

Kalthoff, Herbert

Herkunft ist Zukunft? 'Exklusive Schulen' und die Symbolik schulischer Differenzierung

Exklusive Bildung und neue Ungleichheit. Ergebnisse der DFG-Forschergruppe "Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem". Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2019, S. 287-298. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 65)



Quellenangabe/ Reference:

Kalthoff, Herbert: Herkunft ist Zukunft? 'Exklusive Schulen' und die Symbolik schulischer Differenzierung
- In: Exklusive Bildung und neue Ungleichheit. Ergebnisse der DFG-Forschergruppe "Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem". Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2019, S. 287-298 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-241834 - DOI: 10.25656/01:24183

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-241834>

<https://doi.org/10.25656/01:24183>

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

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 Privatororganisationen (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