikal unterscheiden und damit eine Hierarchie und Segregation in den Teilbereichen des Bildungssystems entsteht. Von Elitebildung kann dann – und zwar im Sinne eines sozial konstruktiven bzw. diskurstheoretischen Verständnisses von „Elite“ (vgl. dazu Ricken, 2009; Peter, 2014; bereits die Analysen in Krüger & Helsper, 2014) – gesprochen werden, wenn Bildungseinrichtungen am oberen Ende einer bildungsinstitutionellen Hierarchie über Auswahlverfahren eine exklusiv zusammengesetzte Bildungsklientel zu rekrutieren vermögen, dies mit distinktiven Besonderungen ihrer Einrichtung einher geht und das zugleich mit dem Versprechen auf eine sozial privilegierte oder besonders verantwortungsvolle zukünftige Position ihrer Klientel verbinden (vgl. etwa Gibson, 2017) und damit für die Institution und ihre Klientel eine besondere Wertigkeit konstruieren (vgl. Lamont, 2012; Mau, 2017).

Ob sich nun eine derartige vertikale Differenzierung zwischen Bildungsinstitutionen zeigen lässt, welche Formen in den verschiedenen Bereichen des Bildungssystems vorliegen und ob es nicht wesentliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Teilbereichen des Bildungssystems gibt, das sind offene Fragen, auf die wir Antworten zu geben versuchen. Dies erfolgt in vier Perspektiven:

- 1) Wir fragen danach, ob und wie sich in den verschiedenen Teilbereichen des Bildungssystems horizontale plurale Differenzierungen zeigen.
- 2) Wir fragen ob – und wenn ja: wie – sich horizontale Differenzierungen in vertikale Stratifikationen übersetzen. Von besonderem Interesse ist die Frage nach bewertenden „Dritten“, etwa Rankings, auf die sich Bildungseinrichtungen beziehen, um sich im Feld zu positionieren: Wer setzt, im Zusammenspiel mit wem, wie vertikale Unterscheidungen?
- 3) In einem dritten Schritt arbeiten wir vergleichend heraus, wie unterschiedlich sich das in den verschiedenen Teilbereichen und Stufen des Bildungssystems darstellt.

- 4) Abschließend fragen wir ausblickshaft danach, wie neue vertikale Differenzierungen im Bildungsbereich theoretisch zu fassen wären und was dies für Elitebildung in Deutschland bedeutet.

2. Horizontale Differenzierungen von der Elementarbildung bis zur Hochschule

Horizontale Differenzierungsprozesse auf den verschiedenen Stufen des deutschen Bildungssystems sind keine neuartigen Phänomene. So ist der in den vergangenen Jahrzehnten sich sukzessiv ausbreitende Elementarbereich in Deutschland nach dem Subsidiaritätsprinzip organisiert und durch eine Pluralität von Trägern und damit einhergehenden pädagogischen Angeboten gekennzeichnet. Parallel zur Einführung einer einheitlichen vierjährigen staatlichen Grundschule für alle Kinder in den 1920er Jahren wurden – neben dem Fortbestehen privater Schulen – auch erste privat organisierte Reformschulen gegründet (Heinzel, 2010, S. 596). Und im Bereich der höheren Bildung haben Gymnasien in christlicher Trägerschaft oder reformpädagogische Internatsschulen lange historische Traditionslinien. Zudem bildeten sich im Verlaufe des 19. Jahrhunderts drei Typen des staatlichen Gymnasiums im Anschluss an Oberrealschulen, Realgymnasien und humanistische Gymnasien heraus (Ullrich, 2014, S. 184). Auch im Hochschulbereich entstanden seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert neben den klassischen Universitäten die Technischen Hochschulen und Handelshochschulen, die im Verlaufe der 1970er Jahre durch Fachhochschulen ergänzt wurden (Deppe, Helsper, Kreckel, Krüger & Stock, 2015, S. 88).¹

In den vergangenen zwei Jahrzehnten lässt sich im deutschen Bildungssystem eine Expansion horizontaler Ausdifferenzierung in den verschiedenen Bereichen des Bildungswesens konstatieren. So wurden im Elementarbereich inzwischen hochpreisige gewerbliche Kindertagesstätten eingerichtet und die Anzahl von Kindergärten mit mehrsprachigen Bildungsangeboten hat sich in den letzten Jahren auf 1 035 Einrichtungen in Deutschland verdreifacht (vgl. Mader, Ernst & Mierendorf, 2014, S. 152; Deppe, Lüdemann & Kastner, 2017). Im Grundschulbereich stellen privat organisierte oder bilinguale Grundschulen immer noch ein kleines Segment dar, allerdings mit gravierenden Zuwächsen im letzten Jahrzehnt. So hat sich im Zeitraum zwischen 1992 und 2015

1 Insgesamt ist festzuhalten – das ist bedeutsam, um mit Bezug auf die beiden letzten Jahrhunderte deutscher Bildungsgeschichte keinen verzerrten Eindruck entstehen zu lassen –, dass Ausdifferenzierungen im Bildungssystem vor der Systembildung des Schulischen und Hochschulischen und der Herausbildung des Berechtigungssystems deutlich stärker waren. Bis in die Weimarer Republik hinein und auch noch bis in die frühen 1960er Jahre sind vielfältige plurale Differenzierungen im Bildungswesen festzustellen. Wir beziehen uns in den folgenden Diagnosen aber vor allem auf Entwicklungen der beiden letzten Jahrzehnte, die auf Angleichungsprozesse und den (vorläufigen) Abschluss der Systembildung des Bildungswesens seit den 1960er Jahren mit neuen Entwicklungen „antworten“.

die Zahl der privaten Grundschulen von 226 auf 862 fast vervierfacht, wobei ein Teil des Anstiegs vor allem in den neuen Bundesländern der Aufrechterhaltung einer schulischen Infrastruktur in bevölkerungsarmen Regionen dient (vgl. Ullrich, 2015). Und im Zeitraum zwischen 2004 und 2014 hat sich die Anzahl der Grundschulen mit bilingualen Angeboten von 80 auf 287 erhöht (vgl. Deppe et al., 2017).

Privatisierungstrends zeichnen sich auch im Bereich der höheren Bildung ab. So ist die Anzahl privater Gymnasien zwischen 1992 und 2015 von 316 auf 532 angestiegen, der Anteil eines Schülerjahrgangs, die eine solche Schule besuchen, aber nur leicht von 9,8 auf 11,9 Prozent. Zudem hat sich die Anzahl von Gymnasien mit einem bilingualen Angebot im Zeitraum zwischen 1999 und 2005 von 386 auf 847 mehr als verdoppelt (Ullrich, 2014, S. 186). Die International Schools, die mit dem International Baccalaureate (IB) einen international kompatiblen Schulabschluss vergeben, haben zwar eine Vorgeschichte, die bis in die 1950er und 1960er Jahre zurückgeht, als erste Schulen für Kinder beruflich hochmobiler Führungskräfte in Wirtschaft, Politik und Militär eingerichtet wurden. Sie erleben im letzten Jahrzehnt vor allem in wirtschaftsstarken Metropolregionen einen starken Expansionsschub, wo inzwischen 70 Internationale Schulen existieren (vgl. Keßler & Krüger, 2018). Hinzu kommen weitere Gymnasien mit einem internationalen Profil (vgl. Helsper, Krüger, Dreier, Keßler, Kreuz & Niemann 2016). Daneben wurden in den vergangenen Jahrzehnten noch Gymnasien mit Begabenzügen oder Internatgymnasien für Hochbegabte, Spezialschulen für Mathematik, Naturwissenschaften und Sprachen, die an Traditionslinien der DDR anknüpfen, sowie Gymnasien mit Förderprofilen für Sport, Tanz oder Kunst eingerichtet, durch die der horizontale Ausdifferenzierungsprozess der gymnasialen Bildungslandschaft verstärkt wurde.

Auch im Bereich der Hochschule ist es seit der Bologna-Reform zu einer Expansion und Diversifizierung von Bildungsangeboten in den neu eingerichteten BA- und MA-Studiengängen sowie zur Etablierung von Promotionsprogrammen als dritte Stufe eines europaweiten Studiensystems gekommen. Zudem sind in diesem Bildungsbereich Privatisierungstrends besonders ausgeprägt, was sich in der Anzahl von inzwischen 121 privaten Hochschulen dokumentiert, von denen zwei Drittel erst nach dem Jahr 2000 gegründet wurden (Mitterle & Stock, 2015). Darüber hinaus wurde durch die 2004 in Gang gesetzte Exzellenzinitiative nicht nur die Forschungslandschaft, sondern durch die Förderung von Graduiertenschulen auch die Doktorandenausbildung gravierend verändert. Mittlerweile verfügt jede Universität in Deutschland über mindestens eine Graduiertenschule oder ein vergleichbares Promotionsprogramm (vgl. Bloch, 2018).

3. Vertikale Differenzierung in den Teilbereichen des deutschen Bildungssystems

Diese horizontalen Unterscheidungen übersetzen sich aber nicht ohne weiteres in vertikale Differenzierungen. Vor allem bleibt zu fragen, wodurch, wie und durch wen eine Hierarchiebildung zwischen den Bildungsinstitutionen erfolgt.

Hier sind zwei Perspektiven zu unterscheiden: Erstens vertikale Differenzierungen, die mit Kriterien der Institutionen selbst eng verbunden sind, also etwa der Abiturdurchschnitt im Verhältnis zu anderen Gymnasien, das Verhältnis von Kindern je Erzieher etc. Dabei ist zu beachten, dass die Qualität von Bildungsinstitutionen mit Elitebildung nur lose gekoppelt ist, da es z. B. auch durch den deutschen Schulpreis ausgezeichnete Hauptschulen gibt. Und zweitens vertikale Differenzierungen, die mit sozialer Segregation – also der Auswahl einer ökonomisch und/oder kulturell besonders kapitalstarken Klientel durch die jeweilige Bildungsinstitution – verwoben sind, wobei Zugang zu und Ausschluss von spezifischen Bildungsinstitutionen wiederum von Akteuren als Qualitätsmerkmal von Bildungsinstitutionen geltend gemacht werden kann.

Bei der Durchmusterung der Stufen und Teilbereiche des deutschen Bildungssystems kristallisieren sich Differenzierungslinien heraus, die vertikale Unterscheidungen erzeugen: 1. Leistung und Fähigkeitskriterien; 2. im Zusammenspiel mit Trägerstrukturen und organisatorischen Besonderheiten spezifische institutionelle Auswahloptionen, verbunden mit der Option der Kohärenzbildung; 3. damit einhergehend eine auf institutioneller Exklusion aufruhende soziale Segregation der Klientel, die – zumindest was den Elementarbereich und das Schulsystem anbelangt – auch eng mit dem Standort von Bildungseinrichtungen und regionalen Ungleichheiten verbunden sein kann; 4. Rankings, in denen nach mehr oder weniger standardisierten Kriterien Unterschiede zwischen Bildungsinstitutionen quantifiziert erzeugt werden und schließlich 5. Ruf- und Imagebildungen der Institutionen bezüglich Qualität, Atmosphäre, Ausstattung etc. Die Relevanz dieser Segregationslinien und die Kriterien, über die sie sich vollziehen, stellen sich allerdings je nach Bildungssektor unterschiedlich dar.

Insbesondere im Elementarbereich scheint die Bestimmung vertikaler Differenzierung schwierig zu sein, weil übergreifende vertikale Unterscheidungen zwischen Kindergärten weitestgehend nicht vorhanden sind (im Unterschied etwa zu Australien, vgl. Press&Woodrow, 2017). Ebenso fehlen Leistungskriterien im Elementarbereich. Unterscheidungen zwischen Kindertagesstätten – sofern diese aufgrund deren lokaler Verortung überhaupt erfolgen – scheinen kontextspezifisch auf Ruf und Image aufzuruhen. Auch wenn im Zuge der „Entdeckung“ des Kindergartens als „Bildungsraum“ Versprechen bezüglich der besonderen Bildung der Kinder keineswegs fehlen, scheinen etwa im hochpreisigen Segment privater Anbieter vor allem passförmig zugeschnittene, flexible Betreuungsarrangements den Unterschied auszumachen (Ernst, Mader & Mierendorff, 2014; Mierendorff, Ernst & Mader, 2016). Ökonomisch kapitalstarke Eltern, die aufgrund ihrer beruflichen Position eine zeitlich flexible und individualisierte Lebensführung aufweisen, können sich das zu ihnen passförmige individualisierte Betreuungsangebot „leisten“ (vgl. Mader, 2017). Als Konsequenz entsteht auch eine sozial ausgewählte familiäre und kindliche Klientel in derartigen Einrichtungen.

Auch die Grundschule, die eher unter dem Vorzeichen der Egalität verhandelt wird (vgl. Peter, 2014), kann – wie die Kindertagesstätten – nicht auf vorausgehende Leistungsrankings ihrer Klientel zurückgreifen. Allerdings werden im Laufe der Grundschulzeit Noten generiert, die sich zu Übergangsempfehlungen und zum Grundschulzeugnis verdichten. Die Übergangsquoten von Grundschulen auf das Gymnasium, die

entweder schulisch kommuniziert werden oder aber als Teil des Rufs von Grundschulen kursieren, bzw. auch die Versäulung zwischen Grundschulen und darauf aufbauenden Gymnasien – etwa internationale Grundschulen mit anschließendem Gymnasium (vgl. Breidenstein, Forsay, La Gro, Krüger & Stock, 2017) – können im Unterschied zum Elementarbereich als leistungsbezogene Indikatoren für vertikale Differenzierung fungieren. Obwohl für die Grundschule bewertende Dritte (z. B. Erhebungen von Landesinstituten) vorhanden sind, kommt es, da die Ergebnisse von Vergleichsarbeiten bislang nicht veröffentlicht werden, allerdings zu keinem übergreifenden Qualitätsranking. Daher spielen Ruf und Imagebildungen für Qualitätsurteile und die Anwahlentscheidung von Eltern eine bedeutende Rolle (vgl. Krüger, 2014). Hier zeigen sich auch – als Zusammenspiel von privater Trägerschaft, Relativierung des Sprengelprinzips, mit dem Ruf von Schulen, Schulgeld und sozial privilegierter Wohnlagen – Tendenzen zu einer sozialen Segregation der Schülerschaft unterschiedlicher Grundschulen, bis hin zu feinen Milieudifferenzierungen, etwa zwischen der Elternschaft von Montessori- und Waldorfschulen (vgl. Ullrich, 2015). Dies kommt auch in der Meidung von Grundschulen mit einer scheinbar negativ selektierten Schülerschaft durch bildungsambitionierte Eltern zum Ausdruck (vgl. Krüger, Roch & Dean 2016).

Ebenso sind für den gymnasialen Bereich bewertende Dritte (etwa Landesinstitute für Schulqualität etc.) vorhanden, die bislang aber keine übergreifenden Leistungsrankings veröffentlichen. Für den Bereich der International Schools ist der IBO als Global-Player bedeutsam, der jedoch kein Ranking generiert, lediglich Zugehörigkeit festlegt (vgl. Krüger, Keßler & Winter, 2016). Für die Eliteschulen des Sports fungiert der DSB als bewertende Instanz, der jedoch lediglich in Form der Verleihung oder des Entzugs des Labels vertikale Differenzen für sportlich profilierte Schulen setzt (vgl. Krüger et al., 2016). An die Stelle von Leistungsrankings treten in Gymnasien Leistungsrankingäquivalente: etwa der Abiturdurchschnitt im städtischen Vergleich; Platzierungen in nationalen und internationalen Olympiaden; die Vergabe internationaler Abschlüsse (IB oder AbiBac), herausragende Absolventinnen und Absolventen im Bereich von Musik, Kunst, Tanz und Sport bei den Profilgymnasien bzw. auch Zugänge zu renommierten internationalen Universitäten (vgl. Krüger et al., 2016; Helsper, Dreier, Gibson, Kotzyba & Niemann, 2018). Das verbindet sich mit zusätzlichen Auswahlmöglichkeiten, durch die private oder spezifisch profilierte Gymnasien in öffentlicher Trägerschaft – etwa Landes-Gymnasien in Ostdeutschland – entlang von „objektivierter“ Leistungstestung, habitueller Passung und Schulgeld ausgewählte Schülerschaften rekrutieren können. Das bildet wiederum eine Grundlage für distinktive Rufkonstruktionen und damit für vertikale Unterscheidungen. So kommt es etwa im städtischen Wettbewerb zwischen Gymnasien zu einer Konstruktion des „Schülermaterials“ entlang sozialer Segregationslinien: In der untersuchten westdeutschen städtischen höheren Bildungsregion oszilliert dies zwischen den Polen einer „Bonzenschule“ und einem „Gymnasium für Arme“. In der ostdeutschen städtischen Region wird das „beste“ Gymnasium der Stadt von einem „Rest“-Gymnasium unterschieden und ein neu gegründetes internationales Gymnasium wird als das des „neuen Geldes“ von einem traditionsreichen privaten Gymnasium abgegrenzt, das das „alte Geld“ anzieht (vgl. Helsper,

Dreier, Gibson, Kotzyba & Niemann, 2015; 2018). Eine soziale Segregation zwischen Gymnasien zeigt sich auch bezüglich der Schülerschaft: Die Schülerhabitusformen der souveränen und lässigen Bildungsexzellenz – diese Schüler und Schülerinnen erreichen Spitzennoten mit souveräner Leichtigkeit – und der Leistungsperfektion – diese Schüler gehen ständig an ihre Grenzen und streben nach steter Leistungsprogression und der „perfekten Eins“ – sammeln sich in den exklusiven Gymnasien und sind für diese besonders typisch. Demgegenüber sind vertikale Unterscheidungen zwischen den Schülerschaften von exklusiven Gymnasien geringer. Hier geht es eher um feine habituelle Differenzierungen: So steht etwa in einem mathematisch-naturwissenschaftlichen Landesgymnasium ein „Leistungswettkämpfer“-Habitus im Zentrum, im internationalen Gymnasium ein „unternehmerisches Leistungsselbst“ ständiger Leistungsperfektion und im christlichen Gymnasium ein durch christliche Werte „gezähmtes“ Leistungsstreben (vgl. Krüger, Keßler & Winter, 2015; Helsper et al., 2018).

Fehlen im Elementarbereich bewertende Dritte als Stratifizierungsinstanzen, so multiplizieren sie sich im Hochschulbereich. Damit stellt sich für die einzelnen Hochschulorganisationen ein spezifisches Kohärenzproblem. Sie müssen sich entscheiden, ob und auf welche Dritte sie sich beziehen und wie sie deren partikulare Kriterien in ihren eigenen Positionierungsauseinandersetzungen mit den anderen Hochschulen ins Spiel bringen. Kohärenz erscheint damit als ein Problem der ‚Stimmigkeit‘ von Merkmalen der Organisation Hochschule oder von Programmmerkmalen. Sie ist Voraussetzung dafür, im Zusammenspiel von Anwahl und Auswahl selektieren zu können, wodurch Möglichkeiten zur Kohärenzbildung bezüglich ihrer auserwählten Klientel entstehen, was wiederum als Erfolg nach außen kommuniziert werden kann. Das kann umgekehrt wiederum die Anerkennung wertender Dritter fördern – ein zirkulärer Prozess (vgl. Bloch, Kreckel, Mitterle & Stock, 2014). Vertikale Differenzierungen ergeben sich im Hochschulsektor durch die Ausweitung privater Hochschulen mit speziellen Auswahl- und Rekrutierungsmöglichkeiten (vgl. Mitterle, 2017), aber auch durch zahlreiche Studiengangsneugründungen, Professional Schools sowie durch die Förderung von Universitäten, Graduiertenschulen und Forschungsclustern im Rahmen der Exzellenzinitiative. Segregationskriterien variieren je nach Feld: Möglichkeiten der Bestenauswahl bei Studierenden oder den Kandidaten und Kandidatinnen von Graduate-Schools, besondere Forschungsleistungen und Drittmittel, Internationalität oder der Ausweis besonderer Karrieremöglichkeiten sind hier zu nennen. Dabei spielen sowohl Leistungskriterien (Promotionsquoten, Drittmittel etc.) als auch sozial stratifizierende Dimensionen (Auswahl der Besten, habituelle Passungen) eine Rolle.

4. Gemeinsamkeiten und Differenzen der vertikalen Differenzierung in den Bereichen des Bildungssystems

Übergreifend lassen sich von der Elementarbildung bis zum Hochschulbereich auf der Grundlage der Studien der Forschergruppe damit die folgenden Gemeinsamkeiten und Unterschiede zur vertikalen Differenzierung bilanzierend festhalten:

- 1) Während sich in Deutschland im Bereich der Elementarbildung keine bewertenden Dritten finden, die übergreifende Rankings generieren, sind es im Hochschulsektor multiple Dritte, die vertikale Unterscheidungen treffen und das Problem aufwerfen, auf welche dieser wertenden Instanzen Hochschulen sich beziehen wollen und sollen und was man sich damit einhandelt. Für Grundschulen und Gymnasien sind diese bewertenden Instanzen potentiell vorhanden, die jedoch bislang keine Leistungsrankings veröffentlichen.
- 2) Leistung – und letztlich die Exzellenzsemantik, als eine gegenüber dem Elitebegriff unverdächtigere und mit Bildung kompatible Begrifflichkeit (vgl. auch Ricken, 2009; Peter, 2014) – spielt für die vertikale Differenzierung eine bedeutende Rolle. Das variiert aber bereichsspezifisch: Während im Elementarbereich Leistungskriterien als vertikal stratifizierende Indikatoren fehlen, in der Grundschule erst im Laufe der Schulzeit und insbesondere gegen Ende generiert werden, gewinnen sie im Gymnasialbereich bereits für Anwahl und Auswahl große Bedeutung. Im Hochschulbereich kommt es bezüglich verschiedener Indikatoren zu einer Diversifizierung von objektivierend konstruierten Qualitäts- und Leistungsrankings.
- 3) Derartige sozial konstruierte Objektivierungen durch Bewertungsinstrumente (Rankings, Akkreditierungen etc., vgl. Mau, 2017) nehmen über die Stufen des Bildungssystems zu.
- 4) Soziale Stratifizierung lässt sich für alle Bereiche zeigen, gewinnt aber über spezifische Anwahl- und Auswahloptionen schon in der Grundschule, vor allem aber in den schon vorab sozial segregierten Bildungsbereichen des Gymnasiums und der Hochschule eine besondere Bedeutung für die Erzeugung einer kohärenten Bildungsklientel.

Aus der bereichsspezifischen Konstellation dieser Kriterien resultieren Imagekonstruktionen für die jeweiligen Bildungsinstitutionen. Dabei sind derartige Rufkonstruktionen in den Diskursen der Bildungsakteure über alle Bildungsbereiche hinweg relevant. Für die Schule, insbesondere aber die Hochschule erhalten objektivierende (Leistungs-) Rankings eine wachsende Bedeutung und gehen in die Imagekonstruktionen ein. Diese können sich zu institutionellem Prestige verdichten und vertikale Differenzierungen stabilisieren.

5. Wie entsteht vertikale Differenzierung und Hierarchiebildung im Bildungssystem? – Theoretische Überlegungen

Wie lässt sich das Entstehen vertikaler Differenzierungen im Bildungssystem erklären? Das kann unter verschiedenen theoretischen Perspektiven in den Blick genommen werden (vgl. etwa Krüger et al., 2012; Bloch, Mitterle, Paradeise & Peter, 2018).

In einer ersten Perspektive kann an eine neoinstitutionalistische Sicht angeknüpft werden. Vertikale Differenzierung und deren Kriterien werden hier aus der Eigenlogik von Bildungsbereichen und deren Organisationen betrachtet. (Bildungs-)Organisationen

gleichen sich einander in Reaktion auf als legitim wahrgenommene gesellschaftliche Erwartungen einerseits an (DiMaggio & Powell, 1983; Meyer & Rowan, 1977). Stratifikation entsteht andererseits durch die Imitation jener Organisationen, die ihre Formalstrukturen bereits erfolgreich den neuen Anforderungen angepasst haben (Meyer, 1994, S. 36). Was als relevante Umwelterwartung zählt und wie sie erfüllt werden kann, ist zunächst unsicher. Diese theoretische Perspektive lässt sich mit dem Ansatz der bewertenden Soziologie und der Position bewertender Dritter verbinden (vgl. Heintz, 2010; Lamont, 2012). In diesem Ansatz der sozialen Valorisierung stehen Prozesse und Praktiken im Mittelpunkt, mittels derer Wert sozial konstruiert, Wertigkeitsordnungen erzeugt und durchgesetzt und damit Klassifikationen und wertbezogene Unterscheidungen im Sinne einer vertikalen Differenzierung gesellschaftlich etabliert werden (vgl. Heintz, 2010; Lamont, 2012.; Mau 2017). Instanzen der Valorisierung, also benennungsmächtige Dritte können staatliche Instanzen sein, aber auch Institute der Qualitätssicherung und Zertifizierung, Expertengremien, Begutachtungsrunden, zunehmend auch globale Akteure wie etwa die WHO oder die OECD etc. (Mau, 2017, S. 185 ff.) Im Bildungsbereich fungieren bewertende Dritte als Bindeglied zwischen Bildungsangebot und Bildungsnachfrage. Nicht nur Bildungseinrichtungen beziehen sich in ihren Positionierungs- und Profilierungsbemühungen auf bewertende Dritte, z. B. auf Rankings, staatliche Förderprogramme, Medienberichte etc., in denen bestimmte Merkmale, etwa in Form von Rangordnungen skaliert werden. Umgekehrt beziehen sich auch bewertende Dritte wiederum auf Bildungseinrichtungen, indem sie etwa ihre Valorisierung als besonders aussagekräftig und bedeutsam darstellen. Denn sie stehen auch in Konkurrenz zu anderen Bewertungsagenturen und erzeugen entsprechende Märkte, die erhebliche Effekte zumindest für den Hochschulsektor haben (vgl. Espeland & Sauder 2007). Die Bildungsklientel wiederum bezieht sich selektiv auf verschiedene bewertende Dritte, um eine Anwahl zu treffen. Mit dem Zusammenspiel von Bildungsangeboten, Anwahl und bewertenden Dritten kann die Erzeugung vertikaler Differenzierung auf den unterschiedlichen Bildungsstufen im Folgenden in einem ersten Schritt bestimmt werden.

Die Bildungsangebote sind in den Teilbereichen der Bildung zunächst in unterschiedlichem Maße horizontal differenziert und durch bestimmte Merkmale unterschieden, die aber per se noch keine Rangordnung begründen. Das Differenzierungspotential steigt dabei über die Stufen des Bildungssystems bis zu den Hochschulen an. Mit zunehmendem Alter wird der lokale Bildungsraum erweitert und es kommen damit sukzessive regionale, nationale und internationale Bildungsangebote ins Spiel. Damit werden für die Anwahl zunehmend unterschiedliche Optionen für die Bildungsklientel erzeugt, wobei mit aufsteigender Bildungsstufe die Relevanz der Eltern abnimmt. Die Bildungsklientel steht somit im Laufe der Bildungsbiographie unter wachsendem Entscheidungsdruck bei wachsenden Optionen.

Für eine spezifische Anwahl werden Informationen benötigt, die aus erster Hand durch den Besuch von Bildungseinrichtungen gewonnen werden können, wofür aber auch bewertende Dritte mobilisiert werden können. Bewertende Dritte reichen von persönlichen Kontakten, über Ratgeberliteratur, Presseberichte, Internetforen bis zu Rankings und Akkreditierungen. Ihnen gemeinsam ist, dass sie weder klienten- noch in-

stitutionsverpflichtet sind und eine vermittelnde Position einnehmen. Den Wertungen Dritter kann daher eine höhere Legitimität als den Selbstbeschreibungen der Einrichtungen zugeschrieben werden. Sie transponieren die jeweiligen, erst einmal horizontal differenzierten Bildungsangebote auf ein Vergleichsfeld und schreiben diesem entlang eigener stratifizierender Kriterien eine vertikale Ordnung ein. Werden im Zusammenspiel von Bildungsinstitutionen, Bildungsklientel und bewertenden Dritten entlang stratifizierender Kriterien Bildungsangebote und Bildungsklientel zusammengeführt, dann werden vertikale Differenzierungen etabliert. Diese können sich zwischen Bildungseinrichtungen verfestigen, sind dabei aber immer als vorläufig und wandelbar zu verstehen.

Damit ist aber noch nicht geklärt, welche stratifizierenden Kriterien sich durchsetzen und zu welchen Kopplungen von Bildungsangebot und Bildungsklientel es kommt. Denn weder Bildungsinstitutionen noch Bewertungsinstanzen und erst recht nicht die Bildungsklientel sind als völlig autonom agierende Akteure und Akteurinnen zu begreifen. Diskurse und Praktiken der Valorisierung sind einbezogen in gesellschaftliche Auseinandersetzungen und Kämpfe um die Durchsetzung legitimer und hegemonialer Ordnungen und deren jeweilige Wertsetzung (vgl. Reckwitz, 2017, S. 66 ff.; Mau, 2017) – auch im Bereich von Spitzenbildung (vgl. Peter, 2014). Die damit erzeugten vertikalen Differenzierungen zwischen Bildungsinstitutionen verbinden sich auch mit sozialer Segregation: Im hochpreisigen Segment des Elementarbereichs als Zusammenspiel familiärer Lebensführung und ökonomischer Privilegierung und im Grundschulbereich als Meidung problematischer, stigmatisierter und Favorisierung privilegierter Internationalität sowie milieuspezifischer Anwahloptionen im privaten Grundschulsegment. Im bereits sozial privilegierten Gymnasialbereich führen soziale Differenzierungen nach Schulgeld, Leistungs- und Bestenauswahl verbunden mit milieuspezifischen Kopplungen zu einer sozialen Entmischung der Gymnasialschülerschaft (vgl. Helsper et al., 2018). Im ebenfalls sozial privilegierten Hochschulbereich wird im Zuge einer Diversifizierung der Bildungsangebote in Verbindung mit unterschiedlichen vertikalen Differenzierungen eine neue Unübersichtlichkeit erzeugt, die vielfältige Verbindungen zu sozialen Stratifizierungen erlaubt. Ob sich diese neuen vertikalen Differenzierungen im Hochschulbereich – etwa im Zusammenhang der Herausbildung von Exzellenzclustern, privater Business-Schools oder Graduate-Schools – mit feinen Varianten sozialstruktureller Privilegierung verbinden, ist angesichts des Forschungsstandes und auch unserer Studien noch offen zu halten. Die Ausdifferenzierung von Disziplinen und Studiengängen steht erst einmal quer zur Differenzierung nach Herkunftsmilieus.

Für die Erklärung der Entstehung von Kopplungen zwischen Bildungsangebot und Bildungsklientel im Zusammenspiel mit bewertenden Dritten kann somit bezüglich der sozialen und feldspezifischen Durchsetzung von Anerkennungsordnungen und wertenden Hierarchisierungen zweitens an eine Bourdieusche Perspektive (vgl. Bourdieu, 1980, 1985) angeknüpft werden. Mit dem Begriff der „Benennungsmacht“ (Bourdieu, 1985, S. 19–25) verweist Bourdieu darauf, dass Klassifikationen, Kriterien und Kategorien selbst erst in den symbolischen Kämpfen um die soziale Durchsetzung legitimer Ordnungen erzeugt werden. Damit werden autorisierte Akteure – in der Theorie der Valorisierung wären dies Instanzen, die als bewertende Dritte fungieren – in den Blick ge-

nommen, die hierarchische Klassifikationen erzeugen und durchsetzen und damit jenen Bildungsinstitutionen und ihrer Klientel, die dem besonders zu entsprechen vermögen, im Sinne der Adellung (vgl. Bourdieu, 2004) symbolisches Kapital verleihen.

Und mit dem Konzept der Mechanismen der Elitebildung – das im Rahmen der Forschergruppe als ein zentrales heuristisches Konzept fungierte (vgl. Krüger et al., 2012, Sackmann und Deppe, Lüdemann und Peter in diesem Band) – kann die Erzeugung vertikaler Differenzierung und die Herausbildung exklusiver Bildungsräume als ein zirkuläres Zusammenspiel von Anwahl, Auswahl und der damit einhergehenden Selektion der Bildungsklientel sowie von Distinktion und Kohärenzbildung verstanden werden, die exklusive Vergemeinschaftung nach innen und distinktive Besonderung nach außen ermöglicht (vgl. Sackmann sowie Deppe, Lüdemann und Peter. in diesem Band; Helsper et al., 2018). Mit diesen theoretischen Bezügen können bewertende Dritte als eigenständig agierende wertsetzende Akteure auch in den Horizont sozialer Kämpfe und Auseinandersetzungen um soziale Hegemonie und Distinktion eingerückt werden.

6. Zusammenfassung: Vertikale Differenzierung und Elitebildung im deutschen Bildungssystem

In den verschiedenen Bildungsbereichen stoßen wir also erstens auf eine Zunahme horizontaler Ausdifferenzierung. Dies ist eine notwendige, aber keine hinreichende Voraussetzung für vertikale Stratifizierung. Das lässt sich an der Gründung privater Grundschulen aus demografischen Gründen, international orientierter Europaschulen im Hauptschulbereich oder der Einrichtung kooperativer Promotionsprogramme zwischen Universitäten und Fachhochschulen zeigen.

Hierarchiebildung über Leistung, Begabung, Potenzial und Talent wird zweitens im Laufe der Grundschule bedeutsam und in Gymnasium und Hochschule zentral. Als leistungsexzellente entworfene Bildungsinstitutionen erzeugen mit Bezug auf meritokratische Prinzipien vertikale Stratifizierungen. Diese verbinden sich mit dem Versprechen besonderer Anschlussoptionen in Bildung und Beruf. Die daraus resultierende soziale Stratifizierung scheint unverdächtig, ist sie doch Ausdruck der Leistungsfähigkeit Einzelner.

Allerdings verbinden sich mit Leistungsstratifizierungen, teilweise auch in Koppelung mit monetären Zugangshürden, drittens auch soziale Segregationslinien und die Rekrutierung einer sozial privilegierten Klientel. Ist Leistungsstratifizierung legitim und kann institutionell hervorgehoben werden, so bleibt die damit verbundene soziale Privilegierung der Klientel eher abgeblendet und prekär.

In exklusiven Bildungsinstitutionen kann durch das Zusammenspiel von Anwahl und Auswahl damit viertens eine leistungsambitionierte und habituell kohärente Bildungsklientel erzeugt werden. Hier werden exklusive Bildungsinstitutionen in hohem Maße bedeutsam für die Subjekt- und die Elitebildung von der regionalen bis zur internationalen Ebene. Indem bereits Ähnliche zusammengeführt werden, können die Bildungsinstitutionen im Zusammenspiel mit den ausgewählten Peers und im Wettbewerb

um Anerkennung Kohärenz nach innen stärken und habituelle Entwicklungen vorantreiben, die mit Distinktionen nach außen verbunden werden können. Das scheint im Zuge vertikaler Differenzierung zwischen Bildungsinstitutionen in Deutschland bedeutsamer zu werden.

Allerdings – und dies bleibt in Deutschland nach wie vor ein Unterschied etwa zu Frankreich, England, den USA oder Japan, also Ländern, in denen sich starke Kopplungen etwa zwischen exklusiven Schulen und Spitzenuniversitäten finden – ergeben sich fünftens nur wenige fest institutionalisierte Wege der Elitebildung im aufeinanderfolgenden Durchlaufen exklusiver Bildungseinrichtungen. Versäulte Formen einer Elitebildung als Beitrag zur sozialen Herausbildung von Eliten sind in Deutschland also keineswegs dominant, werden aber durch die skizzierten Entwicklungen befördert. Es gibt somit bislang lediglich erste Konturen einer Versäulung von Elitebildungsinstitutionen in Deutschland. Das gilt etwa für den Bereich der deutlich expandierenden International Schools, die vom Kindergarten, über die Primarstufe bis in den Sekundarstufenbereich versäult sind und zugleich das Versprechen eines Übergangs auf international renommierte Universitäten beinhalten (vgl. auch Helsper et al., 2018; Keffler & Krüger, 2018).

Literatur

- Bloch, R. (2018). Stratification Without Producing Elites? The emergence of a new sector of doctoral education in Germany. In: R. Bloch, A. Mitterle, C. Paradeise & T. Peter (Hrsg.), *Universities and the Production of Elites. Discourses, policies, and strategies of excellence and stratification in higher education* (S. 299–324). London: Palgrave Macmillan.
- Bloch, R., Kreckel, R., Mitterle, A., & Stock, M. (2014). Stratifikationen im Bereich der Hochschulbildung in Deutschland. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Elite und Exzellenz im Bildungssystem: Nationale und internationale Perspektiven*. (19. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 243–261), Wiesbaden: Springer VS.
- Bloch, R., Mitterle, A., Paradeise, C., & Peter, T. (Hrsg.) (2018), *Universities and the Production of Elites. Discourses, policies, and strategies of excellence and stratification in higher education*. London: Palgrave Macmillan.
- Bourdieu, P. (1980). *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1985). *Sozialer Raum und „Klassen“*. *Lecon sur la lecon. Zwei Vorlesungen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2004). *Der Staatsadel*. Konstanz: UVK.
- Breidenstein, G., Forsay, M., La Gro, F., Krüger J. O., & Roch, A. (2017). Choosing International: A case study of globally mobile parents. In C. Maxwell, U. Deppe, H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Elite Education and Internationalisation – From the early years to higher education* (S. 161–180). London: Palgrave Macmillan.
- Deppe, U., Helsper, W., Kreckel, R., Krüger, H.-H., & Stock, M. (2015). Germany's Hesitant Approach to Elite Education. In A. van Zanten, S. Ball & B. Darchy-Koechlin (Hrsg.), *Elites, Privilege and Excellence: The national and global definition of Educational Advantage* (World Yearbook of Education 2015, S. 82–95). London/New York: Routledge.
- Deppe, U., Lüdemann, J., & Kastner, H. (2017). Processes of Internationalisation, Stratification and Elite Formation in the German Education System. A general view. In C. Maxwell, U. Deppe, H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Elite Education and Internationalisation. From the early years to higher education* (S. 309–330). London: Palgrave Macmillan.

- DiMaggio, P.J., & Powell, W.W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147–160.
- Ernst, T., Mader, M., & Mierendorff, J. (2014). Gewerbliche Anbieter von Kindertagesbetreuung – eine Systematisierung der Trägerlandschaft. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 34(4), 373–388.
- Espeland, W., & Sauder, M. (2007). Rankings and Reactivity: How public measures recreate social worlds. *American Journal of Sociology*, 113(1), 1–40.
- Gibson, A. (2017). *Klassenziel Verantwortungselite. Eine Studie zu exklusiven, deutschen Internatensgymnasien und ihrer Schülerschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Heintz, B. (2010). Numerische Differenz. Überlegungen zu einer Soziologie des (quantitativen) Vergleichs. *Zeitschrift für Soziologie*, 39(3), 162–181.
- Heinzel, F. (2010). Kindheit und Grundschule. In H.-H. Krüger & C. Grunert (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (S. 595–618). (2. akt. u. erw. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W., Dreier, L., Gibson, A., Kotzyba, K., & Niemann, M. (2015). „Exklusive“ und private Gymnasien in städtischen Bildungsregionen. Wettbewerb und Schülerschaft am städtischen höheren „Bildungsmarkt“. In M. Kraul (Hrsg.), *Private Schulen* (S. 45–62). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W., Dreier, L., Gibson, A., Kotzyba, K., & Niemann, M. (2018). *Exklusive Gymnasien und ihre Schüler. Passungsverhältnisse zwischen institutionellem und individuellem Schülerhabitus*. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W., Krüger, H.H., Dreier, L., Keßler, C., Kreuz, S., & Niemann, M. (2016). International orientierte Schulen in Deutschland – zwei Varianten von Internationalität im Wechselspiel von Institution und Schülerbiographie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4(19), 705–725.
- Keßler, C.I., & Krüger, H.-H. (2018). Being International. Institutional claims and student perspectives at an exclusive international school. In C. Maxwell, U. Deppe, H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Elite Education and Internationalisation. From the early years to higher education* (S. 209–228). London: Palgrave Macmillan.
- Krüger, H.-H., & Helsper, W. (Hrsg.) (2014). *Elite und Exzellenz im Bildungssystem: Nationale und internationale Perspektiven* (19. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft). Wiesbaden: Springer VS.
- Krüger, H.-H., Helsper, W., Sackmann, R., Breidenstein, G., Bröckling, U., Kreckel, R., Mierendorff, J., & Stock, M. (2012). Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem. Ausgangslage, Theoriediskurse, Forschungsstand. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(2), 327–343.
- Krüger, H.H., Keßler, C., & Winter, D. (2015). Schulkultur und soziale Ungleichheit. In J. Böhme, M. Hummrich, & R. T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 183–210). Wiesbaden: Springer VS.
- Krüger, H.-H., Keßler, C., & Winter, D. (2016). *Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihre Peers an exklusiven Schulen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Krüger, J.O. (2014). Vom Hörensagen. Die Bedeutung von Gerüchten im elterlichen Diskurs zur Grundschulwahl. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(3), 390–408.
- Krüger, J.O., Roch, A. & Dean, I. (2016). Mehrsprachigkeit als Argument? Die Verhandlung von Sprachbezügen im elterlichen Diskurs zur Grundschulwahl in Berlin. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19(4), 689–704.
- Lamont, M. (2012). Toward a Comparative Sociology of Valuation and Evaluation. *Annual Review of Sociology*, 38(21), 201–221.
- Mader, M. (2017). Kommerzielle Kindertageseinrichtungen und die Rekonfiguration des Professionellen-AdressatInnen-Verhältnisses aus elterlicher Perspektive. *neue praxis*, 47(2), 142–154.

- Mader, M., Ernst, T., & Mierendorff, J. (2014). Modi der Besonderung als Distinktionspraxen im Elementarbereich. In: H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Elite und Exzellenz im Bildungssystem: Nationale und internationale Perspektiven* (19. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 149–167), Wiesbaden: Springer VS.
- Mau, S. (2017): *Das metrische Wir. Über die Quantifizierung des Sozialen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Meyer, J. W. (1994). Rationalized Environments. In: W. R. Scott & J. W. Meyer (Hrsg.), *Institutional Environments and Organizations. Structural complexity and individualism* (S. 28–64). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340–363.
- Mierendorff, J., Ernst, T., & Mader, M. (2016). Gewerbliche Betreuungseinrichtungen – Diversifizierung im Elementarbereich. In A. Schmitt, A. Schwentesius & E. Sterdt (Hrsg.), *Neue Wege für frühe Bildung und Förderung im Forschungsfeld Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (MINT)* (S. 125–130). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Mitterle, A. (2017). In Search of the Private. On the specificities of private higher education in Germany. In D. Cantini (Hrsg.), *Rethinking Private Higher Education. Ethnographic perspectives* (S. 193–219). Leiden/Boston: Brill.
- Mitterle, A., & Stock, M. (2015). „Exklusive Hochschulen“ – Instrumentelle Rationalisierung und Rangdifferenzierung im deutschen Hochschulwesen am Beispiel von Business Schools. In S. Rademacher, E. Stölting & A. Wernet (Hrsg.), *Bildungsqualen. Kritische Einwürfe zum pädagogischen Zeitgeist* (S. 185–206). Wiesbaden: Springer VS.
- Peter, T. (2014). Egalitäre Bildung als hegemoniales Projekt. Zur Herausbildung bildungspolitischer Hegemonien und Gegenhegemonien am Beispiel des Hamburger Schulreformdiskurses. In M. Löw (Hrsg.), *Vielfalt und Zusammenhalt*. (Verhandlungen des 36. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Bochum und Dortmund 2012). Frankfurt/New York: Campus.
- Press, F., & Woodrow, C. (2017). Marketisation, Elite Education and Internationalisation in Australian Early Childhood Education and Care. In C. Maxwell, U. Deppe, H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Elite Education and Internationalisation: From the early years to higher education* (S. 139–159). London: Palgrave Macmillan.
- Reckwitz, A. (2017). *Die Gesellschaft der Singularitäten*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ricken, N. (2009). Elite und Exzellenz – Machttheoretische Analysen zum neuen Wissenschaftsdiskurs. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(2), 194–210.
- Ullrich, H. (2014). Exzellenz und Elitenbildung in Gymnasien. Traditionen und Innovationen. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Elite und Exzellenz im Bildungssystem. Nationale und internationale Perspektiven* (19. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 181–201). Wiesbaden: Springer VS.
- Ullrich, H. (2015). Die nachmoderne Dorfschule. Privatschulgründungen in neuen Nischen. In M. Kraul (Hrsg.), *Private Schulen* (S. 185–201). Wiesbaden: Springer VS.

Abstract: Taking into account the findings of the DFG-research group FOR 1612, the article analyses how new forms of a plural differentiation show themselves across the different stages of the German educational system, if and how those horizontal differentiation processes translate into vertical stratifications and the relevance of evaluative third parties. Furthermore, the findings point to notable variations of vertical differentiation between the different stages of the educational system and the increase of processes of social stratification across those stages. The article concludes by discussing how new vertical differentiations within the educational sector can be grasped theoretically and what that means for elite formation in Germany.

Keywords: Vertical Differentiation in the Educational System, School, Evaluative Third Parties, Elite Formation, Inequality in Education

Anschrift der Autor_innen

Prof. Dr. Werner Helsper, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,
Philosophische Fakultät III – Erziehungswissenschaften,
Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik,
Franckeplatz 1, Haus 5, 06099 Halle (Saale), Deutschland
E-Mail: werner.helsper@paedagogik.uni-halle.de

Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,
Zentrum für Schul- und Bildungsforschung,
Franckeplatz 1, Haus 31, 06099 Halle (Saale), Deutschland
E-Mail: heinz-hermann.krueger@paedagogik.uni-halle.de

Dr. Roland Bloch, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,
Zentrum für Schul- und Bildungsforschung,
Franckeplatz 1, 06099 Halle (Saale), Deutschland
E-Mail: roland.bloch@zsb.uni-halle.de

Alexander Mitterle, M.A., Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,
Institut für Soziologie,
Emil-Abderhalden-Str. 6, 06099 Halle (Saale), Deutschland
E-Mail: alexander.mitterle@soziologie.uni-halle.de

*Roland Bloch/Georg Breidenstein/Jens Oliver Krüger/Marius Mader/
Daniela Winter*

Die prekäre Legitimierung des limitierten Zugangs zu exklusiven Bildungseinrichtungen

Zusammenfassung: Dieser Beitrag, der eine Querschnittsperspektive über verschiedene Projekte der Forschergruppe FOR 1612 entwirft, untersucht die Frage, wie der Zugang zu exklusiven Einrichtungen des Bildungssystems legitimiert wird. Im Durchgang durch die verschiedenen Stufen des Bildungssystems zeigt sich, dass exklusive Bildungsangebote als solche durchgängig legitimationsbedürftig erscheinen und insbesondere die Privilegierung aufgrund von sozialer Herkunft demontiert werden muss. Dabei unterscheiden sich die möglichen Quellen der Legitimation des Zugangs zu exklusiven Bildungsangeboten erheblich: Während im Sekundar- und Tertiärbereich meritokratische Begründungsfiguren in Frage kommen, muss im Elementar- und Primarbereich auf Figuren der ‚Passung‘ zwischen Familie und Einrichtung zurückgegriffen werden.

Schlagnorte: Legitimation, exklusive Bildungseinrichtungen, Anwahl, Auswahl, soziale Segregation

1. Ausgangspunkte

Die Debatte um Egalität und Exzellenz ist im deutschen bildungspolitischen Diskurs überaus präsent und erzeugt Widersprüchlichkeiten und Friktionen (vgl. Bröckling & Peter, 2014). Sie bezieht sich auf ein Bildungssystem, das bislang von einer starken egalitären Tradition bestimmt ist (Deppe, Helsper, Kreckel, Krüger & Stock, 2015; Krüger et al., 2012; Stock, 2018). Abschlüsse von Bildungseinrichtungen gleichen Typs gelten demnach als gleichwertig (vgl. Bloch, Kreckel, Mitterle & Stock, 2014) und berechtigen zum Besuch der nächsthöheren Bildungsstufe (vgl. Zymek, 2014). Vor diesem Hintergrund erweist sich die Thematisierung von Zugängen und Zugangsbeschränkungen zu exklusiven Bildungseinrichtungen als hervorgehobener Ort für die diskursive Bearbeitung des Spannungsfelds zwischen Egalität und Exzellenz. Ein restringierter Zugang zu exklusiven Bildungseinrichtungen erscheint aus unterschiedlichen Gründen legitimationsbedürftig. Riskiert wird nicht nur das egalitäre Motiv einer gleichberechtigten Partizipation aller an Bildung – riskant erscheint ferner die Frage, inwiefern Exklusivität tatsächlich mit Exzellenz verknüpfbar ist. So lässt sich feststellen, dass dort, wo die (Un-)Zugänglichkeit exklusiver Bildungsangebote thematisiert wird, Legitimationsnotwendigkeiten entstehen, die im Rahmen spezifischer „Rechtfertigungsordnungen“ (vgl. Boltanski & Thévenot, 2014) beantwortet werden.

Der vorliegende Beitrag inventarisiert Rechtfertigungen des limitierten Zugangs zu Bildungsangeboten auf unterschiedlichen Stufen des Bildungssystems (Elemen-

tar-, Primar-, Sekundar- und Hochschulbereich). Als Datengrundlage wird dabei auf die Erhebungen von fünf Teilprojekten der DFG-geförderten Forschergruppe FOR 1612 zurückgegriffen, die mit qualitativen Forschungsmethoden operieren.¹ In diesen Projekten wurden zahlreiche Interviews mit Repräsentant*innen der Institutionen sowie mit Personen, die die Institutionen anwählen (Eltern, Schüler*innen, Studierende, Doktorand*innen), durchgeführt. Der Beitrag fasst Auswertungsergebnisse aus dem Kontext der unterschiedlichen Einzelprojekte zusammen und zeigt über diese Projekte hinweg den Befund auf, dass sich die Legitimation des Angebots, der Anwahl und der Auswahl exklusiver Bildungseinrichtungen² mit dem Verdacht einer Segregation entsprechend dem sozioökonomischen Hintergrund der Familie auseinanderzusetzen hat. Gleichzeitig macht der Beitrag deutlich, inwiefern die Legitimation des Zugangs zu exklusiven Bildungsangeboten auf unterschiedlichen Stufen des Bildungssystems jeweils einer spezifischen Logik folgt.

2. Elementarbereich

Legitimationsbedarfe und darauf bezogene Legitimationsfiguren in der Thematisierung des Zugangs zu exklusiven Bildungseinrichtungen ergeben sich für den Elementarbereich zum einen auf der Seite der Geschäftsführungen und Einrichtungsleitungen, zum anderen auf der Seite der nachfragenden Eltern. Als exklusiv lassen sich hochpreisige Kindertageseinrichtungen verstehen, die sich ausschließlich über Elternbeiträge finanzieren und deren monatliche Betreuungskosten für Eltern zwei- bis viermal so hoch sind wie in öffentlich finanzierten Einrichtungen. Die ökonomische Zugangshürde zu hochpreisigen Angeboten ist außergewöhnlich im deutschen Elementarbereich, der prinzipiell einen Zugang unabhängig von finanzieller Leistungsfähigkeit vorsieht (Mierendorff, Ernst & Mader, 2015, S. 76–77).

Geschäftsführungen und Leitungen sehen sich unmittelbar mit der Notwendigkeit konfrontiert, diese finanzielle Hürde zu rechtfertigen, die als sozialer Ausschlussmechanismus im Raum steht. Daneben entsteht Legitimationsdruck aus dem Vorwurf, dass hochpreisige Einrichtungen vermögende Eltern bei der Ausbildung eines distinktierten

-
- 1 Es handelt sich um die Projekte: Elementare Bildung und Distinktion (Projektleitung Prof. Dr. Johanna Mierendorff); Exzellenz im Primarbereich. Die ‚Beste Schule‘ als Gegenstand der Aushandlung im Entscheidungsdiskurs der Eltern (Projektleitung Prof. Dr. Georg Breidenstein); Exklusive Bildungskarrieren von Jugendlichen und der Stellenwert von Peerkulturen (Projektleitung Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger); Distinktion im Gymnasialen? Prozesse der Habitusbildung an „exklusiven“ höheren Schulen (Projektleitung Prof. Dr. Werner Helsper); Elitebildung und Hochschulen (Projektleitung Prof. Dr. Reinhard Kreckel und Prof. Dr. Manfred Stock).
 - 2 Die Dimensionen der Anwahl und der Auswahl bezeichnen dabei zwei zentrale Elemente im Konzept der Mechanismen der Elitebildung (vgl. Krüger et al., 2012). Anwahl bezieht sich auf die Wahl eines Bildungsangebotes durch die Nachfrageseite; Auswahl bezeichnet die anbieterseitige Selektion der Bildungsklientel.

Habitus der Kinder unterstützen. Eine zentrale Legitimationsfigur besteht einrichtungsseitig in der Thematisierung des Angebotes als Nischenangebot zur Unterstützung eines spezifischen elterlichen Lebensstils, mit dem vor allem die mütterliche Erwerbstätigkeit über eine realisierbare Vereinbarkeit von Beruf und Familie befördert werde. Angeführt wird die Deckung eines vorhandenen, aber durch die üblichen Einrichtungen nicht bedienten Bedarfs, der zumindest zum Teil nur mit einer überdurchschnittlichen Ressourcenausstattung leistbar erscheint. Die Einrichtungsvertreter*innen argumentieren in diesem Zusammenhang vor allem mit einer Nichtpassung des Arbeits- und Familienalltags zu den Standardbetreuungszeiten. Von Eltern angemeldete Bedarfe werden bedingungslos als gerechtfertigt dargestellt; d. h. über die Absolutsetzung vorhandener Bedarfe wird die Bereitstellung eines passenden Angebotes legitimiert. Häufig wird damit die Absetzung von einem weder als zeitgemäß noch als qualitativ gleichwertig betrachteten Regelangebot verknüpft. Das hochpreisige Angebot wird so nicht zu einer problematischen Grenzüberschreitung, sondern zu einer notwendigen Innovation. (Potentielle) Segregationseffekte werden dem Verantwortungsbereich der anwählenden Eltern zugeschrieben. Grundlegend dafür ist eine Bezugnahme auf die Warenförmigkeit der Betreuungsleistung, deren Inanspruchnahme mit einem für breitere Schichten offenstehenden Erwerb von Gegenständen, wie dem Kauf eines Autos oder der Finanzierung von Freizeitaktivitäten, gleichgesetzt wird.

Eltern, deren Kinder hochpreisige Einrichtungen besuchen, sehen sich dem Verdacht eines intendierten bildungsbezogenen und sozialen Distinktionsbestrebens ausgesetzt. In den von ihnen verwendeten Legitimationsfiguren finden sich Entsprechungen zu den Darstellungen der Einrichtungsvertreter*innen. Zum einen stellt die elterliche bzw. die mütterliche Erwerbsarbeit einen bedeutsamen Aspekt in der Legitimation der Einrichtungswahl dar. Die Anwahl einer hochpreisigen Kindertageseinrichtung wird dabei meist als alternativlos beschrieben. Diese Alternativlosigkeit ergebe sich zum einen aufgrund der Nichtpassung des Arbeits- und Familienalltages zu den üblichen Öffnungszeiten anderer Einrichtungen. Ebenso findet sich auf Elternseite eine Hervorhebung der hohen Qualität des Angebotes, was sowohl auf materielle Voraussetzungen für die Betreuung – etwa den Betreuungsschlüssel – bezogen wird, wie auf inhaltliche Aspekte der pädagogischen Praxis. Darüber hinaus wird die Alternativlosigkeit der Anwahl mit einem grundlegenden Mangel an Betreuungsplätzen für Kinder unter drei Jahren in Verbindung gebracht. Die der Platznot geschuldete Auswahl von Eltern nach Sozialkriterien im Rahmen des öffentlich geförderten Betreuungssystems führe zu einem Quasi-Ausschluss höherer Einkommensgruppen aus dem öffentlich finanzierten Bereich und entsprechend zu einer Verwiesenheit auf hochpreisige Angebote.

3. Primarbereich

Schon historisch verbindet sich mit der Grundschule der Anspruch, ein „für alle gemeinsame[s]“ (Verfassung des Deutschen Reichs 1919, Artikel 146) Schulangebot zur Verfügung zu stellen. Exklusivität ist dementsprechend problematisch. Schule soll gleich

Schule sein. Solange Kindern an den meisten Orten in Deutschland ein Schulplatz zugewiesen wird, ist Schulwahl eigentlich unnötig. Die am Wohnort orientierte Zuweisung soll Chancengleichheit garantieren, allerdings bestimmt die soziale Segregation der Wohnviertel die soziale Zusammensetzung der Schüler*innenschaft. Legitimationsbedarf entsteht im Primarbereich sowohl für Eltern, die Schulwahl betreiben, als auch für die Schulleitungen solcher Grundschulen, an denen sich eine segregierte Schüler*innenschaft sammelt. Auf Elternseite ist bereits die Inanspruchnahme von Wahlmöglichkeiten mit dem Verdacht verknüpft, soziale Segregation zu unterstützen (vgl. Breidenstein, Krüger & Roch, 2014). Sprengelregelungen werden unterlaufen: Eltern wählen Privatschulen an, stellen selten bewilligte Gastschulanträge, wechseln den Wohnort oder fingieren Umzüge, um ihrem Nachwuchs einen Platz an einer präferierten Grundschule zu sichern. Die Eltern begründen ihre Schulwahl mit der Kritik an konkreten Einzugsgebietsschulen, wobei gerade in großstädtischen Räumen auch die soziale Zusammensetzung und Herkunft der Schüler*innenschaft zum Argument wird. Auch die besonderen Bedürfnisse des Kindes, die auf ein besonderes Schulangebot abzustimmen sind, können eine Rolle spielen. Die Inanspruchnahme von Schulwahlmöglichkeiten ist dabei nicht mit einer Abkehr von der Sprengelregelung identisch. Auch der Verbleib von Kindern an Einzugsgebietsschulen wird als Schulwahl beschrieben, die legitimationsbedürftig erscheint. Entweder wird argumentiert, dass ein ‚normales‘ Kind auch ‚normale‘ Schulen besuchen könne, oder das Kind wird als so besonders beschrieben, dass es auch an normalen Schulen zurechtkomme, an denen ggf. nicht alles zum Besten steht (vgl. Krüger & Roch, 2016). Insgesamt wird die Grundschulwahl damit so selbstverständlich, dass eine Nicht-Wahl (auch unter Bedingungen, die eine Wahl eigentlich nicht zulassen) kaum denkbar erscheint. Das Problem, dass Schulwahl Tendenzen zur sozialen Segregation an Einzelschulen unterstützt, ist den Eltern mitunter durchaus bewusst. Im Wunsch, das Beste für das eigene Kind zu realisieren, wird dieser segregierende Effekt in Kauf genommen, aber fortgesetzt als problematisch markiert (vgl. Breidenstein, Krüger & Roch, 2014).

Analog zu den Elterninterviews wird die soziale Exklusivität auch aus Schulleitungsperspektive problematisiert. In Interviews mit den Schulleitungen von Privatschulen wird die Besonderheit der eigenen Schüler*innenklientel im Unterschied zu staatlichen Schulen zwar eingestanden, man betont jedoch die prinzipielle Zugänglichkeit der eigenen Schule jenseits von sozialer Herkunft (vgl. Krüger, 2015). Segregationseffekte, die sich nicht zurückweisen lassen, werden mit einer Selbstselektion der anwählenden Eltern erklärt, auf die die Schule keinerlei Einfluss besitze. Mögliche Mechanismen institutioneller Diskriminierung (vgl. Gomolla & Radtke, 2007) bleiben dabei ausgeblendet. Stattdessen wird die Existenz unterschiedlicher Schulangebote als Bereicherung lokaler Schullandschaften gelobt (vgl. Krüger, Breidenstein, Tyagunova & Böckelmann, 2015). So wird nicht nur die Konkurrenz der Schulen untereinander entproblematisiert, sondern die Zusammensetzung der eigenen Klientel wird mit dem Versprechen einer Passung von unterschiedlichen Familien zu unterschiedlichen Schulen legitimiert. Exklusivität kann (im Sinne einer Besonderung des Schulangebots) in Anspruch genommen werden, ohne Exklusion (die tatsächlich stattfindet) zu befürworten.

4. Sekundarbereich

In diesem Bereich werden exklusive gymnasiale Einrichtungen in den Blick genommen. Für den Sekundarbereich ist zunächst festzuhalten, dass im Gegensatz zum Primarbereich grundsätzlich alle Gymnasien Selektionsmöglichkeiten besitzen. Im Rahmen der landesspezifischen Schulgesetzgebung wird der Zugang zum Gymnasium zwischen einer stärkeren Berücksichtigung des Elternwillens oder einer stärkeren institutionellen Auswahllogik auf der Grundlage von Schulformempfehlungen der Grundschullehrkräfte geregelt. Mit Blick auf die Legitimierung eines limitierten Zugangs sind vor allem jene Einrichtungen von Interesse, die zusätzliche, sekundäre Auswahlmöglichkeiten besitzen und bei denen der Zugang quasi doppelte Hürden beinhaltet. Dies ist nicht nur für Gymnasien möglich, die sich in freier Trägerschaft befinden, sondern auch für jene Einrichtungen, die spezifische Erlasse dazu erhalten, wie z. B. Hochbegabtgymnasien in Landesträgerschaft oder inhaltlich besonders profilierte Spezialgymnasien. Diese Gymnasien sind in der Lage – im Sinne eines ‚doppelten Creamings‘ – zweifach ausgewählte Schülerschaften zu erzeugen (Helsper, Dreier, Gibson & Niemann, 2015, S. 136). Aus dieser Situation heraus ergibt sich ein Legitimationsbedarf einerseits in der Existenz einer solchen Einrichtung und andererseits in der Anwahl bzw. Auswahl jener. Darüber hinaus ist die mögliche Hochpreisigkeit der Einrichtungen, wie z. B. bei Internationalen Schulen, legitimationsbedürftig. Das Angebot von solchen Einrichtungen wird erstens über die besondere Begabung und/oder Förderungswürdigkeit der Schüler*innenschaft legitimiert und damit zusammenhängend zweitens über die spezifizizierte Vorbereitung von Studium und (besonderer) Karriere. Drittens wird das Angebot auch über die Erweiterung des Normalangebotes (z. B. der besondere Bedarf international mobiler Familien) gerechtfertigt.

Die Anwahl einer solchen Schule wird über die mangelnde Vereinbarkeit der besonderen Begabung und der akademischen Bildung sowie die mangelnde Förderung des Talenten an ‚normalen‘ Gymnasien legitimiert. Einen Sonderfall stellen hier die Internationalen Schulen dar, deren Anwahl über den besonderen Bedarf der Eltern (Arbeitsmigration) und den daran gebundenen spezifischen Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen begründet wird sowie zusätzlich über die Vorbereitung auf einen globalen Bildungs- und Arbeitsmarkt.

Die Auswahl wird wiederum über die besondere Förderungswürdigkeit der Bewerber*innen gerechtfertigt. Verbunden mit dieser Förderungswürdigkeit ist die Leistungsexzellenz als Rechtfertigung für Auswahl, die sich auf das meritokratische Prinzip und die Auswahl der Besten beziehen kann, was sich hochgradig zur Legitimation eignet. Ebenso findet sich die Figur der Passung (habituell, ethisch, religiös, pädagogisch) der Schüler*innen, der Familien und der Schule. Dabei können sich die Schulen je nach Ausrichtung auf verschiedene Instanzen berufen: Religiöse Schulen z. B. beziehen sich auf Kirche bzw. Bistum und moralische Werte, internationale Schulen berufen sich auf Internationalität und damit verbundene Werte. Interessanterweise wird die Hochpreisigkeit des Angebotes für die Auswahl nicht als zentral betrachtet und mit Bezug auf die Stipendienvergabe relativiert, für die konkrete Auswahl wird die Figur der Passung

als relevant verhandelt (vgl. Keßler, Otto & Winter, 2015). Insgesamt wird deutlich, dass alles, was mit sozialer sowie ökonomischer Privilegierung verbunden ist (Geld-elite, Wirtschaftselite, soziale Elite), prekär erscheint und eher Legitimationsprobleme aufwirft, ausgeblendet wird bzw. problematisiert werden muss.

5. Hochschulbereich

Der Zugang zu den öffentlichen Hochschulen ist stark reguliert. Für einzelne Studienangebote darf er nur dann beschränkt werden, wenn die zur Verfügung stehenden Lehrkapazitäten komplett ausgeschöpft sind. Ist dies der Fall, kann ein lokaler Numerus Clausus zur Anwendung kommen. In der Regel wird der Zugang dann durch die Abiturnote beschränkt. Weitergehende Auswahlverfahren sind zwar rechtlich zulässig, werden aber von den Hochschulen aufgrund des hohen Aufwands bislang nur sehr eingeschränkt praktiziert. Mittlerweile ist die Mehrheit der Studienangebote sowohl auf Bachelor- als auch auf Masterebene zulassungsbeschränkt, was vor allem darauf zurückzuführen ist, dass die Hochschulen nicht entsprechend des Anstiegs der Studierendenzahlen ausgebaut worden sind (vgl. Bloch, Gut, Klebig & Mitterle, 2015).

Private Hochschulen, deren Zahl in den letzten zehn Jahren stark gestiegen ist, unterliegen diesen staatlichen Zugangsregulierungen nicht. Sie legitimieren die Kostenpflichtigkeit und Exklusivität ihrer Angebote unter Verweis auf bessere Studienbedingungen, ein besonderes Curriculum und sehr gute Berufschancen (vgl. Mitterle, 2018). Legitimationsbedarfe ergeben sich zum einen aus der fehlenden oder nur eingeschränkten Forschungsorientierung privater Hochschulen. Bei vielen von ihnen handelt es sich allerdings um Fachhochschulen, die spezifische Ausbildungsbedarfe und/oder eine spezifische Bildungsklientel bedienen (vgl. Mitterle & Stock, 2015). Zum anderen stehen insbesondere diejenigen privaten Hochschulen, die für sich die Ausbildung künftiger Führungskräfte beanspruchen und vergleichsweise hohe Studiengebühren erheben, unter dem Verdacht, soziale Exklusivität herzustellen. Studierende legitimieren die Auswahl privater Hochschulen in Abgrenzung zum ‚Massenstudium‘ an öffentlichen Hochschulen (vgl. Mitterle, 2017). Zum Teil konnten sie auch ihren Studienwunsch aufgrund von Zulassungsbeschränkungen (NC) nicht an einer öffentlichen Hochschule verwirklichen. Studiengebühren, etwa als Ausweis einer besonderen Qualität des Studienangebotes, spielen nur eine untergeordnete Rolle. Die Auswahl wird sowohl von den privaten Hochschulen als auch ihren Studierenden meritokratisch legitimiert. Diejenigen, die sich an der Spitze des privaten Hochschulektors sehen, beanspruchen explizit eine Auswahl der Besten für sich. Für die Mehrzahl der privaten Hochschulen ist die Bestenauswahl aber nur von untergeordneter Bedeutung.

Im Bereich der Doktorandenausbildung wurden durch die Förderung von „Graduate Schools of Excellence“ im Rahmen der Exzellenzinitiative von Bund und Ländern Zugangsbeschränkungen mit dem Ziel der Auswahl der Besten legitimiert. Die Zahl der Graduiertenschulen und vergleichbarer Programme an deutschen Universitäten ist in den letzten zehn Jahren rasant gestiegen. Allerdings war der Zugang zur Promotion vorher

weitgehend informell geregelt und damit ebenfalls stark beschränkt: Die Entscheidung über die Aufnahme als Doktorand*in lag bei dem/der prospektiven Betreuer*in. In Abgrenzung dazu legitimieren Graduiertenschulen ihre Auswahlverfahren als kompetitiv und transparent (vgl. Bloch, 2015). Erst eine solche Formalisierung ermögliche auch die internationale Rekrutierung von Promovierenden, was vor allem meritokratisch begründet wird. Nicht die Beschränkung des Zugangs, sondern vielmehr der Programmcharakter der Ausbildung als Zeichen einer Verschulung erscheinen als legitimationsbedürftig. Graduiertenschulen sehen die Strukturierung der Promotionsphase als ein Mittel, die hohe Abbruchquote von Promotionsvorhaben an deutschen Universitäten zu verringern. Promovierende in Graduiertenschulen begründen ihre Anwahl in Abgrenzung zur Individualpromotion. Die Integration in ein strukturiertes Ausbildungsprogramm befördere den erfolgreichen Abschluss der Promotion in einem überschaubaren Zeitraum. Der Anspruch der Bestenauswahl wird von interviewten Promovierenden hingegen durchweg nicht geteilt; schließlich handelt es sich auch unter Programmbedingungen bei der Promotion um eine hochgradig individualisierte Form der Leistungserbringung.

6. Übergreifende Befunde

Der Legitimationsbedarf des limitierten Zugangs zu exklusiven Bildungseinrichtungen wird durch die Legitimation des Angebots, der Anwahl und der Auswahl diskursiv bearbeitet. Die entsprechenden Legitimationsfiguren müssen an den jeweiligen Kontext angepasst werden. Daraus ergibt sich der je spezifische Entwurf des Verhältnisses zwischen der (exklusiven) Einrichtung und ihrer Klientel. Dieses unterscheidet sich strukturell zwischen den Stufen des Bildungssystems.

Die Legitimation exklusiver Bildungsangebote dementiert, dass Kinder oder Jugendliche aufgrund ihrer sozialen Herkunft privilegiert werden – auch und gerade wenn dieses offensichtlich ist. In diesem Zusammenhang findet sich in allen Bereichen des Bildungswesens eine Kombination aus der Kritik des Regelangebotes und der Besonderung des Bedarfs der eigenen Klientel. Diese Besonderung betrifft im Elementar- und Primarbereich die Eltern bzw. Familien und im Sekundarbereich die Schüler*innen. Auswahl wird im Elementar- und Primarbereich als Selbstselektion der Anwählenden und ‚Passung‘ von Angebot und Nachfrage legitimiert. Im Sekundar- und Hochschulbereich hingegen greifen immer mehr meritokratische Legitimationsfiguren, die eine ‚Bestenauswahl‘ behaupten. Erscheint die Hochpreisigkeit von exklusiven Einrichtungen im Elementarbereich noch als legitimationsbedürftig hinsichtlich ökonomischer Segregation, so kann sie im Hochschulbereich Zweifel an der Ausbildungsqualität des Angebotes hervorrufen. Eine stark an meritokratischen Kriterien orientierte Auswahl legitimiert exklusive Bildungseinrichtungen im Sekundar- (z. B. Sportgymnasien) und Hochschulbereich (private Business Schools, Graduate Schools of Excellence) als besondere Leistungsgemeinschaften.

Es ist zu erwarten, dass sich im Zuge der Herausbildung neuer vertikaler Differenzierungen im Bildungswesen auch die Legitimationsnotwendigkeiten der Zugänglich-

keit oder Unzugänglichkeit von Bildungsangeboten verschieben. Das gilt umso mehr, als diese sich im Kontext der zunehmenden Implementierung wettbewerblicher und marktlicher Elemente und Strukturen auf allen Stufen des Bildungssystems vollziehen (vgl. Högbe, 2017). Die Etablierung exklusiver Bildungsangebote könnte vor diesem Hintergrund eine Normalisierung der An- und Auswahl zur Folge haben, bis hin zur Obsoleszenz der Legitimationsbedürftigkeit.

Literatur

- Bloch, R. (2015). Promotion und Exzellenz. Stratifikation durch Auswahl im Feld der Doktorandenausbildung. In S. Lessenich (Hrsg.), *Routinen der Krise – Krise der Routinen* (Verhandlungen des 37. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Trier 2014, S. 1314–1324). http://publikationen.sozioologie.de/index.php/kongressband_2014/article/view/144 [21.09.2018].
- Bloch, R., Gut, M., Klebig, K., & Mitterle, A. (2015). Die Auswahl der Besten? Auswahlverfahren an sich stratifizierenden Einrichtungen und Programmen im Hochschulbereich. In W. Helsper & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Auswahl der Bildungsklientel. Zur Herstellung von Selektivität in „exklusiven“ Bildungsinstitutionen* (S. 185–209). Wiesbaden: Springer VS.
- Bloch, R., Kreckel, R., Mitterle, A., & Stock, M. (2014). Stratifikationen im Bereich der Hochschulbildung in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(3), 243–261.
- Boltanski, L., & Thévenot, L. (2014). *Über die Rechtfertigung. Eine Soziologie der kritischen Urteilskraft*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Breidenstein, G., Krüger, J. O., & Roch, A. (2014). ‚Aber Elite würde ich’s vielleicht nicht nennen‘. Zur Thematisierung von sozialer Segregation im elterlichen Diskurs zur Grundschulwahl. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(3), 165–180.
- Bröckling, U., & Peter, T. (2014). Mobilisieren und Optimieren. Exzellenz und Egalität als hegemoniale Diskurse im Erziehungssystem. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(3), 129–147.
- Deppe, U., Helsper, W., Kreckel, R., Krüger, H.-H., & Stock, M. (2015). Germany’s Hesitant Approach to Elite Education. In A. van Zanten, S. J. Ball & B. Darchy-Koechlin (Hrsg.), *Elites, Privilege and Excellence: The national and global definition of educational advantage* (World Yearbook of Education 2015, S. 82–95). London/New York: Routledge.
- Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2007). *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W., Dreier, L., Gibson, A., & Niemann, M. (2015). Auswahlverfahren in „exklusiven“ Gymnasien. Auswahlpraktiken und ihre Legitimation. In W. Helsper & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Auswahl der Bildungsklientel. Zur Herstellung von Selektivität in „exklusiven“ Bildungsinstitutionen* (S. 135–164). Wiesbaden: Springer VS.
- Högbe, N. (2017). Wettbewerb im Bildungswesen als Steuerungselement. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*, 1–19. https://content-select.com/media/moz_viewer/596f1ea9-d2cc-4319-8864-30fcb0dd2d03/language:de [21.09.2018].
- Keßler, C., Otto, A., & Winter, D. (2015). Die idealen Schüler/innen sollten „interessiert, begabt, gut erzogen und wissbegierig“ sein. In W. Helsper & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Auswahl der Bildungsklientel. Zur Herstellung von Selektivität in „exklusiven“ Bildungsinstitutionen* (S. 165–183). Wiesbaden: Springer VS.
- Krüger, H.-H., Helsper, W., Sackmann, R., Breidenstein, G., Bröckling, U., Kreckel, R., Mierendorff, J., & Stock, M. (2012). Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem. Ausgangslage, Theoriediskurse, Forschungsstand. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(2), 327–343.

- Krüger, J. O. (2015). Auswahl an Grundschulen. Annäherungen an Legitimationspraktiken einer schulischen Elternwahl. In W. Helsper & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Auswahl der Bildungsklientel. Zur Herstellung von Selektivität in „exklusiven“ Bildungsinstitutionen* (S. 119–134). Wiesbaden: Springer VS.
- Krüger, J. O., Breidenstein, G., Tyagunova, T., & Böckelmann, K. (2015). Von Schullandschaften zu Bildungsmärkten? Produktive Ambivalenzen im Diskurs zur Grundschulwahl. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 8(2), 42–54.
- Krüger, J. O., & Roch, A. (2016). „Man muss natürlich individuell für das Kind gucken.“ Die Konstruktion des individuellen Kindes im elterlichen Schulwahldiskurs. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 9(2), 53–62.
- Mierendorff, J., Ernst, T., & Mader, M. (2015). Ökonomisierung im Elementarbereich – Eltern als Kunden in hochpreisigen Kindertageseinrichtungen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 8(2), 74–85.
- Mitterle, A. (2017). In Search of the Private. On the specificities of private higher education in Germany. In D. Cantini (Hrsg.), *Rethinking Private Higher Education. Ethnographic perspectives* (S. 193–219). Leiden/Boston: Brill.
- Mitterle, A. (2018). How to Make it in(to) Management: The role of business education in changing career pathways in Germany. In R. Bloch, A. Mitterle, C. Paradeise & T. Peter (Hrsg.), *Universities and the Production of Elites. Discourses, policies, and strategies of excellence and stratification in higher education* (S. 271–297). London: Palgrave Macmillan.
- Mitterle, A., & Stock, M. (2015). „Exklusive Hochschulen“ – Instrumentelle Rationalisierung und Rangdifferenzierung im deutschen Hochschulwesen am Beispiel von Business Schools. In S. Rademacher, E. Stölting & A. Wernet (Hrsg.), *Bildungsqualen. Kritische Einwürfe zum pädagogischen Zeitgeist* (S. 185–206). Wiesbaden: Springer VS.
- Stock, M. (2018). The Transition from ‚Rank Equality‘ to Vertical Differentiation in the German Higher Education Sector. In R. Bloch, A. Mitterle, C. Paradeise & T. Peter (Hrsg.), *Universities and the Production of Elites. Discourses, policies, and strategies of excellence and stratification in higher education* (S. 149–170). London: Palgrave Macmillan.
- Zymek, B. (2014). Ausleseverfahren und Institutionen der nationalen Elitebildung und ihre internationalen Herausforderungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(3), 59–79.

Abstract: This paper develops a cross-sectional perspective across different projects of the DFG-Research Unit FOR 1612 by addressing the question of how access to exclusive educational organizations is legitimized. It is shown that across the different educational levels, exclusive educational programs need to be legitimized. Especially privilege tied to social background has to be renounced. Potential sources of legitimizing access to exclusive educational programs differ significantly: While meritocratic rationales can be employed on the secondary and tertiary level, figures of ‘matching’ between family and program prevail in elementary and primary education.

Keywords: Legitimation, Exclusive Educational Organizations, Choice, Selection, Social Segregation

Anschrift der Autor_innen

Dr. Roland Bloch, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,
Zentrum für Schul- und Bildungsforschung,
Franckeplatz 1, Haus 31, 06099 Halle (Saale), Deutschland
E-Mail: roland.bloch@zsb.uni-halle.de

Prof. Dr. Georg Breidenstein, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,
Philosophische Fakultät III – Erziehungswissenschaften,
Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik,
Franckeplatz 1, Haus 31, 06099 Halle (Saale), Deutschland
E-Mail: georg.breidenstein@paedagogik.uni-halle.de

Prof. Dr. Jens Oliver Krüger, Universität Koblenz-Landau,
Institut für Pädagogik, Abteilung Pädagogik,
Universitätsstraße 1, 56070 Koblenz, Deutschland
E-Mail: jokrueger@uni-koblenz.de

Dipl.-Päd. Marius Mader, Pädagogische Hochschule Schwäbisch-Gmünd,
Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Allgemeine Pädagogik,
Oberbettringer Str. 200, 73525 Schwäbisch Gmünd, Deutschland
E-Mail: marius.mader@ph-gmuend.de

Dipl.-Päd. Daniela Winter, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,
Zentrum für Schul- und Bildungsforschung,
Franckeplatz 1, Haus 31, 06099 Halle (Saale), Deutschland
E-Mail: daniela.winter@zsb.uni-halle.de

Ulrike Deppe/Jasmin Lüdemann/Tobias Peter

Das Zusammenspiel der Mechanismen der Elitebildung

Iterative Differenzierungsprozesse im deutschen Bildungssystem

Zusammenfassung: Die Forschergruppe arbeitet mit dem heuristischen Konzept der „Mechanismen der Elitebildung im Bildungssystem“, um übergreifende empirische und theoretische Ergebnisse und Vergleiche generieren zu können. Ziel des Beitrags ist es, die Ergebnisse der vergleichenden Forschungen der Forschergruppe zusammenfassend darzustellen und davon Annahmen über die vertikale Entwicklung von Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem abzuleiten. Ausgehend von den theoretischen Grundlagen des Analyserahmens und den heuristischen Grundannahmen werden die sogenannten Mechanismen Anwahl, Auswahl, Distinktion und Kohärenz kurz vorgestellt, anhand von Ergebnissen der Forschergruppe präzisiert und deren Reichweite bzw. Zusammenspiel in der Relationierung zueinander bestimmt.

Schlagnworte: Mechanismen der Elitebildung, Differenzierung, Bildungssystem, Deutschland

1. Positionierung und Ausgangsfrage

Die DFG-Forschergruppe 1612 setzt mit dem Titel „Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem“ ein Forschungsprogramm um, das im Kern die neueren Differenzierungen im Bildungssystem in den Blick nimmt (siehe die einzelnen Beiträge dieses Bandes zu den unterschiedlichen Segmenten des Bildungssystems). Ziel des Beitrags ist es, die Ergebnisse der vergleichenden Forschungen der Forschergruppe zusammenfassend darzustellen und davon Annahmen über die vertikale Entwicklung von Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem abzuleiten.

Das Mechanismenkonzept im Anschluss an Hedström (2008) geht im Sinne einer Kausalanalyse davon aus, dass sich die Erklärungen für das soziale Phänomen auf der Ebene der individuellen Akteurinnen und Akteure finden lassen (Koenig, 2008, S. 2898). Das Mechanismenkonzept von Hedström (2008) wurde von Sackmann¹ (2011) bezogen auf Elitebildung reformuliert. Im Rahmen der Forschergruppe wurde die Konzeption aus ihrer kausalthoretischen quantitativ verankerten Theorietradition gelöst (vgl. Kron & Grund, 2010). Durch die Erweiterung um eine sozialkonstruktivistische Per-

1 Während Reinhold Sackmann in seinem Beitrag in diesem Band die theoretische Modellierung der „Mechanismen der Elitebildung“ präzisiert, geht es in unserem Beitrag darum, die mit einer sozialkonstruktivistischen, prozessorientierten Forschungslogik generierten Forschungsergebnisse systematisch durchzugehen und vorzustellen.

spektive (vgl. Tufte, 2010) wurde es möglich, auch kollektive Akteure zu berücksichtigen, die Analyse mit interpretativen Handlungstheorien vorzunehmen und die zeitliche Dimension in den oft längerfristigen Prozessen durch Längsschnittdesigns in den Blick zu nehmen (Koenig, 2008, S. 2901–2903; vgl. Tufte, 2010). Letztlich handelt sich also bei dem Mechanismenkonzept, das in der Forschergruppe zur Anwendung kam, um ein heuristisches, prozessorientiertes Konzept, das Einrichtungen aufgrund ihrer Selbst- und Fremdbeschreibungen in den Blick nimmt und untersucht, inwieweit die Institutionen stratifizierende Wirkungen erzeugen und wie diese sich in biografischen Wegen und Selbstbildern der Akteurinnen und Akteure niederschlagen.

Mit diesem Verständnis der Mechanismen der Elitebildung nehmen wir in den Blick, auf welche Weise die mit Begriffen wie Elite oder Exzellenz skizzierten vertikalen Differenzierungen die Gleichheitsfiktion relativieren und dazu beitragen, neue Bildungshierarchien zu etablieren. Im Folgenden geht es nicht darum, einen vollständigen Überblick über die Ergebnisse der Forschergruppenprojekte zu geben. Vielmehr konzentriert sich der Beitrag darauf, ausgehend von den theoretischen Grundlegungen des Analyse Rahmens die heuristischen Grundannahmen, die sogenannten Mechanismen Anwahl, Auswahl, Distinktion und Kohärenz, kurz vorzustellen, anhand von Ergebnissen der Forschergruppe zu präzisieren und deren Reichweite bzw. Zusammenspiel in der Relationierung zueinander zu bestimmen.

2. Theoretische Grundlegung und Heuristik

Das Zustandekommen vertikaler Differenzierungen begreifen wir als komplexen sozialen Konstruktionsprozess, in dem Unterscheidungen mit unterschiedlichen distinktiven Praktiken und Semantiken im Rahmen der Bildungsinstitutionen und durch die Bildungsakteure hervorgebracht werden. Die Forschergruppe selbst ist Teil der Herstellung und Konstruktion distinktiver Besonderungen (vgl. Hartmann, 2013), da zu Beginn des Forschungsprozesses zunächst festgelegt werden musste, welche Einrichtungen als Elite- oder exzellente Bildungseinrichtungen gelten können (vgl. Deppe & Kastner, 2014).

Die konstruktivistische Theorieperspektive schließt zum einen an neuere kritische Elitetheorien an, die nach dem Zustandekommen der kulturellen und sozialen Ressourcen und Kapitalien von Herkunftsmilieu und -familie fragen (vgl. Bourdieu, 1980; Karabel, 2005). In dieser Perspektive werden Elitekonstruktionen als Effekt von Bildungspraktiken der Rekrutierung, Auslese und Homogenisierung verstanden. Zum anderen betonen wir mit sozialkonstruktivistischen Ansätzen die diskursive Konstruktion von Elite durch strategische Selbst- oder Fremdzuschreibungen und Semantiken der Exzellenz im Umfeld von „Elitebildung und Bildungselite“ (vgl. Ecarius & Wigger, 2006; Ricken, 2009; Masschelein & Simons, 2010).

Mit diskursanalytischen und praxeologischen Ansätzen lässt sich aus unterschiedlicher Perspektive auf die Konstruktion von (Bildungs-)Elite blicken. Das Bourdieu'sche Theorem der Passung (vgl. Bourdieu & Passeron, 1971; Kramer & Helsper, 2010) wirft

ähnliche Fragen wie diskursanalytische Subjektivierungstheorien (vgl. Mayer, Thompson & Wimmer, 2013) auf. Beide Ansätze stellen eine Subjektivität vor, die einerseits von sozialen Kontexten geprägt ist und sich zugleich aktiv im sozialen Raum bewegt. Während sich Praxisanalysen für die Zusammenhänge von sozialen Feldlogiken und individuellen Habitusdispositionen interessieren, versuchen Diskursanalysen die Konstitution von Subjekten innerhalb von Rationalitäten und Technologien des Wissens herauszupräparieren. Dieser Perspektive folgend lassen sich Praktiken und Diskurse im Anschluss an Reckwitz (2008) als aneinander gekoppelte Aggregatzustände kultureller Wissensordnungen begreifen. Diese Diskurs-Praxis-Formationen bilden sich um bestimmte Konzeptionen wie z. B. Elite und Exzellenz.

Diese in der Forschergruppe verfolgten Theorielinien lassen sich dennoch nicht zu einer ‚Megatheorie‘ vereinen, aber indem die theoretischen und methodologischen Perspektiven nicht gegeneinander ausgespielt, sondern produktiv aufeinander bezogen werden, eröffnet sich im Hinblick auf das Mechanismenkonzept die Möglichkeit, sich auf diese Weise zu supplementieren (vgl. Peter, 2015).

In diesem Sinne können die „Mechanismen der Elitebildung“ als ein Prozess und als Zusammenspiel verschiedener Prozesse gleichermaßen verstanden werden. Während An- und Auswahl zwar auf analytischer Ebene aufgrund der einerseits adressatenbezogenen und andererseits institutionellen Perspektive getrennt wurden, ist deren Relevanz erst im Zusammenhang zu verstehen. Schließlich sind An- und Auswahl auch mit Prozessen von Distinktion und Kohärenz verflochten.

- Unter *Anwahl* verstehen wir Wahlentscheidungen von Bildungsadressaten an Übergängen im Bildungssystem. Rational-Choice-Theorien (vgl. Coleman, 1990; Breen & Goldthorpe, 1997) und Studien der School-Choice-Forschung (vgl. Ball, 2003; Forsey, Davies & Walford, 2008) stellen hier bedeutsame Referenzen dar.
- Der Mechanismus der *Auswahl* ist auf Seiten der Bildungsorganisationen zu verorten. Diese erwähnen auf der Grundlage institutioneller Kriterien ihre Bildungsklientel. Standardisierte Aufnahmeprüfungen oder auch Auswahlgespräche bspw. dienen den Organisationen als Auswahlstrategien. Bourdieus Bildungssoziologie (2004; Bourdieu & Passeron, 1971) aber auch Weiterentwicklungen des Ansatzes, wie das Konzept der Mikropolitik von Ball (2003), sind Grundlagen der theoretischen Präzisierung.
- In Anlehnung an Bourdieu (1980) wurde zudem der Mechanismus der *Distinktion* entwickelt. Wir verstehen Distinktion als Wahrnehmung und Setzung von sozialen Differenzen auf Institutionen- und Subjektebene.
- Mit *Kohärenz* meinen wir Vergesellschaftungs- und Vergemeinschaftungsprozesse, die zu einer Homogenisierung von moralischen, ästhetischen und intellektuellen Werten führen. Elias’ und Scotsons (1990) Studie zu den Etablierten und Außenseitern ist ein wichtiger Bezugspunkt.

Diese Prozesse bildeten für die Auswertung aller Teilprojekte Suchstrategien, mit denen ein thematischer und projektübergreifender Vergleich ermöglicht wurde. Im Sinne die-

ser Heuristik werden im Folgenden die empirischen Ergebnisse der Forschergruppenprojekte zu den Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem zusammenfassend in der aufsteigenden Reihenfolge der Bildungsstufen vorgestellt und das Zusammenspiel jeweils näher beschrieben.

3. Die Mechanismen und ihr Zusammenspiel

In den Bildungsstufen buchstabiert sich das Zusammenspiel je nach Wirkmächtigkeit der einzelnen Mechanismen unterschiedlich aus. Auf der Grundlage des empirischen Materials wird dies im Folgenden knapp skizziert.²

Im *Elementarbereich* zeigt sich, dass An- und Auswahlpraktiken bis zur Ununterscheidbarkeit miteinander verwoben sind (vgl. Mierendorff, Ernst, Krüger & Roch, 2015). In einem diskursiven Umfeld frühkindlicher Bildung, das explizit vertikale Differenzierung abweist, sind Kenntnisse über die Auswahlpraktiken der Einrichtungen elementare Bestandteile der Auswahlpraktiken der Eltern. Kohärenz- und Distinktionspraktiken sind den An- und Auswahlprozessen inhärent, sie sind ihnen aber auch vor- und nachgelagert und beziehen sich vor allem auf die Ebene der Interaktionen zwischen Eltern und Fachkräften (vgl. Mader, Ernst & Mierendorff, 2014). Auf Ebene der Bildungseinrichtungen laufen Distinktions- und Kohärenzprozesse in kohärenten Organisationen zusammen, die unter der Perspektive einer neoinstitutionalistischen Organisationstheorie erst Bewegungen im organisationalen Feld ermöglichen (vgl. Frindte, Pawlitzki & Ernst, 2016). Kohärenzpraktiken sind dabei als stetige – d.h. nicht abgeschlossene – Prozesse der Ausgestaltung und Hervorbringung von Organisation zu verstehen.

Wenngleich sich angesichts der anhaltend egalitären Orientierung des schulischen Bildungsdiskurses (vgl. Peter, 2018) im *Primarbereich* kaum Prozesse der Elitebildung beschreiben lassen, besteht seit einigen Jahren aufgrund neuer bildungspolitischer Schulentwicklungsmaßnahmen (z.B. im Kontext der Schulprogrammarbeit) ein erhöhter Druck zur Profilierung und Selbstdarstellung seitens der Bildungseinrichtungen und eine steigende Notwendigkeit der Schulwahlstrategie aus der Perspektive der Eltern (vgl. Mierendorff et al., 2015). An- und Auswahlprozesse sind wechselseitig aufeinander bezogen und werden im elterlichen Diskurs v.a. auf der Ebene von Gerüchten sowohl mündlich als auch im Rahmen von Onlineforen verhandelt (vgl. Krüger, 2015). Zudem sind sie aufgrund des Verdachts sozialer Segregationsmotive besonders legitimationsbedürftig (vgl. Breidenstein, Krüger & Roch, 2014; Krüger, 2014). Explizite Distinktionsmotive spielen daher kaum eine Rolle und lassen sich eher implizit v.a. in großstädtischen Ballungszentren beobachten, wenn die Meidung der zugewiesenen Grundschulen mit einem hohen Prozentsatz von Schülern nicht-deutscher Herkunft(ssprache) argumentiert wird (vgl. Roch, Dean & Breidenstein, 2017). Und den-

2 Aufgrund der begrenzten Zeichenzahl verweisen wir in der Regel auf Sammelbände, in denen die einzelnen Projekte vertiefende Analysen publiziert haben.

noch ist das Infragestellen der Grundschulzuweisung selbst als distinktiv zu verstehen, auch wenn solche Motive aus Perspektive der Eltern und Einrichtung explizit dementiert werden (vgl. Krüger, 2015). Kohärenz begründet sich über verschiedene Schulwahlstrategien und Schulangebote hinweg in der Figur der elterlichen Verantwortung, für die Bildung des je eigenen individuellen Kindes Sorge zu tragen (vgl. Krüger & Roch, 2016). Die Konkurrenzsituation der Schulen wird komplementär dazu als Bereicherung der schulischen Landschaft durch Schulvielfalt wahrgenommen (vgl. Krüger, 2015).

Für den Bereich der *Gymnasien* haben Eltern aufgrund der Ausdifferenzierung der Gymnasiallandschaft (Schulprofilierungen der Gymnasien, freie Trägerschaften) insbesondere in städtischen Regionen (vgl. Helsper, Dreier, Gibson, Kotzyba & Niemann, 2018) die Möglichkeit, verschiedene Gymnasien für ihre Kinder anzuwählen. Gymnasien mit einem besonderen Profil (z. B. Sport, Tanz, Kunst) rekrutieren ihre Klientel eher überregional (vgl. Keßler, Otto & Winter, 2015). Exklusive Gymnasien sind angesichts regionaler bzw. überregionaler Konkurrenz auf genügend Bewerberinnen und Bewerber angewiesen, um auswählen zu können (vgl. Helsper & Krüger, 2015; Helsper et al., 2018). Dies gilt auch für internationale Schulen, die von beruflich international mobilen Eltern angewählt werden, aber auch von der lokalen Elternschaft, die sich internationale Abschlüsse und Bildungskarrieren für ihre Kinder erhoffen (vgl. die Beiträge in Maxwell, Deppe, Krüger & Helsper, 2018). Insofern stehen Anwahl und Auswahl in einem engen Wechselverhältnis: Ruf und Zulauf sind für den Fortbestand der Einrichtung überlebenswichtig. Die Selektion der Schülerklientel gilt auch als attraktives Merkmal für die Anwahl durch die Bildungsklientel. Im Zusammenspiel wird so eine besondere Konstellation von ausgewählter Schülerschaft und herausragenden Lernbedingungen an Spezialschulen hergestellt. Angesichts der stärkeren überlokalen und -regionalen Verortung und der Schnittstelle zum tertiären Bildungsbereich bewegen sich Akteure und Institutionen des Gymnasialbereichs in einem diskursiven Kontext, der mit der Orientierung an Internationalität, Leistung und Persönlichkeitsbildung bereits Bezüge zu hochschulischer exklusiver Bildung und daran anschließenden beruflichen Aspirationen enthält (vgl. Maxwell et al., 2018). So erhält Internationalisierung in Form von mehrsprachigem Unterricht oder speziellen Zertifikaten und Programmen (wie dem International Baccalaureate) den Stellenwert eines attraktiven Merkmals für eine spezifische Klientel und fungiert als stratifizierende bzw. distinguierende Ressource (vgl. die Beiträge in Maxwell et al., 2018). Dabei erzeugt eine Homogenisierung der Schülerschaft nach schulischen bzw. profilbezogenen Leistungen und sozialen Merkmalen insgesamt Kohärenz nach außen gegenüber Mitgliedern anderer Einrichtungen bzw. Einrichtungen selbst (vgl. die Beiträge in Krüger & Helsper, 2014), führt aber im Falle der Schulen mit Spezialzweigen bzw. -profilen zu einer Distinktionslinie zwischen den Leistungsträgern und jenen, die nicht den Profilizweig besuchen oder aussortiert wurden (vgl. die Bände von Krüger, Keßler & Winter, 2016; Helsper et al., 2018).

Mechanismen der Elitebildung sind im *Hochschulbereich* durch miteinander verstränkte Diskurse und Praktiken einer expliziten Wettbewerbs- und Exzellenzorientierung geprägt (vgl. Beiträge in Maxwell et al., 2018). Vor diesem Hintergrund positionieren sich private Hochschulen und exklusive Studiengänge der Graduate Schools – es

wird gezielt angewählt bzw. ausgewählt. Die Anwahl wird durch Hochschul-Rankings begünstigt (vgl. Stock, 2018), zugleich unterstützen Auswahlverfahren die Legitimation exklusiver Studiengänge (vgl. Bloch, 2015) und privater Hochschulen (vgl. Mitterle, 2017). Dabei sind diese Einrichtungen ebenso wie die exklusiven Gymnasien davon abhängig, dass private Hochschulen und exklusive Graduiertenschulen eine entsprechende Anzahl und zudem zur Auswahl nach ihren Kriterien geeignete Bewerberinnen und Bewerber mobilisieren bzw. rekrutieren können (vgl. die Beiträge in Bloch, Mitterle, Paradeise & Peter, 2018). Auf der Programm- und Organisationsebene entstehen Distinktionseffekte durch die Positionsbemühungen und -kämpfe der Einrichtungen selbst, indem sie sich als überlegen im Feld der konkurrierenden Einrichtungen beschreiben, aber auch durch studienfachspezifische Rankings, die durch sogenannte Dritte (bspw. Rankingagenturen) erstellt werden (vgl. Mitterle, 2017). Als ein solches distinktives Merkmal wird neben der Selektion der Studierenden, der Forschungsreputation des Personals usw. auch Internationalität ausgewiesen (vgl. Bloch, Mitterle & Peter, 2016; Maxwell et al., 2018). Die Dritten fungieren dabei als Verstärker im hochschulischen Feld, denn sie dienen als Entscheidungsgrundlage für die anwählende Klientel, unterstützen die Distinktion unter den Hochschulen und beeinflussen die Möglichkeiten der Auswahl bzw. die Anzahl der Bewerbungen. Die hochschulischen Einrichtungen erzeugen weit weniger homogene Gruppen als im Falle der exklusiven Gymnasien und sind mit dem Problem konfrontiert, entscheiden zu müssen, auf welche nationalen oder internationalen Rankings sie sich beziehen und wie sie deren partikulare Kriterien in ihren eigenen Positionierungsauseinandersetzungen mit den anderen Hochschulen ins Spiel bringen (vgl. Bloch et al., 2018).

4. Ausblick

In den Bildungsstufen zeigt sich, wie komplex und hochgradig feldabhängig sich das Zusammenspiel der Mechanismen gestaltet. Während mit den Mechanismen einzelne *Elitemerkmale* ausgeprägt werden, führt erst das Zusammenspiel dieser Mechanismen als iterativer Prozess zu Prozessen der *Elitebildung*. Dabei muss das Zusammenspiel der Mechanismen weniger als eine lineare Abfolge, sondern als Prozess und als eine Verflechtung rückbezüglicher und vorausgreifender multipler Verkettungen entlang der Gelenkstellen des Bildungssystems konzipiert werden.

Mit den Befunden der Forschergruppe können bisherige Forschungen zur Etablierung von Bildungsregimen (vgl. z.B. Parreira do Amaral, 2011; sowie die Beiträge in Hornberg & Parreira do Amaral, 2012), Schülerhabitus (vgl. z.B. die Beiträge in Helsper, Kramer & Thiersch, 2014) und Ungleichheit (vgl. z.B. die Beiträge in Baader & Freytag, 2017) gestützt und systematisch vertieft werden. Mit der zunehmenden Relevanz von Mechanismen der Elitebildung im Verlauf der Bildungskette steigen Komplexität und Formalisierungsgrad, mit dem sich das Zusammenspiel der Mechanismen vollzieht. Während Anwahl und Auswahl im Elementar- und Primarbereich stark miteinander verwoben sind und auf informeller Ebene verhandelt werden, sind im Hoch-

schulbereich stark formalisierte Auswahlverfahren anzutreffen. Demgegenüber stellt sich der Gymnasialbereich als Zwischenbereich dar. Das Zusammenspiel der Mechanismen an Gymnasien und stärker noch an Hochschulen ist von einem diskursiven Umfeld geprägt, das Positionierungen entlang von Wettbewerb, Internationalität und Exklusivität bzw. Exzellenz legitimiert und nahelegt. Dementsprechend sind Kohärenz- und Distinktionsbildungsprozesse mit zunehmender Transparenz der Wettbewerbskonstellation und notwendiger Sichtbarkeit konzeptionell unterlegt und wirken auf Anwahl und Auswahl zurück. Währenddessen sind Kohärenz und Distinktion im Elementar- und Primarbereich im Wesentlichen intransparent bzw. verlaufen auf horizontalen Ebenen und institutionenspezifisch. Insofern lässt sich mit dem Mechanismenkonzept eine Theorie mittlerer und materialer Reichweite vorlegen, dass Aussagen zu Tendenzen nicht nur der horizontalen, sondern auch der vertikalen Differenzierung im deutschen Bildungswesen zulässt. Überdies lässt sich mit der Untersuchung der spezifischen Segmente ein Beitrag leisten, indem Differenzierungsprozesse auf der institutionellen, mikrologischen und auf der Ebene der Subjektbildung in den Blick genommen werden.

Diese Befunde können durch weitere Forschungen gestützt, modifiziert oder relativiert werden. Zum einen wäre im Anschluss an die beschriebenen Befunde zu fragen, ob sich nicht auch neue Linien der Entstratifizierung entwickeln, wie z. B. in Form der Gesamtschulen, der Implementation von Inklusion und der Diskussion der Zweigliedrigkeit in einigen Bundesländern. Zum anderen wäre zu fragen, inwiefern sich das Zusammenspiel der Mechanismen in anderen Segmenten, wie z. B. der beruflichen Aus- oder Weiterbildung, gestaltet. Darüber hinaus erlaubt die Ausweitung der Perspektive auf den internationalen Vergleich sowohl eine Einordnung nationaler Befunde, als auch eine weitere Verfeinerung des Modells.

Literatur

- Baader, M. S., & Freytag, T. (Hrsg.) (2017). *Bildung und Ungleichheit in Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ball, S. J. (2003). *Class Strategies and the Education Market*. London: Routledge.
- Bloch, R. (2015). Promotion und Exzellenz. Stratifikation durch Auswahl im Feld der Doktorandenausbildung. In S. Lessenich (Hrsg.), *Routinen der Krise – Krise der Routinen* (Verhandlungen des 37. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Trier 2014, S. 1314–1324). http://publikationen.sozioologie.de/index.php/kongressband_2014/article/view/144 [21. 09. 2018].
- Bloch, R., Mitterle, A., Paradeise, C., & Peter, T. (Hrsg.) (2018). *Universities and the Production of Elites. Discourses, policies, and strategies of excellence and stratification in higher education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Bloch, R., Mitterle, A., & Peter, T. (2016). Exzellenz durch Internationalität. Genealogie eines Schlüsselbegriffs der vertikalen Differenzierung deutscher Hochschulen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19(4), 727–744.
- Bourdieu, P. (1980). *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2004). *Der Staatsadel*. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett.
- Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining Educational Differentials. Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275–305.

- Breidenstein, G., Krüger, J.O., & Roch, A. (2014). ‚Aber Elite würde ich’s vielleicht nicht nennen‘. Zur Thematisierung von sozialer Segregation im elterlichen Diskurs zur Grundschulwahl. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Elite und Exzellenz im Bildungssystem: Nationale und internationale Perspektiven* (19. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 165–180). Wiesbaden: Springer VS.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge: Harvard University Press.
- Deppe, U., & Kastner, H. (2014). Exklusive Bildungseinrichtungen in Deutschland. Entwicklungstendenzen und Identifizierungshürden. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Elite und Exzellenz im Bildungssystem: Nationale und internationale Perspektiven* (19. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 263–283). Wiesbaden: Springer VS.
- Ecarius, J., & Wigger, L. (Hrsg.) (2006). *Elitebildung – Bildungselite. Erziehungswissenschaftliche Diskussionen und Befunde über Bildung und soziale Ungleichheit*. Opladen: Leske + Burdich.
- Elias, N., & Scotson, J. L. (1990). *Etablierte und Außenseiter*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Frindte, A., Pawlitzki, N., & Ernst, T. (2016). *Kohärenzarbeit in Kindertageseinrichtungen – Die Organisation als Aushandlungspraxis von Erzieherinnen* (EBD Working Paper 5, Januar 2016). <http://wcms.itz.uni-halle.de/download.php?down=41021&elem=2933160> [24.09.2018].
- Forsey M., Davies, S., & Walford, G. (Hrsg.) (2008). *The Globalisation of School Choice?* Oxford: Symposium Books.
- Hartmann, M. (2013). *Soziale Ungleichheit – Kein Thema für die Eliten?* Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Hedström, P. (2008). *Anatomie des Sozialen – Prinzipien der analytischen Soziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W., Kramer, R.-T., & Thiersch, S. (2014). *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W., & Krüger, H.-H. (Hrsg.) (2015): *Auswahl der Bildungsklientel. Zur Herstellung von Selektivität in ‚exklusiven‘ Bildungsinstitutionen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W., Dreier, L., Gibson, A., Kotzyba, K., & Niemann, M. (2018). *Exklusive Gymnasien und ihre Schüler. Passungsverhältnisse zwischen institutionellem und individuellem Schülerhabitus*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hornberg, S., & Parreira do Amaral, M. (Hrsg.) (2012). *Deregulierung im Bildungswesen*. Münster: Waxmann.
- Karabel, J. (2005). *The Chosen. The hidden history of admission and exclusion at Harvard, Yale, and Princeton*. Boston: Houghton Mifflin.
- Keßler, C. I., Otto, A., & Winter, D. (2015). Die idealen Schüler/innen sollten „interessiert, begabt, gut erzogen und wissbegierig“ sein. In W. Helsper & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Auswahl der Bildungsklientel. Zur Herstellung von Selektivität in ‚exklusiven‘ Bildungsinstitutionen* (S. 165–183). Wiesbaden: Springer VS.
- Koenig, M. (2008). Soziale Mechanismen und relationale Soziologie. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Die Natur der Gesellschaft* (Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006, S. 2896–2906). Frankfurt a. M.: Campus.
- Kramer, R.-T., & Helsper, W. (2010). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In H.-H. Krüger, U. Rabekleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited* (S. 103–125). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kron, T., & Grund, T. (Hrsg.) (2010). *Die Analytische Soziologie in der Diskussion*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krüger, H.-H., & Helsper, W. (2014). *Elite und Exzellenz im Bildungssystem: Nationale und internationale Perspektiven* (19. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft). Wiesbaden: Springer VS.

- Krüger, H.-H., Keßler, C. I., & Winter, D. (2016). *Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihre Peers an exklusiven Schulen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Krüger, J. O. (2014). Vom Hörensagen. Die Bedeutung von Gerüchten im elterlichen Diskurs zur Grundschulwahl. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(3), 390–408.
- Krüger, J. O. (2015). Auswahl an Grundschulen. Annäherungen an Legitimationspraktiken einer schulischen Elternwahl. In W. Helsper & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Auswahl der Bildungsklientel. Zur Herstellung von Selektivität in ‚exklusiven‘ Bildungsinstitutionen* (S. 119–134). Wiesbaden: Springer VS.
- Krüger, J. O., & Roch, A. (2016). „Man muss natürlich individuell für das Kind gucken.“ Die Konstruktion des individuellen Kindes im elterlichen Schulwahldiskurs. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 9(2), 53–62.
- Mader, M., Ernst, T., & Mierendorff, J. (2014). Modi der Besonderung als Distinktionspraxen im Elementarbereich. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Elite und Exzellenz im Bildungssystem. Nationale und internationale Perspektiven* (19. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 149–164). Wiesbaden: Springer VS.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2010). *Jenseits der Exzellenz. Eine kleine Morphologie der Welt-Universität*. Zürich: Diaphanes.
- Maxwell, C., Deppe, U., Krüger, H.-H., & Helsper, W. (Hrsg.) (2018). *Elite Education and Internationalisation. From the early years to higher education*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Mayer, R., Thompson, C., & Wimmer, M. (Hrsg.) (2013). *Inszenierung und Optimierung des Selbst*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mierendorff, J., Ernst, T., Krüger, J. O., & Roch, A. (2015). Auswahl aus Sicht der anwählenden Eltern im Zugang zu Kindertagesbetreuung und Grundschule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(1), 24–40.
- Mitterle, A. (2017). In Search of the Private. On the specificities of private higher education in Germany. In D. Cantini (Hrsg.), *Rethinking Private Higher Education. Ethnographic perspectives* (S. 193–219). Leiden/Boston: Brill.
- Parreira do Amaral, M. (2011). *Emergenz eines Internationalen Bildungsregimes? International Educational Governance and Regimetheorie*. Münster: Waxmann.
- Peter, T. (2015). Die Ordnung der Auswahl. Selektionsdiskurse im Erziehungssystem zwischen Exzellenz und Egalität. In W. Helsper & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Auswahl der Bildungsklientel. Selektion in exklusiven Bildungsinstitutionen* (S. 93–113). Wiesbaden: Springer VS.
- Peter, T. (2018). Jeder verbessert sich, keiner wird zurückgelassen. Ökonomisierung und Chancengleichheit im zeitgenössischen Schulreformdiskurs. In S. Hartong, B. Hermstein & T. Höhne (Hrsg.), *Ökonomisierung von Schule? Bildungsreformen in nationaler und internationaler Perspektive* (S. 62–78). Wiesbaden: Springer VS.
- Reckwitz, A. (2008). Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 188–210). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ricken, N. (2009). Elite und Exzellenz. Machttheoretische Analysen zum neuen Wissenschaftsdiskurs. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(2), 194–210.
- Roch, A., Dean, I., & Breidenstein, G. (2017). Between ‚Enrichment‘ and ‚Endangerment‘: ‚Cultural diversity‘ and the politics of belonging in the Berlin school choice discourse. *Ethnography and Education*, 13(2), 137–153.
- Sackmann, R. (2011). *Elitebildung nach der Öffnung des Bildungssystems?* Unveröffentlichtes Arbeitspapier, Halle.
- Stock, M. (2018). The Transition from ‚Rank Equality‘ to Vertical Differentiation in the German Higher Education Sector. In R. Bloch, A. Mitterle, C. Paradeise & T. Peter (Hrsg.), *Universities and the Production of Elites. Discourses, policies, and strategies of excellence and stratification in higher education* (S. 149–171). Houndmills: Palgrave Macmillan.

Tufts, P.A. (2010). Kritik der Analytischen Soziologie. Zur Kombination von quantitativen und qualitativen Methoden zur Erklärung von Mechanismen. In T. Kron & T. Grund (Hrsg.) (2010), *Die Analytische Soziologie in der Diskussion* (S. 225–243). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Abstract: The research group works with the heuristic concept of the “mechanisms of elite formation in the educational system” in order to generate comprehensive empirical and theoretical results and comparisons. The aim of the article is to summarise the results of the comparative research of the research group and to derive assumptions about the vertical development of mechanisms of elite education in the German educational system. Starting with the theoretical fundamentals of the analytical framework, the heuristic assumptions, the so-called mechanisms of selection, choice, distinction and coherence are briefly introduced and further specified based on the results of the research group. Finally, we determine their range or interplay between the mechanisms in the relation to each other.

Keywords: Mechanisms of Elite Formation, Differentiation, Educational System, Germany

Anschrift der Autor_innen

Dr. Ulrike Deppe, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,
Zentrum für Schul- und Bildungsforschung (ZSB),
Franckeplatz 1, Haus 31, 06099 Halle (Saale), Deutschland
E-Mail: ulrike.deppe@zsb.uni-halle.de

Jasmin Lüdemann, M.A., Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,
Zentrum für Schul- und Bildungsforschung (ZSB),
Franckeplatz 1, Haus 31, 06099 Halle (Saale), Deutschland
E-Mail: jasmin.luedemann@zsb.uni-halle.de

Dr. Tobias Peter, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg,
Wissenschaftliches Zentrum Genealogie der Gegenwart (WiZeGG),
Ammerländer Heerstraße 114–118, 26111 Oldenburg, Deutschland
E-Mail: tobias.peter@uni-oldenburg.de

Herbert Kalthoff

Herkunft ist Zukunft?

„Exklusive Schulen“ und die Symbolik schulischer Differenzierung

Zusammenfassung: Die Annahme und Erwartung, dass Schulorganisationen offene Institutionen moderner Gesellschaften sind, in denen nur die Leistung der Schüler zählt, wird durch einen Schultypus herausgefordert, den die Bildungsforschung als ‚Eliteschule‘ bezeichnet: Von diesen Schulen werden eine starke finanzielle Selektion der Klientel, sehr leistungsstarke Schüler/innen und ein besonders erfolgreicher Karriereweg angenommen und vorausgesetzt. Der Beitrag richtet sich gegen die Ableitung schulischer Exzellenz aus der Selektion der Schüler. Hingegen argumentiert er eine symbolische Differenzierung ohne schulische Exzellenz und rückt die Normalität dieser schulischen Organisationen sowie ihre symbolische Bedeutung für die Familien in den Blick.

Schlagnworte: Eliteschulen, symbolische Differenzierung, schulische Exzellenz, Organisationsalltag, sozioökonomische Passungen

1. Einleitung

Die Organisation Schule ist eine Sonderanstalt, in der die Gesellschaft ihre heranwachsenden Generationen einem Behandlungsprogramm unterzieht, das sie zu anerkannten Mitgliedern ebendieser Gesellschaft macht. Die dort erworbenen Bildungstitel, die keinen Karriereweg determinieren, ihn aber doch nahelegen, sorgen für Anschlüsse an bestimmte gesellschaftliche Funktionssysteme. Historisch entsteht die Organisation Schule zu einem Zeitpunkt, zu dem sich ein spezifisches Fachwissen herausgebildet hat, das weder familiär noch oral tradiert, sondern nur durch Schrift und durch ausgewiesenes Fachpersonal vermittelt werden kann. Mit der Umstellung der Kulturtechnik auf die schriftliche Organisation gesellschaftlicher Kommunikation wird eine Organisation erforderlich, die dieses Wissen systematisch und kontinuierlich vermitteln kann. Ohne dies hier ausführlich diskutieren zu können, gehe ich davon aus, dass die Geschichte der Organisation Schule eine Geschichte der Unterscheidung und Verteilung der Schulbevölkerung ist. Es geht zunächst im Kern um den Aufbau höherer Bildungsanstalten, erst später dann um die Etablierung eines Elementarschulwesens (vgl. Paulsen, 1897). Mit anderen Worten: In einer auf sozialer Stratifikation basierenden Gesellschaft ist Schulbesuch ein Privileg – und er schafft Privilegien.

Mit dem Entstehen moderner Gesellschaften gerät diese Ausgangssituation unter Druck. Dies liegt zum einen am pädagogischen Diskurs, der von der sozialen Herkunft absieht und Chancengleichheit normativ einfordert und begründet; zum anderen steht eine stratifizierende Institution in einer funktional ausdifferenzierten Gesellschaft im Widerspruch zu den sachlichen Erfordernissen, die an soziale Systeme respektive Per-

sonen gestellt werden. Ein zentrales Merkmal moderner schulischer Organisationen ist ihre *Indifferenz* gegenüber anderen, zum Teil äußerst wirksamen Humandifferenzierungen. Deutlich wird diese Indifferenz u. a. daran, dass erstens alle Kinder – ganz unabhängig vom sozialen Status ihrer Familien – eingeschult werden und dass zweitens zunächst nur zwei Merkmale relevant sind: Alter und normale Entwicklung, die durch die Schuleingangsuntersuchung festgestellt wird (ausführlich Kalthoff, 2018a). Diese kodifizierte Indifferenz steht in einem Widerspruch zu denjenigen schulischen Organisationen, denen der Status von ‚Eliteschulen‘ zugeschrieben wird.¹ Der Begriff verweist auf verschiedene Dimensionen: Erstens kann man mit ihm auf die sozioökonomische Herkunft der Schüler, d. h. auf ihre familiäre Vergangenheit, verweisen; zweitens kann man mit ihm auch die Exzellenz und die besonderen Karrierewege von Schülern betonen, d. h. auf ihre Gegenwart und vermutete Zukunft hinweisen; drittens kann man die materiale Ausstattung der Schule im Blick haben, die sich von der anderer Schulen signifikant unterscheiden kann. Die erste Dimension betont den Status der Eltern, der sich – so die Annahme – auf deren Kinder überträgt; die zweite Dimension kann mit der ersten kombiniert werden und damit eine Symbiose von Vermögen und Exzellenz behaupten oder aber als Diskurs über Funktionseliten (etwa im Sport) geführt werden und dabei den sozioökonomischen Status der Familien unberücksichtigt lassen. In dem einen Fall wird die sozioökonomische Differenz betont und damit aktualisiert, in dem anderen Fall ist sie irrelevant und damit außer Kraft gesetzt. Mit der dritten Dimension rücken Qualität und Güte der Schule als Schule in den Blick: Wie ist ihre je spezifische materiale Ausstattung (Gebäude, Mobiliar, Lern- und Lehrmaterialien usw.) gestaltet und wie sehen die finanziellen Zyklen von Ersatz bzw. Erneuerung der Materialien aus? Einfache Dichotomien – etwa: Eliteschulen verfügen über exzellente, Regelschulen über normale Ausstattungen – überspielen dieses Phänomen, denn abhängig von der Finanzierung durch den Schulträger und abhängig von lokalen Kooperationen können Regelschulen über eine sehr gute bis exzellente Ausstattung verfügen.² Im allgemeinen sozialen Diskurs und auch in reproduktionstheoretisch inspirierten wissenschaftlichen Studien über sogenannte ‚Eliteschulen‘ werden diese Dimensionen nicht selten kombiniert und auch vermischt. Die Fragen, die sich dann stellen, lauten u. a.: Sind diese Schulorganisationen Reproduktionsinstanzen für höhere und höchste gesellschaftliche Schichten und sind Leistungsfähigkeit und Intelligenz derart mit einer höheren sozialen

-
- 1 Das Sonderungsverbot des Grundgesetzes (Art 7, Abs. 4) schließt eine Anerkennung und Förderung derjenigen Schulorganisationen aus, die über das Schulgeld eine Selektion nach den Besitzverhältnissen der Familien vornehmen. Schulanstalten reagieren mit unterschiedlichen Strategien auf das Sonderungsverbot, u. a. durch die Aufnahme von Schülern aus der Region (sogenannte ‚externe Schüler‘) oder durch die Gewährung von Stipendien. Die Frage, ob die Aufnahmepraxis dieser Schulen dem Sonderungsverbot entspricht, kann hier nicht vertiefend behandelt werden.
 - 2 Im Zuge meiner Forschung über ‚exklusive Internatsschulen‘ (Kalthoff, 1997) habe ich Einrichtungen gesehen, die man in diesem Sinne kaum durchgängig als besonders herausgehoben bezeichnen würde. Die materiale Ausstattung stellt auch für diese Organisationen eine immer wieder zu bewältigende Herausforderung dar.

Herkunft verknüpft, dass sie einer besonders intensiven schulischen Behandlung bedürfen? Bilden diese Privatorganisationen (sehr) leistungsstarke Schüler jenseits ihrer sozialen Herkunft für hohe bzw. höchste Funktionsrollen in sozialen Systemen aus? Ich komme hierauf zurück.

Wie also kann man über diese Schulorganisationen, die ich im Folgenden als ‚exklusive Schulen‘ bezeichne, so nachdenken, dass der eigene Text Distanz zu einem Diskurs wahr, der sie umgibt und mitunter auch mystifiziert? Man kann diese Schulen aufgrund ihrer Klientel, ihrer Tradition und ihres Rufes, der ihnen vorausseilt, als etwas (ganz) Besonderes betrachten; insbesondere der hohe soziale Status der Familien, die diese Schulen frequentieren, gilt als Beleg für die besondere Stellung dieser Schulorganisationen (s. o.). Diese Annahme operiert ganz im Modus eines zeitlich beständigen ‚Elite‘-*Seins*. Hingegen weisen Lehrkräfte exklusiver Schulen (das Personal der Organisation) ihre Schüler/innen (die Insassen der Organisation) nicht selten darauf hin, dass sie den sozialen Status nicht haben, sondern ihn erst *erwerben* müssen: Dies geschehe durch Arbeit an sich selbst (vgl. Kalthoff, 1997, 2006). Mit diesem geradezu hegelianisch anmutenden Motiv, das sich gegen bloße Subjektivität richtet, weisen Lehrkräfte ihre Schüler/innen immer wieder darauf hin, dass ihr ganz spezifischer Entwurf, sie selbst zu werden, von dieser Praxis der Selbstsorge abhängig ist (Foucault 2004). Demzufolge kann dieses ‚Werde, der du bist‘ auch scheitern.

Um den praktischen Vollzug von Schule und Unterricht als Zeitraum der Menschenbehandlung konzeptionell in den Blick zu bekommen, trifft dieser Beitrag keine Vorentscheidung darüber, diese Schulen auf der Basis externer Faktoren als besondere Organisationen zu behandeln und diese Besonderheit zu begründen und auszuführen. Vielmehr folgt er der Auffassung, dass ‚Elite‘ kein Synonym für (schulische) Exzellenz ist. Er schlägt vielmehr vor, diese Organisationen und ihre Schüler/innen als Praxis einer *symbolischen Differenzierung ohne schulische Exzellenz* zu fassen. Der Beitrag ist wie folgt strukturiert: Er skizziert zunächst zwei zentrale Erklärungsansätze, welche die soziale Funktion der Organisation Schule unterschiedlich bewerten (2.), er diskutiert die Handlungserfordernisse in Bezug auf die alltägliche Bewerkstelligung von Schule (3.) und er beschreibt die Transformation familiären Geldes in die Imagination einer beliebigen sozialen Zukunft (4.). Überlegungen zu diesen Beleihungen schließen den Beitrag ab (5.).

2. Soziale Reproduktion oder schulische Differenzierung

Das Ziel des in der Schulorganisation verankerten Behandlungsprogramms ist es, die ihnen zugewiesenen Menschen zu bilden. Bildung meint hier die Vermittlung sowohl von fachlichem als auch sozialem Wissen. Das Fachwissen wird in der Schule durch Fächer abgebildet, die den wissenschaftlichen Disziplinen nachgebildet sind; das soziale Wissen entspringt einem verdeckten Tugend- und Benimmkatalog, der im Wie der unterrichtlichen Praxis und seiner materiellen Konstellation verankert ist. Hier praktizieren Schüler/innen nicht nur das Wissen der Fächer (Mathematik, Sprachen, Naturwissenschaften etc.), was sie in periodisch wiederkehrenden Zyklen immer wieder bewertbar

macht und in Rängen ordnet, sondern auch Tugenden und Disziplin, die ihnen abverlangt werden. Man denke hier nur an die Sitzordnung, die Sitzgebote sowie an die Verteilung der Sprecherrechte. Parallel zu dieser Wissens- und Personenklassifikation erleben und erfahren Schüler/innen aber auch, sich in der Schülerkultur zu bewegen, sich zu behaupten und Freundschaften zu schließen, welche die Schulzeit überdauern können (siehe die Beiträge in de Boer/Deckert-Peaceman, 2009). Bildung meint hier somit erstens, etwas werden zu können, was man noch nicht ist – und damit die Entfaltung seiner selbst in der Konstellation der Schule. Voraussetzung sind Bildungsbedürftigkeit und Lernfähigkeit sowie die Annahme einer individuellen Diskontinuität, denn schulische Bildung setzt auf die Veränderung der Menschen, die nicht mit sich identisch bleiben sollen. Bildung meint zweitens aber auch eine Praxis der Formung, die insbesondere an den Körpern der Schüler/innen ansetzt und diese einem strengen Zeit- und Regelregime unterwirft.

Zwei konträre Denkschulen bestimmen nun die sozialwissenschaftliche Theoriebildung zur Funktion schulischer Organisationen in modernen Gesellschaften: Erstens wird Schule als Instanz der Reproduktion sozialer, ökonomischer und politischer Macht konzipiert; zweitens gilt sie aber auch als Organisation, die in einer Gesellschaft, die mit Ungleichheit operiert, soziale und ökonomische Aufstiege ermöglicht. Für die Reproduktionsannahme stehen paradigmatisch die Arbeiten Pierre Bourdieus (etwa Bourdieu, 1989), für die funktionalistische Perspektive auf Schule und Unterricht die Arbeiten Niklas Luhmanns (etwa Luhmann, 2002). Das Grundmuster reproduktionstheoretischer Antworten lautet, dass in der Schule soziale Differenzen in schulische verwandelt und damit objektiviert werden. Dies geschieht – so die Annahme – in einer Weise, dass die Organisation Schule unter dem Mantel von Neutralität und Gleichheit strukturelle Übereinstimmungen von familiär vererbten Dispositionen und erworbenen schulischen Abschlüssen organisiert. Die funktional-differenzierungstheoretische Argumentation betont die Erziehungsfunktion der Schule, die aus Menschen Personen macht. Dabei selektiert und trivialisiert sie Schüler, relativiert aber durch den Wissensprozess, den sie organisiert, zugleich deren familiäre Herkunft, indem sie Karrieren ermöglicht. Deutlich wird hier die Annahme, dass in einer funktional ausdifferenzierten Gesellschaft soziale Herkunft dysfunktional geworden sind. Mit anderen Worten: Die Relation von sozialer Herkunft und gesellschaftlicher Zukunft wird in beiden Theorieperspektiven unterschiedlich zugespitzt: Einerseits schränkt soziale Herkunft individuelle Zukunft ein; andererseits ist Zukunft durch Wissensprozesse offen(er) gestaltbar und soziale Herkunft delegitimiert. Beide Theoriesprachen haben bekanntlich ihre Fallstricke: Bei Pierre Bourdieu ist es eine zirkuläre Theoriekonstruktion, in der erstens alles und alle immer schon in der Kosmologie der Kultur klassifiziert und hierarchisch geordnet sind und zweitens durch im Habitus angelegte Distinktionspraktiken immer wieder und immer wieder erneut (sich) unterscheiden und unterschieden werden. Klassifiziert-Sein und Klassifiziert-Werden sind in diesem Theoriegebäude in der Zeitlichkeit der Praxis zugleich Ergebnis und Folge des Habitus – dieser inkorporierten Schemata des Denkens, Urteilens und Wahrnehmens. Kennzeichnend für Niklas Luhmann ist folgende Umstellung: Beobachtet wird nicht mehr die Praxis sozialer Klassifikationsprozesse,

sondern Leistung im Kontext von Funktionssystemen (vgl. Heintz, 2008). Daher kann man seine Theoriearbeit auch als eine Formatierung der Welt verstehen. Sie zeigt nicht notwendig, wie die Welt ist, sondern wie sie – entsprechend der Theorie funktionaler Differenzierung – sein kann oder sein soll(te). Allerdings schärft sie den Blick gegen eine schematische Zurechnung von Herkunft auf schulische und soziale Chancen, eine Zurechnung, die ganz ohne Wissensprozesse auszukommen scheint: Gegen die soziale Geschlossenheit schulischer Universen in reproduktionstheoretischen Ansätzen wird hier eine Offenheit von Bildung angenommen, die sich u. a. in Wissensprozessen dokumentiert.

Um bis hierhin zu resümieren: Schule – dieses Humanlabor für das ‚Menschenmaterial‘ (Simmel, 1992, S. 33) der Gesellschaft – ist eine die Gesellschaft spiegelnde, sie aber auch transformierende Organisation. Sie ist ein historisch kontroverses Objekt sowohl in gesellschaftlichen Diskursen als auch in sozialwissenschaftlichen Theorien, die je spezifische Merkmale hervorheben oder ausklammern. Reproduktions- bzw. differenzierungstheoretische Ansätze vertreten sehr konträre Ansichten u. a. in Bezug auf die gesellschaftliche Funktion der Schule, die Rolle des schulischen Wissens sowie zur Macht, mit der die Organisation Schule ihr Personal ausstattet. Für die sozialwissenschaftliche Bildungsforschung stehen diese beiden Theoriearchitekturen vor allem für zwei divergente Vokabularen, schulische Wirklichkeit zu fassen: einerseits als einen relativ geschlossenen Prozess der Verfestigung von Erfolg, Macht und Ungleichheit, andererseits als einen offenen Prozess von Schul- und Karriereverläufen, in denen die Relevanz der sozialen Herkunft und der schulische Erfolg kontingent gesetzt sind. Das Problem reproduktionstheoretischer Erklärungen besteht darin, den *Sinn der Schule* auf die Wirkung externer Faktoren zu reduzieren; das Problem differenzierungs- respektive systemtheoretischer Erklärungen liegt darin, Differenzinhibierungen nur theoretisch annehmen, ihre soziale Relevanz aber nicht empirisch explizieren zu können. Mit beiden Vokabularen bleibt unklar, wie die organisatorische und pädagogische Praxis dieser Schulorganisationen sozialwissenschaftlich zu konzipieren ist.

3. Soziale Herkunft und schulische Gegenwart

Die Segregation und Aggregation der Schulbevölkerung ist seit den 1950er Jahren immer wieder Gegenstand der Forschung. Im Kern stellt sie das meritokratische Selbstverständnis sowohl der Organisation als auch moderner Gesellschaften infrage: Nicht die Leistung als solche zähle – so die vielfach wiederholten und variierten Befunde –, sondern die soziale Herkunft. In anderen Worten: Die schulische Anerkennung und Bearbeitung der Herkunft verwandelt diese in eine gesellschaftliche Zukunft.

In Deutschland und anderen europäischen Ländern ist Schule eine Angelegenheit des Staates: Er genehmigt und legitimiert sie, baut und finanziert sie, erstellt und überarbeitet Curricula; er bildet das Bildungspersonal aus und zirkuliert Novizen-Lehrkräfte durch das Schulsystem (Kalthoff, 2018b). Seine Mitspieler im Bildungssystem sind u. a. große Organisationen (etwa Kirchen) und zivilgesellschaftliche Akteure (u. a. Träger-

vereine), die rechtlich nach dem Subsidiaritätsprinzip staatliche Aufgaben übernehmen und *ihre* Schulen gestalten, bewerben und tagtäglich organisieren. Festzustellen ist nun eine gewisse Pluralisierung der Trägerschaft, durch die u. a. ökonomische Akteure das Bildungssystem als Kapital- und Investitionsobjekt entdecken. Sie gründen Gesellschaften (etwa als ‚gGmbH‘ oder ‚SE‘), die dann ganz unabhängig von ihrer Rechtsform allgemeinbildende Schulen oder Hochschulen mit ganz spezifischen Profilen gründen und betreiben.

Schulen unterscheiden sich bekanntlich nicht nur aufgrund ihrer Trägerschaft und ihres (pädagogischen) Profils, sondern auch in Bezug auf ihre finanziellen Rahmen- und Zugangsbedingungen: Es sind die von den Familien aufzuwendenden finanziellen Mittel (‚Schulgeld‘), die den Kreis potentieller Schüler/innen stark eingrenzen oder offen halten. So treffen Eltern und Familien ihre Schulentscheidung am Kreuzpunkt verschiedener Wahloptionen, und zwar u. a. in Bezug auf die Trägerschaft (öffentlich-rechtliche vs. private Schulen), in Bezug auf das Profil (u. a. Naturwissenschaft vs. Sprachen), in Bezug auf die akademische Kultur (u. a. Lernen vs. Leistung), in Bezug auf die finanziellen Kosten (keine/geringe vs. (sehr) hohe Belastungen) sowie in Bezug auf Freundschaften der Kinder. Gerahmt werden diese Optionen durch das lokale Schulangebot, durch die familiäre Tradition des Schulbesuchs und durch die Frage, welches Curriculum welcher Schule zum Kind der Eltern überhaupt passt oder passen könnte. Und die Schulen? Auch sie selektieren ihre Kinder/Familien, von denen sie annehmen, dass sie zu ihnen passen. So ist die Suche der Familien und die der Schulen *ein reziprok strukturiertes Casting* oder *Matching* mit ungewissem Ausgang: Die Frage, ob eine Familie und ihr Kind zu einer Schule passen oder die Schule zu diesem Kind, ist im Moment der Entscheidung gar nicht zu beantworten. Diese grundlegende Ungewissheit, die ein wesentliches Merkmal der Schulentscheidung ist, wird erst mit der Mitgliedschaft in der Schule bearbeitbar und dann ggf. auch neu entschieden.³

Die hier nur skizzierte Konstellation wirft für die sozialwissenschaftliche Bildungsforschung eine Reihe von Fragen auf: Entsprechen die verschiedenen Schulorganisationen im Feld der allgemeinbildenden Schulen einer horizontalen und vertikalen Verteilung und Auftrennung der Schüler und ihrer Familien? Sind exklusive Schulen mit einer (sehr) hohen finanziellen Eintrittsschwelle auch exzellente Schulen und ihre Schüler damit exzellente Schüler mit (sehr) guten Karrierechancen? Die erste Frage zielt auf das Wie der Verteilung von Schülern und – damit verbunden – auf ihren sozioökonomischen Hintergrund. Gefragt wird somit danach, ob sich in der Verteilung der Schüler über die Schulformen eine soziale Klassifikation und Hierarchie materialisiert. Die zweite Frage thematisiert die Güte der Bildung sowie die Wirkung, die mit ihr und dem Bildungstitel verbunden sind. Bilden und qualifizieren diese Schulen mit hoher (ökonomischer) Selektion ihre Schüler in ganz besonderer Weise, sodass sie sich von den Schülern der Normalschulen grundsätzlich in Bezug auf das erworbene Wissen unterscheiden?

3 Zur Reevaluation dieser Passung im Kontext der Lehrerverkooperation siehe bspw. Kalthoff/Dittrich (2016).

Die Frage nach dem möglichen Zusammenhang von vertikaler und horizontaler Differenzierung ist nicht eindeutig zu beantworten, denn zu vielfältig sind die Bildungswege und zu undeutlich der Status der Schulorganisationen. Eine einfache Antwort würde lauten: Die Pluralisierung des Bildungswesens sorgt nicht nur für eine Vielfalt von Organisationen, sondern ebenso für eine Steuerung und Verteilung der Schulbevölkerung in mehr oder weniger exklusive Einrichtungen. Diese Einrichtungen ergeben aber je nach Schulträger und Schultitel, je nach pädagogischem Profil und (religiöser) Tradition ein heterogenes Bild. Sie sind auch nicht auf eine Klientel ausgerichtet, sondern adressieren Familien und Gruppen mit divergierenden sozioökonomischen Status. Diese soziale Diversifizierung hängt u. a. mit der ökonomischen Notwendigkeit zusammen, dass diese Schulorganisationen ihr schulisches Produkt erfolgreich distribuieren wollen: Ihr Erfolg als ökonomische Organisation, die diese Schulen auch sind, ist davon abhängig, wie sie ihr Schulmodell, d. h. ihr Produkt ‚Bildung‘, verkaufen können. So sind es u. a. die damit verbundenen ökonomischen Transaktionen, das Marketing und die Kalkulation des Produkts, welche diese Organisationen bestehen oder scheitern lassen.

Aber welcher Art ist dieses Produkt? Wie öffentlich-rechtliche Schulen stehen auch (exklusive) Schulen in privater Trägerschaft vor der Aufgabe, Schule zu gestalten, d. h. ihrem Unterricht und ihrer Organisation eine Form, spezifische Inhalte und eine Philosophie (‚Konzeption‘) zu geben, diese jeweils zu materialisieren und alltäglich zu vollziehen, zu korrigieren und weiterzuentwickeln. Gleichwohl wird das Produkt an verschiedenen Stationen hergestellt: u. a. in den pädagogischen Konzeptionen der Schule, in den (intern oder extern durchgeführten) Bedarfs- oder Marktanalysen, in der Beantragung der staatlichen Anerkennung, in den Marketingaktivitäten der Organisation (Zeitungsanzeigen, Broschüren, Informationsveranstaltungen) und im alltäglich gelebten Unterricht selbst. Systematisch betrachtet wird das Produkt auf zweifache Weise hergestellt: zum einen auf der Ebene der vielzähligen Schriftdokumente (Werbebroschüren, Konzeptformulierungen etc.), zum anderen auf der Ebene des praktizierten Unterrichts- und Organisationsalltags. Zugleich entkommt dieses spezifische Produkt ‚Schulbildung‘ nicht der für ökonomische Märkte signifikanten Ungewissheit. Es herrscht Unklarheit darüber, ob das Produkt von den anvisierten Familien angenommen wird oder nicht, ob es eine Bindung der Familien an eine Schule und damit ein *organisches Geschäft* erzeugen kann oder nicht, ob es sich also ‚rechnet‘ oder nicht. Zudem stehen diese Schulen vor der alltäglichen Herausforderung, Unterricht zu gestalten, Schüler zu bewerten, Prüfungen vorzubereiten etc. Dabei befreit die soziale Herkunft der Schüler, die eine Schule als ‚exklusive Schule‘ erscheinen lassen kann, nicht von der Aufgabe, schulische Fächer zu unterrichten, deren Stoff zu wiederholen, Schüler zu motivieren und zu disziplinieren, Wissen zu bewerten etc. Hier lassen sich Brüche erkennen, und zwar zwischen Selbstrepräsentation der Schule und ihrer pädagogischen Praxis sowie zwischen sozialer Herkunft und erwarteter Leistung.

4. Schulischer Zugang und soziale Abgeschlossenheit

Geht man von horizontalen und vertikalen Verschiebungen innerhalb des schulischen Systems aus, dann bleibt die Frage, worüber diese Verschiebungen Auskunft geben, noch unbeantwortet. Die Beantwortung dieser Frage mag einer Forschung selbstverständlich erscheinen, die von zwei Annahmen ausgeht bzw. zwei Operationen vornimmt: Reduktion sozialer Ungleichheit auf einige wenige sozioökonomische Indikatoren und Gleichsetzung von Herkunft mit Schulform, privater Trägerschaft, hoher Selektivität und (hohem) Schulgeld.⁴ Aber fragen wir einmal: Worüber gibt die soziale Herkunft der Schülerschaft Auskunft? Zunächst einmal geben diese Indikatoren Auskunft u. a. über das Einkommen der Eltern (oder – je nach Erhebung – des Vaters), über die Bildungsabschlüsse der Eltern, über ihren Wohnort und über ihre kulturellen Interessen. Diese Indikatoren geben also u. a. darüber Auskunft, was Eltern ‚sich leisten‘ können, wie ihr Lebensstil und ihre Alltagstheorie der Leistung sein dürften, aber sie geben keine Auskunft über die Kinder und ihre Intelligenz, ihre Lernbereitschaft und ihr Aspirationsniveau. Somit informieren diese Indikatoren über die soziale, aber nicht über die schulische Exklusivität; sie informieren auch nicht darüber, dass eine besondere schulische Leistungsfähigkeit (‚Exzellenz‘) der Kinder vorliegt, sondern über die sozioökonomische Konstellation des Elternhauses. Diese familiäre Konstellation ist als Ausgangs- und Hintergrundbedingung selbstverständlich wichtig, und zwar sowohl für das, was man etwas verkürzend die Bildung eines ‚Habitus‘ nennen könnte – also die Vertrautheit mit der Welt von Bildung und Kultur –, als auch für die schulische Laufbahn der Kinder. Aber die sozioökonomischen Indikatoren determinieren nicht, wie ökonomische oder kulturelle Reproduktionstheorien nahelegen, den schulischen und Karriereerfolg. Denn die Zeit zwischen der Ein- und Ausschulung von Kindern und damit die Praxis und Erfahrung des Lehrens und Lernens, des Übens und Aneignens von Wissen, seiner Kontrolle und Beurteilung sind mitentscheidend für den schulischen Abschluss und seine Anschlussmöglichkeiten (Kalthoff, 2017).

Bezieht man sich auf das Kriterium des ökonomischen Zugangs zu exklusiven, selbstfinanzierten Einrichtungen, dann sind viele Kinder und Familien vom Zugang zu diesen Bildungseinrichtungen ausgeschlossen. Diese soziale Abgeschlossenheit durch hohe Selektivität und eine (vermutete) bessere Ausstattung der Schulen verweisen aber weder auf die Güte der Bildung noch auf die Exzellenz ihrer Insassen. Entscheidend ist eher das Zusammenwirken von zwei Dynamiken: zum einen die ‚Leistung‘, die sich nicht ausschließlich an Noten festmacht, zum anderen die Entscheidungsprozesse in Familien und Schulen über die Passung von Familie und Schule. Darüber hinaus gibt es zwei Dimensionen, die sich mit den oben skizzierten sozioökonomischen Indikatoren nicht gut beschreiben und analysieren lassen: die soziale Kohäsion (oder Aggregation), die der Schulbesuch erzeugt, sowie die symbolische Gratifikation der Familien. Auf die

4 Neue Forschungen zur Differenzierung von Menschen gehen hingegen davon aus, dass diese Prozesse des Differenzierens nicht auf wenige, sozioökonomische Merkmale reduziert werden können (hierzu Hirschauer, 2017).

Verteilung der Schulbevölkerung über verschiedene Institutionen folgt die Aggregation und somit ein intendiertes Unter-Sich-Sein – eine relativ homogene Gleichaltrigenkultur, durch die sich Freundschaften und Bande der Solidarität entwickeln (sollen). Die Verteilung der Schulbevölkerung ist also immer auch eine Entmischungspraxis großer Kollektive, und damit eine Eingrenzung von Unterschieden, mit denen Schüler in ihrer Welt der Schule in Berührung kommen.

Ganz unabhängig von der Schulform führt die Marktförmigkeit der Bildungsorganisationen zu ökonomisch bedingten Ein- und Ausschlüssen. Familien zweifeln an der Güte öffentlich-rechtlich organisierter Kollektivgüter (Bildungsabschlüsse) und sind bereit, mittels (erheblicher) finanzieller Mittel die schulische Laufbahn des Nachwuchses individuell zu regeln. Aber diese Verbindung von Individualismus und familiärem Geld hat auch eine symbolische Seite im Gesamthaushalt dieser (nicht selten transnational orientierten) Familien. Es gehört zu ihrem Selbstverständnis, sich diese Schulangebote aussuchen und – wie andere Kultur- und Konsumgüter auch – ‚leisten‘ zu können. Mit dieser Verwandlung des familiären Geldes führen sie für sich selbst ihre eigene Stellung auf; sie erkennen sich und ihren sozialen Status in dieser Umwandlung und in der damit verbundenen Zugehörigkeit zu diesen Bildungsorganisationen. Mit anderen Worten: Der symbolische Gehalt dieser Zugehörigkeit, die sie von anderen unterscheidet, besteht für die Familien darin, das zu sein, was sie ökonomisch und kulturell sind bzw. in der Zukunft sein oder bleiben wollen. In diesem Sinne kann man auch von der Imagination einer beliebigen sozialen Zukunft sprechen. Diese symbolische Bedeutung der Schulbildung durch Zugehörigkeit zu ökonomisch selektiven Einrichtungen wird sowohl von der Reproduktionstheorie Bourdieus mit ihrem latenten Determinismus als auch von der Differenzierungstheorie Luhmanns mit ihrem Desinteresse an der Relevanz des Kulturellen im Wesentlichen ignoriert. Sie eignen sich daher auch nur partiell für die sozialwissenschaftliche Theorie der Schulorganisation und ihrer gesellschaftlichen Funktion.

5. Schluss: Symbolische Beleihungen

Der Beitrag hat die Auffassung vertreten, dass Schulen nicht deshalb exklusiv und exzellent sind, weil sie von einer bestimmten Klientel genutzt werden oder eine ganz besondere Wissensvermittlung zu beobachten ist, die sie signifikant von Normalschulen unterscheidet, denn zu gewöhnlich ist ihr Organisationsalltag, zu alltäglich ihre Praxis des Unterrichtens und Bewertens (Kalthoff, 1997). Sie mögen ihren symbolischen Status diskursiv durch die Klientel beleihen, für die sie sich reservieren und von der sie ausgewählt werden, sowie durch den Diskurs, der sie immer wieder als etwas Besonderes ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt. Diese schulischen Organisationen sind das, was sie sind, auch durch den sozialen Status ihrer temporären Insassen und deren Familien. Aber auch die Organisationen ‚verleihen‘ ihren Schülern und Familien etwas: Es ist eine fortwährende *diskursive Herstellung* einer Besonderheit dieser singulären Orte, die ihre Aura der Knappheit und Ausgewähltheit auf die Schüler respektive Familien übertragen

und sie dadurch *unterscheidbar* machen. Durch den Umstand, dass die Schulorganisation sie ausgesucht und aufgenommen hat, sind sie die ‚Erwählten‘, die allerdings auch einen Parcours zu durchlaufen und zu durchleiden haben, der diese Vorwegnahme ihres zukünftigen Status rechtfertigt. In diesen gegenseitigen symbolischen Beleihungen unterscheiden sich diese Schulorganisationen wiederum auch nicht von anderen (Normal-)Schulen (etwa lokalen Gymnasien mit einer starken akademischen Kultur); ferner dürfen diese reziproken symbolischen Beleihungen zwischen Organisation und Familien nicht darüber hinwegtäuschen, dass soziale Exklusivität oder schulische Exzellenz relative Begriffe sind. So kann es etwa nur dort Exklusivität geben, wo es soziale Vermischung oder Egalität gibt. Es ist der soziale und manchmal auch räumliche Abstand zu den eher egalisierenden Einrichtungen der Menschenbehandlung, der *diese Schulen* zu einem wichtigen *Dienstleister* in der kollektiven Geschichte dieser Familien macht.

Der sozialwissenschaftlichen Bildungsforschung stellt sich die Frage, wie sie empirisch und theoretisch mit den hier nur skizzierten Perspektiven umgehen will. Die Annahme einer homologen und geradezu säulenartigen Struktur von Schule und Gesellschaft, mit der Schulabschlüsse und Karrieren relativ klar umrissen sind, abstrahiert von den Wissensprozessen, die Schulen organisieren. Es ist diese Orientierung an Input und Output, welche das Innenleben der Schulen in dieser Forschungstradition unbeobachtet lässt. Dieser Blackboxierung steht seit vielen Jahren eine Forschung gegenüber, die gerade das Innenleben und die Organisation von (vermeintlich) exklusiven Schulen erforscht und in der Wechselwirkung von Empirie und Theorie ihre Analyse entwickelt (etwa Gaztambide-Fernández, 2009; Stevens, 2007; Gibson, 2017). Diese Forschung nimmt keine Homologie von Selektion und Exklusivität/Exzellenz vorweg, sondern rekonstruiert die je spezifischen Wissens- und Erfahrungsprozesse, die in Schulen organisiert werden, differenziert zwischen Exklusivität und Exzellenz, erforscht die alltäglichen Handlungsprobleme des Schulpersonals und der Schulinsassen sowie die Selbstrepräsentation der Schulen und damit die performativen Akte der Darstellung als ganz besondere Schule. Wichtig ist dabei die Idee einer Graduierung des schulischen Behandlungsprogramms, das heißt, dass (exklusive) Schulen entsprechend ihrem Profil und ihrer Selektivität auf einem Gradienten angeordnet sind. Eine solche Graduierung berücksichtigt das weite Feld des leichten bzw. schwierigen Zugangs, der niedrigen bzw. hohen Kosten sowie der Betonung des Lernens bzw. der Leistung. Trotz dieser Differenzierungen unterscheiden sie sich nicht in ihrem Charakter als schulische Organisation: Sie alle stehen für ein gesellschaftlich vorgesehenes Behandlungsprogramm nachwachsender Generationen und damit für eine systematische Arbeit an der Bildung und Formung von Schüler/innen, die ihnen immer wieder temporär zugewiesen werden. Gibt es dennoch soziale Entmischung, Differenz und Ungleichheit? Ja, und zwar auf vielfältige Weise in der Praxis des Unterscheidens. Dies ist kein Makel oder gar Mangel der Schulorganisationen oder der Gesellschaft, sondern Bestandteil einer sozialen Dynamik von Selbstzuschreibungen und Fremdkategorisierungen.

Literatur

- Bourdieu, P. (1989). *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Minuit.
- de Boer, H., & Deckert-Peaceman, H. (Hrsg.) (2009). *Kinder in der Schule. Zwischen Gleichalt-rigenkultur und schulischer Ordnung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Foucault, M. (2004). *Hermeneutik des Subjekts*. (Vorlesung am Collège de France 1981/82). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gaztambide-Fernández, R. A. (2009). *The Best of the Best. Becoming elite at an American board-ing school*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gibson, A. (2017). *Klassenziel Verantwortungselite. Eine Studie zu exklusiven, deutschen Inter-natsgymnasien und ihrer Schülerschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Heintz, B. (2008). Ohne Ansehen der Person? De-Institutionalisierungsprozesse und geschlecht-liche Differenzierung. In: S. M. Wiltz (Hrsg.), *Geschlechterdifferenzen – Geschlechterdiffe-renzierungen* (S. 231–251). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hirschauer, S. (2017). Humandifferenzierung. Modi und Grade sozialer Zugehörigkeit. In S. Hir-schauer (Hrsg.), *Un/doing differences. Praktiken der Humandifferenzierung* (S. 29–54). Wei-lerswist: Velbrück.
- Kalthoff, H. (1997). *Wohlerzogenheit. Eine Ethnographie deutscher Internatsschulen*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Kalthoff, H. (2006). Doing/undoing class in exklusiven Internatsschulen. Ein Beitrag zur empiri-schen Bildungssoziologie. In W. Georg (Hrsg.), *Soziale Reproduktion – Eine empirisch-theo-retische Bestandsaufnahme* (S. 93–122). Konstanz: UVK.
- Kalthoff, H. (2017). Kontingenz und Unterwerfung. Die organisierte Humanevaluation der Schule. In S. Hirschauer (Hrsg.), *Un/doing differences. Praktiken der Humandifferenzierung* (S. 259–284). Weilerswist: Velbrück.
- Kalthoff, H. (2018a). Organisierte Humanevaluation. Zur Behandlung und Klassifikation von Schulinsassen. In S. Nicolae, M. Endreß, O. Berli & D. Bischur (Hrsg.), *(Be)Werten. Beiträge zur sozialen Konstruktion von Wertigkeit* (S. 221–247). Wiesbaden: Springer VS.
- Kalthoff, H. (2018b). Die Bildung des Personals. Das Lehramtsstudium zwischen Wissenschaft und imaginierter Zukunft. In T. Leonhardt, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Institutionelle Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 64–80). Heilbronn: Klinkhardt.
- Kalthoff, H., & Dittrich, T. (2016). Unterscheidung und Härtung: Notenkommunikation zwischen Lehrerzimmer und Zeugnis-konferenz. In *Berliner Journal für Soziologie*, 26(3/4), 459–483.
- Luhmann, N. (2002). *Die Erziehung der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Paulsen, F. (1897). *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Univer-sitäten. Vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart* (2. Band). Veit & Comp.
- Simmel, G. (1908/1992). *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Stevens, M. L. (2007). *Creating a Class. College admissions and the education of elites*. Cam-bridge: Harvard University Press.

Abstract: The assumption and expectation that school organisations are open institutions of modern societies, in which only the students' performance counts, is challenged by a type of school which educational researchers call the 'elite school'. These schools presuppose a strong financial selection of their clientele, very high-performing students, and an especially successful career path. This article argues against the derivation of school excellence from the selection of students. However, it argues for a symbolical differentiation without school excellence and highlights the normality of those school organisations as well as their symbolical significance for families.

Keywords: Elite Schools, Symbolic Differentiation, School Excellence, Organisational Everyday Life

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Herbert Kalthoff, Universität Mainz,
Institut für Soziologie,
Jakob-Welder-Weg 12, 55128 Mainz, Deutschland
E-Mail: herbert.kalthoff@uni-mainz.de

Frank-Olaf Radtke

Erziehungsdienstleister und ihre Kunden

Zusammenfassung: Die OECD-weite Entscheidung, mehr *Markt* und *Wettbewerb* als Instrumente des Qualitätsmanagements im Erziehungssystem einzusetzen, um eine effektive Ertüchtigung und Nutzung des Humankapitals zu gewährleisten, beginnt das Verhältnis von Staat, Wirtschaft und öffentlicher Erziehung grundlegend zu verändern. Für alle Beteiligten: Kindergärten, Schulen, Eltern, Administrationen, Politikerinnen und Politiker und Bildungsunternehmerinnen und -unternehmer ergeben sich neue Optionen. Die empirische Untersuchung der Allokations- und Selektionsmechanismen auf den neuen Bildungsmärkten zeigt gewollte und ungewollte Effekte. Eltern werden von Bürgerinnen und Bürgern zu Kundinnen und Kunden, die dazu angehalten sind, schlaue den Vorteil ihrer Kinder zu suchen. Wahr gemacht wird damit ein Konzept, das Rational Choice-Theorien bislang schon zur Erklärung von Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung eingesetzt hatten.

Schlagnworte: Bildungsbeteiligung, Allokationsmechanismen, Humankapital, Wettbewerb, politische Ökonomie

1. Was ist neu an der Neuen Stratifizierung im Bildungssystem?

Der Titel der DFG-Forscher*gruppe 1612 war gut gewählt, versprach er doch Einsichten in ein politisch umstrittenes Feld: *Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem*. Das klang ausreichend provokativ in einem sozialdemokratisch geprägten, von Gleichheits- und Gerechtigkeitsforderungen durchwirkten Diskursumfeld, das die Bildungspolitik der deutschen Bundesländer über lange Perioden normativ eingehegt hatte. Wer zu einem Konzept, das in der Öffentlichkeit Kontroversen ausgelöst hat, sozialwissenschaftliche Aufklärung verspricht, hat zumindest das Kriterium bildungspolitischer Relevanz erfüllt. Das ist wichtig in einer Zeit, da Forschung in Universitäten eigens beantragt und Exzellenz im Weltmaßstab behauptet werden muss, zugleich aber jegliche Wissenschaft sich vor der Politik über den Nachweis ihrer Brauchbarkeit zu rechtfertigen hat.

* Wenn man Genus von Sexus unterscheidet, sieht man, dass Substantive wie Akteur, Forscher oder Beobachter, aber auch Forschergruppe, Dienstleister oder Elite etc. keine Informationen über das biologische oder das sozial zugeschriebene Geschlecht oder gar über die sexuelle Identität der damit Bezeichneten enthalten, wohl aber Anweisungen, wie grammatisch und syntaktisch anzuschließen ist, um Verständlichkeit zu erzeugen. Wenn ich dennoch im folgenden Text eine „geschlechtergerechte Sprache“ verwende, beuge ich mich einer Intervention der Redaktion dieser Zeitschrift, die auf der Einhaltung ihrer „Manuskriptrichtlinien“ bestehen kann. Bei der Überschrift freilich habe ich mich geweigert.

Allerdings ist ein *social-problems-approach*, der die Unterscheidung, mit der er die Welt beobachtet und ordnet, der öffentlichen Debatte entnimmt, nicht ohne Risiko. Man gerät in die Gefahr, mit Elitebildung zu enden, wenn man mit Elitebildung beginnt, also Phänomene begrifflich schon bestimmt, bevor man das Untersuchungsfeld überhaupt betreten hat. Das ist die methodologisch nicht hintergehbare Einsicht einer konstruktivistisch geführten Selbstreflexion in den Sozialwissenschaften der letzten fünfzig Jahre. Die Welt, wie wir sie sehen, hängt von den Unterscheidungen ab, die wir begrifflich in sie eintragen, und von den Konzepten, die wir benutzen, wenn wir über sie reden.¹

Es zeichnet die Forschergruppe aus, dass sie, einem *wie-ist-möglich*-Ansatz folgend, am Ende des Forschungsprozesses schon im Titel der Abschlusskonferenz: *Neue Stratifizierung im Bildungssystem?*, zudem noch als Frage formuliert, den Gegenstand gehörig auf Distanz bringt. Offenbar hat die empirische Beobachtung der *Mechanismen* der Allokation von Kindern und Jugendlichen auf das verfügbare Vorschul- und Schulangebot genügend Irritationen ausgelöst, so dass die in der Soziologie disziplinär geläufigen Unterscheidungen *funktionale Differenzierung* und *soziale Schichtung*, anschaulich gemacht als horizontale und vertikale Ordnungsbildung, zur Beschreibung der im Fokus stehenden Prozesse und Strukturen genutzt werden können.

Wenn man das Zusammenspiel von Ein- und Auswahlprozessen im Schulsystem, diesbezügliche Entscheidungsprozeduren und -verläufe, unterschiedliche Einrichtungen und Praktiken auf der Mikro-Ebene der Interaktion und der Meso-Ebene der Organisation beobachtet und beide Ebenen verschränkt, sieht man die Effekte, gewollte und ungewollte. Das Erziehungssystem erzeugt Differenz. Man findet erwartungsgemäß Anhaltspunkte für eine Spreizung von Lebensverhältnissen, Leistungsniveaus und auseinanderlaufende Bildungsaspirationen; man kann soziale Milieus und Lebensformen an ihrem Verhältnis zu Bildungseinrichtungen unterscheiden, und umgekehrt beschreiben, wie unter gegebenen bildungspolitischen und -rechtlichen Rahmenvorgaben Erziehungseinrichtungen sich zu dem jeweils bevorzugten Klientel ins Verhältnis setzen – und umgekehrt.

Bleibt die Frage, was das Adjektiv *neu* rechtfertigt. Die statistisch gemessene Ungleichverteilung der Bildungsbeteiligung entlang sozialer Herkunft oder Milieus ist notorisch; ob das meritokratische Prinzip bei der Zuteilung von begehrten Zertifikaten gilt, ist zweifelhaft; ob für die verschiedenen Zielgruppen im Bildungssystem bedarfsgerechte Dienstleistungen erbracht werden, ebenso. Haben sich Eigenlogik und Eigennormativität der beobachteten Prozesse also gewandelt? Seit ihren Anfängen entlarve die empirische Sozialforschung, so Luhmann (1993, S. 10), „dauernd Mechanismen der Ungleichverteilung in der Gesellschaft, die auf überdeutliche, unbestreitbare Weise der allgemein akzeptierten Gleichheitsforderung widersprechen.“ Wenn es eine neue Entwicklung oder Konstellation bei der Praxis der Verteilung von Kindern auf

1 Deshalb hatte Karl Popper (1934) noch den context of discovery (Entdeckungszusammenhang) von Forschungsfragen aus dem Forschungsprozess ausgrenzen wollen und einen context of justification (Begründungszusammenhang) dagegen gesetzt, in dem mit Mitteln der Theorie auf die Falsifikation der Anfangshypothesen hingearbeitet werden sollte.

das Schulangebot gäbe, müsste die Frage beantwortet werden, wann sie ihren Anfang genommen hat. Geht es um quantitative oder qualitative Veränderungen? Liegt ein Politik- oder gar Systemwechsel vor, werden von Organisationen oder Familien bei der Aus- bzw. Einwahl neue Prioritäten gesetzt? Gibt es Befunde, die den Eindruck einer Verstärkung bisheriger Trends rechtfertigen? Oder werden bislang verborgene Mechanismen der Selektion unter ausgewechselter Semantik nur offensiv hervorgekehrt und offiziellisiert?

2. Komplementäre Muster der Differenzierung und Stratifizierung

Um etwaige Veränderungen des Verteilungs-, Allokations- und Selektionsgeschehens im Erziehungssystem beobachten und beschreiben zu können, könnte man noch einen weiteren Schritt zurücktreten und die Makro-Ebene des Erziehungssystems und dazu seine Umwelt genauer in den Blick nehmen. Unter der Annahme funktionaler Differenzierung als dem *primären* Differenzierungsmuster der modernen Weltgesellschaft (vgl. Luhmann, 1997, bes. Kap. 4), befinden sich dort die anderen, spezialisierten Funktionssysteme: Politik, Wirtschaft, Recht, Wissenschaft, Publikumsmedien, Kunst, Sport usw., die sich unabhängig voneinander organisieren und je eigenlogisch und eigennormativ entwickeln, aber auf einander angewiesen bleiben, einander beobachten und sich gegenseitig irritieren können. Das Versagen eines dieser Systeme muss in den je anderen kompensiert werden. Die jeweiligen Erwartungen und die Leistungen der Funktionssysteme für einander werden intern im System nach je eigenen Gesichtspunkten selektiv verarbeitet. Aus der wechselseitigen Irritierbarkeit entsteht eine horizontal vernetzte Gesellschaft von „haltloser Komplexität“ (Luhmann 1990), ohne Spitze und ganz „ohne Zentralperspektive“; in ihr wirken unterschiedliche Eigenlogiken und Eigennormativitäten dezentriert nebeneinander und bleiben unversöhnt; es gibt unendliche viele „Rückkopplungen, Wechselseitigkeiten, Interferenzen und Resonanzen“ (Nassehi, 2017, S. 16–17). Ursachen und Wirkungen, Aktion und Reaktion sind kaum mehr zu unterscheiden – Kontingenz wird zu ihrem Charakteristikum, Kontrolle ein Residuum.

Die funktionale Differenzierung der Gesellschaft bringt eine *zweite* Ordnungsbildung in Form der *vertikalen Schichtung* hervor. Die Inklusions- und Exklusionspraktiken der Funktionssysteme, die Menschen nach eigenen Gesichtspunkten rollenförmig in Anspruch nehmen oder nicht, erzeugen Unterschiede durch die materielle und symbolische Bewertung ihrer Leistungen, etwa das Beschäftigungssystem bei der (geschlechtsspezifischen) Spreizung von Gratifikationen für unterschiedliche Tätigkeiten. Die Inklusions- und Exklusionspraktiken eines Systems wirken sich auf die Teilnahme- und Teilhabemöglichkeiten der Individuen an allen anderen Systemen aus. Es entsteht eine soziale Ordnung der Verteilung begehrter Güter, die als Schichtenbildung statistisch beobachtet und als strukturierte Ungleichheit registriert werden kann. Dabei handelt es sich um ein *sekundäres*, aber subjektiv *folgenreiches* Muster der Differenzierung, das die Bewertung von Leistungen durch die Organisationen der Teilsysteme in den Medien Geld und sozialer Anerkennung widerspiegelt (vgl. Bommers, 2010).

Hinzu kommt als ein *drittes* Muster, das zur Bewältigung der Folgen der funktionalen Differenzierung der globalisierten Weltgesellschaft dient: die Möglichkeit der Ordnungsbildung nach ethno-nationalen Gruppen. Das aktuelle Shibboleth dafür lautet „Migrationshintergrund“ (Radtke, 2012). Ausgehend vom nationalen Sozialstaat und der Option der Privilegierung eigener Staatsbürgerinnen und Staatsbürger, werden die Folgen regionaler Disparitäten der Inklusionschancen, die sich als transnationale Mobilität zeigen, durch politisch-rechtlich-soziale Differenzierung der Anrechte der Migrantinnen und Migranten in den verschiedenen Funktionssystemen bearbeitet. Der Einzelne kann die Inklusions- bzw. Exklusionspraktiken der beteiligten Organisationen als Chancenlosigkeit, Ausschluss, Benachteiligung und Diskriminierung erleben und erleiden. Das Phänomen der ethnischen Schichtung der Bevölkerung könnte man als eine eigene, *tertiäre* Form der Strukturbildung im Medium *Kultur* verstehen. (Radtke, 2011, vgl. bes. S. 59–80).

Ist von der Umwelt des Erziehungssystems die Rede, wird die Weltgesellschaft aufgerufen, die ‚Globalisierung‘ apostrophiert und auf die Intensivierung der internationalen Arbeitsteilung verwiesen. In den Blick geraten naheliegender Weise die Bildungspolitik, repräsentiert durch den Nationalstaat, zunehmend aber auch durch inter- und transnationale Organisationen, die als Veranstalterinnen oder Beobachterinnen von Erziehung agieren; dazu Unternehmen und Verbände, die als Arbeitgeberinnen, d.h. Abnehmerinnen von Qualifikationen auftreten. Entlang historisch materialistischer Überzeugungen wird gemeinhin der Wirtschaft, gemeint ist das auf Profit gerichtete Kapital, organisiert in Unternehmen, getrieben von Wissenschaft und Technik, ein besonderer Einfluss auf die gesellschaftliche Evolution zugeschrieben. An das politische System, vornehmlich organisiert in Staaten und -verbünden, werden entsprechend Steuerungs-, Koordinations-, Kontroll- und Integrationserwartungen gerichtet, die Funktionsausfälle der Systeme vermeiden und ihre divergierenden Eigenlogiken im Namen universeller Werte aufeinander abstimmen sollen.

Zu fragen wäre also, welchen Einfluss Umweltereignisse, d.h. Entscheidungen, Hervorbringungen und Erwartungen anderer Funktionssysteme auf das operative Geschehen in den Organisationen des Erziehungssystems hatten bzw. haben und wie sie schließlich hineinwirken in das Allokations- und Selektionsgeschehen im Schulsystem, ja, bis in die Interaktionen zwischen Eltern, Kindern und Lehrerinnen? Wie setzen die drei Differenzierungsmuster – funktional, sozial und ethnisch – sich im Erziehungssystem um?

3. Die Umwelt des Erziehungssystems

Irgendwo muss man anfangen.² Die Frage nach neuen Treibern und Mustern der Stratifizierung könnte mit der Zäsur von 1989 in Zusammenhang gebracht werden, als die Ost-West-Spaltung der Welt, inszeniert als ideologische Konfrontation, die mit den Kampfbegriffen *Sozialismus* versus *Kapitalismus* bestückt war, zugunsten des letzteren entschieden zu sein schien und die heruntergewirtschafteten Länder des ehemaligen Ostblocks den Weltmarkt betraten. Die kapitalistische Wirtschaftsweise war alternativlos geworden.

Geändert hat sich in diesem historischen Moment das Verhältnis der militärisch hochgerüsteten Weltmächte zueinander und damit zugleich die ideologische Großwetterlage; geändert haben sich seither auch die Machtverhältnisse innerhalb der kapitalistischen, nationalstaatlich eingegrenzten Gemeinwesen des Westens. Sie waren durch ein weitgehend staatlich moderiertes, freilich regional variierendes Verteilungsarrangement zwischen Kapital und Arbeit zu charakterisieren. Prompt wurde der Sozialstaatskompromiss aufgekündigt, der nach der Katastrophe des Faschismus und Nationalsozialismus ausgehandelt worden war. Im Zusammenspiel von Politik, Wirtschaft und Wissenschaft wurde die Deregulierung der Finanz-, Arbeits-, Waren- und Dienstleistungsmärkte forciert. Die neuen Leitideen lauteten *Markt* und *Wettbewerb*. Betrachten wir also den siegreichen Kapitalismus, seine neu entfesselte Dynamik und seine Erwartungen an und seine Einflussnahmen auf die anderen Funktionssysteme der Gesellschaft, zumal auf die Staaten und damit auch auf das Erziehungssystem, das einst ein stolz vorgezeigtes Merkmal der Souveränität moderner Nationen war.

Mit Blick auf Europa und besonders Deutschland lassen sich die Symptome der Transformation des Kapitalismus, soweit sie unmittelbare Auswirkungen auf das Erziehungssystem hatten, an vier wohlbekannten Begebenheiten ablesen, die alle, strategisch angebahnt, um das Jahr 2000 virulent wurden: All diese, aus der Sicht des Erziehungssystems, Umweltereignisse waren geleitet von einem ökonomischen Grundkonzept, dem des *Humankapitals*³; sie boten Gelegenheit, den bisher gültigen Konnex von Bildungs- und Sozialpolitik operativ zu lockern.

Die *Bologna-Erklärung* der EU-Regierungschefs und -chefinnen von 1999; sie sollte zur Schaffung eines einheitlichen Europäischen Hochschulraumes führen, in Deutschland wurde sie freilich zum Anlass für eine radikale Neuordnung der Universitätsland-

-
- 2 Wenn man die Komplexität der funktional-differenzierten Gesellschaft bedenkt, die keine Hierarchie privilegierter Einflussnahme mehr kennt, fällt die Auswahl evolutionär bedeutsamer Ereignisse schwer: Historische Dynamiken haben keinen Anfang und kein Ende, es sei denn, der Beobachter, der sinnhafte Zusammenhänge (Kausalitäten) zu rekonstruieren sucht, setzt begründet Einschnitte.
 - 3 Der Begriff stammt aus der ökonomischen Verhaltenstheorie, die alle Lebensbereiche von der Heirat bis zu kriminellem Verhalten oder rassistischer Diskriminierung als nutzenmaximierendes Wahlverhalten deutet. Gary S. Becker (1964) erhielt für die Idee, auch Erziehung unter Gesichtspunkten von Investition und Rendite zu behandeln, 1984 den Nobel-Gedächtnis-Preis – für Ökonomie.

schaft genommen: Gestufte Studiengänge (BA/MA), durchschnittlich kürzere Studienzeiten bei stärkerer Praxis bzw. Berufsorientierung sollten die letzten Erinnerungen an die Humboldt'schen Universitätsidee, organisiert um die Einheit von Forschung und Lehre, für die Mehrzahl der Studierenden tilgen zugunsten eines straffen Programms zum Erwerb von verwertbaren Kompetenzen (Employability) und einer davon auch organisatorisch abgelösten exzellenten Forschung (Radtko, 2008).

Der *EU-Gipfel von Lissabon* im Jahre 2000, bei dem *Lebenslanges Lernen* (LLL) als Voraussetzung der Wettbewerbsfähigkeit der EU in globalen Märkten ausgerufen wurde. Seither sollen alle Stufen des Erziehungssystems als Teile der Verwertungskette des Humankapitals gedacht werden.

Die seit 2000 von der OECD erstmals und dann wiederholt veranstalteten *Large Scale Student Assessments (PISA)*, die dem Qualitätsmanagement in den nationalen Bildungssystemen dienen sollten. Mittlerweile nehmen 72 Länder an dem Leistungsvergleich teil.

Schließlich 2003 die alles überwölbende *Agenda 2010*, mit der die damalige deutsche Bundesregierung den Um- bzw. Rückbau des deutschen Sozialstaates einleitete. Darin sollte das Verhältnis des Staates zu den Bürgerinnen und Bürgern (Wählerinnen und Wählern) und der transnational agierenden Wirtschaft (Anlegerinnen und Anleger/ Gläubigerinnen und Gläubigern) neu geregelt werden (vgl. Streeck, 2013, bes. S. 117–132).

Politik kommt in der Evolution der Weltgesellschaft auch vor. Alle vier Ereignisse haben die Realität des Erziehungssystems nachhaltig verändert. Die Entscheidungen gingen in steuernder Absicht vom politischen System aus, das freilich seinerseits auf Erwartungen und Anforderungen aus dem Wirtschaftssystem reagierte. Dort hatte man, auf der Suche nach neuen Anlagemöglichkeiten, die Allgemeingüter ins Visier genommen. Gezielt wurden die Staaten, die sich angesichts der weltumspannenden Mobilität des Kapitals in einen Steuersenkungswettbewerb verwickelt hatten, genötigt, das Verhältnis von öffentlichen und privaten Gütern neu zu bestimmen; einmal, um die Staatshaushalte zu entlasten und zugleich, um größere Erfolgsaussichten für private Investitionen zu schaffen. Dieses Muster der Problemwahrnehmung wurde von in der Ökonomik dominierenden neo-liberalen Theorien semantisch bestärkt, deren hegemoniale Position in den Universitäten wiederum von der Wirtschaft, ihren Verbänden und Lobbyisten und Lobbyistinnen befördert wurde; zudem wurde die Ideologie in den Publikumsmedien millionenfach gestreut.⁴

Im Jargon der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) sprach man von *finance-* bzw. *competition-driven-reforms*, die nun in *allen*

4 Tatsächlich hat sich ein transatlantisches intellektuelles Netzwerk von Ökonominnen und Ökonomen, eine epistemic community im Wortsinn geformt (Haas, 1992). Die Mitglieder dieser Denkkollektive, weltweit verteilt über die einschlägigen Organisationen der Wirtschaft, der Wissenschaft, der Medien und der Administrationen, sind alle dem selben wirtschaftstheoretischen Paradigma des Markt-Liberalismus verpflichtet. Sie versorgen die Entscheiderinnen und Entscheider in den Unternehmen und staatlichen Verwaltungen mit einer Semantik, die dem politisch-ökonomischen Geschehen Sinn verleiht.

Feldern staatlicher Zuständigkeit als *new governance* erprobt wurden.⁵ Die staatlichen Finanzpolitiken, geprägt von Internationalem Währungsfonds (IWF), der Weltbank (WB) und der EU, zielten im Zeichen der *Austerity*, d. h. einer Reduktion des Anteils der gesamten Staatsausgaben am Brutto Inlandsprodukt (BIP) (Staatsquote), auf eben die Umwandlung öffentlicher, bislang staatlich bereitgestellter Güter, wozu auch das Bildungsangebot zählte, in private, an Märkten gehandelte, individuell zu erwerbender Dienstleistungen. Genauso wie zuvor in den Bereichen kommunaler Dienste, der Gesundheitsvorsorge und der sozialen Sicherheit sollten auch in der Bildung die Grenzen der staatlichen Für- und Vorsorge enger gezogen und dafür die finanzielle Eigenverantwortung der Einzelnen und des Einzelnen stärker betont werden.

Die Wirkung dieser vier Interventionen war vergleichsweise durchschlagend, zumal begleitend das Regime der Finanzierung der Erziehungseinrichtungen umgestellt wurde, indem Elemente von out-put-Steuerung eingebaut wurden. Im Zeichen des Wirtschaftsliberalismus⁶, der als Großideologie weltweit die Diskurshegemonie gewann, wurde auch an das Erziehungssystem die Erwartung gerichtet, mit Hilfe neuer, in der Wirtschaft erprobter Sozial- bzw. Management-Techniken seine Leistungsfähigkeit kosteneffizient zu steigern. Letztlich markieren die neuen Rahmenbedingungen, kristallisiert um die Städtenamen PISA und Bologna, den Beginn einer Entwicklung, mit der das Verhältnis von Staat, Wirtschaft und öffentlicher Erziehung neu interpretiert werden muss – mit Johannes Bellmann (2016, S. 225) könnte man von einer „historical transformation“ der „political economy of education“ sprechen.

4. Ein organisatorisches Arrangement zu wechselseitigem Nutzen

Es handelte sich um einen transnational, EU- und OECD-weit verabredeten Politikwechsel, der im Erziehungssystem erhebliche Turbulenz ausgelöst und die nationalen Administrationen, Hochschulen und Schulen zu weitreichenden Anpassungsleistungen genötigt hat. Der Staat machte plötzlich Politik mit den Mitteln der Wirtschaft: Seine Verwaltungen und nachgeordneten Organisationen haben sich seither an den Regeln moderner Controlling-Verfahren auszurichten. Zumindest in ihren Selbstdarstellungen mussten sie auf die neue Mischung von in- und output-Steuerung reagieren. Wirkungsvoll konnte das neue Politikmuster, das mit Anreizen, Standards und Vergleichen arbeitet, freilich nur da sein, wo es für die Lösung von Problemen der betroffenen Orga-

5 Im Gegensatz dazu waren die sechziger und siebziger Jahre des 20. Jahrhunderts in Deutschland geprägt von equity-driven-reforms, die im Namen von Egalität zu einer Angleichung der Lebensverhältnisse und einer „Demokratisierung“ aller Lebensbereiche führen wollten (vgl. zu dieser Typisierung Carnoy, 2000) – freilich mit begrenztem Erfolg.

6 Die neo-liberalen, aus anti-totalitärem Impuls motivierten marktradikalen Wirtschaftsmodelle sind von Friedrich August von Hayek (1944) beziehungsweise seinen Schülerinnen und Schülern aus der sogenannten Chicago School der Wirtschaftswissenschaft formuliert worden. Danach ist der Markt der universelle Steuerungsmechanismus, der über Preisbildung alles regelt, was in der Gesellschaft geregelt und geordnet werden muss.

nisationen bzw. der verschiedenen Akteure im Erziehungssystem zum eigenen Vorteil eingesetzt werden konnte.

Entsprechend beraten, betrieben Bildungspolitikerinnen und Bildungspolitiker, vertreten durch eine neue Kaste von Bildungsmanagerinnen und Bildungsmanagern, die ihr Personal zwischen Wissenschaftsrat (WR), Hochschulrektoren Konferenz (HRK), Bund-Länder-Kommission (BLK), Deutscher Forschungsgemeinschaft (DFG), operativen Stiftungen, Beratungsfirmen und den zuständigen Ministerien rotieren lässt, fortan die Reorganisation des Erziehungssystems, als ob es sich um das Sanierungsprojekt eines maroden Unternehmens handelte, in dem die neo-klassischen Grundsätze der herrschenden markt- und betriebswirtschaftlichen Theorien penibel zu befolgen wären. Ihr Bezugsproblem war die strukturelle Unterfinanzierung des gesamten Bildungssektors, der im Primar-, Sekundar- und Tertiärbereich, zeitweise demographisch beschleunigt, einem naturwüchsigen, unkontrollierten Wachstum unterlag. Auf die verlängerte Aufenthaltssdauer einer immer größeren Gruppe der Bevölkerung in den Schulen und Hochschulen reagierten die Saniererinnen und Sanierer mit dem Versuch von Kosteneinsparungen: mit Verkürzungen der Schul- bzw. Studienzeit (G8, BA/MA) sowie mit der Erschließung neuer Finanzierungsquellen (Studiengebühren, Drittmittel).⁷ Ein weiterer Schritt war die Einführung einer Leistungsorientierten Mittelvergabe (LOM) auch in der Entlohnung zunächst der Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer (W-Besoldung); die angestrebte Umstellung der Lehrerinnen bzw. Lehrerbesoldung blieb in der Schublade der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA, 2001).⁸

Die moderne Gesellschaft kennt drei Steuerungsmedien: Markt, Recht und Moral, die in Kombination, aber unterschiedlicher Dosierung zur Hervorbringung einer Ordnung und deren Stabilität beitragen. Ende der 1990er Jahre wurde allenthalben, in der Hoffnung auf höhere Effektivität und Effizienz, für ‚mehr Markt‘ votiert. Wo es bis dahin keinen Markt gab, wurden Quasi-Märkte simuliert und wo möglich Wettbewerb zwischen Organisationen (Profilbildung) durch Dritte⁹ angefacht, die nach Art der Betriebswirtinnen und Betriebswirte Suboptimalitätsdiagnosen stellen, Ranglisten ver-

7 Dass weder die Schul- und Studienzeitverkürzungen noch die Gebührenfinanzierung des Studiums, von Protest durchkreuzt, letztlich durchgesetzt werden konnten, belegt empirisch, dass die „power to shape reality“ der neoliberalen Diskurse, Leitbilder und Programme durchaus begrenzt ist (Bellmann 2016, S. 214). Politiker bleiben, anders als Unternehmer, solange Demokratie herrscht, der Eigenlogik des politischen Systems folgend, auch auf Stimmen angewiesen. Dass freilich ganz programmgemäß die Grundfinanzierung der Universitäten im neuen leistungsorientierten Finanzierungsmodus mancherorts unter fünfzig Prozent gesunken ist, berührt ganz real die Unabhängigkeit der Forschung von äußeren Erwartungen.

8 Immerhin begannen einzelne Bundesländer, den Beamtenstatus des Lehrpersonals aufzuheben und vermehrt prekäre Beschäftigungsverhältnisse auch in Schulen und Hochschulen zu schaffen.

9 In der Bundesrepublik übernehmen diese Aufgabe die Institute für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQBs), im OECD-Raum hat im Auftrag der Mitgliedsstaaten die Firma Pearson-Education [<http://www.pearsoned.com>] die Durchführung der wiederkehrenden PISA-Studien übernommen. Die Firma operiert weltweit und macht Milliarden Umsätze mit schul- und hochschulbezogenen Dienstleistungen aller Art (vgl. Junemann/Ball, 2015).

breiten und vergleichend Ziele setzen. So auch im Erziehungssystem. Damit änderten sich die Kontexte für Entscheidungen in den Erziehungseinrichtungen. Als Erziehungsdienstleisterinnen mussten sie zumindest in ihrer Selbstdarstellung gegenüber relevanten Öffentlichkeiten, die nun als ‚Märkte‘ imaginiert wurden, ‚unternehmerisch‘ wirken und kundinnen- bzw. kundenfreundlich werden. Für das schulpflichtige Publikum, das bislang zu Loyalität gegenüber dem Regime erzogen, dessen Arbeitsvermögen gehoben und das auf Leistungsrollen in Wirtschaft, Verwaltung und den Professionen vorbereitet werden sollte, ergab sich ein bedeutsamer Rollenwechsel: „Vom Bürger zum Kunden“ (Zymek, 2004), der längst zu einer dominierenden Sozialfigur der Moderne geworden ist.¹⁰ Bürgerinnen und Bürger haben in öffentlichen Angelegenheiten (*res publica*) eine Stimme (*vote*), Kundinnen und Kunden die Wahl (*choice*) zwischen Waren und Dienstleistungen.¹¹ Deren Wachsamkeit, schreibt Helmut Lethen (2012, S. 86) im Anschluss an David Riesman, gelte „der Beobachtung der Konkurrenten im fairen Wettbewerb, den Modeströmungen und dem Konsumverhalten der anderen“ – und man kann und darf ihr Verhalten beliebig manipulieren.

Das Projekt der Neuen Steuerung im Bildungsbereich kann man sich wie ein „inter-systemisches Netzwerk“ vorstellen, oder auch „als ein organisatorisches Arrangement“, in dem unterschiedliche gesellschaftlichen Rationalitäten aufeinandertreffen und sich gegenseitig irritieren (Teubner, 2015, S. 152). Das kann zu Konflikten und Blockaden führen, aber auch neue Optionen hervorbringen. Im vorliegenden Fall können alle offenbar die neuen Optionen zur Lösung ihrer je eigenen Bezugsprobleme nutzen. Es sind fünf Problemfelder, welche die Forschergruppe 1612 empirisch identifiziert hat:

Heterogenität. Bei erhöhter Nachfrage nach qualifizierten Zertifikaten im sekundären und tertiären Bildungsbereich konnten die unter Wettbewerbsdruck gesetzten Schulen und Hochschulen dazu übergehen, ihr Angebot zu pluralisieren und zu profilieren. Sie verschaffen sich, sobald die Nachfrage das Platzangebot übersteigt, damit weitere Optionen, zwischen Schülerinnen und Schülern wählen zu können: um Heterogenität ihrer Klientel zu vermeiden und „passende“ Schülerinnen und Schüler oder Studentinnen und Studenten nach eigenen Gesichtspunkten zu rekrutieren. Das konnten sie zuvor auch schon im drei- bzw. mehrgliedrigen Schulsystem, nun aber mit erweiterter Legitimation und, da seit PISA von Schülerinnen- bzw. Schülerleistungen auf die Leistungen der Schule geschlossen wird, nun mit Blick auf die Kriterien der allfälligen Evaluationen.

10 Abzulesen ist diese Umstellung am Siegeszug der ubiquitären Presse-, PR- und Marketing-Abteilungen (Bussemer, 2005), die in allen Lebensbereichen, nicht nur in Politik und Wirtschaft, und über alle Kommunikationsmedien zur manipulativen Beeinflussung des Konsum- bzw. Wahlverhaltens eingesetzt werden. Im heraufziehenden ‚Plattform-Kapitalismus‘ zeichnet sich bereits die weitergehende Transformation des Kunden zum transparenten User ab, dessen Daten vermarktet werden.

11 Auf diese Differenz hat auch Albert O. Hirschman (1970) hingewiesen, der *choice* von *voice* unterscheidet, wobei letztere Mitgliedern von Organisationen oder, bezogen auf Staaten, eben Bürgern zukommt.

Konkurrenz um knappe Güter. Besorgte und gleichermaßen informierte Eltern konnten umgekehrt bei der strategischen Schulwahl auf Distinktionsgewinne setzen und beim Übergang ihrer Nachkommen von einer Stufe des Systems zur nächsten bzw. beim Übertritt in das Beschäftigungssystem auf Startvorteile hoffen. Auch diese Form der Karriereplanung war nicht neu, wurde nun aber mit der Pluralisierung des Angebotes, der als Signal gesetzten Aufhebung der Schuleinzugsgebiete in der Primarstufe sowie der fortschreitenden Privatisierung der Einrichtungen auf allen Stufen gleichsam offiziellisiert.

Segregation. Mit den erhöhten Wahlmöglichkeiten und dem Anwachsen eines privaten Schul- und Hochschulangebots können Eltern Schulen meiden, die aufgrund der Zusammensetzung ihrer Schülerinnen- und Schülerschaft als problematisch gelten, oder sich ganz aus dem staatlichen Bildungssystem herauskaufen, um sich ungenierter als zuvor nach sozialen oder ethnischen Gesichtspunkten zu gruppieren. Die anderen bleiben, wo sie sind, und müssen nehmen, was übrig bleibt: Restschulen.

Rendite. Bildungsunternehmerinnen und -unternehmern schließlich, ob kommerziell, religiös oder weltanschaulich motiviert, eröffnete sich auf allen Stufen des Systems, vom Kindergarten bis zur Hochschule, die Chance einflussreicher und/oder renditeträchtiger (staatlich subventionierter) Kapitalanlagen. Das reicht von der Konstruktion einer Public-Private-Partnership (PPP), zum Betrieb eigener Einrichtungen bis hin zur Übernahme der Verwaltung ganzer Schuldistrikte.¹²

Mobilität. In den Agglomerationsregionen (*global cities*) dieser Welt lässt sich der Aufstieg einer neuen „globalen Klasse“ (Dahrendorf, 2000), ja, eine „Parallelgesellschaft der Hochverdiener“ beobachten (Neckel, Hofstätter & Hohmann, 2018). Die Kinder transnational mobiler Funktionseliten werden weltweit mit international gültigen Zertifikaten bedient. Das überkommene Muster der Mehrgliedrigkeit des deutschen Systems wird durch einen wachsenden Sektor privater Anbieterinnen und Anbieter überboten, die sich auch curricular aus der nationalstaatlichen Einbindung und Kontrolle lösen.

Bemerkenswert ist, dass die neuen Optionen von verschiedenen Akteurinnen und Akteuren gleichermaßen zum eigenen Vorteil genutzt werden können. In diesem organisatorischen Arrangement zum wechselseitigen Nutzen könnte man den Beginn einer „funktionalen Entdifferenzierung“¹³ (Vogl, 2015, S. 10–16) erkennen, bei der die Aktivitäten unterschiedlicher Agenturen: der Politik, der Wirtschaft, der Organisationen des Erziehungssystems, der Publikumsmedien und der Familien einander derart durchdringen, dass Eigenrationalität und Eigennormativität des Erziehungssystems zumindest verwischt werden. Funktionalität wird neu definiert.

12 Weltweit ist das Aufblühen einer global agierenden Erziehungsindustrie (GEI) zu beobachten, die, auf digitale Medien setzend, wie in einem Realexperiment, derzeit noch bevorzugt in Ländern Asiens und Afrikas, die Ertüchtigung und das Management nationaler Bildungssysteme übernimmt (Verger, Steiner-Khamsi & Lubinski, 2017).

13 Joseph Vogl benutzt den Begriff, um die Grauzone zu charakterisieren, in der Politik und Finanzwirtschaft in „hoher Organisationsdichte“ bei der Bewältigung des globalen Kollaps der Finanzmärkte nach dem Bankrott der Lehman Brothers Bank im September 2008 jenseits von Recht und Gesetz interagierten.

5. Im Innern der black box

Es ist eine Aufgabe der Schul- und Bildungsforschung, auf die Folgen und unbeabsichtigten Nebenfolgen der Neuen Steuerung im Bildungssystem aufmerksam zu machen. Dabei konnte es freilich nicht dabei bleiben, neuerlich das Problem der Chancen- bzw. Bildungs(un)gerechtigkeit zu thematisieren und die von den Marktverfechterinnen und Marktverfechtern offen gelassene Position der Moral zu besetzen. Es galt, nicht zuletzt unter organisationstheoretischen Vorzeichen (vgl. Gomolla & Radtke, 2002, Kap. 4), die Mechanismen aufzuklären, welche, über die Stratifizierung der Wohnbevölkerung hinaus, unerwünschte Effekte einer vertikalen Stratifizierung der Schulbevölkerung hervorbringen. Die neuen Ein- und Auswahloptionen, die sich aus dem Politikwechsel zu mehr Marktsteuerung für die verschiedenen Akteurinnen und Akteure ergeben haben, sind von der Forschergruppe 1612 in einer Reihe von Publikationen anschaulich als ein wechselseitiges, interdependentes Geschehen beschrieben worden (vgl. als Überblick Krüger et al. 2012; Krüger & Helsper, 2014; für den Elementarbereich Mierendorff, Ernst & Mader, 2014; für Grundschulen Breidenstein, Krüger & Roch, 2014; für die Sekundarstufe Helsper, Dreier, Gibson & Niemann, 2015; für die Hochschulen Bloch, Gut, Klebig & Mitterle, 2015). Bei dem in der Forschergruppe bevorzugten ethnographischen Zugriff musste freilich offen bleiben, ob die Disparitäten der Bildungsbeteiligung zwischen verschiedenen Bevölkerungsgruppen unter dem neuen Regime größer werden oder schon geworden sind.

Indes, eines zeigen die Untersuchungen: Aus der ‚alten‘ Selektionsmaschine, die das mehrgliedrige deutsche Schulsystem auch nach seiner beeindruckenden Expansion seit den siebziger Jahren geblieben war, ist unter dem Eindruck eines bereits in der Grundschule einsetzenden, im Laufe der Schulzeit kontinuierlich einzuübenden Zwangs zur Akkumulation von Leistungsnachweisen (*credentials*), welche die Zulassung zu vielversprechenden Einrichtungen und darüber zum künftige Erwerb begehrter Zertifikate erst ermöglichen, eine *Choice*-Maschine (vgl. Forsey in diesem Band) geworden. Nicht nur werden der (künftige) Bürger und die Bürgerin ihre bzw. seine Eltern gleichermaßen als Kundinnen und Kunden angerufen, die aus den pluralisierten Angeboten wie Konsumentinnen und Konsumenten wählen *müssen*, also nicht nicht wählen können¹⁴, aber auch nur das wählen können, was angeboten wird.¹⁵ Auch für im Bourdieu'sche Sinne kapitalkräftige Mittelschichten ist die Erziehung ihrer Nachkommen keine Selbstläuferin mehr. Unter dem Eindruck der gesteigerten Bedeutung von Zertifikaten wird die Schulkarriere zum strategisch anzulegenden biographischen (Investitions-)Projekt, das sich dem Einzelnen als *Parcours* von riskanten, weil unter Ungewissheit zu treffenden Wahlen (*choices*) darstellt. Hinzu tritt, nach dem Vorbild

14 Konsumverzicht (exit) wäre keine Option. Längst besteht ein virtueller Zwang zur Teilnahme, der die staatlich angeordnete Schulpflicht obsolet macht.

15 Die Einschränkung wird durch choice architecture bewirkt (Thaler, Sunstein & Balz, 2010). So kann man heute zwischen bald 14 000 verschiedenen, ‚beschäftigungsbefähigenden‘ BA-Studiengängen wählen, zum BA-System aber gibt es fast keine Alternative.

industriellen Qualitätsmanagements, ein engmaschiger Zwang zur kurzfristigen Leistungssteigerung und Selbstoptimierung unter ständig vergleichender Kontrolle entlang äußerer Erwartungen (Standards).

Erfolgslosigkeit musste die Einzelne bzw. der Einzelne je schon sich selbst zurechnen. Darauf sind die meritokratischen Prozeduren zur Leistungsbewertung in der Schule eingerichtet. Die statistisch dokumentierte Ungleichheit im Schulerfolg entlang sozialer (Herkunfts-)Merkmale als die Folge von (An-)Wahlentscheidungen zu deuten, hat der quantitativ arbeitende Hauptstrom der (deutschen) Bildungsbeteiligungsforschung in der Nachfolge von Boudon (1973) übernommen. Die überwiegende Mehrzahl aller auf Repräsentativität zielenden Untersuchungen beschäftigte sich mit individuellen Wahlentscheidungen der Eltern. Zu diesem Ergebnis kamen Solga & Becker (2012) in einer „kritischen Bestandsaufnahme“ der Soziologischen Bildungsbeteiligungsforschung. Das Phänomen der Disparitäten werde überwiegend als Resultat individueller Wahlentscheidungen der Eltern unter werterwartungstheoretischen Prämissen (*rational choice* [RC]) untersucht; Ungleichheit wird also letztlich als Effekt der *Selbstselektion* behandelt.

Für die disziplinär eher in der Psychologie oder der Erziehungswissenschaft verortete Bildungsbeteiligungsforschung liegt eine entsprechende Bestandsaufnahme nicht vor. Nimmt man jedoch das Sonderheft 12 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (Maaz, Baumert & Trautwein, 2009) als vorläufigen Indikator, so ergibt sich hier das gleiche Bild. Auch in den dort abgedruckten fünfzehn Beiträgen dominieren unter dem Vorzeichen des methodologischen Individualismus Einstellungserhebungen, die, auf der Suche nach Primär- und Sekundäreffekten auf die Schullaufbahn, mal das Wahlverhalten oder die Aspirationsmuster der Eltern, mal das Selbstkonzept der Kinder an den verschiedenen Übergangsschwellen in weiterführende Schulen untersuchen.

Andere mögliche Erklärungsoptionen blieben, so Solga & Becker, unbeobachtet: „Die normativen und gesamtgesellschaftlichen Einbettungen des Bildungssystems, d. h. Aufbau, Organisationsprinzipien und Selektionsprozesse im Bildungssystem als Bestandteil der institutionellen Konfiguration von Gesellschafts- und Wirtschaftsmodellen, geraten mit dem Fokus auf individuelle Entscheidungen jedoch aus dem Blick“ (Solga & Becker, 2012, S. 16). Und weiter: „Deutliche Forschungslücken“ gäbe es „(a) hinsichtlich der Analyse von Bildungspolitik und Bildungsinstitutionen“, ferner (b) „bei Analysen auf der Mesoebene. Dazu gehören Untersuchungen zu Schulorganisation und Lehrpersonal [...] sowie zu sozialräumlichen Einflußfaktoren“ (Solga & Becker, 2012, S. 18). Die Autorin und der Autor nennen noch weitere Desiderate bei der Erklärung von Disparitäten, die alle einer theoretisch bedingten Verengung auf die Untersuchung der Bildungsentscheidungen der Eltern geschuldet seien. Auch die Herausgeber des ZfE-Sonderheftes bemerken, dass in ihrer Zusammenstellung von Untersuchungsbefunden jene Prozesse fehlten, die innerhalb der Bildungsinstitutionen ablaufen, ebenso wie Effekte verschiedener Bildungsprogramme oder Einflussfaktoren, die außerhalb des Bildungssystems gesucht werden müssten.

Diesem Desiderat hat die Forschergruppe 1612, die Meso-Ebene fokussierend, wirkungsvoll abgeholfen. Indem sie die Perspektive gedreht hat und mit verschiedenen

Teilstudien in die ‚black box‘ institutioneller Auswahlverfahren vorgedrungen ist, konnten die Beobachterinnen und Beobachter die Selektionspraktiken der Organisationen untersuchen, mittels derer diese die Zusammensetzung ihrer Klientel (Mitgliedschaft) und die Zugangsmöglichkeiten zu ihren Bildungsgängen zu regulieren suchen (vgl. die Beiträge von Bloch et al., 2015; Helsper, Dreier et al., 2015; Keßler, Otto & Winter, 2015; und Krüger, 2015), noch bevor Schülerinnen- und Schülerleistungen überhaupt gemessen und bewertet werden können. Neu sind im Allokationsgeschehen nicht die Motive und Interessen der Beteiligten, sondern die neo-liberalen Begründungshaushalte, die sie unter dem neuen Regime zur Verfügung haben, um sich mit Sinn und Legitimation zu versorgen. Dabei sind veränderte Problembeschreibungen keine *direktiven* Texte, gleichwohl können sie neue Entscheidungsoptionen eröffnen und damit neue Realitäten schaffen. Mittels Diskursanalysen konnten die erweiterten Semantiken der Distinktion und Kohärenz analysiert werden, die, eingebettet in den größeren Diskurs des Neo-Liberalismus, die Verfahren der Auswahl der Klienten begleiten (Peter, 2015).

6. Rational Choice-Theorien werden wahr

Rational Choice-Theorien arbeiten mit der Grundannahme des *homo oeconomicus*, der als Ideal allen Marktmodellen unterlegt ist. Wie pädagogische neigen auch ökonomische Theorien dazu, ihre Idealvorstellungen vom Menschen wahr zu machen. Da es sich bei den Konstrukten „Markt“ und „Wettbewerb“ um idealisierte und stark vereinfachte Modelle handelt, die nur unter einer Fülle von *ceteris paribus*-Klauseln Gültigkeit beanspruchen könnten, käme es entweder darauf an, die Komplexität der Modelle um verhaltenstheoretische Komponenten zu erhöhen, oder aber die Konzepte in ihrer Einfachheit zu realisieren – überall. Das ist das Geschäftsmodell der von den Bildungsmanagerinnen und -managern herbeigerufenen Unternehmensberaterinnen und -berater. Erst wenn alles einen Preis hat, können alle Marktteilnehmerinnen und Marktteilnehmer, ob sie auf Finanz-, Arbeits-, Wohnungs-, Gesundheits-, Heirats-, Religions- oder eben Bildungsmärkten zu wählen haben, den eigenen, u. U. auch geldwerten Vorteil suchend, gut informiert Entscheidungen treffen.

Der Umbau des Erziehungssystems zu einer *Choice*-Maschine wäre so gesehen die politisch gewollte Realisierung eines bislang nur theoretisch hypostasierten Menschenbildes, das aus dem Wirtschaftssystem bzw. seiner Reflexionstheorie entnommen, nun ausgreift auf die Funktionssysteme der Gesellschaft, die bislang noch marktfrei waren. Die Dominanz der *Rational Choice*-Theorien in der Bildungsbeteiligungsforschung wäre dann ein Vorgriff gewesen auf die nun eingeleitete Umformung des Bildungssystems zu genau dem Bildungsmarkt, den die Theorie längst voraussetzt hatte. Nur so kann die RC-Theorie wahr werden. Ulrich (2000) spricht von „normativem Ökonomismus“, der aus der Überzeugung sich speist, dass es nur eine Rationalität für alles geben könnte: die Berechnung von Vor- und Nachteilen. Der Anspruch präsentiert sich selbst als „methodologischer Ökonomismus“, dessen Code universelle Geltung beansprucht (vgl. Radtke 2015).

Ausgelöst wird mit der Kommodifizierung der Erziehung nicht nur eine Neujustierung des Verhältnisses zwischen Staat, Wirtschaft, Wissenschaft und Erziehung, sondern auch zwischen dem Individuum und der Gesellschaft. Wenn der Staat Erziehung nicht länger als hoheitliche Aufgabe zur Gewährleistung des demokratisch bestimmten Gemeinwohls auffasst, sondern als kundenorientierte Dienstleistung betreibt oder direkt privaten Anbietern überlässt, reduziert sich mit der Staatsquote auch sein Souveränitätsanspruch. Nach der Entscheidung zur Privatisierung und Kommerzialisierung öffentlicher Güter bleibt der Bürgerin und dem Bürger die Freiheit der Konsumentin und des Konsumenten, die bzw. der wählen muss, was ihr bzw. ihm geboten wird. Mit der noch strikteren Einbindung des Erziehungssystems in die Verwertungskette soll aus der kapitalistischen Wirtschaftsform eine Lebensform werden, die schon die kleinen Kinder im Kindergarten zu erfassen sucht und alle darauf folgenden Erziehungsprozesse zu durchdringen beginnt.¹⁶ Neu-humanistische Bildungsideale, welche bislang als nützliche Fiktionen der Abgrenzung gegen äußere Erwartungen dienten, müssen weichen, wenn auch im Erziehungsbereich ein entsprechend strukturierter Kontext geschaffen wird, der den *homo oeconomicus* indirekt zur gültigen Subjektformation zu machen sucht. Man muss nur die entsprechenden Anreize setzen, um eine Internalisierung der Wettbewerbsorientierung zu befördern. Neu wäre dann nicht die andauernde vertikale Stratifizierung des Schulpublikums, sondern die egalisierende Anrufung der Eltern und ihrer Kinder gleichermaßen als Kundinnen bzw. Kunden, denen nutzenabwägend nur der Erwerb von verwertbaren Kompetenzen und einträglichen Zertifikaten bleibt.

Mit der Etablierung von Bildungsmärkten schreibt sich die kapitalistische Logik der Werterwartung direkt in die Subjektivierungsprozesse ein, welche eine evidenzbasierte, Daten-getriebene Pädagogik zu realisieren hätte. Begleitet von der kontinuierlichen Evaluation der Schülerleistungen wird ein Zwang zu Selbstoptimierung und des Selbstmanagements etabliert, der die Organisation als ganze, aber auch die einzelnen Lehrerinnen sowie Eltern und Schülerinnen und Schüler erfasst. Die Logik des Marktes überschreibt die Eigennormativität der Erziehung, deren Eigensinn, der mit der Freiheit des Individuums noch Emanzipation und Urteilsvermögen meinen konnte, und dementiert damit überkommene Autonomieansprüche. Am neo-liberalen Bildungshimmel erscheint als Idol beständiger Aktivierung das „unternehmerische Selbst“ (Bröckling 2007), das ganz auf Wettbewerb eingestellt ist.

16 Auch hier ist davon auszugehen, dass nicht unvermittelt von modellkonformen Wirkungen der Programme auszugehen ist. Wie sich die kontinuierliche Vermessung der Kinder und die Dokumentation ihrer Entwicklungs- und Lernfortschritte von Anfang an auf ihr Verhalten und das ihrer Eltern auswirken, bedarf weiterer empirischer Beobachtung. Was mit den dabei anfallenden Daten geschieht, bedarf gesetzlicher Regelungen.

Literatur

- BDA (2001). *Führungskraft Lehrer. Empfehlungen der Wirtschaft für ein Lehrerleitbild*. [https://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/F24701C3564344BCC12574EF0053FBFE/\\$file/BSZ_Lehrer.pdf](https://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/F24701C3564344BCC12574EF0053FBFE/$file/BSZ_Lehrer.pdf) [19. 11. 2018].
- Becker, G. S. (1964). *Human Capital. A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. New York: Columbia University Press.
- Bellmann, J. (2016). A Critique of Economization Critiques from the Field of Education Science. *IJHE Bildungsgeschichte*, 6(2), 212–229.
- Bloch, R., Gut, M., Klebig, K., & Mitterle, A. (2015). Die Auswahl der Besten? Auswahlverfahren an sich stratifizierenden Einrichtungen und Programmen im Hochschulbereich. In W. Helsper & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Auswahl der Bildungsklientel. Zur Herstellung von Selektivität in „exklusiven“ Bildungsinstitutionen* (S. 185–206). Wiesbaden: Springer VS.
- Bommes, M. (2010). Migration Research in Germany: The emergence of a generalised research field in a reluctant immigration country. In M. Bommes & D. Thränhardt (Hrsg.), *National Paradigms of Migration Research* (S. 127–185). Göttingen: V&R Unipress.
- Breidenstein, G., Krüger, J. O., & Roch, A. (2014). ‚Aber Elite würde ich’s vielleicht nicht nennen.‘ Zur Thematisierung von sozialer Segregation im elterlichen Diskurs zur Grundschulwahl. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Elite und Exzellenz im Bildungssystem. Nationale und internationale Perspektiven* (19. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 165–180). Wiesbaden: Springer VS.
- Boudon, R. (1973). *L’inégalité des chances: la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris: Colin.
- Bröckling, U. (2007). *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Berlin: Suhrkamp.
- Bussemer, T. (2005). *Propaganda: Konzepte und Theorien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Carnoy, M. (2000). Volkswirtschaftliche Strukturanpassungen. Das veränderte Erscheinungsbild des Bildungswesens im internationalen Vergleich. In F.-O. Radtke & M. Weiß (Hrsg.), *Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit* (S. 66–94). Opladen: Leske + Budrich.
- Dahrendorf, R. (2000). Die globale Klasse und die neue Ungleichheit. In *Merkur*, 54(619), 1057–1068.
- Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.
- Haas, P. M. (1992). Introduction. Epistemic communities and international policy coordination. In P. M. Haas (Hrsg.), *Knowledge, Power and International Policy Coordination* (S. 1–36). New York: Columbia University Press.
- Helsper, W., & Krüger, H.-H. (Hrsg.) (2015). *Auswahl der Bildungsklientel. Zur Herstellung von Selektivität in „exklusiven“ Bildungsinstitutionen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W., Dreier, L., Gibson, A., & Niemann, M. (2015). Auswahlverfahren in „exklusiven“ Gymnasien. In W. Helsper & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Auswahl der Bildungsklientel. Zur Herstellung von Selektivität in „exklusiven“ Bildungsinstitutionen* (S. 135–164). Wiesbaden: Springer VS.
- Hirschman, A. O. (1970). *Exit, Voice and Loyalty. Responses to decline in firms, organizations and states*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Junemann, C., & Ball, S. J. (2015). *Pearson and Palf. The mutating giant*. http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/ei_palf_publication_web_pages_01072015.pdf [19. 11. 2018].
- Keßler, C. I., Otto, A., & Winter, D. (2015). Die idealen Schüler/innen sollten „interessiert, begabt, gut erzogen und wissbegierig“ sein. In W. Helsper & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Auswahl der Bildungsklientel. Zur Herstellung von Selektivität in „exklusiven“ Bildungsinstitutionen* (S. 165–183). Wiesbaden: Springer VS.

- Krüger, H.-H., Helsper, W., Sackmann, R., Breidenstein, G., Bröckling, U., Kreckel, R., Mierendorff, J., & Stock, M. (2012). Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem. Ausgangslage, Theoriediskurse, Forschungsstand. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(2), 327–345.
- Krüger, H.-H., & Helsper, W. (Hrsg.) (2014). *Elite und Exzellenz im Bildungssystem. Nationale und internationale Perspektiven* (19. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 165–180). Wiesbaden: Springer VS.
- Krüger, J. O. (2015). Auswahl an privaten Grundschulen. Annäherungen an Legitimationspraktiken einer schulischen Elternwahl. In W. Helsper & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Auswahl der Bildungsklientel. Zur Herstellung von Selektivität in „exklusiven“ Bildungsinstitutionen* (S. 119–133). Wiesbaden: Springer VS.
- Lethen, H. (2012). *Suche nach dem Handorakel: Ein Bericht*. Göttingen: Wallstein.
- Luhmann, N. (1990). Haltlose Komplexität. In N. Luhmann, *Soziologische Aufklärung 5* (S. 59–76). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (1993). „Was ist der Fall?“ und „Was steckt dahinter?“ *Die zwei Soziologien und die Gesellschaftstheorie*. https://www.uni-erfurt.de/fileadmin/user-docs/Allgemeine_Soziologie/Luhmann_Was-ist-der-Fall_1993.pdf [19.11.2018].
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Maaz, K., Baumert, J., & Trautwein, U. (Hrsg.) (2009). *Bildungsentscheidungen* (12. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mierendorff, J., Ernst, T., & Mader, M. (2015). Ökonomisierung im Elementarbereich. Eltern als Kunden in hochpreisigen Kindertageseinrichtungen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 8(2), 74–85.
- Nassehi, A. (2017). *Die letzte Stunde der Wahrheit. Kritik der komplexitätsvergessenen Vernunft*. Hamburg: Murmann.
- Neckel, S., Hofstätter, L., & Hohmann, M. (2018). *Die globale Finanzklasse. Business, Karriere, Kultur in Frankfurt und Sydney*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Peter, T. (2015). Die Ordnung der Auswahl. Selektionsdiskurse im Erziehungssystem zwischen Exzellenz und Egalität. In W. Helsper & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Auswahl der Bildungsklientel. Zur Herstellung von Selektivität in „exklusiven“ Bildungsinstitutionen* (S. 93–115). Wiesbaden: Springer VS.
- Popper, K. R. (1934/1959). *The Logic of Scientific Discovery*. London: Hutchinson.
- Radtke, F.-O. (2008). Die außengeleitete Universität. *WestEND. Neue Zeitschrift für Sozialforschung*, 5(1), 117–133.
- Radtke, F.-O. (2011). *Kulturen sprechen nicht. Die Politik grenzüberschreitender Dialoge*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Radtke, F.-O. (2012). ‚Kinder mit Migrationshintergrund‘. Das Lösungswort der aktuellen Integrationsdebatte. In E. Ariëns, E. Richter & M. Sicking (Hrsg.), *Multikulturalität in Europa. Teilhabe in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 71–86). Bielefeld: transcript.
- Radtke, F.-O. (2015). Methodologischer Ökonomismus. *Erziehungswissenschaft*, 26(50), 7–16.
- Solga, H., & Becker, R. (2012). Soziologische Bildungsforschung. Eine kritische Bestandsaufnahme. In R. Becker & H. Solga (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung* (52. Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, S. 7–43). Wiesbaden: Springer VS.
- Streeck, W. (2013). *Gekaufte Zeit. Die vertagte Krise des demokratischen Kapitalismus*. Berlin: Suhrkamp.
- Thaler, R. H., Sunstein, C. R., & Balz, J. P. (2010). *Choice Architecture*. <https://ssrn.com/abstract=1583509> [19.11.2018].

- Teubner, G. (2015). Rechtswissenschaft und -praxis im Kontext der Sozialtheorie. In S. Grundmann & J. Thiessen (Hrsg.), *Recht und Sozialtheorie: Interdisziplinäres Denken in Rechtswissenschaft und -praxis* (S. 141–164). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Ulrich, P. (2000). Integrative Wirtschaftsethik. Grundlagenreflexion der ökonomischen Vernunft. *Ethik und Sozialwissenschaften*, 11(4), 555 ff.
- Verger, A., Steiner-Khamisi, G., & Lubienski, C. (2017). The Emerging Global Education Industry: Analysing market-making in education through market sociology. *Globalisation, Societies and Education*, 15(3), 325–340.
- Vogl, J. (2015). *Der Souveränitätseffekt*. Zürich: Diaphanes
- von Hayek, F.A. (1944/2003). *Der Weg zur Knechtschaft*. München: Olzog.
- Zymek, B. (2004). Vom Bürger zum Kunden. Der Strukturwandel des Bildungssystems und der demokratischen Kultur in Deutschland. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 26(1), 121–140.

Abstract: The OECD-wide decision to employ more market and competition as tools of quality management within the educational system to ensure an effective utilization of human capital fundamentally changes the relationship between government, economy and public education. New options arise as a result for all parties concerned: preschools, schools, parents, administrations, politicians and educational entrepreneurs. Empirical investigation of allocation and selection mechanisms of the new education markets shows desired and unwanted effects. Once citizens, parents become clients compelled to smartly search for advantage for their children. As a result, a concept that rational choice theories previously deployed to explain the disparities in educational participation becomes true.

Keywords: Educational Participation, Mechanisms of Allocation, Human Capital, Competition, Political Economics

Anschrift des Autors

Prof. i. R. Dr. Frank-Olaf Radtke, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt,
Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft, Fachbereich Erziehungswissenschaften,
Theodor W. Adorno-Platz 6, 60323 Frankfurt a. M., Deutschland,
E-Mail: f.o.radtke@em.uni-frankfurt.de



Tanja Betz | Sabine Bollig | Magdalena Joos |
Sascha Neumann (Hrsg.)
Institutionalisierungen von Kindheit
Childhood studies zwischen Soziologie
und Erziehungswissenschaft
2018, 232 Seiten, broschiert
ISBN: 978-3-7799-1557-7
Auch als **E-BOOK** erhältlich

In der Frage nach den Institutionalisierungen von Kindheit kreuzen sich die Perspektiven von Kindheitssoziologie und Erziehungswissenschaft. Der Band nimmt dies zum Anlass, deren Zugänge und Forschungserträge jenseits disziplinärer Demarkationslinien aufeinander zu beziehen und eine ‚Zwischenbilanz‘ der Entwicklung des Forschungsfeldes der childhood studies vorzunehmen. Dabei geht es sowohl um das Aufklärungspotential von aktuellen empirischen Studien und Theorieperspektiven als auch um die Reformulierungen, die Schlüsselkonzepte der childhood studies zwischenzeitlich erfahren haben.



Kay Biesel | Ulrike Urban-Stahl
Lehrbuch Kinderschutz
Reihe: Studienmodule Soziale Arbeit
2018, ca. 270 Seiten, broschiert
ISBN: 978-3-7799-3083-9
Auch als **E-BOOK** erhältlich

Ein systematischer Überblick über das interdisziplinäre Feld des Kinderschutzes aus Perspektive der Profession Sozialer Arbeit für das Studium und die Praxis zeichnet dieses Lehrbuch aus. Es wird aufgezeigt, welche Aufgabe und Funktion Soziale Arbeit im Kinderschutz hat und welche rechtlichen und strukturellen Rahmenbedingungen für sie bei der Wahrnehmung und Gewährleistung der Förderung und des Schutzes von Kindern und Jugendlichen handlungsleitend sind.



Mechtild Gomolla | Ellen Kollender |
Marlene Menk (Hrsg.)
**Rassismus und Rechtsextremismus
in Deutschland**
Figurationen und Interventionen in
Gesellschaft und staatlichen Institutionen
2018, 292 Seiten, broschiert
ISBN: 978-3-7799-3486-8
Auch als **E-BOOK** erhältlich

Der Sammelband beschäftigt sich mit unterschiedlichen Facetten von Rassismus und Rechtsextremismus in ihren historischen Kontinuitäten und gegenwärtigen Ausprägungen im Kontext von Globalisierung, aktueller Fluchtmigration, der Herausbildung neuer rechter Bewegungen sowie der Aufarbeitung der NSU-Morde. Die Beiträge geben einen Überblick über aktuelle Forschungsperspektiven auf Rassismus und Rechtsextremismus in Deutschland sowie zentrale Definitionen, Begriffe und Kontroversen. Einen Schwerpunkt bildet die Verwurzelung rechtsextremer, rassistischer und anderer menschen(rechts)verachtender Orientierungs- und Handlungsmuster, Strukturen und Gewaltformen in staatlichen Institutionen und der sogenannten gesellschaftlichen Mitte. Der Band fragt zudem nach geeigneten bildungspolitischen und -praktischen Ansätzen, um in Gesellschaft und staatlichen Institutionen alltägliche (Diskriminierungs-)Muster von Rechtsextremismus und Rassismus zu durchbrechen.

www.beltz.de

Beltz Juventa · Werderstraße 10 · 69469 Weinheim



Nora von Dewitz | Henrike Terhart |
Mona Massumi (Hrsg.)
Neuwanderung und Bildung
Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge
in das deutsche Bildungssystem
2018, 380 Seiten, broschiert
ISBN: 978-3-7799-3630-5
Auch als **E-BOOK** erhältlich

Migration nach Deutschland erfährt nicht zuletzt durch globale Mobilitäten aktuell große öffentliche Aufmerksamkeit. Herausforderungen, die sich daraus für Bildungsinstitutionen ergeben, werden kontrovers diskutiert. Welche Möglichkeiten aber stehen neu zugewanderten Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen im deutschen Bildungssystem überhaupt zur Verfügung? Der Sammelband vereint Beiträge aus verschiedenen Disziplinen, die im Themenfeld Bildung und Neuwanderung Diskurse aufgreifen sowie Forschungsergebnisse diskutieren.

www.beltz.de

Beltz Juventa · Werderstraße 10 · 69469 Weinheim



Roland Reichenbach | Patrick Bühler (Hrsg.)
Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule
Erziehungswissenschaftliche Perspektiven
auf eine Leerstelle
2017, 224 Seiten, broschiert
ISBN: 978-3-7799-3746-3
Auch als **E-BOOK** erhältlich

Eine dezidiert pädagogische Theorie der Schule ist ein Anliegen, das nicht allein akademisch als eine wichtige Aufgabe erscheint. Denn wenn Schule allein aus soziologischer oder psychologischer Forschungsperspektive betrachtet und beurteilt wird, wie dies häufig der Fall ist, fehlt das Bemühen, das deskriptive Wissen um Schule und Unterricht und die Aufgaben und die Probleme der schulischen Praxis und ihrer gesellschaftlichen Bedeutung pädagogisch zu reflektieren. Gerade dieses Bemühen ist jedoch Bestandteil des Orientierungswissens all jener Personen, die in und für die Schule im Bildungsbereich tätig sind, und es darzustellen zugleich Kernanliegen dieses Bandes.

www.beltz.de

Beltz Juventa · Werderstraße 10 · 69469 Weinheim

Zeitschrift für Pädagogik

Begründet durch:

Fritz Blättner, Otto Friedrich Bollnow, Josef Dolch, Wilhelm Flitner, Erich Weniger

Fortgeführt von:

Cristina Allemann-Ghionda, Dietrich Benner, Herwig Blankertz, Hans Bohnenkamp, Wolfgang Brezinka, Josef Derbolav, Andreas Flitner, Carl-Ludwig Furck, Georg Geissler, Oskar Hammelsbeck, Ulrich Herrmann, Diether Hopf, Walter Hornstein, Wolfgang Klafki, August Klein, Doris Knab, Andreas Krapp, Martinus J. Langeveld, Achim Leschinsky, Ernst Lichtenstein, Peter-Martin Roeder, Wolfgang Scheibe, Hans Scheuerl, Hans Schiefele, Franz Vilsmeier

Herausgeber_innen:

Sabine Andresen (Frankfurt), Marcelo Alberto Caruso (Berlin), Kai S. Cortina (Michigan), Reinhard Fatke (Zürich), Werner Helsper (Halle), Eckhard Klieme (Frankfurt), Roland Merten (Jena), Jürgen Oelkers (Zürich), Sabine Reh (Berlin), Roland Reichenbach (Zürich), Tina Seidel (München), Petra Stanat (Berlin), Heinz-Elmar Tenorth (Berlin), Ewald Terhart (Münster), Rudolf Tippelt (München)

Die Zeitschrift für Pädagogik wird in folgenden Datenbanken und bibliografischen Diensten ausgewertet:

- CIJE (Central Index to Journals in Education, Phoenix, USA)
- ERIC (Educational Resources Information Center, Washington D.C., USA)
- ERIH PLUS (European Reference Index for the Humanities, Bergen, Norwegen)
- FIS Bildung (Fachinformationssystem Bildung, Frankfurt a.M.)
- PSYINDEX (Zentralstelle für Psychologische Information und Dokumentation, Trier)
- SSCI (Social Sciences Citation Index, Institute for Scientific Information, Philadelphia, USA)
- SOLIS (Informationszentrum Sozialwissenschaften, Bonn)