

Wir werden dazu ausgebildet, einzigartig zu sein

Der Blick einer Schülerin auf ihre „exklusive“ Schule

von Theres Waldbauer

Der vorliegende Artikel beschäftigt sich mit der aktuellen Diskussion um Elite und Exzellenz im deutschen Bildungssystem. Aus einer schülerbiografischen Perspektive wird danach gefragt, wie Schüler_innen „exklusiver“ Schulen sich hinsichtlich ihrer Bildung orientieren. Bei diesen Schulen handelt es sich um Gymnasien, die sich durch spezifische Profile, Distinktion und ein Auswahlverfahren auszeichnen. Im Fokus dieses Artikels steht die exemplarische Rekonstruktion des individuellen schul- und bildungsbezogenen Orientierungsrahmens der Schülerin *Rebekka*, die ein international orientiertes Privatschulsystem mit einem „exklusiven“ Anspruch besucht. Abschließend werden die Rekonstruktionsergebnisse in die Habitus typologie von Rolf-Thorsten Kramer et al. (2009) eingeordnet und ein Ausblick auf den Habitus von Schüler_innen an exklusiven Gymnasien gegeben.

abstract

21

Aktuelle Entwicklungen im Bildungssystem

Lange Zeit konnte in Deutschland davon ausgegangen werden, dass Schulen gleichen Typs auch gleichwertige Bildungsabschlüsse erzeugen (vgl. Krüger/Helmsperger 2014). Elitebildungseinrichtungen wie etwa in Frankreich, England oder den USA, in denen maßgeblich gesellschaftliche Eliten ausgebildet werden, existieren in Deutschland nicht (vgl. Hartmann 2008). Mit Erlangen des Abiturs be-

stand grundsätzlich die Möglichkeit ein Hochschulstudium aufzunehmen und somit fand bereits eine erste Selektion außerhalb des Hochschulbereichs statt (vgl. Zymek 2009, 2014). Aufgrund der fehlenden Hierarchie zwischen den Einrichtungen innerhalb der Hochschulen bzw. der Gymnasien, entwickelte sich kein separater Elitebildungssektor. Eine Tradition der Elitebildung existiert in Deutschland nicht in der Art und Weise, wie dies zum Beispiel in Frankreich oder

„Eine Tradition der Elitebildung existiert in Deutschland nicht in der Art und Weise, wie dies zum Beispiel in Frankreich oder England der Fall ist.“

England der Fall ist. Hier sind Elitebildungseinrichtungen der Sekundar- und Hochschulen institutionell eng miteinander verbunden und weisen eine lange Tradition auf, die bis vor die Französische Revolution zurückreicht (vgl. van Zanten 2010; Hartmann 2002, 2008). Die bisherige Gleichwertigkeit der Bildungsabschlüsse verschiedener Bildungseinrichtungen gleichen Niveaus wurde im letzten Jahrzehnt von einer Reihe bildungspolitischer Diskussionen infrage gestellt. Zum einen öffnet sich im Zuge des Abbaus der Chancenungleichheit die Schulstruktur in Form von Ganztagschulen und zum anderen differenzieren sich alle Bereiche des Bildungssystems vertikal aus (vgl. Krüger/Helsper 2014). Die Begriffe der Elite und Exzellenz gewinnen vor dem Hintergrund dieser Diskussionen immer mehr an Relevanz. Dabei lassen sich grundlegende Veränderungen, einhergehend mit der Globalisierung und Internationalisierung von Bildung sowie der Herausbildung neuer „Quasi-Bildungsmärkte“ (Bellmann 2008), im deutschen Bildungssystem erkennen (vgl. Ball/Nikita 2014). Die Tendenzen der Entwicklung im sekundären Sektor sind jedoch noch nicht so deutlich erkennbar wie etwa an deutschen Hoch-

schulen. So werden in Gymnasien vertikale Differenzen in erster Linie durch Profile, die Traditionen und den Ruf der Schule und die soziale Zusammensetzung der Schüler- und Elternschaft aufgemacht (vgl. Helsper et al. 2001; Maaz et al. 2009). Neben diesen noch offenen Entwicklungen ist eine Bildungsexpansion deutlich zu erkennen. Auch wenn die Ursprünge der Bildungsexpansion in der Anfangszeit der Industrialisierung (etwa in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts) liegen, wird der Begriff meist mit der gestiegenen Bildungsbeteiligung und einer beschleunigten Zunahme von höheren Bildungsabschlüssen in Verbindung gebracht, wie sie die Bildungsreformen der 1960er und 1970er zur Folge hatten (Hadjar/Becker 2006). Neben der wichtigen Rolle der politischen Reformen sind bei diesem Prozess durch die Expansion selbst Dynamiken ausgelöst worden, die eine Bildungsexpansion womöglich weiter vorantreiben (Hadjar/Becker 2011). So steigt im Sinne der Humankapitaltheorie von Gary S. Becker (1964) die individuelle Bildungsbeteiligung, wenn deutlich wird, dass durch eine höhere Bildungsinvestition besser und auch bessere Ziele erreicht werden können (Müller et al. 1997). Zusätzlich

kann das Erlangen von Bildungszertifikaten einen Zugang zu dominanten Statusgruppen ermöglichen (Bourdieu/ Passeron 1971).

Die Forschungssituation zur Debatte um Elite, Exzellenz und Bildung ist in Deutschland noch sehr übersichtlich. Im Bereich der Schule sind zwar mithilfe von Studien wie PISA einige Erkenntnisse über eine privilegierte Schülerschaft an Spitzengymnasien (vgl. Maaz et al. 2009) und im Bereich der qualitativen Forschung einige Erkenntnisse zu Prozessen der Habitusbildung in einigen „exklusiven“ Gymnasien erzielt worden (vgl. Kalthoff 1997; Helsper et al. 2001, 2008). Jedoch fehlt ein systematisch-kontrastiver Vergleich zwischen den verschiedenen Formen von „exklusiven“ Gymnasien vor dem Hintergrund regionaler Konkurrenzen und Distinktionsprozesse. Die Sicht der Schüler_innen „exklusiver“ Schulen wurde ebenso kaum in den Blick genommen. Um genau in diesen Bereichen mehr Erkenntnisse zu erlangen, setzt sich eine von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) seit 2011 finanzierte Forschergruppe mit den Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem auseinander. Hierbei werden die Prozesse der institutionellen Ausdifferenzierung, Distinktion und Stratifikation in den unterschiedlichen Bildungsstufen sowie die beteiligten Akteur_innen, Eltern, Schüler_innen, Lehrer_innen, Erzieher_innen und Leitungspersonen betrachtet

(Theoriebezüge und Gesamtanlage der Forschergruppe siehe Krüger et al. 2012).

Methode und Datengrundlage

Die diesem Artikel zugrundeliegenden Interviewdaten und Rekonstruktionsergebnisse entstammen dem Forschungsprojekt „Distinktion im Gymnasialen? Prozesse der Habitusbildung an ‚exklusiven‘ höheren Schulen“ (Projektleitung: Prof. Dr. Werner Helsper; Mitarbeiterinnen: Dr. Mareke Niemann; Lena Dreier; Katrin Kotzyba; Assoziierte Mitarbeiterin: Anja Gibson), in dem die Autorin als wissenschaftliche Hilfskraft tätig ist. Das Forschungsprojekt untersucht die Prozesse der Habitusbildung an „exklusiven“ höheren Schulen im Horizont des öffentlichen Diskurses um Exzellenz, Elite, Leistungsspitze und Hochbegabung und arbeitet mit einer mikroanalytischen und sinnrekonstruktiv gewendeten Habitus- und strukturtheoretischen Bezügen (vgl. Helsper 2014). Das Untersuchungssample besteht dabei aus fünf „exklusiven“ und zwei nicht „exklusiven“ Gymnasien in einer ost- und einer westdeutschen Bildungsregion, die in der ersten Phase des Projekts auf institutioneller Ebene analysiert wurden (vgl. Helsper et al. 2014a; Helsper 2014). In einem zweiten Schritt erfolgt ein Schüler_innenlängsschnitt in der achten und zehnten Klasse mittels biografisch-narrativer Interviews (vgl. Schütze 1983) und diese werden in der zwölften Klasse und etwa ein halbes Jahr nach dem Abitur

wiederholt. Die Auswertung der Interviews erfolgt mit der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2003). In einem dritten Schritt werden die institutionelle Analyse und der Schüler_innenlängsschnitt miteinander verbunden. Das ermöglicht es zum einen, die Bildungsprozesse gymnasialer Schülerhabitus im Zusammenspiel von Kohärenzbildung und Distinktion im Verlauf des Erwachsenwerdens zu untersuchen. Zum anderen können so die Passungsverhältnisse zwischen den Habitus der Schüler_innen und denen der Institutionen sowie die Verläufe dieser Passungsverhältnisse in der Jugend rekonstruiert werden. Zurzeit beschäftigen wir uns im Forschungsprojekt mit dem zweiten Schritt, der Analyse und Rekonstruktion der Schüler_inneninterviews. Zentrale Fragen hierbei sind: (1) Welche zentralen Orientierungsrahmen zeigen sich bei den Schüler_innen? (2) Gibt es eine Form exzellenter bzw. elitärer Selbstentwürfe und wie verändern sich diese womöglich im Verlauf der Jugend? Grundlage dabei ist das Habituskonzept Pierre Bourdieus (vgl. Bourdieu 1993, 2004; Bourdieu/Passeron 1973, 2007). Dieses wurde durch eine an konjunktiven Erfahrungsräumen ansetzende ‚sinngenetische‘ Interpretation (in Anlehnung an die Wissenssoziologie von Karl Mannheim und mit Bezügen zu Harold Garfinkel) der grundlegenden Orientierungen im Sinne von Fallanalysen, wie sie Bohnsack vorschlägt, erweitert (vgl. Bohnsack 2003, 2013a, b)

und durch das von Kramer et al. entwickelte Konzept des individuellen Orientierungsrahmens ergänzt, der auf Ebene des Einzelfalls ansetzt (vgl. Kramer et al. 2009, 2013; Helsper 2014: 93). Zentrale Komponente ist der Orientierungsrahmen, welcher sich zwischen den positiven und negativen Gegenhorizonten aufspannt. Diese skizzieren die grundlegende Haltung mit Ziel- und Zugehörigkeits- sowie Abgrenzungsperspektiven. Das Enaktierungspotenzial verdeutlicht, welche Ressourcen und Strategien zur Umsetzung der eigenen Orientierungen vorhanden sind (vgl. Kramer 2011: 184). Für die Analyse und Rekonstruktion der Schüler_inneninterviews wurde das Auswertungsverfahren der dokumentarischen Methode leicht modifiziert und der Einzelfall stärker in den Mittelpunkt gerückt (vgl. Bohnsack 2013a; Nohl 2006; Kramer et. al 2009, 2013). Die Methode ist auf die Rekonstruktion der theoretischen, impliziten Wissensbestände fokussiert und ermöglicht es somit den Habitus sinngenetisch zu rekonstruieren (vgl. Bohnsack 2013). Außerdem werden eine thematische Strukturierung sowie eine formulierende und eine reflektierende Interpretation durchgeführt. Die Auswahl der ein- bis zweiseitigen zu interpretierenden Passagen erfolgt anhand von für den Einzelfall bedeutsamer Erfahrungsbereiche sowie Passagen, die für das Projekt zentrale Themen beinhalten. In einer nachfolgenden Zusammenführung der Interpretationen wird der fall-

spezifische individuelle Orientierungsrahmen bestimmt. Die Methode des Einzelfalls ermöglichte eine Erfassung komplexerer Zusammenhänge und geht davon aus, dass jede Fallrekonstruktion schon eine Erfassung des Allgemeinen im Einzelnen darstellt und somit einen individuierten Fall zugleich einen ersten Typus bildet (vgl. Oevermann 1996: 16; Kramer et al. 2009). Um für die spätere Typenbildung mit maximalkontrastiven Fällen eine generelle Ableitung zum Allgemeinen vollziehen zu können, ist es nötig, den Fall zuvor im Singulären zu erschließen (Kramer et al. 2009).

Bei dem vorliegenden analysierten Fall *Rebekka* handelt es sich um eine Schülerin der achten Klasse eines „exklusiven“ Gymnasiums aus der ostdeutschen Bildungsregion des Samples – eine neu gegründete internationale Privatschule an der städtischen Peripherie mit sprachlich-wirtschaftlichem Profil. Für eine Aufnahme am international orientierten Vogdberg-Gymnasium (alle Schul- und sonstige Namen sind anonymisiert und somit erfunden) müssen die Schüler_innen einen jeweils fünfundvierzigminütigen Test in Mathe, Deutsch und teilweise Englisch absolvieren. Danach wird gemeinsam mit den Eltern ein Gespräch geführt. Eine Rekonstruktion des Auswahlverfahrens, bei dem die Eltern mit eingebunden werden, verwies darauf, dass die Überprüfung der Passung zur Schule hier über die Evaluation eigenverantwortlicher und selbstreflexiver Selbst-

steuerungsfähigkeiten erfolgt (vgl. Helper et al. 2015).

Die Schülerfallstudie *Rebekka* – Schule ist wichtiger als Freunde und Freizeit

Auch *Rebekka* hat das Auswahlverfahren der Schule durchlaufen. Sie besuchte bereits die Grundschule des Vogdberg-Gymnasiums. Ihre Eltern besitzen beide einen Hochschulabschluss; ihre Mutter arbeitet in der Verwaltung und ihr Vater ist im Ingenieur-naturwissenschaftlichen Bereich tätig. Sie hat eine kleinere Schwester, die zum Erhebungszeitpunkt die Vogdberg-Grundschule besucht. Im Kindergarten begann *Rebekka* Geige zu spielen, heute verbringt sie ihre Freizeit mit Funky-Jazz-Tanz, Lesen und Reiten.

Freundschaften zur Leistungssteigerung

Schule ist für *Rebekka* als Peer-Raum relevant. Zu Beginn ihrer Zeit am Gymnasium sieht sie sich vor das Problem gestellt, sich in dem neuen Peer-Raum zu orientieren, sich in die Klassengemeinschaft einzufügen und passende Freunde zu finden. Die Suche nach Freunden, mit denen man „Spaß haben“ kann, nimmt einen funktionalen Stellenwert in ihrem Orientierungsrahmen ein. In dieser Suche steht damit der gemeinsame Erlebnischarakter und nicht eine ernsthafte Beziehung im Vordergrund. Trotz ihrer eher geringen Ansprüche an eine Freundschaft, findet *Rebekka* nicht gleich neuen Anschluss in ihrer Klasse. Sie griff daher

auf Bekanntschaften aus der Grundschule zurück: „hat man erst mal mit seinen alten Bekannten (...) so n bisschen mit denen erst mal gemacht (1)“. Diese Wahl als Notlösung darzustellen macht deutlich, dass neue Freunde zum Spaß haben zwar den positiven Gegenhorizont bilden, es ihr aber zunächst darum geht, den negativen Gegenhorizont zu vermeiden, in der Schule allein zu sein und keine Peerkontakte zu haben. Mit dem Rückgriff auf ihre früheren Bekannten verfügt sie über die entsprechende Enaktierung. Der funktionale Stellenwert von Freundschaften für *Rebekka* wird in der folgenden Passage deutlich:

„dann hat man sich halt schon mal orientiert (.) (...) bei den ersten Tests ‚wer is gut wer is nich so gut‘ (fragend) (.) (...) ‚bei wem (.) ‚bringt‘ (betont) es was‘ (fragend) jetzt da mitzu (.) ziehn sozusagen (.)“

Anmerkung: Rechtschreib- und Grammatikregeln werden bei der Transkription der Interviews nicht beachtet; (.) = kurze Sprechpause unter einer Sekunde

Das Kriterium der Leistung ist nun Grundlage für die weitere Freundschaftssuche. Damit zeigt sich, dass Schule neben der Bedeutung als Peer-Raum im Orientierungsrahmen auch hochgradig als Leistungsraum von Relevanz ist. Mithilfe der Testergebnisse kategorisiert *Rebekka* und entscheidet nach dem Prinzip des größtmöglichen Nutzens, bei wel-

cher Person es als lohnenswert erscheint sich dieser anzuschließen. An dieser Stelle wird eine funktionale Leistungsvergemeinschaftung deutlich, wobei offen bleibt, wer durch wen mehr Vorteile gewinnt. Bei dieser strategischen Wahl von Freundschaften wird eine Akkumulation von sozialem Kapital, wie es Pierre Bourdieu beschreibt, betrieben (vgl. Bourdieu 1993). Dies widerspricht dem Verständnis von Freundschaften, da diese im Kern nicht eigennützig sind, sondern auf Gegenseitigkeit beruhen (vgl. Auhagen 1991). Ziel ist hier jedoch, aus einer getätigten Investition, die Bildung der Freundschaft, möglichst hohe Erträge sowie gute Leistungen, zu erzielen. Bei *Rebekka* muss ein Bewusstsein darüber vorhanden sein, dass sie ebenso die guten Leistungen erbringen kann wie ihre ausgewählten Freund_innen. Dennoch wird an dieser Stelle ihre eigene Unsicherheit darüber deutlich, dass sie gute Leistungen alleine erbringen kann. Diese Orientierung wird durch *Rebekkas* Eltern gestützt:

„(...) soll mir eher so (.) höhere Freunde sozusagen suchen (.) ‚weil‘ (betont) (.) das auch meine Leistung fördert“.

Rebekka vermeidet es Freunde zu haben, die schlechter sind als sie, da sie sich auch diesen anpassen würde, so wie es bei ihren besseren Freunden geschehen ist. Sie hat sich an die guten Leistungen angepasst:

„also (.) meine Freunde (.) ‚sind‘ (betont) gleich gut oder besser (...) ich

hab eigentlich nich wirklich Freunde die schlechter als ich sind weil ich (.) mich daran angepasst habe“.

Es deutet sich ein Spannungsverhältnis an zwischen der Orientierung Spaß zu haben und der hohen Bedeutung, die Rebekka der Schule beimisst. Der hohe Stellenwert von Spaß in ihrem Orientierungsrahmen, der zu den anfänglichen Auswahlkriterien bei ihrer Freundeswahl zählte, wird der Schule auch an anderen Stellen des Interviews untergeordnet:

„ja aber (.) ‚meistens‘ (betont) is es ja auch so dass man mit den Freunden Spaß haben möchte (.) (...) Spaß is mir wichtig aber nicht so wie Schule“.

Schule als Peer-Raum ist für Rebekka der Schule als Leistungsraum untergeordnet. Dies spiegelt sich auch in ihrer Freizeitgestaltung wider.

Die Unterordnung und Zweckverwendung der Freizeit für die Schule

Dass Schule in *Rebekkas* Orientierungsrahmen von hoher Bedeutung ist, zeigt sich ebenfalls daran, dass sie ihr Hobby zu reiten der Schule unterordnet. Vielmehr sollten eventuelle Kosten, die für ein Pferd entstehen würden, ihrer Ansicht nach lieber in einen Bereich der Freizeit investiert werden, bei dem sie einen Bildungszuwachs erfährt:

„wann soll ich mich drum kümmern man (...) hat so viel in der Schule zu tun und wo soll man s unterstelln kostet alles so viel Geld und (...) wenn man das

Geld dann be- (.) besser zum Beispiel für ‚Reisen oder sowas‘ (betont) ausgibt wo man (.) was ‚lernen‘ (betont) kann“

Das schulische Pensum, welchem sie eine höhere Bedeutung zuweist, ermöglicht es Rebekka nicht, sich um ein Pferd zu kümmern. Hier deutet sich eine strebende Haltung an, Schule die höhere Priorität einzuräumen. Ein mögliches ganzheitliches Lernen beim Reiten wird von *Rebekka* ausgeblendet und verdeutlicht, dass sie eher eine Orientierung an einem Wissenserwerb durch kognitives Lernen hat. Kognitiv gefordert zu werden und dabei etwas zu lernen ist ihr bevorzugtes Lernkonzept. Demnach werden bei erhöhtem schulischen Pensum Hobbys gekürzt und zeitlich angepasst. Die Schule strukturiert somit ihre Freizeit. So werden auch die „Bildungsurlaub[e]“ ihrer Familie „so‘ (.) strukturiert dass man (.) erst was ‚lernt‘ und denn noch (.) so n bisschen (.) ‚Spaß‘ (betont) (.) nebenbei auch hat“. Das Tanzen ist eine andere Freizeitaktivität von *Rebekka*. Dieses Hobby ist für sie zweckrational:

„des is doch (.) ‚auch wichtig‘ (betont) (...) wie man aussieht dass man nich zu fett wird (.) ja“.

Dick zu sein steht für *Rebekka* im negativen Gegenhorizont und gilt es zu vermeiden. Sie grenzt sich mithilfe der Aussage „zu fett“ klar und in gesteigerter Form davon ab, dick zu werden, wenn man keinen Sport treibt.

„mhm (.) naja (.) ich finde (.) dass wenn man (.) zu dick wird dass das

„(...)Schule [ist] neben der Bedeutung als Peer-Raum im Orientierungsrahmen auch hochgradig als Leistungsraum von Relevanz (...).“

nich mehr so vorteilhaft aussieht (...) (.) auch wenn man zu dick is dann is ja auch schwieriger im Sportunterricht (...) dann kriecht man auch wieder schlechtere Noten und denn (1) naja (3) und d- man sieht halt auch dass in unserer Klasse ziemlich viele Dünne sind (...) (.) und denn (.) is man ja schon wieder so n ‚Außenseiter‘ (betont) wenn man denn nich so (.) ‚dünn is wie die andern‘ (leise)“

28

Der Aspekt des Dickseins hat jedoch für *Rebekka* nicht nur den Hintergrund ihrem ästhetischen Ideal zu entsprechen, sondern auch ihrem schulischen Leistungsanspruch. Dicksein könne dazu führen, dass man im Sportunterricht schlechte Noten bekommt und aufgrund ihrer Orientierung an guten Noten gilt es, dies zu vermeiden. Des Weiteren wird an dieser Stelle neben ihrer eigenen noch eine weitere Bezugsnorm aufgemacht: *Rebekka* ist es wichtig in der Klasse sozial eingebunden zu sein und dies würde in ihrer Sicht gefährdet werden, wenn sie dick würde. Ein Außenseiter zu sein steht für sie im negativen Gegenhorizont und sie ist bemüht sich der sozialen Bezugsnorm ihrer Klasse anzupassen. Sport wird somit von ihr genutzt, negative Konsequenzen sowohl im schulischen-

als auch im Peer Bereich zu vermeiden.

Die Vermeidung von schlechten Noten ist für *Rebekka*, wie sich an anderer Stelle im Interview zeigt, mit einer starken emotionalen Brisanz verbunden:

„ja ich war ziemlich geschockt das war nich so (.) gut ich hatte (.) fünf Drein.“

Die Drei wird damit als negativer Gegenhorizont markiert, den es zu vermeiden gilt, was ihre starke Leistungsorientiertheit erneut verdeutlicht. In der sechsten Klasse muss *Rebekka* feststellen, dass durch die Lehrer_innen Leistungsanforderungen gestellt werden, denen sie nicht gerecht werden kann:

„das ham wir in ner Grundschule halt nie gemacht.“

Dies führte bei ihr zu einem Leistungsabfall, der auch bei anderen in ihrer Klasse auftrat:

„und dann (...) sind noch mal erst mal die Leistungen n bisschen runtergegangen (...) aber bei allen in der Klasse also.“

Mit dieser Formulierung generalisiert sie den Leistungsabfall in der Klasse und markiert damit, dass die Leistungsanforderungen zu hoch waren. Ihre Leistungseinbrüche werden somit von ihr externalisiert und als nicht selbstverschuldet angesehen:

„naja (2) ich will halt nich so viel

vom Unterricht verpassen (...) aber
(.) naja manchmal da (.) sind die
Lehrer einfach mal nur (.) nich so
toll und dann (...) hat man ‚einfach
keine Lust da zu zuhören‘ (lachend)
(...) weil s (.) einfach nur (2) lang-
weilig is (...) und ‚doof‘ (betont) (...)
und dann redet man auch schon mal
aber (.) ja (.) dann krieg ich Drein“

Ihr ist es wichtig im Unterricht nichts zu verpassen und am Unterrichtsgeschehen dranzubleiben. Dabei nimmt *Rebekka* die Position der ZuhörerIn beziehungsweise des Publikums ein. Der Unterricht wird erst dann langweilig und nicht mehr lohnenswert, wenn der/die Lehrer_in nicht in der Lage ist, diesen interessant zu gestalten. Für *Rebekka* haben Lehrer_innen die Rolle eines/einer Entertainers_in und dieser gilt es gerecht zu werden. Es zeigt sich, dass für *Rebekka* das Erreichen von guten Noten nicht mit Leichtigkeit erfolgt und ständige Aufmerksamkeit von ihr fordert. Ab und zu nicht zuzuhören hat für sie die Konsequenz der Note Drei. Sie hat einen affirmativen Bezug auf einen durch die Lehrenden dominierten Unterricht, der jedoch an keiner Stelle kritisiert wird. Wie sich an vielen Stellen gezeigt hat, steht für *Rebekka* die Schule an erster Stelle. Gut in der Schule zu sein, hat für sie klare Konsequenzen für ihre Zukunft:

„Schule (.) steht an erster Stelle (...) un
das wird wahrscheinlich auch immer
so bleiben denn ohne ne gute Schul-
ausbildung kriecht man keinen gu-

ten Beruf (...) und ohne Beruf kriecht
man kein Geld und (.) ich möchte ja
nich (.) ‚Hartzvierempfänger‘ (betont)
werden (.) und nich unter (.) ‚der Brücke
landn‘ (leicht betont) oder so (.)“

Für *Rebekka* bestimmen Leistungen ihr Leben und alles, was sie erreichen kann. Darin wird deutlich, welche starke Bedeutung Noten, Leistungen und die Schule insgesamt für ihr ganzes Leben haben. „[K]einen guten Beruf“ und „ohne Beruf“ wird auf eine Ebene gestellt. In beiden Fällen besteht die Gefahr Hartz IV zu beziehen und „unter der Brücke zu landn“. Beide Lebensformen stehen für sie im negativen Gegenhorizont und können mithilfe einer guten Schulausbildung vermieden werden. Es geht ihr somit nicht nur um einen Abschluss und Beruf, sondern auch darum beides bestmöglich zu absolvieren. Eine gute Schulausbildung steht für *Rebekka* klar im positiven Gegenhorizont und gilt es zu erreichen. Leistungseinbrüche werden versucht durch ein ruhiges Verhalten im Unterricht, das eine gesteigerte Aufmerksamkeit ermöglicht, wieder gutzumachen:

„dann nimmt man sich schon wieder
zurück“.

Schule als Dienstleistungsunternehmen und Distinktionsraum

Das Vogtberg-Gymnasium ist für *Rebekka* eine „besondere Schule“ mit einer Vielfalt an Angeboten.

„ja (.) ich find ‚gut‘ (betont) (.) dass (2)

dass (.) dass man (.) ,viel‘ (betont) (.) lernen kann dass es viel unterschiedliche Angebote gibt vom- (...) also dass man auch zum Beispiel Chinesisch lernen kann (.) okay (...) das mach ich jetzt nicht aber- (...) dass es halt so ne besondere Schule is und dass man (.) dann sagen kann ja ich bin auf ,der Schule‘ (betont) (...) denn (1) so n bisschen (.) na nich angeben aber so- (.)“

Das Beispiel des Chinesischunterrichts, den sie selbst nicht besucht, wird genutzt, um eine Angebotsvielfalt zu demonstrieren und im gleichen Zuge die Schule zu distinguieren. Viel zu lernen und viele verschiedene Angebote zur Wissensaneignung zu haben, die andere Schulen nicht vorweisen, ist für *Rebekka* zentral und ermöglicht es ihr aus einem Sortiment zu wählen, das über die Pflichtfächer hinausgeht. Die Schule wird an dieser Stelle als ein Lernraum der Wissensaneignung, im Sinne eines Dienstleistungsunternehmens deutlich, der für sie im positiven Gegenhorizont steht. *Rebekka* hat einen sehr strategischen Umgang mit Schule. Neben dem hervorgehobenen großen Bildungsangebot wird sie nun als eine Schule deutlich, mit dessen Namen man sich schmücken kann. *Rebekka* stellt sich als einen Teil dieser Schule dar und vertritt diese nach außen – wobei nicht ausbuchstabiert wird, was die Schule so besonders macht. Die Formulierung „ich bin auf ,der Schule‘ (betont)“ wirkt, als schreibe sie der Schule ein Label zu, das allen bekannt ist sowie

bei allen eine bestimmte Assoziation auslöst und die bloße Mitgliedschaft ausreicht, um selbst besonders zu sein. *Rebekka* nutzt an dieser Stelle das Ansehen ihrer Schule, um sich selbst hervorzuheben – wie bei dem von Robert B. Cialdini et al. (1976) beschriebene Phänomen des „Basking in reflected glory“, also der Tendenz sich durch einen sozialen Vergleich mit dem Erfolg anderer in Verbindung zu bringen. Es genügt *Rebekka*, an einer Schule mit einem großen Angebot zu sein und das Label gerade „der Schule“ tragen zu können. Es ist ihr möglich eine Statusplatzierung über diese Schule zu erreichen und diese zu nutzen. Dies ähnelt einem ökonomisch-strategischen Erfolgskalkül, das dem Bild der Wirtschaftseliten entspricht, wie sie der Schulleiter des Vogdberg-Gymnasiums beschreibt (Rekonstruktion Schulleiterinterview Vogdberg-Gymnasium). Ebenso nutzt sie das Label der Schule zu einer weiteren Distinktion: Für sie sind Schulen, an denen es ein geringes Angebot gibt, und Schulen, „die jeden aufnehmen würden“ im negativen Gegenhorizont verortet:

„ich denk mal wir sind schon nich die (.) letzte (.) Schule die jeden aufnehmen würde (...) jeden (...) der ,nichts kann‘ (betont) und ich würd auch sagen dass unsere Schüler dazu ausgebildet werden (...) dass wir nich (1) so sind wie alle andern sind sondern dass wir sozusagen einzigartig sind so (...) dass wir auch weltof-

fen sind wie das Motto ja auch sagt und (...) ‚dass wir‘ (betont) (.) auch (.) gut in der Schule sind also (...) (.) dass wir ‚nich schlecht‘ (betont) sind“

Dass das Vogdberg-Gymnasium seine Schüler_innen anhand der Leistungen auswählen kann, macht sie zu einer guten Schule. Für *Rebekka* sind der Besuch einer „exklusiven“ Schule – und dies auch nach außen hin zeigen zu können – von großer Bedeutung. Es ist bei ihr eine offene Form der Distinktion erkennbar. Ihre Beschreibung der Auswahl erfolgt aus einer Expertenperspektive heraus, als sei sie ein Teil der Lehrerschaft. Bestandteil dieser Ausbildung ist es, aus der Masse herauszusteichen und individuell zu sein. An dieser Stelle wird eine Parallele zu dem privaten Idealschülerbild des Schulleiters deutlich, der „kleine Individualisten (...) mit Kante“ gerne hat (Zitat Schulleiterinterview). *Rebekka* beschreibt die eigene Schule als eine, die einzigartige Schüler_innen ausbildet, die weltoffen sind und gute Noten haben. Dass die guten Noten in dieser Beschreibung erst als Letztes genannt werden, macht deutlich, dass diese nicht an erster Stelle stehen, sondern vielmehr das Soziale – eine weltoffene Haltung zu haben und sich von anderen zu unterscheiden. Ebenso strebt *Rebekka* nicht nach den akademischen Höchstleistungen, sondern nach einem „gut“. Mit der Wiedergabe des Schulmottos zeigt sie nach außen, eine um Passförmigkeit bemühte Schülerin zu sein. Obwohl ihre Schule

von Schüler_innen anderer Bildungseinrichtungen zum Teil als negativ bewertet wird, grenzt sie sich und ihre Schule weiter von diesen ab:

„und dann (.) hat m- manschmal man ja auch bei denen (.) n schlechten Ruf sozusagen weil (...) man (.) nun mal nich so (.) faul is wie die sondern halt n bisschen ehrgeiziger is (...) und probiert das Beste aus seinem Leben zu machen mit den (...) besten Leistungen (.) und ja manche die sind halt beliebt bei diesen (.) ‚mir is alles egal sehr cooln (...) Schülern sozusagen‘ (betont) (.) aber ‚die‘ (betont) sind demnach auch schlecht in ner Schule (...) (.) ja (.)“

Cool zu sein, eine lässige Haltung gegenüber Noten und Leistungen zu vertreten, verbindet sie automatisch mit schlechten Noten. Von dieser Art von Schüler_innen distanziert sie sich. *Rebekka* sind Schule und das Erzielen guter Leistungen wichtiger, als bei Peers als cool zu gelten. Das Optimum aus sich selbst herauszuholen und nach dem Bestmöglichen zu streben steht für *Rebekka* im positiven Gegenhorizont. Für sie ist es nicht verworfen, ja sogar positiv, ein „Streber“ zu sein, denn so können die gesetzten Ziele erreicht werden:

„eigentlich is streben ja gut weil (.) streben bringt einem ja wenigstens was“.

Die Schule ist für sie Grundlage für das spätere Leben und sie ist aktive Gestalterin der Möglichkeitsräume, die sie mit Hilfe der schulischen Bildung erreichen kann. Diese Haltung

generalisiert sie durch ihre allgemeine „man“-Formulierung für ihre gesamte Schule. Wie sich an anderen Stellen des Interviews gezeigt hat, lernt sie an einer Schule „die nicht jeden aufnehmen würde(...)“. Das von ihr gesetzte Ziel, „das Beste aus seinem Leben zu machen“, könnte demnach nicht an jeder Schule erreicht werden, doch *Rebekka* ist an der richtigen. Hier wird ihre Orientierung nach guten Leistungen zu streben durch starke distinktive Züge erweitert.

Fazit und habituelle Einordnung

Um die Bedeutung des Falls *Rebekka* im Kontext um Elite und Bildungsexpansion einordnen zu können, erfolgt an dieser Stelle eine Einordnung in die Habitustypologie, wie sie Kramer et al. entwickelten. Diese Typologie von schul- und bildungsbezogenen Habitus wurde im Zuge des Projektes „Erfolg und Versagen in der Schulkarriere – ein qualitativer Längsschnitt zur biographischen Verarbeitung schulischer Selektionsereignisse“ entwickelt (vgl. Kramer et al. 2009). Die verschiedenen Habitus spannen sich dabei zwischen einem schul- und bildungsaffinen Habitus und einem schul- und bildungsfernen Habitus auf. Dabei werden vier verschiedene Habitusformationen der Schüler_innen unterschieden (vgl. ebd.: 131). Bisher konnte bei der Rekonstruktion der Schüler_inneninterviews „exklusiven“ Schulen festgestellt werden, dass es sich hier vornehmlich um schul- und bildungsaf-

fine Habitus handelt. Genaue Erkenntnisse können jedoch erst nach vollständiger Analyse und Kontrastierung aller Fälle getroffen werden. Exemplarisch kann der hier vorliegende Fall *Rebekka* in den oberen Bereich der Habitustypologie von Kramer et al. eingeordnet werden. Der Habitus der Bildungsexzellenz und -distinktion ist bei *Rebekka* nicht zu finden, auch wenn dieser vornehmlich bei Schüler_innen an „exklusiven“ Gymnasien mit zusätzlicher Eignungsprüfung vorzufinden war (vgl. ebd.: 132). Lediglich die für diesen Habitus typischen distinktiven Linien sind bei *Rebekka* stark ausgeprägt. Sie trägt die Abgrenzung ihrer Schule von anderen offen nach außen. Dabei handelt es sich um eine Distinktion auf Schul-, nicht aber auf einer Leistungsebene. Exzellente Leistungen werden bei dem Habitus der Bildungsexzellenz und -distinktion jedoch mit Leichtigkeit, ohne Anstrengung erzielt und weisen eine umfassende Bildungsorientierung auf, die über das Schulische hinausgeht. *Rebekka* hingegen stellt die Schule und den Wissenserwerb durch Lernen in den Vordergrund. Ebenso erzielt sie gute Leistungen nicht mit Leichtigkeit, sondern muss dafür dauerhaft im Unterricht aufmerksam sein und sich immer wieder behaupten. Sie strebt danach, etwas zu erreichen. Dieser Habitus des Strebens teilt sich (1) in den Habitus der „exklusiv Strebenden“, (2) den Habitus des „moderaten Strebens“ und (3) den Habitus des „(leidvoll) auferlegten

Strebens“ (vgl. ebd.: 139). Wie auch die Schüler_innen im Projekt von Kramer et al., die diesem Habitus zugeordnet wurden, kommt sie aus einer bildungs- und aufstiegsorientierten Familie. Der Fall *Rebekka* kann nicht eindeutig in eine der drei Unterkategorien eingeordnet werden und differenziert die Habustypologie somit aus. Ihre zentrale Orientierung an guten Leistungen und Schule deckt sich mit den Orientierungen, die beim Habitus des „exklusiven Strebens“ vorzufinden sind, ebenso die untergeordnete Rolle der Peers. Jedoch spielt im Fall *Rebekka* die Familie eine zentralere Rolle und somit ist die Eigenaktivität eingeschränkt, wenn auch nicht vollständig. Die Eltern ermöglichen ihr auch in der Freizeit einen Raum für Bildung und geben ihr Hinweise bei der Freundesauswahl hinsichtlich einer funktionellen Vergemeinschaftung. Dies ähnelt sehr dem Habitus des „(leidvoll) auferlegten Strebens“. *Rebekkas* schul- und bildungsbezogene Orientierungen finden sich jedoch vornehmlich im Habitus des „moderaten Strebens“. Sie ist nicht, wie die zwei vorherigen Typen, an exzellenten Leistungen orientiert, sondern strebt danach „das Beste aus ihrem Leben zu machen“ und weist dabei einen strategischen Umgang

mit Schule auf. Ihre Orientierung an leistungsstarken Mitschüler_innen und an der funktionalen Freundschaft mit diesen verdeutlicht, dass sie allein womöglich gute Leistungen nicht erzielen kann. Der Erhalt eines gewissen ästhetischen Erscheinungsbildes dient ihr zusätzlich

zur Vermeidung einer sozialen Ausgrenzung. Ein „Streber“ zu sein, ist für *Rebekka* nicht problematisch. Schon die Unterscheidung des Habitus des Strebens in drei Unterkategorien bei Kramer et al. deutet eine notwendige Differenzierung der Strebenshaltung an. Der Fall *Rebekka* markiert einen Fall, der eine weitere Ausdifferenzierung bezüglich der Formen des Strebens fordert. Eine weitere Art

des Strebens ist in der Studie Mirja Silkenbeumers und Andreas Wernets („Die Mühen des Aufstiegs – von der Realschule zum Gymnasium“ (2012)) zu erkennen. Die zwei dort vorgestellten Schüler stellen eine viel leidvoller auferlegte Form des Strebens dar. Denn eine Entscheidung gegen die familiären Bestrebungen, einen hohen Bildungstitel zu erreichen, würde zwar einen Autonomiegewinn des dort dargestellten Schülers bedeuten, doch auch für ihn ist das Erlangen des gymnasialen Abschlusses von so hoher Relevanz, dass dafür eine per-

„Der Fall
Rebekka kann
nicht
eindeutig in eine
der drei
Unterkategorien
eingeordnet
werden und
differenziert die
Habustypologie
somit aus.“

manente Belastung in Kauf genommen wird (vgl. Silkenbeumer/Wernet 2012). Zusammenfassend kann man sagen, dass Rebekka einem Habitus des Strebens und der Distinktion entspricht. Ihr Orientierungsrahmen weist einen schulischen Leistungsbezug mit starken familiären Bezügen und abgeschwächten Peerorientierungen auf. Sie zeichnet sich durch starke Schul- und Bildungsorientierung und dem Streben nach guten Leistungen aus. Schule durchdringt ihr ganzes Leben. Rebekka ist es wichtig, sozial eingebunden zu sein und Spaß zu haben. Jedoch werden Aktivitäten in der Freizeit zugunsten der Schule gekürzt bzw. an diese angepasst. Ihre Ausbildung zu einer „einzigartigen“ und „weltoffenen“ Schülerin ist nur an einer Schule möglich, an der ein Auswahlverfahren besteht und die als Dienstleistungsunternehmen fungiert. Sie distanziert sich von „sehr cooln“ Schüler_innen und nutzt das Label ihrer Schule, um sich nicht auf einer Leistungsebene, sondern offen über ihre Schule zu distinguieren. Ihre Lehrer_innen sieht sie als Entertainer_innen des Unterrichtsgeschehens, dem sie nur dann folgen kann, wenn dieser spannend und interessant gestaltet sei. Rebekkas individuelles Streben ist abhängig von äußeren Rahmenbedingungen. Dieser Habitus des Strebens spannt sich auf zwischen 1. einer Orientierung an Leistung, aber nicht an Leistungsexzellenz, bei der Peers und Freizeitaktivitäten der Schule untergeordnet werden;

2. einer Orientierung an einer in sich kohärent entworfenen Schülerschaft, die nach einem Ideal des weltoffenen Bürgers ausgebildet wird; und 3. einer Distinktion zu nicht „exklusiven“ Schulen – wobei Rebekkas Distinktion nach außen stärker ist als ihre Kohärenz nach innen. Helsper et al. (2014 a, b) konnten bei der Analyse des Schulleiterinterviews am Vogdberg-Gymnasium ein Schülerideal des eigenverantwortlichen, individualisiert-selbstbezüglichen Managers des eigenen Lernens im Sinne eines „unternehmerischen Lernselbst“ rekonstruieren (vgl. dazu auch Bröckling 2007; Reh/Rabenstein 2012). Der Schulleiter präferiert Individualisten mit Ecken und Kanten, die auch bereit sind Widerstand gegen die Lehrerschaft zu leisten, aber nicht gegen die Schule selbst (Rekonstruktionen Schulleiterinterview Vogdberg-Gymnasium). Dies ist auch für Rebekka von Bedeutung. Es besteht eine Passung zwischen dem Schülerbild des Schulleiters und dem von Rebekka. Der Schulleiter nimmt eine klare Trennung zwischen Leistungseliten, die er befürwortet, und einer gesellschaftlichen Elite, die er ablehnt, sowie einer wirtschaftlichen Elite vor (vgl. Helsper et al. 2015). Rebekka und ihre Familie entsprechen am ehesten dem, was der Schulleiter mit einer Wirtschaftselite verbinden würde. Sie hat einen strategischen Umgang mit Schule und Peers und nutzt das Label der Schule, um sich zu besondern. Anhand der Rekonstruktion des indivi-

„Die Schüler_innen (...) divergieren darin, wie die Leistungs- und Distinktionsbezüge ausgeprägt sind.“

36

duellen schul- und bildungsbezogenen Orientierungsrahmens der exemplarischen Schülerin Rebekka und ihrer Einordnung in die Typologie des Bildungshabitus ‚Kramers et al. (2009), konnte exemplarisch der Habitus einer Schülerin eines exklusiven Gymnasiums dargelegt werden. Mit der Erweiterung dieser Typologie kann die These aufgestellt werden, dass die Habitus der Schüler_innen exklusiver Gymnasien relativ ähnlich und durch eine besondere Schulnähe und Leistungsorientierung sowie distinktive Bezüge gekennzeichnet sind. Die Schüler_innen aber divergieren darin, wie die Leistungs- und Distinktionsbezüge ausgeprägt sind. Eine weitere These behauptet, dass es durch die Expansion des Gymnasialen zu einer vertikalen Differenzierung zwischen den Gymnasien kommt. Somit ist es weniger das Abitur selbst, das den Unterschied zu anderen Absolvent_innen ausmacht als vielmehr die verschiedenen Profile und internationalen Bildungsabschlüsse der verschiedenen Gymnasien. Diese beiden Thesen sind allerdings noch durch weitere Rekonstruktionen zu überprüfen und so können ebenso mögliche Unterschiede zwischen „exklusiven“ und nicht-„exklusiven“ Schulen rekon-

struiert werden. Vor dem Hintergrund der Bildungsexpansion haben die stetige Zunahme der Orientierung an höheren Bildungsabschlüssen sowie die stetige Steigerung zu vorangegangenen Generationen, wie zum Beispiel der von Ulrich Beck 1983 beschriebene „Fahrstuhleffekt“ (vgl. Beck 1983), eine Förderung der Strebenshaltung zur Folge. Auch wenn das Streben an unterschiedlichen sozialen Orten stattfindet und die Formen des Strebens sich stark ausdifferenzieren, so deutet sich an, dass der Wunsch nach Aufstieg und damit verbunden eine strebende Haltung sich zu einer hegemonialen, dominierenden gesellschaftlichen Orientierung entwickeln.

ZUR AUTORIN

Theres Waldbauer, 25, studiert im 5. FS Soziologie (Master) an der Martin-Luther-Universität Halle/Wittenberg. Zu ihren Interessengebieten gehören: Bildungs- & Lebenslaufsoziologie, Familiensoziologie, Migration.

LITERATUR

- Ann Elisabeth** (1991): Freundschaft im Alltag. Eine Untersuchung mit dem Doppeltagebuch. Bern, Stuttgart: Huber.
- Ball, Stephen J./Nikita, Dimitra Pavlina** (2014): The global middle class and school choice: a cosmopolitan sociology. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.): Elite und Exzellenz im Bildungssystem. Nationale und Internationale Perspektiven. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 19.
- Beck, Ulrich** (1983): Jenseits von Stand und Klasse? Soziale Ungleichheiten, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer sozialer Formationen und Identitäten. In: Reinhard Kreckel (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Otto Schwartz & Co., S. 35-74.
- Becker, Gary S.** (1964): Human capital. A theoretical and empirical analysis, with special references to education. New York: Columbia University Press.
- Bellmann, Johannes** (2008): Choice Policies – Selektion, Segregation und Distinktion im Rahmen von Bildungsmärkten. In: Ullrich, Heinrich/Strunck, Susanne (Hrsg.): Begabtenförderung an Gymnasien. Wiesbaden: Springer VS, S. 249-270.
- Bohnsack, Ralf** (2003): Rekonstruktive Sozialforschung – Einführung in qualitative Methode. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, Ralf** (2013a): Habitus, Norm und Identität. In: Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten/Thiersch, Sven (Hrsg.): Schülerhabitus. Wiesbaden: Springer VS, S. 33-55.
- Bohnsack, Ralf** (2013b): Dokumentarische Methode und Logik der Praxis. In: Lenger, Alexander/Schneickert, Christian/Schumacher, Florian (Hrsg.): Pierre Bourdieu's Konzeption des Habitus. Wiesbaden: Springer VS, S. 175-200.
- Bourdieu, Pierre** (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre** (2004): Der Staatsadel. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude** (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude** (1973): Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude** (2007): Die Erben. Studenten, Bildung und Kultur. Konstanz: UVK.
- Bröckling, Ulrich** (2007): Das unternehmerische Selbst. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hadjar, Andreas/Becker, Rolf** (2011): Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion in Deutschland. In: Becker, Rolf (Hrsg.) Lehrbuch der Bildungsoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 203-222.
- Hadjar, Andreas/Becker, Rolf** (2006): Bildungsexpansion – erwartete und unerwartete Folgen. In: Hadjar, Andreas/Becker, Rolf (Hrsg.): Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen. Wiesbaden: Springer VS, S. 11-24.
- Hartmann, Michael** (2002): Der Mythos von den Leistungseliten. Spitzenkarrieren und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft. Frankfurt a.M.: Campus.
- Helsper, Werner/Böhme, Jeanette/Kramer, Rolf-Torsten/Lingkost, Angelika** (2001): Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozess. (Rekonstruktionen zur Schulkultur I). Opladen: Leske + Budrich.
- Helsper, Werner/Brademann, Sven/Kramer, Rolf-Torsten/Ziems, Carolin/Klug, Ron** (2008): Exklusive Gymnasien und ihre Schüler – Kulturen der Distinktion in der gymnasialen Schullandschaft. In: Ullrich, Heiner/Strunck, Susanne (Hrsg.): Begabtenförderung an Gymnasien. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 215-249.
- Helsper, Werner/Niemann, Mareke/Gibson, Anja/Dreier, Lena** (2014a): Positionierung zu „Elite und Exzellenz“ in gymnasialen Bildungsregionen: Eine „Gretchenfrage“ für Schulleiter exklusiver Gymnasien? In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.): Elite und Exzellenz im Bildungssystem. Nationale und Internationale Perspektiven. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 19.
- Helsper, Werner/Dreier, Lena/Gibson, Anja/Kotzyba, Katrin/Niemann, Mareke** (2014b): „Exklusive“ und private Gymnasien in städtischen Bildungsregionen – Wettbewerb und Schülersauswahl am städtischen höheren „Bildungsmarkt“. In: Kraul, Margret (Hrsg.): Private Schulen. Wiesbaden: Springer VS, S. 45-61.

- Helsper, Werner** (2014): Distinktion im Gymnasialen? Prozesse der Habitusbildung an „exklusiven“ höheren Schulen (Projektantrag zweite Förderphase). In: Zentrum für Schul- und Bildungsforschung (Hrsg.): Mechanismen der Elitebildung. Werkstatthefte des ZSB: Diskurse zu Schule und Bildung Heft 32, Halle/Saale: ZSB, S. 83–104.
- Helsper, Werner/Dreier, Lena/Gibson, Anja/Niemann, Mareke** (2015): Auswahlverfahren in „exklusiven“ Gymnasien – Auswahlpraktiken und ihre Legitimation. In: Helsper, Werner/Krüger, Heinz-Hermann: Auswahl der Bildungsklientel – Selektion in exklusiven Bildungsinstitutionen, Wiesbaden 2015, Springer VS (im Erscheinen).
- Kalthoff, Herbert** (1997): Wohlerzogenheit. Eine Ethnographie deutscher Internatsschulen. Frankfurt a. M.: Campus.
- Kramer, Rolf-Torsten** (2011): Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, Rolf-Torsten/Helsper, Werner/Thiersch, Sven/Ziems, Carolin** (2009): Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I. Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, Rolf-Torsten/Helsper, Werner/Thiersch, Sven/Ziems, Carolin** (2013): Das 7. Schuljahr. Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere? Wiesbaden: Springer VS.
- Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner/Sackmann, Reinhold/Breidenstein, Georg/Bröckling, Ulrich/Kreckel, Reinhard/Mierendorff, Johanna/Stock, Manfred** (2012): Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem. Ausgangslage, Theoriediskurse, Forschungsstand. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 15, S. 327–343.
- Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner** (2014): Elite und Exzellenz im Bildungssystem. Nationale und Internationale Perspektiven. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 19.
- Maaz, Kai/Nagy, Gabriel/Jonkmann, Kathrin/Baumert, Jürgen** (2009): Eliteschulen in Deutschland – Eine Analyse zur Existenz von Exzellenz und Elite in der gymnasialen Bildungslandschaft in einer institutionellen Perspektive. Zeitschrift für Pädagogik, 55, S. 211–227.
- Müller, Walter/Steinmann, Susanne/Schneider, Reinhard** (1997): Bildung in Europa. In: Hradil, Stefan/Immerfall, Stefan (Hrsg.): Die westeuropäischen Gesellschaften im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 177–246.
- Nohl, Arnd-Michael** (2006): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, Arnd-Michael** (2013): Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode. Wiesbaden: Springer VS.
- Overmann, Ulrich** (1996): Konzeptualisierung von Anwendungsmöglichkeiten und praktischen Arbeitsfeldern der objektiven Hermeneutik. (Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung). Manuskript. Frankfurt a.M., S. 70–182.
- Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin** (2012): Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen. Empirische Explorationen zu Norm der Selbständigkeit. In: Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hrsg.): Judith Butler. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 225–246.
- Schütze, Fritz** (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, Jg. 13, H. 3, S. 283–293.
- Silkenbeumer, Mirja/Wernet, Andreas** (2012): Die Mühen des Aufstiegs: Von der Realschule zum Gymnasium. Fallrekonstruktion zur Formierung des Bildungsselbst. Opladen, Berlin & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Zanten, Agnes van** (2010): The sociology of elite education. In: Apple, Michael W./Ball, Stephen J./Gaudin, Luis Armando (Hrsg.): The Routledge international handbook of the sociology of education. New York: Routledge, S. 329–337.
- Zymek, Bernd** (2009): Prozesse der Internationalisierung und Hierarchisierung im Bildungssystem. Zeitschrift für Pädagogik, 55, S. 175–193.
- Zymek, Bernd** (2014): Ausleseverfahren und Institutionen der nationalen Elitebildung und ihre internationalen Herausforderungen. Eine historische-vergleichende Skizze zu Frankreich, England und Deutschland. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.): Elite und Exzellenz im Bildungssystem. Nationale und Internationale Perspektiven. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 19.