

Mehr als Meritokratie?

Über die Prozessierung von Inklusivität und Exklusivität in Schulkulturen

Anja Gibson, Werner Helsper, Merle Hinrichsen, Merle Hummrich

1. Einleitung

Die Idee, dass durch die weltweite Verwirklichung von Massenbildung (*mass education*) ein gerechtes System geschaffen sei, in dem vor allem auf der Grundlage von Leistung differenziert wird, ist eine zentrale Vorstellung neo-institutionalistischer Schulforschung (vgl. Meyer/Ramirez 2000). Dort, wo Schulsysteme umfassend etabliert wurden, haben sich Gesundheitsstatus, Einkommen und Bildungsstand der Bevölkerung merklich verbessert (vgl. Baker 2014). Historisch bedeutet die Differenzierung nach Leistung gleichzeitig, dass vorgängige Systeme der Weitergabe von Status zwischen den Generationen sich verändert haben: nicht mehr die Erbfolge reguliert Teilhabe an Bildungsabschlüssen, sondern die Meritokratie, die durch die Zugänglichkeit zu einer standardisierten Weitergabe von Wissen (vgl. Meyer 2005: 10) reguliert wird. Neben Chancengerechtigkeit, wie sie im UNESCO Aktionsprogramm *education for all* angelegt ist, und Teilhabegerechtigkeit (vgl. UN-Behinderntenrechtskonvention) spielt Meritokratie bei der Legitimation der Verteilung von Bildungszugängen und ihrer Begrenzung eine bedeutsame Rolle. Auch Distinktion erfolgt so zunächst über Leistung und kann vermeintlich durch Anstrengung erreicht werden.

Doch zeigt sich in vergleichenden Studien zu Bildungssystemen ebenso wie in Analysen der Bildungssysteme selbst, dass die als universalistisch geltenden Gerechtigkeitsvorstellungen sowohl institutionell als auch organisatorisch (also in Bezug auf das System wie die Einzelschule) integriert werden müssen (vgl. Adick 2008). Zugleich sei mit Studien zu sozialer Ungleichheit im Bildungssystem darauf verwiesen, dass Dimensionen wie Ethnizität, Geschlecht, Ability und Milieu zu systematischen Benachteiligungen im Bildungssystem führen (vgl. Gomolla/Radtke 2002; Ditton 2010) und Benachteiligungen sozial ›vererbt‹ werden (Bourdieu 2006). So schreibt sich in das moderne Narrativ der inklusiven *mass education*, in der Ausschluss kaum möglich scheint – jedoch durch Leistung jede Person die

Möglichkeit hat, die eigene Inklusion zu erhalten und schließlich sogar Zugang zu exklusiven Bildungschancen zu haben – eine systematische Widerspruchslogik ein, in der Exklusion intern (innerhalb der Inklusivität des Systems) prozessiert wird – Bourdieu (1998) spricht hier von internem Ausschluss. Dass insofern Meritokratie systematisch und prozesshaft umgangen wird, lässt sich anhand der Illusion der Chancengleichheit (vgl. Bourdieu/Passeron 1971) wie auch der Bedeutsamkeit des kulturellen und sozialen Kapitals (vgl. Bourdieu 2005) herausarbeiten. Wie dies in schulische Teilhabeordnungen eingeht, wie über Meritokratie hinausweisende Bezüge auf Bildungsorientierungen Bildungsprozesse ermöglichen und begrenzen, ist Gegenstand der vorliegenden Analyse.

Der Beitrag fokussiert auf den Begriff der Schulkultur als sozialem Raum. Schulkulturen sind in ihrer sozialräumlichen Verfasstheit gefordert, sich selbst zu Inklusion und Exklusion (im Sinne von Teilhabe und Ausschluss allgemein) zu verhalten (vgl. Adick 2008). Gefragt wird nach der Bedeutsamkeit von Meritokratie in schulkulturellen Ordnungen in ihrer Relationierung zur Relevanz von darüberhinausgehenden Distinktionskriterien, die weniger mess- und standardisierbar sind. Dies kann exemplarisch mit Bezug auf ästhetisch-kulturelle Fächer geschehen, die sich gerade den Standardisierungsprinzipien der Meritokratie entziehen. In pädagogischen und politischen Konzepten zur Inklusion unter Bedingungen von Förderdiagnosen werden diese Fächer (also z.B. Musik, Kunst oder auch Sport) als erste benannt, in denen Inklusion möglich ist. Gleichzeitig werden diese Fächer aber auch – wie wir zeigen werden – in besonderer Weise mit der Vorstellung von Begabung und Talent (Bourdieu 2004) aufgeladen und werden so zu Fächern, in denen Distinktion besonders deutlich sichtbar gemacht werden kann. Wir beziehen uns in diesem Zusammenhang auf den Talentbereich Musik, an dem exemplarisch entfaltet werden kann, was verallgemeinernd für Distinktion im Talentbereich gilt: dass jenseits der politisch-pädagogischen Verständigung auf die mögliche Inklusivität gerade jene Fächer zu Distinktionsgewinnen führen, in denen die Exklusivität schulischer Bildung besonders deutlich in den Vordergrund tritt. Betrachtet werden insofern Schulkulturen, in denen sich ein spezifisches Verhältnis von Meritokratie und Distinktion im Talentbereich ausformt und anhand derer mithin die Inklusivität und Exklusivität von Schule selbst deutlich wird. Inklusion und Exklusion sind somit Bedingung der Teilhabeordnungen von Schulen, die sich in Entwürfen zur Inklusivität und Exklusivität der Institution Schule einschreiben und Gegenstand alltäglicher Aushandlungsprozesse in Einzelschulen werden.

Der analytische Fokus, der hiermit gesetzt ist, fasst im zweiten Abschnitt dieses Beitrags Schule als Sozialraum, der sich unter der Bedingung von Inklusion und Exklusion ausgestaltet und sich selbst dadurch innerhalb der regionalen, nationalen (und transnationalen) Bildungs-Sozialräumlichkeit positioniert. Im dritten Abschnitt wird mit dem Schulkulturansatz ein analytisch begriffliches Instrumentarium aufgegriffen, mittels dessen die ordnungsbildende Bedeutung von Meritokratie

und Distinktion im Talentbereich für schulische Inklusivität und Exklusivität beschrieben werden kann. Der Abschnitt schließt mit einer idealtypischen Skizze des Feldes von Meritokratie und Distinktion im Talentbereich. Vor dem Hintergrund dieser Feldbestimmung werden im vierten Abschnitt Strukturvarianten der einzelschulspezifischen Verortung im Feld von Distinktion im Talentbereich und Meritokratie vorgenommen und mit Blick auf die Inklusivität und Exklusivität schulkultureller Entwürfe kontrastiert. Abschließend erfolgt eine Typenbildung mit Bezug auf die im dritten Abschnitt entwickelte Feldstruktur. Im fünften Abschnitt erfolgt ein theoretisierender Ausblick.

2. Schule als Sozialraum: Inklusion und Exklusion

In seiner Auseinandersetzung mit Grenzen beschreibt Simmel (1992) Raum als eine »an sich wirkungslose Form« (ebd.: 687), die gleichwohl Möglichkeiten der Vergesellschaftung beinhaltet, da innerhalb des Raumes soziologisch Grenzen konstruiert werden (vgl. ebd.: 697) und innerhalb dieser Grenzen wiederum Personen und Gegenstände fixiert werden (vgl. ebd.: 705), die in spezifischen Nähe-Distanz-Verhältnissen stehen (vgl. ebd.: 716). Dabei geht Simmel von einem Raum aus, der dem Handeln vorgängig ist. Grenzen des Raumes erscheinen damit als Grenzen des Handelns. Verhandlungen über Grenzen werden damit ausgeblendet. Die Konstitution von Raum als Ordnungsstruktur, die durch Grenzziehungen markiert ist, ist gleichwohl ein wichtiger Befund, vor dem sich relationale Raumkonzepte, wie etwa das von Löw (2001), ausformen können. Raum als vorgefundene, aber auch handelnd hervorgebrachte Struktur gestaltet sich so durch Prozesse der Inklusion und Exklusion aus. Ihre dynamische Hervorbringung lässt sich etwa anhand von Willis' Studie »Spaß am Widerstand« (»Learning to Labour«) (1979) nachvollziehen. Willis fragt in seiner Studie danach, wie aus Arbeiterjugendlichen wiederum Arbeiter werden. In seiner Ethnographie zeigt er anhand von szenischen Analysen, wie die Jugendlichen selbst zwar kurzfristige Überlegenheitserfahrungen gegenüber den Lehrer*innen haben, dabei jedoch zunehmend weniger anschlussfähig an schulisch positiv bewertete Verhaltensweisen (Fleiß, Aufmerksamkeit, Ordnung) sind. In ihrer raumanalytischen Rekapitulation der Studie analysiert Löw (2008) die dynamische Konstitution von Teilhabe und Ausschluss und arbeitet heraus, wie die lehrer*innenseitige Abwehr von Verhaltensweisen des Arbeitermilieus die Inklusivität der Jugendlichen systematisch begrenzt und ihre Exklusion vorantreibt. Schule wird so zu einem Ort, an dem die Exklusivität der bürgerlichen Milieus erhalten wird.

Als Sozialraum ist Schule so einerseits (vor-)strukturiert, andererseits Gegenstand von Aushandlungs- und Strukturierungsprozessen (vgl. Bourdieu 1986). Die Vorstrukturiertheit betrifft dabei einerseits die Positioniertheit der Schule *im* Sozialraum, andererseits die Positionierung *als* Sozialraum (Hummrich 2015a). Hier

werden drei Bezugsebenen virulent: erstens die Bezugsebene der transnationalen Ordnungen (etwa über das Commitment in Bezug auf UN-Konventionen oder die Bezugnahme auf supranationale Anforderungen, wie sie durch die World-Bank oder die OECD entstehen), zweitens die Bezugsebene sozialräumlich strukturierter Ordnung, die Schule gesellschaftlich und auch in einem »Umfeld« (vgl. Reutlinger 2009: 93) ansiedelt, etwa einer wohlhabenden oder prekarierten Nachbarschaft, im Verhältnis zu anderen Schulen usw. In beiden Perspektiven entwirft und positioniert sie sich auch selbst. Damit wird auf der dritten Bezugsebene Schule selbst als Sozialraum betrachtbar, in dem sie Handlungsmöglichkeiten eröffnet oder begrenzt.

Hinsichtlich der ersten Bezugsebene sind allgemeine oder auch als universalistisch geltende schulische Bezüge, wie sie oben hinsichtlich unterschiedlicher Gerechtigkeitsdimensionen (vgl. Zwick 2014) ausformuliert sind, als Strukturierungsmoment von Bildungssystemen, regionalen Bestimmungen und Einzelschulen zu begreifen. Ein Beispiel hierfür ist Meritokratie, die sich mit der Entwicklung von Schulgesetzen, Bildungsplänen und Curricula mit der Ermöglichung von Leistungsgerechtigkeit auseinandersetzt. Dieser stehen gerade auf der Ebene der Institutionalisierung von Schule in Deutschland in zwei Varianten Widersprüche gegenüber: zum einen ist das Bildungssystem hochgradig segregiert – Schaub & Baker (2013) sprechen für das deutsche Schulsystem von einer Reminiszenz an eine feudale Ordnung; zum anderen sind bereits in den Schulgesetzen der Bundesländer mit der Rede von Fähigkeiten, Neigungen und Begabungen (wie z.B. in Schleswig-Holstein) Distinktionskriterien aufgeführt, die bei der Beurteilung von Schüler*innen eine Rolle spielen sollen, die aber nicht standardisierbar im meritokratischen Sinne sind (vgl. Hummrich/Dehmel 2022).

Das heißt mit Blick auf die zweite Bezugsebene sozialräumlicher Verortung, dass Einzelschulen gefordert sind, sich mit dieser grundsätzlichen Widerspruchslogik auseinanderzusetzen, die sich zum Beispiel auch in der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention einerseits, der Aufrechterhaltung eines selektiven Bildungssystems und dem Ausbau elitärer Schulen andererseits reproduziert. Und auch mit Blick auf den UNESCO-Aktionsplan *education for all* und die systematische Ausgrenzung etwa von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrungen wiederholt sich dieser Widerspruch. Die Schulen sind auf dieser Bezugsebene zugleich auch in lokalen Bildungsräumen situiert (vgl. Stošić 2012, 2011; Radtke/Stošić 2008) und so auch an spezifische Milieubedingungen gebunden (vgl. Fölker/Hertel/Pfaff 2015; Helsper/Hummrich 2008; Helsper/Hummrich/Kramer 2014) sowie schließlich im Feld weiterer Schulen positioniert. Hierzu müssen die Schulen selbst eine Haltung entwickeln und sind gefordert sich aktiv mit den Bedingungen von Inklusion und Exklusion auseinanderzusetzen. Dabei können sie sich etwa – in Abhängigkeit von Konkurrenzverhältnissen zu anderen Schulen und eigenen Ressourcen – aktiv als exklusiver oder inklusiver Bildungsraum entwerfen.

Vor dem Hintergrund dieser Bedingungskonstellation aus der ersten und zweiten Bezugsebene gestaltet sich die dritte Bezugsebene aus: die Konstitution von Schule *als* Sozialraum. Dieser ist zu begreifen als die einzelschulische Strukturlogik, die sich in Auseinandersetzung mit den lokalen, regionalen, nationalen und transnationalen Ordnungsstrukturen herausbildet und die in ein Verhältnis zu den eigenlogischen Orientierungen und Idealen gesetzt wird. Hierbei wird die Schule zu einem Möglichkeitsraum (vgl. Hummrich/Hebenstreit/Hinrichsen 2017), der durch Teilhabe- und Ausgrenzungsordnungen strukturiert ist und innerhalb dem diese Ordnungen dynamisch ausgehandelt werden können.

Die sozialräumliche Ordnungslogik von Schule ist somit durch das Verhältnis von Inklusion und Exklusion bedingt. Diese werden als Inklusivität und Exklusivität auf den unterschiedlichen Ebenen sozialen Handelns dynamisch hervorgebracht. Schule als Sozialraum im Sozialraum erweist sich als relationales Bedingungsgefüge, das selbst prozessiert wird, in das sich die Differenzierungslogik der Gesellschaft aber auch einschreibt und zum Gegenstand der Aushandlung wird.

3. Schulkulturen zwischen Meritokratie und Distinktion im Talentbereich

Diese recht allgemeine sozialräumliche Beschreibung konkretisiert sich in der Analyse schulkultureller Ordnungen in der Spannung von Meritokratie und Distinktion als zwei zentralen Operanden schulischer Inklusivität und Exklusivität. Zwar kann auch Meritokratie über Leistungsexzellenz in einen distinktiven Habitus münden (vgl. Einleitung). Aber die Fokussierung auf Begabung und Talent führt der Meritokratie erst eine *zusätzliche* Distinktionsmöglichkeit hinzu, die deshalb hier *Distinktion im Talentbereich* genannt wird und die wir exemplarisch am Bereich des ästhetisch-kulturellen Talentbereiches Musik entfalten (auch wenn hier ebenso andere nicht-standardisierbare Talentfächer wie Kunst oder Sport möglich gewesen wären). Um dies zu analysieren, wird von *schulkulturtheoretischen Bestimmungen* ausgegangen (vgl. Helsper 2008, 2015; Helsper et al. 2001; Hummrich 2011, 2015b), in denen die Einzelschule als sinnstrukturierte symbolische Ordnung begriffen wird. Sie ist als Ergebnis der Aushandlungen der schulischen Akteure – Schulleitung, Lehrer*innen, Schüler*innen, Eltern und dem schulischen Umfeld – um die ›richtige‹ oder ›angemessene‹ Ausgestaltung der Schule als einer mehr oder weniger hegemonialen kulturell-pädagogischen Ordnung zu fassen.

Im Sinne des oben beschriebenen sozialraumtheoretischen Modells lässt sich die *Entstehung der einzelschulspezifischen symbolischen Ordnung* als mehrfach gestuftes Zusammenspiel zweier Parameter konturieren (zu den Parametern: vgl. Oevermann 1991). Dabei wären die erste und zweite Bezugsebene der Schule als Sozialraum mit Parameter I – dem je spezifischen Möglichkeitsraum oder der Auswahlmöglichkei-

ten schulischer Positionierung – zu verstehen; mit Parameter II die spezifisch getroffene Auswahl, die sich mit den übergreifenden Sinnstrukturen auseinandersetzt und darin ihre je spezifischen schulkulturellen Sinnstrukturen erzeugt. Fend fasst dies als »Rekontextualisierung« (vgl. Fend 2006) auf der Ebene der Einzelschule (vgl. auch: Idel/Stelmaszyk 2015). Da die jeweilige schulkulturelle Ordnung Ergebnis von Auseinandersetzungen und (symbolischen) Kämpfen zwischen den Akteursgruppen um die »richtige« Ausgestaltung der jeweiligen Schule ist, sind schulkulturelle Sinnordnungen auch als hegemonial strukturiert zu begreifen. Mit diesen dominanten Sinnordnungen korrespondieren jedoch die dominierten Sinnentwürfe. So institutionalisieren sich schulische Ordnungen und Praxis nicht in deutlicher Kohärenz, sondern als Ausdruck »umkämpfter« Sinnordnungen.

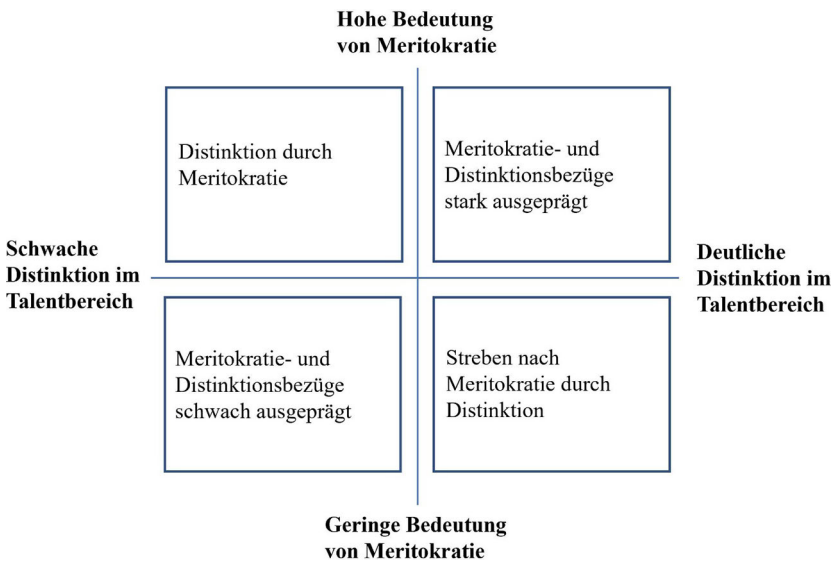
Die symbolische Ordnung, die so unter Einbeziehung der unterschiedlichen Bezugsebenen (vgl. Abschnitt 2) prozessiert bzw. hervorgebracht wird, lässt sich analytisch als fragmentierte Ordnung in der Spannung von *Imaginärem*, *Symbolischem* und *Realem* fassen (vgl. Helsper 2008, Helsper et al. 2001, 2009; Hummrich 2011, 2015b). Das Imaginäre ist als die sinnstrukturierte Ausdrucksgestalt der idealen Konstruktionen, Mythen und Narrative der jeweiligen Schule zu begreifen. Die idealen institutionellen Entwürfe können spannungsreich zum Symbolischen der jeweiligen Schule situiert sein, also zu den unterrichtlichen Interaktionen und pädagogischen Praktiken. Das Reale der Schulkultur umfasst die grundlegenden Strukturprobleme und Herausforderungen, denen sich Einzelschulen gegenübersehen, etwa die Veränderung der Schüler*innenschaft durch Mobilität und Zuwanderung oder bildungspolitische Veränderungen, etwa die Einführung von Inklusion, Verkürzungen der gymnasialen Schulzeit oder die Einführung der Zweigliedrigkeit. Auch das Reale ist sinnstrukturiert, aber es sind »brute facts« (vgl. Oevermann 1991), die über die Schule hereinbrechen, die zwar je spezifisch gedeutet und reformuliert werden können, aber nicht aufzuheben sind. Das Imaginäre, das Symbolische und das Reale der Schulkultur können mehr oder weniger spannungsreich zueinander situiert sein: Zwischen den idealen, imaginären Entwürfen der Schule, den zentralen Strukturproblemen und den schulischen Interaktionen und Praktiken können Brechungen entstehen. Im Extremfall bestehen imaginäre Entwürfe, die von den Strukturherausforderungen entkoppelt sind und routinierte Praktiken, die weder mit den imaginären Entwürfen noch den Strukturproblemen korrespondieren.

Indem Schulen sich als Sozialraum im Sozialraum entwerfen, bilden sie beispielsweise auch Vorstellungen über den »idealen institutionellen Schüler*innenhabitus« aus (vgl. Helsper et al. 2018, 2020). Dies markiert einen Habitus, der im dominanten schulkulturellen Entwurf als anererkennungsfähig gilt. Mit diesem idealen Schüler*innenhabitus korrespondiert der »verworfenen Schüler*innenhabitus« als das Negativ des Schüler*innenideals. Die Näherung an den ersten Typus sichert Schüler*innen dabei Inklusivität, im Sinne der wertschätzenden Teilhabeermöglichung; die Näherung an den zweiten Typus stellt sich als Inklusi-

onsgefährdung oder auch Exklusionsbedrohung dar (vgl. Helsper et al. 2001, 2009, 2018; Hummrich/Hebenstreit/Hinrichsen 2017; Helsper 2015). Zentrale Dimensionen schulkultureller Positionierung und des Entwurfes idealer Passungen sowie der damit eröffneten Anerkennungsmöglichkeiten sind die Bezugnahme auf Leistung und Leistungsgerechtigkeit ebenso wie die Referenz auf (leistungsbezogene) Distinktion. Die Bereitschaft an der beständigen Leistungsbeurteilung teilzuhaben, sich selbst hierunter zu inkludieren (vgl. Fend 2006; Rademacher/Wernet 2014), ist in diesem Zusammenhang eine Bestätigung des *belief in meritocracy*, der jedoch nicht das einzige Kriterium schulischer Passung ist.

Was wir oben mit den Begriffen der Distinktion im Talentbereich als Perspektive angedeutet haben, ist eine Blickrichtung, die sich gerade nicht einem streng standardisierten Leistungskanon unterwerfen lässt. Dies beschreibt etwa Bourdieu mit Bezug auf die »Talentfächer« (Bourdieu 2004: 28) und die damit korrespondierenden vorschulischen und außerschulischen Zugänge zu Kultur im nicht zielgerichteten familialen Umfeld. Im »Privileg der Leichtigkeit« (ebd.: 35ff.) liegt so die Idee von Begabung begründet, die von der Vorstellung getragen wird, der*dem Schüler*in falle es leicht zu lernen. »Was man Leichtigkeit nennt, ist das Privileg derer, für die, da sie ihre Kultur durch ein unmerkliches Vertrautwerden mit ihr im Schoß der Familie erworben haben, die Gelehrtenkultur die heimische Kultur ist, zu der sie in einem Vertrauten Verhältnis stehen, das die Bewußtlosigkeit des Erwerbs impliziert.« (Ebd.: 37) Ihr gegenüber steht etwa der Schüler*innenhabitus, der seine »ganze Bildung der Schule zu verdanken hat« (ebd.: 29) und nur der Schule. Dieser Habitus ist von Anstrengung geprägt und erreicht statistisch gesehen seltener akademische Erfolge (ebd.). Die Distinktion zeigt sich so als eine Dimension, die Meritokratie transzendiert und in schulkulturellen Anerkennungsverhältnissen dabei für eine Differenzierung jenseits des Leistungsprinzips sorgen kann. Dieses Jenseits des Leistungsprinzips lässt sich auch auf die Formel »Meritokratie plus X« bringen, die auf die Doppelstruktur schulischen Erfolges verweist: Inklusion in exklusive Bildungsprozessen gelingt dann, wenn das Leistungsprinzip distinktiv transzendiert werden kann. Distinktion im Talentbereich als Operandum bezeichnet vor diesem Hintergrund auch das, was je Schule zusätzlich zu Meritokratie in eine Stratifizierung der Passungsverhältnisse führt. Diese Distinktionsdimension kann nun unterschiedlich ausgestaltet sein: ästhetisch-kreativ, sprachlich, kognitiv, moralisch, religiös, disziplinbezogen, sportlich etc. Idealtypisch lässt sich das Feld schulischer Inklusivität und Exklusivität als vertikal durch die Bezugnahme auf Meritokratie beschreiben (auch hier ist es vorstellbar, dass sich schulkulturelle Ordnungen in größerer Nähe oder in Distanzierung von Meritokratie ausformen), horizontal als strukturiert durch das Operandum Distinktion im Talentbereich (Abb. 1).

Abb. 1: Idealtypik zu Meritokratie und Distinktion im Talentbereich als Operanden von Inklusivität/Exklusivität (Eigene Darstellung)



Schulkulturen lassen sich somit hinsichtlich ihrer Inklusivität bzw. Exklusivität beschreiben, indem die Relationierung von Meritokratie und Distinktion im Talentbereich vergleichend untersucht wird. Dabei steht schließlich Inklusivität in einer Doppelbeziehung zur Exklusivität: Diese beschreibt zum einen die eigene Positioniertheit im Feld der Schulen (z.B. als besondere, exklusiv-elitäre Schule), zum anderen den *modus operandi* in der Bezugnahme auf den Schüler*innenhabitus und die drohende Ausgrenzung im Fall der negativen/antagonistischen Passung. Im sozialen Raum von Inklusivität und Exklusivität lassen sich folglich vier Felder ausdifferenzieren, die sich wie folgt knapp skizzieren lassen:

1. Im oberen rechten Feld sind Meritokratie und Distinktion im Talentbereich stark ausgeprägt. Hier wären Schulen vorstellbar, die sich sehr deutlich an Leistung (und Output) orientieren und gleichzeitig im Talentbereich profiliert sind (z.B. Musikinternate oder Sportgymnasien);
2. Im dazu maximal kontrastierenden unteren linken Feld sind Distinktion im Talentbereich und Meritokratie eher schwach ausgeprägt. Hier ist zu erwarten, dass inklusive Muster dominieren, die Talentbereiche stärker integrativ nutzen (z.B. über die Integration jugendkultureller musikalischer Praxen etc.);
3. Das rechte untere Feld wäre durch Meritokratiestreben durch Distinktion im Talentbereich gekennzeichnet. Hier ist vorstellbar, dass es sich um Schulen han-

delt, die über Aufnahmeprüfungen im Bereich von Talenten und Begabung auch zu einer leistungsstarken Schüler*innenschaft zu kommen hoffen;

4. Das linke obere Feld kann beschrieben werden als Distinktion (im Talentbereich) durch Meritokratie. Hier wären Schulen zu nennen, in denen die Meritokratie dominiert, aber durch Orientierungen auf Talentbereiche gewissermaßen ›verfeinert‹ werden: mit dem dominierenden Leistungsbezug geht auch eine Verpflichtung zu hochkultureller Bildung im durchaus distinktiven Gedanken einher.

4. Typologie zur Relationierung von Meritokratie und Distinktion in Schulkulturen am Beispiel Musik

Entlang dieser heuristischen Überlegungen wird im Folgenden eine Typologie von Schulkulturen mit Blick auf die Prozessierung von Inklusivität und Exklusivität entfaltet. Empirische Grundlage hierfür bilden Daten aus zwei schulkulturtheoretischen und mehrebenenanalytischen Studien¹, die einerseits Segregations- und Distinktionsprozesse im gymnasialen Segment (vgl. Helsper et al. 2018, 2020), andererseits Prozesse der Internationalisierung und der Bezugnahme auf ethnische Diversität in Schulen der Sekundarstufe (vgl. Hinrichsen/Hummrich 2021; Hummrich/Hinrichsen/Paz Matute 2022) untersuchten. Schulen aus weiteren ähnlich ausgerichteten Projekten² wurden zudem verdichtend herangezogen. In der Zusammenschau des Datenmaterials³ konnten mit Blick auf ›Meritokratie plus X‹

-
- 1 Die Studien sind: a) das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderte und am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung Halle (Saale) angesiedelte Projekt »Distinktion im Gymnasialen? Prozesse der Habitusbildung an ›exklusiven‹ höheren Schulen« (Leitung: Werner Helsper, Mitarbeit: Lena Dreier, Anja Gibson, Wanda Kilias, Katrin Kotzyba, Mareke Niemann; Laufzeit: Oktober 2011 bis März 2020) b) das von der Robert-Bosch-Stiftung geförderte Projekt »GLOBIS. Globale Verantwortung, Internationalisierung und Interkulturalität in der Schule«, das in Kooperation der Europa-Universität Flensburg und der Goethe-Universität Frankfurt durchgeführt wurde (Leitung: Merle Hummrich, Mitarbeit: Merle Hinrichsen, Paula Paz Matute; Laufzeit: August 2017 bis August 2021).
 - 2 Diese Studien sind: a) das DFG-Projekt »Pädagogische Generationsbeziehungen in Familie und Schule« (Leitung: Werner Helsper und Rolf-Torsten Kramer; Mitarbeit: Susann Busse, Merle Hummrich; Laufzeit: 2003 bis 2009); b) das Dissertationsprojekt von Anja Gibson »Klassenziel Verantwortungselite« (gefördert von der Studienstiftung des Deutschen Volkes; Laufzeit 2008 bis 2011); c) das DFG-Projekt »EDUSPACE. Schulkultureller Raum und Migration im deutsch-amerikanischen Vergleich« (Leitung: Merle Hummrich, Mitarbeit: Saskia Terstegen, Dorothee Schwendowius, Astrid Hebenstreit-Seipt; Laufzeit 2015 bis 2019).
 - 3 Bei allen benannten Projektzusammenhängen handelt es sich um qualitative mehrebenenanalytische Studien, die mit dem Ansatz der Schulkulturanalyse arbeiten und denen eine sequenzanalytische Methodologie zugrunde liegt (vgl. Hummrich/Hinrichsen/Paz Matute

insbesondere der ›Talentbereich‹ Musik identifiziert werden, der im Folgenden im Zentrum steht (bspw. Musik-, Orchester-, Chor-Klassen etc.); die herausgearbeiteten sechs Typen werden nach Möglichkeit jeweils beispielhaft anhand einer Schule veranschaulicht. Vorrangig werden dabei Rekonstruktionen der Schulwebsite und der Schulleitungsinterviews herangezogen. Ausführlich dargestellt werden die Typen 1 ›Musik-/Chorklassen als Strategie der Rekrutierung einer idealen Schüler*innenschaft‹, 2 ›Hochkulturelle Bildung als Bestandteil der Exklusivität der Schule‹ und 3 ›Musikalische Bildung in Form der hochkulturellen Weitergabe‹. Skizzenhaft werden der Typus 4 ›Musik als jugendkulturelle Praxis in Distanz zur Schule‹, Typ 5 ›Einklang musikalischer Bildung musisch Begabter und gymnasialer Bildung‹ und Typ 6 ›Dominanz von Meritokratie auch in außerschulischen Talentbereichen‹ dargestellt.

4.1 Typus 1 ›Musik-/Chorklassen als Strategie der Rekrutierung einer idealen Schüler*innenschaft‹

Der erste Typus versammelt Schulen, die über schulkulturelle Schwerpunktsetzungen in Form der Einrichtung musisch-kultureller Profilklassen eine Profilierung der Schule mit Blick auf Exklusivität anstreben. Die folgenden typologischen Variationen werden am Beispiel der Sekundarschule Nord und des Fichte-Gymnasiums ausgeführt, die beide Musik- bzw. Chorklassen einrichten, um einer Prekarität der Schule zu begegnen (Typus 1a) bzw. um eine Exklusivität im Feld des Gymnasialen zu erreichen (Typus 1b).

Typus 1a ›Streben nach einer bildungsbürgerlichen Schüler*innenschaft zur Verhinderung von Prekarität‹

Die erste Variation dieses Typus, die durch die Sekundarschule Nord⁴ repräsentiert wird, ist dadurch gekennzeichnet, über die Einrichtung von Musikklassen verstärkt Schüler*innen aus bildungsbürgerlichen Milieus anzusprechen und über diese sowohl Exklusivität zu erreichen wie auch Inklusivität abzusichern. Die Sekundarschule Nord liegt in einer norddeutschen Großstadt und ist im Zuge einer Schulstrukturereform Anfang der 2000er Jahre aus der Fusion dreier weiterführender Schulen hervorgegangen. Die drei Standorte – zwei Mittelstufenstandorte und ein Oberstufenstandort – liegen allesamt in Stadtteilen, die durch eine hohe soziale und ethnische Diversität gekennzeichnet sind. Die Schule rekrutiert ihre Klientel vorrangig aus diesen Stadtteilen und ist eine der wenigen Schulen dort, die alle drei allgemeinbildenden Abschlüsse anbietet. Die Schule ist einerseits dadurch exponiert, dass sie die meisten Vorbereitungsklassen der Stadt hat, andererseits

2022; Hummrich/Schwendowius/Terstegen 2022; Helsper et al. 2009, 2018, 2020; Gibson 2017).

4 Für eine ausführliche Falldarstellung siehe Hummrich/Hinrichsen/Paz Matute (2024).

profiliert sie sich als Europaschule. Jeder Mittelstufenstandort hat zudem einen eigenen Schwerpunkt: Der eine Standort Projektarbeit, der andere Kultur und Sport. Mit Blick auf letzteren haben Musikklassen eine zentrale Bedeutung.

Auf der Schulwebsite präsentiert sich die Schule u.a. im Rekurs auf Schulform und Lage als inklusiv. Die Bezugnahme auf die ethnisch diverse Zusammensetzung von Schüler*innenschaft und Kollegium, die sowohl in der Programmatik der Schule (Leitsatz: »*Vielfalt Lernen*«) wie auch in Bezug auf das Europaprofil – die Schule versteht sich als »*Abbild*« der Vielfalt Europas – repräsentiert ist, veranschaulicht dabei eine Idee von Inklusivität, die an der Ermöglichung von und Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe für alle ansetzt. Leistung und Exklusivität treten dagegen in den Hintergrund; sie finden sich aber durchaus punktuell. So nimmt die Schule zwar generell alle sich bewerbenden Schüler*innen auf (und wirbt um diese in einem Duktus des Versprechens einer pädagogischen Hinwendung), Ausnahme bilden aber die Musikklassen: eine Aufnahme dort ist an Leistung (gute Musiknoten, musikalische Vorkenntnisse) und Motivation geknüpft.

Im Schulleitungsinterview lässt sich diese Spannung zwischen einer Orientierung an Inklusivität und punktuellen exklusiven Grenzziehungen weiter konturieren. So stellt die Schulleiterin weniger den imaginären Entwurf der Schule, sondern das Reale in den Vordergrund. Dabei problematisiert sie die Herausforderungen, die für die Schule mit einer ethnisch diversen Schüler*innenschaft einhergehen und hebt strukturelle Maßnahmen hervor, diesen zu begegnen. Hierzu zählen die Einrichtung von Funktionsstellen u.a. im Bereich Demokratie und interkulturelle Kompetenz, die aktive Rekrutierung von Lehrer*innen mit »*Migrationsvordergrund*»⁵ wie auch die Durchführung regelmäßiger Fortbildungen im Bereich interkultureller Kompetenz für das Kollegium. Bei diesen Maßnahmen steht zunächst eine Orientierung an und Bildung der vorhandenen Schüler*innen im Zentrum. Der dahinterliegende Entwurf eines Idealtypus von Schüler*innen, der sich bisher – etwa mit dem Hinweis auf eine fehlende Orientierung an Demokratie einiger Schüler*innen – nur latent andeutet, zeigt sich manifest auf die Nachfrage, wie sich diese Prozesse auf die Zusammensetzung der Schüler*innenschaft auswirken:

»das Problem is, wir sind eine Schule (3) die jetzt . nicht zwangsläufig ähm (2) von jemandem angewählt wird, der sein Kind wohl behütet aufge- auf ne ähm also

5 Bei den eingerückten bzw. in doppelten Anführungszeichen stehenden und kursiv gesetzten Zitaten handelt es sich, wenn nicht anders gekennzeichnet, um Auszüge aus den Schulleitungsinterviews der in den Projekten untersuchten Schulen. Transkriptionszeichen: (.) bzw., kurzes Absetzen; (2) Pause, Dauer in Sekunden; >Text< bzw. #Text# (fragend) Text innerhalb der Markierung wird fragend, betont etc. gesprochen; Text=Text schneller Anschluss; [Text] Einfügungen der Autor*innen, auch Sprecher*innenwechsel; [...] Auslassung im Transkript. Alle schul-, orts- und personenbezogenen Angaben wurden anonymisiert.

so=so von diesen bildungsnahen Eltern ähm, werden wir nicht unbedingt angewählt so. das heißt . wir haben jetzt begonnen ähm (2) jetzt zum Beispiel hier an diesem Standort wo wir jetzt sind [l: mhm] haben wir ähm im letzten Schuljahr . ähm eine Musikklasse errichtet, [l: mhm] so also die Kinder haben eine Kooperation mit der Musikschule und spielen Musik und Instrumente in ihrem Unterricht und so, und dadurch (3) äh kommen auch nochmal andere Schüler zu uns als sie ge=wohn=lich zu uns kommen [l: mhm mhm] das bedeutet aber auch (2) dass nichtsdestotrotz auch diese Schüler sich, und deren Eltern, sich damit auseinandersetzen müssen dass wir nicht unbedingt die Schule sind die ähm wo sie jetzt die blonden blauäugigen Freundinnen und Freunde permanent um sich haben, #ve- verstehen sie son bisschen was ich meine# (fragend)«.

Die Schulleiterin markiert es hier als »Problem«, dass die Schule gerade nicht von einer Klientel angewählt wird, die sie eigentlich anstrebt: den »bildungsnahen Eltern« und ihren »wohlbehüteten« Kindern. Imaginäres und Reales drohen damit auseinanderzufallen; Inklusivität zieht prekarierte Milieus an und produziert darüber wiederum Grenzziehungen zu distinktiven Milieus, auf die die Schule aber u.a. mit Blick auf ihren Gymnasialzweig, angewiesen ist.⁶ Als Strategie dieser Spannung zu begegnen, hebt die Schulleiterin die Einrichtung einer Musikklasse hervor, mit der sie hofft, »nochmal andere Schüler« und damit eine bildungsbürgerlich orientierte Klientel anzusprechen. Zugleich antizipiert sie die Anforderung für diese Schüler*innen und ihre Eltern, sich damit auseinanderzusetzen müssen, dass die Schule dennoch ein inklusiver durch ethnische Vielfalt geprägter Sozialraum ist, an dem die Kinder nur begrenzt von »blonden blauäugigen Freundinnen und Freunde[n]« umgeben sind. Als übergreifendes Ziel ihrer Bemühungen, markiert die Schulleiterin ein »Gleichgewicht« reinzukriegen, das es der Schule ermögliche, ethnische Diversität als Potential zu erleben.

Die Spannung zwischen dem Imago einer durch Inklusivität gekennzeichneten Schule für alle und den realen Herausforderungen, die mit einer solchen Inklusivität vor dem Hintergrund des Realen (Fluchtmigration und ethnische Diversität) für die Schule einhergehen, führen zu dem Wunsch nach einer Transformation und einer damit einhergehenden stärkeren Exklusivität, die zuvorvererst durch die Musikklasse repräsentiert ist. Musik setzt damit da an, wo Meritokratie selbst fast vollständig ausfällt. Über die Musikklassen wird versucht, einerseits Meritokratie zu stärken

6 So muss sich die Schule seit längerem damit auseinandersetzen, dass trotz der bis zum Abitur durchgehenden Sprachbildung in Türkisch, auch die Zuströme bildungsambitionierter Schüler*innen der zweiten und dritten Generation aufgrund der ethnisch diversen Schüler*innenschaft abnehmen. Die Eltern dieser Schüler*innen begründen dies laut Aussage der Schulleiterin wie folgt: »wir wollen aber nicht das [...] unsere Kinder an eine Schule gehen [...] wo es möglicherweise zu viele Türken gibt oder so«.

und damit nicht zuletzt dem Anspruch des Gymnasialen zu entsprechen und andererseits zugleich die eigene Inklusivität (jenseits einer Prekarisierung) mit Blick auf das gesellschaftliche Teilhabeversprechen abzusichern.

Typus 1b ›Streben nach einer exklusiven Schüler*innenschaft als Anschluss an das Exklusive‹

In der zweiten Variante des Typus 1 dient die Profilierung über Musik – im Konkreten über eine Chorklasse – als Distinktionsdimension und ›Vehikel‹, um Anschluss an exklusive gymnasiale Schulkulturen zu sichern. Dieser Typus wird vom Fichte-Gymnasium⁷ repräsentiert, dem größten der circa zehn Gymnasien einer ost-deutschen Großstadt in einem ländlichen Umfeld. Es wurde Anfang der 1990er-Jahre aus einer ehemaligen Polytechnischen Oberschule gegründet und ist zur Fünzfzügigkeit ausgebaut: Neben drei ›regulären‹ Gymnasialklassen verfügt es über eine Chor- und eine bilinguale Klasse. Das Fichte-Gymnasium ist innerhalb der Bildungsregion – in der es nach vielen Schulschließungen und -fusionierungen zur Expansion privater, neugegründeter Gymnasien gekommen ist, die sich neben besonders profilierten staatlichen Spezialschulen auf dem Bildungsmarkt etablieren konnten – als konsolidierte Schule zu betrachten, deren Reputation überaus gut ist, was sich auch in den hohen Anmeldezahlen widerspiegelt: Es liegen für jedes Schuljahr doppelt so viele Anmeldungen wie verfügbare Plätze vor. In ihrer Existenz ist die Schule zu keiner Zeit bedroht.

In der Selbstpräsentation der Schule auf der Schulwebsite entwirft sich das Fichte-Gymnasium als ein außerunterrichtlicher, freizeitbezogener Vergemeinschaftungs- und Eventraum für eine heterogene Schüler*innenschaft. Die Zentralstellung eines gleichberechtigten sozialen Miteinanders rückt auf diese Weise in den Mittelpunkt des schulkulturellen Entwurfs; Fach-, Unterrichts- sowie Leistungsbezüge werden nicht hergestellt. Darüber hinaus versteht sich das Fichte-Gymnasium als sozial engagierte Schule, die auf Internationalität, politisches Bewusstsein und politische Bildung Wert legt und sieht sich als inklusiver, von Diskriminierung und Ausgrenzung freier Raum. Allerdings deuten sich – nicht zuletzt über die montiert und artifiziell wirkenden Darstellungen – Spannungsverhältnisse und Brüche in den schulprogrammatischen Entwürfen an, die auch im Schulleitungsinterview evident werden.

Im lokalen Bildungsraum präsentiert sich die Schule zwar als inklusive und für alle Schüler*innen offene Schule mit Gesamtschulcharakter; jedoch werden – ebenso wie bei der Sekundarschule Nord – auch exklusive Grenzziehungen evident: So kann sich die Schule etwa über das Losverfahren, mit dem der überwiegende Teil der Schüler*innenschaft ausgewählt wird, als inklusiver Sozialraum inszenieren,

7 Für eine ausführliche Falldarstellung siehe Helsper et al. (2018): 148ff. und Helsper et al. (2020): 149ff..

gleichzeitig moniert der Schulleiter, nicht in der Liga der exklusiven Gymnasien ›mitspielen‹ zu können, da ihm eine Selektion der Schüler*innenklientel nach Leistungsaspekten verwehrt bleibt, die aus seiner Sicht jedoch vor allem auch für die Zusammensetzung der bilingualen Klasse von Vorteil wäre. Das inklusive Motiv der Schule wird auch unterwandert, indem sich die Schule ein »Hintertürchen« eröffnet hat, um eine – zwar nicht per Erlass geregelte, aber doch von der zuständigen Schulbehörde geduldete – informelle Auswahlregelung für die Chorklasse zu installieren, die auf stimmlicher Eignung, aber auch sehr guter schulischer Leistung beruht. Jenseits dieser exklusiven Grenzziehungen zeigen sich auch weitere Brüche in den Darstellungen der eigenen Inklusivität: So markiert der Schulleiter, dass – anders als dies bei Eliteschulen der Fall sei – im Fichte-Gymnasium niemand »hinten runter« fällt, sondern »aufgefangen mitgenommen« wird. Dieser Figur wohnt jedoch eher das Motiv des ›Mitschleifens der Schwächsten‹ als ein pädagogisch konturiertes Programm zur Stützung und Förderung von Schüler*innen mit Leistungsproblemen inne.

In den widersprüchlichen Aussagen zur eigenen Inklusivität auf programmatischer Ebene und der offenkundigen Exklusivität über die Einrichtung einer selektiven Profilklassse zeichnet sich eine grundlegende Strukturproblematik ab, die in unmittelbarem Zusammenhang mit der Selbstwahrnehmung des Fichte-Gymnasiums steht: Im Vergleichshorizont der exklusiven und hochselektiven Gymnasien der Bildungsregion entwirft die Schule ein vorentschiedenes und reguliertes ›Wettbewerbspiegel um eine leistungsstarke Schüler*innenschaft, in dem sie selbst einfach »schlechte Karten« hat, wodurch sie zum Verlierer wird. Während einer Spezialschule eine »Staubsaugerfunktion in der Stadt« zugesprochen wird, denn dort »saugen [sie, d. A.] erst mal alles auf was Intellekt hat so (.) aus den Grundschulen (.) alle Pfiffigen also möglichst »nur« (betont) eins Komma null« und die Schulen in freier Trägerschaft über Auswahlgespräche ihre ideale Schüler*innenschaft erwählen, bekämen sie nur jene, die »dann da überbleiben [...] per Los«.

Der kritische Blick auf die eigene Position innerhalb der Bildungsregion korrespondiert auf schulkultureller Ebene mit dem Idealschüler*innenbild: Dieses transportiert eine Minimalanforderung hinsichtlich Leistungsstärke, jedoch eine Maximalanforderung bezüglich hochgradig unterrichts- und lernbezogener Haltungen und eines schulkonformen Strebens. Dieser imaginäre Entwurf trifft innerhalb der Schule auf die reale Schüler*innenschaft, bei der weder eine schulorientierte Lernhaltung selbstverständlich ist, noch vorausgesetzt werden kann, dass der Schüler oder die Schülerin »vom Intellekt och noch ein bisschen was mitbringt«. Neben dieser sehr deutlichen Defizitbeschreibung der per Los ›erwählten‹ Schüler*innenschaft scheint ein positiver Bezug auf die erlesene Chorklassen-Klientel auf, über die ein Anstrich der Exzellenz mit ins ›Wettbewerbspiegel kommt. Nicht zuletzt da es sich bei der Einrichtung der Chorklasse um eine »spezielle Sache [...] in musikalischer Richtung« handelt, die die Schule auszeichnet. Diese Konstruktion führt gleichzeitig zu

einer internen Spaltung in Profil- und ›Restschüler*innenschaft‹: Den Schüler*innen der Chorklasse wird ein »*Riesenvorsprung*« gegenüber der übrigen Schüler*innenschaft zugesprochen, was sich in einer viel höheren Leistungsstärke, Kompetenz und in außerordentlichem Organisationstalent zeigt und wodurch sie in der Lage wären, sowohl die zeitintensive musische Ausbildung als auch die schulischen Anforderungen erfolgreich zu meistern.

Im Gegensatz zur Sekundarschule Nord bilden Inklusivität und Exklusivität im schulkulturellen Entwurf der Schule nicht vereinbare Bezugspunkte: Das Fichte-Gymnasium wäre gerne eine exklusive Schule mit umfassenden Auswahlmöglichkeiten und einer leistungsexzellenten Schüler*innenschaft. An die Stelle dieser nicht realisierbaren Elitebildung tritt hier eine Ersatzimagination, eine inklusive Schule mit hohem Förderanspruch für eine diverse Schüler*innenschaft zu sein, die jedoch auf symbolischer Ebene nicht eingelöst wird. Mit der Einführung einer erlesenen Chorklasse, die innerhalb der Schule einen Exzellenz-Pol bildet und eine stärkere Bezugnahme auf Meritokratie ermöglicht, zeigt sich ein deutliches Streben nach Exklusivität. Allerdings entsteht durch diese selektierte Gruppierung innerhalb der Schule eine Spaltung, die die Schule fortwährend daran erinnert, keine exklusive Schule im umfassenden Sinne zu sein.

4.2 Typus 2 ›Hochkulturelle Bildung als Bestandteil der Exklusivität der Schule‹

Der zweite Typus, den wir herausarbeiten konnten, wird vom Schloss-Gymnasium⁸ repräsentiert. Hier dient Musik in Form von Orchesterarbeit dem Ziel, der Schule Distinktionsgewinne zu verschaffen, schulische Exklusivität sicherzustellen und darüber den guten Ruf und das Image der Schule zu stärken. Als eine der ältesten Schulen Deutschlands kann das Schloss-Gymnasium auf eine jahrhundertelange Tradition zurückblicken und konnte ihren guten Ruf als altphilologische Gallionsschule einer wirtschaftlich prosperierenden, aber durch soziale Spaltungen gekennzeichneten, westdeutschen Bildungsregion über viele Jahrzehnte erfolgreich halten. Ihr ausgewiesenes traditionell-altphilologisches Profil mit den Schwerpunkten in den Sprachen Latein, Hebräisch und Griechisch hat die Schule mittlerweile weitestgehend abgelegt und sich – neben der alleinigen Fortführung der Traditionslinie der Sprachausbildung in Latein – ein sprachliches Profil im Bereich moderner Sprachen wie etwa Spanisch und Chinesisch aufgebaut. Besondere Relevanz hat allerdings das musische Profil der Schule: In Kooperation mit der Musikhochschule der Stadt unterhält die Schule eine Bläserklasse, eine Junior- und

8 Für eine ausführliche Falldarstellung siehe Helsper et al. (2018): 179ff. und Helsper et al. (2020): 154ff..

Big-Band, ein renommiertes Orchester sowie mehrere Teilorchester, die jeweils eigene Selektionshürden aufweisen. Gerade die Tradition der Orchesterarbeit reicht weit in der Schulgeschichte zurück und wird immer wieder als Besonderungsmerkmal des Schloss-Gymnasiums öffentlichkeitswirksam präsentiert: Dabei wird hervorgehoben, dass es um die Sicherstellung hochkultureller Bildung im musischen Bereich für eine auserwählte, musisch besonders talentierte Personengruppe ginge. Gleichzeitig verschafft die traditionsreiche Orchesterarbeit – nicht zuletzt über das überregionale Renommee des Orchesters – der Schule Reputationsgewinne. Dass die Qualität der Orchesterarbeit unmittelbar mit der Sicherstellung der exklusiven Position der Schule verknüpft ist, zeigt sich auch in dem mit einem Augenzwinkern eingebrachten Statement im Schulleitungsinterview:

»die Schüler sind am besten wenn sie in der [Abschlussklasse] sind und dann [...] verlassen sie uns ich hab schon manchen gesacht [...] ›könn Se nich mal durchs Abitur fallen wir brauchen sie noch im Orchester‹ (leicht lachend) den Gefallen tun die einem natürlich nich is logisch«.

Die Dringlichkeit, die Orchesterarbeit als einen zentralen Profilschwerpunkt weiterhin zu stärken, ist vor dem Hintergrund zu sehen, dass das Schloss-Gymnasium durch schulstrukturelle und demographische Veränderungen in den vergangenen Jahren in eine Krise geraten war und ihr Elite-Status zunehmend fraglich wurde. So mussten beispielsweise die ›Springer-Klassen‹ (Abitur in acht Jahren) im Zuge der Einführung der achtjährigen Gymnasialschulzeit abgeschafft werden und auch das bildungsbürgerlich-humanistische Milieu, das vor allem vom altsprachlichen Profil angesprochen wurde, fehlte zunehmend. Mit der Fortführung von Latein als Schwerpunkt und der Einführung von modernen Sprachen knüpft sie an das Sprachenprofil an und kann vor allem mit der Tradierung der musisch-künstlerischen Ausbildung – als tragender Pfeiler und Möglichkeit Reputationsgewinne einzufahren – ihre Position als exklusive Schule in der Hierarchie städtischer Gymnasien wieder stärken, auch wenn der Glanz der früheren Zeiten als (altphilologische) Eliteschule der Stadt nicht mehr erreichbar scheint. Das Schloss-Gymnasium nutzt die Profilierung über den musischen Schwerpunkt vorrangig auf Ebene des lokalen Bildungsraumes: Dabei geht es um die Aufrechterhaltung des guten Rufs innerhalb der Bildungsregion und die Sicherstellung einer exklusiven Position auf dem gymnasialen Schulmarkt.

4.3 Typus 3 ›Musikalische Bildung in Form der hochkulturellen Weitergabe‹

Der dritte Typus wird in unserem Sample durch die reformpädagogische Schule Süd⁹ repräsentiert und ist durch die Reproduktion bildungsbürgerlicher Exklusivität gekennzeichnet, die symbolisch in Form musikalischer ›Missionsarbeit‹ an prekarierten Schulen erfolgt. Die auf der Montessori-Pädagogik basierende Privatschule liegt in einem gut situierten Stadtteil einer ostdeutschen Großstadt; sie ist eine staatlich anerkannte Ersatzschule und geht bis zur zehnten Jahrgangsstufe. Auf der Schulwebsite wird wiederholt auf die inklusive Ausrichtung der Lehr- und Lernarrangements verwiesen – z.B. jahrgangsübergreifende Lerngruppen, Inklusion oder internationale Projekte –, die in einer Spannung zur grundlegenden Exklusivität der Schule steht. So setzt die Aufnahme etwa eine Identifikation mit dem pädagogischen Konzept und die Zahlung eines monatlichen Schulgeldes voraus. Die Platzvergabe ist durch ein Losverfahren geregelt, ausgenommen sind: Mitarbeiter*innen- und Geschwisterkinder, »Flüchtlingskinder« und Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Bei allen exklusiven Grenzziehungen deutet sich hier zugleich ein pädagogisch begründeter Anspruch an, inklusiv sein zu wollen. Dieser zeigt sich auch im Schulleitungsinterview, in dem eine stärkere Öffnung der Schule hin zu Schüler*innen mit Fluchtgeschichte als anzugehende Aufgabe entworfen wird; in Hinblick auf Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf scheint der Anspruch auf Inklusivität dagegen schon symbolisch eingelöst: »die Inklusionsrate ist hoch, immerhin«.

Als eine Kompensation fehlender Inklusivität innerhalb der Schule, lässt sich auch die Hervorhebung außerschulischer Bildungsgelegenheiten lesen, wie das Format »Gesellschaftliche Verantwortung«, mit dem nun Musik ins Spiel kommt. So plant ein Musiklehrer zusammen mit Schüler*innen in einer »Brennpunktschule«, in der er bereits ehrenamtlich tätig ist, Musikunterricht zu geben. Darüber berichtet der Schulleiter (SL) zusammen mit der Koordinatorin für Internationales (KI) im gemeinsamen Interview:

SL: und jetzt ham wir überlegt, dass er da einige Schüler mit einbinden wird, die mit ihm gemeinsam dahinfahren können. da auch, musik- musische Angebote machen können, das wir da, is ja nur ne Kleinigkeit, aber immerhin [...]

KI: die werden die Gesellschaft auch kennenlernen, ne

SL: man muss das (3) also das funktioniert nur wenn man auch die kleinen Schritte sieht und die kleinen Schritte geht [I: ja] und das is , das betrifft dann vielleicht erstmal nur zwei drei Schüler, aber die zwei drei Schüler betrifft. und die haben

9 Für eine ausführliche Falldarstellung siehe Hummrich/Hinrichsen/Paz Matute (2024).

Multiplikator-Effekt, also jetzt hinzugehn und sagen, na gut wir ham halt ne homogene Schülerschaft, also is halt so [...] und wir könnns net ändern [I: ja] da komm wir ja nisch weiter, sondern wir müssen da gucken, in den- in den kleinen Möglichkeiten die wir haben, das anzugehen

Die Überlegung der Schulleitung setzt daran an, dass die eigenen Schüler*innen als »Multiplikatoren« wirken und ihre Erfahrungen aus der marginalisierten Schule in die reformpädagogische Schule Süd hineinragen sollen. Für sie besteht mit dem Projekt die Möglichkeit »*die Gesellschaft kennenzulernen*«, die in der reformpädagogischen Schule Süd aufgrund ihrer Exklusivität nicht hinreichend repräsentiert ist. Musikalisches Wissen und Fähigkeiten werden hier missionarisch eingesetzt, um den Schüler*innen der »*Brennpunktschule*« Zugang zu (hoch-)kulturell-ästhetischer Bildung zu ermöglichen; die Marginalisierung der »Anderen« bleibt jedoch unhinterfragt erhalten. Hier manifestiert sich eine paradoxe Struktur: einerseits die Imagination, inklusiv sein zu wollen, einzulösen und andererseits die eigene Exklusivität zu tabuisieren und nicht aufgeben zu können. Ein niedriges Maß an Meritokratie geht dabei mit einer vordergründig niedrigen Bedeutung von distinktiven Merkmalen einher, die aber letztlich – weitestgehend unreflektiert und tabuisiert – die eigene Exklusivität untermauern, die für das Fortbestehen der Schule unerlässlich ist.

4.4 Weitere Typen und kontrastierender Vergleich

Drei weitere Typen sollen hier nur cursorisch vorgestellt werden, insofern sie in den beiden herangezogenen Projekten nicht empirisch vorliegen, sich aber unter Hinzuziehung weiterer schulkulturtheoretischer Studien bzw. gedankenexperimentell ergänzen lassen. Der Typus 4 »*Musik als jugendkulturelle Praxis in Distanz zur Schule*« ist durch ein äußerst geringes Maß an Meritokratie und eine zusätzlich geringe distinktive Bedeutung von Musik gekennzeichnet. Die hier in Betracht gezogene Relevanz von Musik, die sich etwa im Fall der Heinrich-Böll-Schule, einer offenen Gesamtschule, an der alle allgemeinbildenden Schulabschlüsse gemacht werden können, aus dem EDUSPACE-Projekt (vgl. Hummrich/Schwendowius/Terstegen 2022) andeutet, ist nicht durch an hochkulturell-ästhetischer Bildung ansetzende Distinktionsgewinne gekennzeichnet, sondern durch eine grundsätzlich in Opposition zu der Schule stehende jugendkulturelle Praxis der musikalischen Grenzziehung – etwa in Form von Rap. Das Besondere an diesem Typus ist nun, dass sich die Schule auf die Schüler*innen einlässt und diese Form der musikalischen Opposition in ihren schulkulturellen Entwurf integriert – z.B. indem sie

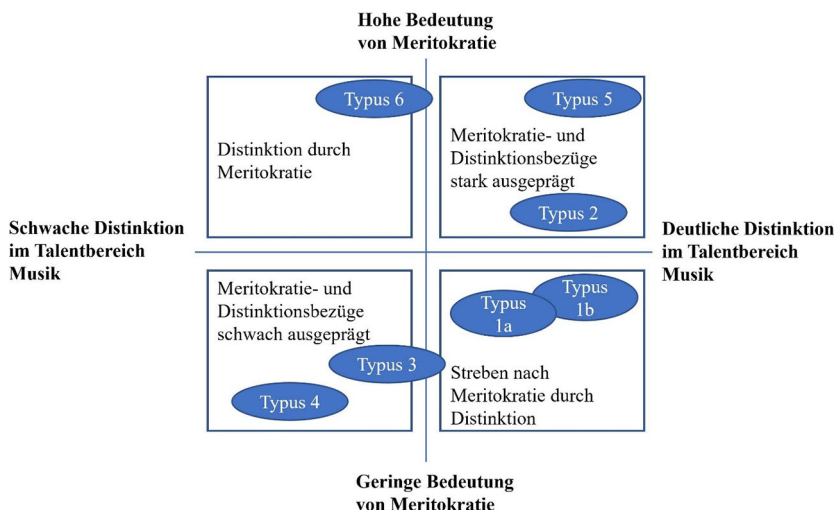
einen eigenen YouTube-Kanal bespielt. Am Beispiel der Heinrich-Böll-Schule erfolgt dies in dem Maße, dass die Schüler*innen gemeinsam mit einem ihrer Lehrer einen Rap-Song aufführen, den Auftritt filmen und dies als offizielles Schul-Video prominent auf der Schulwebsite platzieren.

Der Typus 5 ›*Einklang musikalischer Bildung musisch Begabter und gymnasialer Bildung*‹ ist durch eine hohe Bedeutung von Meritokratie bei gleichzeitig sehr deutlicher Distinktion im Talentbereich ›Musik‹ gekennzeichnet. Repräsentiert wird dieser Typus etwa von einer Schule aus dem Projekt »Pädagogische Generationsbeziehungen in Familie und Schule« (vgl. Helsper et al. 2009; Hummrich 2011), in dem mit dem Angebot einer Musikklasse auch eine Begabtenprüfung einherging unter gleichzeitiger Betonung des gymnasialen (Hoch)Leistungsanspruch. Zentral ist bei einem solchen Typus vor allem das Anliegen, eine Schüler*innenschaft auszuwählen, bei denen Leistungsprinzipien im Schulischen sowie gleichzeitig nicht standardisierbare, sondern mit Begabung verbundene Kriterien – wie musikalisches Talent – bei der Auswahl der Klientel herangezogen werden, mit dem Ziel, eine exzellente schulische und musikalische Bildung sicherzustellen.

Kennzeichnend für den Typus 6 ›*Dominanz von Meritokratie auch in außerscurricularen Talentbereichen*‹ ist eine schulkulturell übergreifende Zentralstellung des Leistungsgedankens und damit von Meritokratiebezügen, die gleichzeitig unterschiedliche Talentbereiche jenseits des schulischen Curriculums umfasst. Exemplarisch kann hier das exklusive staatliche Hochbegabteninternat aus der Studie von Gibson (2017) angeführt werden. Dieses strebt an, einen Beitrag zur Heranbildung einer Verantwortungselite zu leisten, indem es kognitiv überdurchschnittlich Begabte aufnimmt, deren bislang unentdeckte Talente entfaltet, diese in herausgehobene Leistungen überführt und mit Verantwortungshaltungen verknüpft. Das Bildungs- und Erziehungsprogramm dieser Internatsschule umfasst ein großes Spektrum an diversen Talentbereichen, die von den schulischen Akteuren als notwendig für eine ganzheitliche Bildung – kognitiv, sozial, emotional und eben auch musisch-ästhetisch – angesehen werden und über die sich die Schule als eine auf Leistungsexzellenz fokussierte exklusive Bildungseinrichtung stilisieren und distinktiv absetzen kann.

Im typologischen Vergleich lässt sich vor dem Hintergrund der in Abbildung 1 (s.o.) dargestellten räumlichen Anordnungsstruktur folgender typologischer Vergleich herausstellen (Abb. 2):

Abb. 2: Positionierung empirisch vorfindbarer Typen in der Relationierung von Meritokratie und Distinktion im Talentbereich Musik (Eigene Abbildung)



Vor dem Hintergrund eines Vergleichs der typologischen Variationen der Relationierung von Meritokratie und Distinktion lässt sich die im Beitrag gestellte Frage nach der Prozessierung von Inklusivität und Exklusivität im Rahmen von Schulkulturen nun empirisch weiter verdichten. Hierfür werden zusammenführend die Positionierungen der fünf Real-Typen im idealtypischen Vier-Felder-Schema betrachtet:

Typus 1 ist dadurch gekennzeichnet, dass Schulen durch schulinterne Klassenprofilierungen in Form von Musik- bzw. Chorklassen bestrebt sind, im Wettbewerb um das »knappe Gut« Schüler*innen (vgl. Maroy/van Zanten 2011), die »richtigen« Schüler*innen und ihre Familien anzusprechen und zu rekrutieren, also jene, die möglichst passförmig zur jeweiligen Schulkultur positioniert sind und dem institutionellen idealen Schüler*innenhabitus nahekommen. Mit Blick auf die vorliegenden typologischen Untervarianten heißt dies über eine solche Form der Distinktion zum einen eine bildungsbürgerliche (1a), zum anderen eine exzellente (1b) Schüler*innenklientel zu gewinnen, die genau die Voraussetzungen mitbringt, die für das Erlangen des schulkulturell je spezifischen Erfolgs optimal sind (vgl. Bourdieu/Passeron 1973; Bourdieu 1982). In den schulkulturellen Entwürfen wird dabei deutlich, dass erst über die musikalischen Angebote vermittelt eine Umsetzung des Strebens nach Meritokratie für die Schulen möglich wird. Inklusivität und Exklusivität stehen dabei in einem jeweils spezifischen Wechselverhältnis, das Balancierungen erfordert, insofern dies schulkulturell – wie sich exemplarisch am Fichte Gymna-

sium zeigt – zu Fragmentierungen und Spaltungen innerhalb der Schulkultur entlang der Achse Inklusivität/Exklusivität führt.

Dieser Typus ist zu unterscheiden von Typus 2 und Typus 5 (die beide minimal kontrastieren), bei denen Meritokratie und Distinktion im Talentbereich recht stark ausgeprägt sind. Das Musische stellt dabei einen selbstverständlichen Bestandteil schulischer Exklusivität dar, über den Distinktion zusätzlich abgesichert wird. Im Gegensatz dazu liegt zwischen Typus 1 und 3 ein minimaler Kontrast vor: ähnlich wie die Schulen des Typus 1 streben auch die Schulen des Typus 3 nach Meritokratie und produzieren Distinktion über Musik in Form hochkultureller Weitergabe; gleichzeitig ist eben dies in eine paradoxe Figur eingebunden, die am Beispiel der reformpädagogischen Schule Süd mit einer Tabuisierung eben dieses Strebens in Zusammenhang gebracht wurde. So wird quasi auf der Vorderbühne auf schwache Meritokratie- und Distinktionsbezüge hingewiesen, die mit der reformpädagogisch-idealistischen Orientierungen in Einklang stehen und eine Inklusivität versprechen, zugleich ist die eigene Exklusivität latenter Bestandteil des Schulischen. Vorhandene Privilegien werden mit Blick auf Musik entlang der Idee einer hochkulturellen Weitergabe an Deprivilegierte reproduziert.

Typus 4 und 5 stehen in maximalem Kontrast zueinander. Typus 4 vereint Schulen, deren Meritokratie- und Distinktionsbezüge schwach ausgeprägt sind. Beispielhaft wird dies etwa mit Blick auf die Integration von Musik als eigentlich jugendkulturelle Praxis in den schulkulturellen Entwurf deutlich. Die Schulen dieses Typus orientieren sich an einem hohen Maß an Inklusivität und verzichten weitgehend auf Exklusivität. Im Gegensatz zu Typus 3 stimmen in Bezug auf Typus 4 hier imaginärer Entwurf, symbolische Umsetzung und Reales überein. Typus 5 repräsentiert eine starke Ausprägung von Meritokratie und Distinktion im Talentbereich insofern beides in diesem Typus maximal ausgeprägt ist. Kennzeichen ist ein hoher Grad an Exklusivität.

Ebenfalls maximal kontrastieren Typus 1 und 6. Während erstgenannter Typus durch Distinktion im Talentbereich Meritokratie zu erreichen sucht, ist Typus 6 durch eine deutliche Betonung der Meritokratie gekennzeichnet, während die Distinktion im Talentbereich eher als positiver Nebeneffekt erscheint – etwa aufgrund der elitären Milieubezüge, bei denen auch die Förderung von Talenten mit Leistungsbezug einhergeht.

Mit Hilfe dieser typologischen Betrachtung unterschiedlicher Schulkulturen und ihrer Positionierung im Feld lässt sich nun auch die Doppelbeziehung von Inklusivität zur Exklusivität empirisch weiter ausdifferenzieren und einige zentrale Aspekte hinsichtlich der eingangs eingeführten Bezugsebenen der Schule *im* und *als* Sozialraum bündeln.

5. Theoretisierung, Fazit und Ausblick

In diesem Beitrag haben wir uns anhand des Zusammenspiels von Inklusivität und Exklusivität mit der Bedeutsamkeit von Meritokratie in schulkulturellen Ordnungen befasst. Dabei wurde Inklusivität nicht im Sinne von sonderpädagogischen Förderdiagnosen, sondern mit Blick auf Teilhabeordnungen betrachtet, die systematisch mit der Exklusivität schulischer Bildung in Beziehung stehen. Dies lässt sich besonders nachvollziehbar anhand der Relationierung einer Leistungsgerechtigkeit versprechenden Meritokratie zu darüber hinausgehenden Distinktionskriterien, also ›Meritokratie plus X‹, nachvollziehen. ›Meritokratie plus X‹ entscheidet so über Teilhabe und Ausschluss in Bildungsorganisationen mit. Exemplarisch wurde dies am Talentbereich Musik entfaltet. Bereits vorliegende Studien zu Profilierungsstrategien von Schulen untermauern, dass kulturell-ästhetische und künstlerische Schwerpunktsetzungen auf schulkulturell-institutioneller Ebene gleichermaßen Inklusions- als auch Exklusionsprozesse ermöglichen (vgl. u.a. Altrichter/Heinrich/Soukup-Altrichter 2011; Ullrich 2014).

Dabei werden polare Unterscheidungen getroffen: zwischen Schulen, die eher eine sozial prekäre Schüler*innenschaft aufnehmen und einen inklusiven Zuschnitt aufweisen und Schulen, die exklusiv sind, weil sie ihre Schüler*innen über unterschiedlich schwierige und voraussetzungsreiche Aufnahmeverfahren auswählen und positive schulkulturelle Passungsverhältnisse herstellen können. Die Ausdifferenzierung schulischer In- und Exklusivität in meritokratische und talentbezogene Distinktionskriterien eröffnet hier die Möglichkeit einer Ausdifferenzierung im Raum schulischer Inklusivität und Exklusivität, indem das Zusammenspiel der programmatischen Bezugnahme auf Talente und Meritokratie analysiert wird. Die Feldlogik, die zunächst heuristisch entworfen wurde, erweist sich dabei als Möglichkeit, Distinktion im Talentbereich als beständigen Teil des symbolischen Kampfes *von* Schulen (im Umfeld und im System der Schulen) und *an* Schulen zu untersuchen. Dabei kann an Studien angeschlossen werden, die die Relevanz der Bezugshorizonte auf schulische Bildungsversprechen für die wettbewerbliche Orientierung hervorheben und auch betonen, dass spezifische Schüler*innen in diesen Wettbewerben besonders umworben – andere eher abgestoßen – werden (vgl. Maroy/van Zanten 2011; Helsper et al. 2018, 2020). Deutlich wird dabei, dass die Schulwahl sozialen Dynamiken folgt, die entlang sozialräumlicher Nähen von schulkulturellem Entwurf und habitueller Passung der Schüler*innen- und Elternklientel die Prozessierung von Inklusivität und Exklusivität mitstrukturieren (vgl. Helsper/Hummrich 2008; Hinrichsen/Hummrich 2021). Die Arbeit am ›Ruf der Schule (vgl. Krüger 2015; Krüger/Roch/Breidenstein 2020) kann dann eine Exklusivität verstärken, wenn es Schulen im Sinne eines ›sozialen Magnetismus‹ gelingt, ein Kräftefeld zu entwickeln, das eine angestrebte Klientel zu binden oder anzuziehen bzw. eine zu meidende Schüler*innen- und Elternklientel – also den

schulischen Anti-Schüler*innenhabitus – abzustoßen und fernzuhalten vermag (vgl. Helsper et al. 2018, 2020). Das führt dann zu deutlichen und auch feinen Unterscheidungen in schulisch regionalen Feldern, insbesondere zwischen Schulen verschiedener Schulformen, aber auch zwischen Schulen derselben Schulform (vgl. auch Helsper/Krüger/Lüdemann 2019). Gleichzeitig scheint die Arbeit am ›Ruf‹ der Schule auch bereits Ausdruck einer privilegierten Ermöglichungsstruktur, da Schulen, die eher jene oben als prekär bezeichnete Schüler*innenschaft aufnehmen, sich entweder am Ruf der eigenen Schule abarbeiten oder ihm verlaufskurvenförmig unterliegen (vgl. Hinrichsen/Hummrich 2021; Hummrich 2022).

Abschließend sollen die Antworten auf grundlegende Fragen dieses Beitrags gebündelt werden: Welche Konstellationen von Meritokratie und Talentdistinktion spielen wie mit Inklusion und Exklusion zusammen? Wer wird in den skizzierten Typen inkludiert, wer ist exkludiert und wie hängt dies mit ›X‹, in diesem Fall mit dem Talentbereich Musik, zusammen? Und wie ist das Verhältnis von Meritokratie und Talentdistinktion für die Schulkulturen *im* und *als* Sozialraum ausgestaltet?

Beginnen wir mit den Schulkulturen *im* Sozialraum: In Typ 2 (*›Hochkulturelle Bildung als Bestandteil der Exklusivität der Schule‹*) und Typ 5 (*›Einklang musikalischer Bildung musisch Begabter und gymnasialer Bildung‹*) handelt es sich um eine distinguierte Exklusivität, die zugleich mit höchsten Exklusivitätsversprechen gegenüber dem elterlichen Milieu verbunden und auch einzulösen ist. Inkludiert werden jene Schüler*innen, die hohe meritokratische Bezüge aufweisen und dies zugleich möglichst durch eine hochkulturelle musikalische Bildung noch zu ›veredeln‹ vermögen. Musik gewinnt die Bedeutung, die bereits meritokratisch besonders ausgelesene Schüler*innenschaft nochmals ›exklusiv‹ abzusetzen. Exkludiert sind jene, die weder eine starke meritokratische Orientierung aufweisen und (zumindest in Typus 5) auch kein besonderes musikalisches Talent ausweisen können.

Typus 6 (*›Dominanz von Meritokratie auch in außercurricularen Talentbereichen‹*) ist dadurch gekennzeichnet, dass hier höchste meritokratische Orientierungen und Ansprüche dominieren. Das ›Beste‹ und ›Exzellenteste‹ ist selbstverständlich. Der Anspruch, das Beste aus sich zu machen, sich nie zufrieden zu geben und sich unentwegt weiter zu optimieren, überstrahlt hier alles. Das erfasst auch außercurriculare Aktivitäten: Der Talentbereich, die Passionen und Interessen der Schüler*innen gewinnen keine eigenständig distinktive Bedeutung, sondern ›komplettieren‹ meritokratische Exklusivität. Inkludiert sind jene, die nicht nur höchsten meritokratischen Orientierungen genügen, sondern dies in anspruchsvollen Auswahlverfahren performativ zur Geltung bringen und habituell verbürgen. Exkludiert sind all jene, die im meritokratischen Leistungsranking keine Spitzenposition einnehmen und denen nicht einmal Zugang zum Auswahlverfahren gewährt wird.

In den Typen 1a (*›Streben nach einer bildungsbürgerlichen Schüler*innenschaft zur Verhinderung von Prekarität‹*) und 1b (*›Streben nach einer exklusiven Schüler*innenschaft als*

Anschluss an das Exklusive) findet sich eine meritokratisch eher defizitär konstruierte Schüler*innenschaft. Inkludiert sind Schüler*innen, die in Bezug auf meritokratische Orientierungen und Leistungsstärke eher defizitär konstruiert sind; nicht inkludiert sind diejenigen, die eigentlich gewünscht wären und meritokratische Ideale verkörpern. Musik als distinktiver Bestandteil der Schulkultur in Form von Musikklassen und Musikprofilen gewinnt hier die Bedeutung, »exklusive« Schüler*innen und Elternmilieus doch noch zu inkludieren und dadurch meritokratische Orientierungen zu stärken – Musik als eine Art »Köder« für die Stärkung schulischer Meritokratie.

Typ 4 (*»Musik als jugendkulturelle Praxis in Distanz zur Schule«*) steht für eher prekarierte schulkulturelle Ordnungen, in denen Meritokratie sehr schwach ausgeprägt ist und eine meritokratisch mehr oder weniger desillusionierte Schüler*innenschaft in Distanz bis Opposition zum Schulischen situiert ist. Schuldistanz wird dabei gerade auch über Musik als jugendkulturelle Ausdrucksgestalt zum Ausdruck gebracht (etwa Wellgraf 2018). Inkludiert sind Schüler*innen, die mehr oder weniger deutlich durch Schulfremdheit gekennzeichnet sind und eher prekären Milieus entstammen. Es fehlen jene Schüler*innen, die meritokratische Orientierungen und schulische Leistungsbereitschaft verbürgen. Der Versuch, jugendkulturelle Musikpraxen zum Bestandteil des Schulischen zu machen und damit das Schuloppositionelle in Schule zu integrieren, zielt auf eine Stärkung meritokratischer Orientierungen. Die pädagogisch-didaktische Ver- und Entwendung des jugendkulturell-musikalisch Oppositionellen soll keine andere Schüler*innenschaft anziehen und inkludieren, sondern die »intern Exkludierten« (vgl. Bourdieu/Champagne 2010) in diesen Schulkulturen sollen durch Musik schulisch inkludiert und meritokratisch orientiert werden.

Typ 3 (*»Musikalische Bildung in Form hochkultureller Weitergabe«*) stellt eine paradoxe schulkulturelle Form dar: Eine reformpädagogische Privatschule mit inklusivem Anspruch und exklusiver Realität inkludiert eine eher exklusive Schüler*innenschaft aus privilegierten Milieus. Schüler*innen aus prekären und marginalisierten Lebenslagen, etwa Flüchtlingskinder, finden kaum Zugang zu dieser mit Eingangshürden und Schulgeld versehenen Schule. Musikalisches Talent, das mit der inkludierten exklusiven Schüler*innenschaft verbunden ist, wird nun verwendet, um Anschluss an das Exkludierte zu ermöglichen: Als eine Art »Inklusionsbeauftragte« werden Schüler*innen mit musikalisch hochkulturellen Talenten an eine Schule »entsandt«, um über Musik Zugang zu jenen Schüler*innen zu gewinnen, die inner-schulisch exkludiert sind. In Abwandlung des Terminus der »aufsuchenden Jugendarbeit« könnte hier von einer »aufsuchenden Inklusionsarbeit« gesprochen werden, die das vakante Eigene im Fremden aufsuchen muss, worin sich die Exklusivität der reformpädagogischen Schule besonders deutlich dokumentiert. Musik als Vehikel um Anschluss an das exkludierte Inklusive zu gewinnen, mutiert – unter dem Vorzeichen des Inklusionsbemühens – zu distinktiver Überlegenheit.

Dieses Zusammenspiel von Meritokratie und talentbezogener Distinktion und die damit einhergehenden Prozesse von Inklusion und Exklusion sind aber nicht nur bedeutsam für die Positionierung der Schule *im* Sozialraum, sondern auch für die Ausgestaltung von Schule *als* Sozialraum und damit die Prozessierung von Inklusivität und Exklusivität innerhalb der jeweiligen Einzelschulkulturen im Verhältnis zur Schüler*innenschaft. Zu unterscheiden sind einerseits Schulen, die im Modus der internen Exklusion (vgl. Bourdieu/Champagne 2010) lediglich die formale Zugehörigkeit zur Organisation umfassen, ohne dass die Schüler*innen meritokratisch orientiert und schulkulturell passförmig sind (vgl. Typ 3). Die pädagogische Vereinnahmung von Musik als schuloppositioneller Ausdrucksgestalt gewinnt die Bedeutung, den Hiatus von Schul- und opponierender Jugendkultur tendenziell zu überbrücken, Kohärenz zu stiften und die internen schulkulturellen Passungsverhältnisse harmonischer auszugestalten.

Davon sind Schulen zu unterscheiden, die eine harmonische Passung der Schüler*innen zum schulkulturellen Entwurf aufweisen (Typ 2, 5 und 6) und in denen das je spezifische Zusammenspiel von Meritokratie und Talentbereich (Musik) die Nähe zu bzw. die Übereinstimmung mit dem idealen Schüler*innenhabitus erzeugt. Je weiter einzelne Schüler*innen in diesen Schulen vom imaginären Entwurf einer idealen Schülerin oder eines idealen Schülers entfernt sind, desto größer ist das Risiko der internen Exklusion und je deutlicher sie hochgradig meritokratisch orientiert und musikalisch exzellent sind, umso eher werden sie »geadelt« und repräsentieren den Idealschüler*innenhabitus. Der Talentbereich gewinnt hier auch die Bedeutung einer internen Distinktion (insbesondere in Typ 2 und 5), indem im Crossover von meritokratischer und musikalischer Idealität in die eher kohärente Schüler*innenschaft Distinktionslinien eingezogen werden.

Für Schulen, in denen die Schüler*innenklientel in ihrer Mehrheit nicht dem schulkulturellen Ideal insbesondere im Bereich meritokratischer Leistung entspricht (Typus 1a und 1b) und defizitär konstruiert wird, erfolgt über den Talentbereich Musik, etwa in Musikklassen, die Inklusion einer ideal passförmigeren Schüler*innenschaft. Das ermöglicht derartigen Schulen zumindest in einem Teilbereich die angestrebte Exklusivität und ambitionierte Meritokratie zu inkludieren. Damit treffen innerschulisch – entlang der Grenze der Musik- und der anderen Klassen – zwei konträr konstruierte Schüler*innenschaften aufeinander: eine, die dem schulischen Antischüler*innenhabitus nahekommt und eine, die eher den idealen Schüler*innenhabitus repräsentiert. Die inkludierte Exzellenz wird zum sozialen »Sprengstoff« in der Schüler*innenschaft und geht mit einer innerschulischen Auf- und Abwertung, mit Konkurrenz, Distinktion und Grenzziehung einher. Die schulkulturelle Ordnung tendiert zu einer »gespaltenen« Ordnung, die Kohärenz destruiert und Vergemeinschaftung unterminiert. Was hier innerschulisch prozessiert, ist im Typ 2, der »aufsuchenden Inklusionsarbeit«, an die Grenze der Schule verlegt: Im Gestus der Hilfe, Unterstützung und hochkulturellen För-

derung bringt die Schule ihren inklusiven Anspruch zum Ausdruck und bestätigt darin zugleich die Exklusivität ihrer ausgewählten Schüler*innenschaft.

In diesem theoretisierenden Gang durch die Analysen zeigt sich: Die Betrachtung des Verhältnisses von Inklusion und Exklusion kann im Sinne der Untersuchung schulkultureller Ordnungen ertragreich sein. Die Operanden Meritokratie und Distinktion im Talentbereich – hier Musik – haben sich als hilfreich erwiesen, insofern sie eine analytische Möglichkeit bieten, die Inklusivität und Exklusivität von Schulen sowohl *im* sozialen Raum als auch *als* schulkultureller Raum differenziert zu bestimmen. Hier wären weitere Analysen möglich: etwa die Betrachtung von Exklusivität in inklusiven Programmatiken (vgl. Budde/Hummrich 2017) bzw. umgekehrt, ob und inwiefern exklusive Entwürfe auch inkludierende Teilhabeordnungen beinhalten können. Die hier erfolgte Typenbildung ist keineswegs als erschöpft zu betrachten: So stellt sich die Frage, wie das Feld strukturiert würde, wenn Schulen, die stärker auf sonderpädagogischen Förderbedarf bezogen sind, involviert würden und wie sich das Feld ausgestaltet, wenn international vergleichende Betrachtungen erfolgen. Diese Desiderata können hier nur angedeutet werden.

Analytisch ertragreich ist jedoch u.E. die Entwicklung des räumlichen Modells und des Vierfelderschemas: Hier lassen sich entlang der Achsen von Meritokratie und Distinktion im Talentbereich die rekonstruierten Typen stringent verorten. Darüber kann das Theoretisierungspotenzial für die Bestimmung von Inklusivität und Exklusivität entfaltet werden. *Erstens* erweist sich die theoretische Konstruktion ›Meritokratie plus X‹ als ertragreich, um Inklusion und Exklusion entlang der dadurch konturierten Figur von Anti- und Idealschüler*innenhabitus als schulkulturelle Anerkennungsordnung zu bestimmen. *Zweitens* wird deutlich, dass insbesondere die politisch-pädagogisch als inklusiv deklarierten Fächer (Kunst, Musik und Sport) als Talentfächer zum besonderen Distinktions- und damit Exklusionskriterium werden. Auch hier lässt sich schulkulturanalytisch herausstellen, dass die beanspruchte Exklusivität nur dort gilt, wo Inklusion kein Thema ist. Fächer wie Musik, Kunst und Sport werden also zu Variablen der Inklusivität und Exklusivität: dort, wo sie als Signum der Inklusivität gelten, werden sie nicht zum Distinktionskriterium. Dort, wo durch sie Exklusivität verwirklicht wird, werden sie unter höchsten Anstrengungen der ›Begabten‹ zum Exklusionskriterium. *Drittens* konnte gezeigt werden, dass biologistische Essentialisierungen, die sowohl an Talent und Begabung wie auch an den Förderbedarf geknüpft sind, Teil des schulischen Legitimationsdrucks sind, ihre Handlungsorientierungen sinnhaft einzubetten und auf die realen Bedingungen zu beziehen. Dass diese auch mit Anerkennungsordnungen verknüpft sind (vgl. z.B. Althusser 2010) kann hier abschließend nur als Ausblick referiert werden. Hierbei wären Analysen anschlussfähig, die die imaginären Entwürfe auf gesellschaftliche (imaginäre) Ordnungen beziehen, in deren Interrelation die Legitimität der Positionierung von Schüler*innen im Sozialraum zum Gegenstand wird. Gerade diese Doppelstruktur, dass sowohl inklusive als auch

exklusive Schulen sich auf imaginäre Anerkennungsordnungen außerhalb ihrer selbst beziehen, ermöglicht die sozialen Differenzierungen in und durch Schule nachhaltig abzusichern.

Literatur

- Adick, Christel (2008): »Forschung zur Universalisierung von Schule«, in: Werner Helsper/Jeanette Böhm (Hg.), *Handbuch der Schulforschung*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 987–1007
- Althusser, Louis (2010/1977): *Ideologie und ideologische Staatsapparate*, Hamburg/Berlin: VSA.
- Altrichter, Herbert/Heinrich, Martin/Soukup-Altrichter, Katharina (2011): *Schulentwicklung durch Schulprofilierung? Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem*, Wiesbaden: Springer VS.
- Baker, David P. (2014): *The schooled society. The Educational Transformation of Global Culture*, Palo Alto: Stanford University Press.
- Bourdieu, Pierre (1982): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilstkraft*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1998): *Das Elend der Welt*, Konstanz: UVK.
- Bourdieu, Pierre (2004): *Der Staatsadel*, Konstanz: UVK.
- Bourdieu, Pierre (2005): *Die männliche Herrschaft*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2006): *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Klassen und Erziehung*, Konstanz: UVK.
- Bourdieu, Pierre/Champagne, Patrick (2010): »Die intern Ausgegrenzten«, in: Pierre Bourdieu (Hg.), *Das Elend der Welt*, 2. Aufl., Konstanz: UVK, S. 283–287
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit*, Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1973): *Entwurf einer Theorie der symbolischen Gewalt*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Budde, Jürgen/Hummrich, Merle (2015): *Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive*. *Erziehungswissenschaft* 26(51), S. 33–41.
- Ditton, Harmut (2010): »Selektion und Exklusion im Bildungssystem«, in: Gudrun Quenzel/Klaus Hurrelmann (Hg.), *Bildungsarmut. Neue Ungleichheiten in der Wissensgesellschaft*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 53–71
- Fend, Helmut (2006): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*, Wiesbaden: VS Verlag.
- Fölker, Laura/Hertel, Thorsten/Pfaff, Nicolle (Hg.) (2015): *Brennpunkt(-)Schule: Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation*, Opladen: Barbara Budrich.

- Gibson, Anja (2017): *Klassenziel Verantwortungselite. Eine Studie zu exklusiven, deutschen Internatsgymnasien und ihrer Schülerschaft*, Wiesbaden: Springer VS.
- Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank-Olaf (2002): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*, Opladen: Leske + Budrich.
- Helsper, Werner (2008): *Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung*. Zeitschrift für Pädagogik 54(1), S. 63–80.
- Helsper, Werner (2015): »Schulkultur revisited: Ein Versuch, Antworten zu geben und Rückfragen zu stellen«, in: Jeanette Böhme/Merle Hummrich/Rolf-Torsten Kramer (Hg.), *Schulkultur: Theoriebildung im Diskurs*, Wiesbaden: Springer VS, S. 447–50.
- Helsper, Werner/Böhme, Jeanette/Kramer, Rolf-Torsten/Lingkost, Angelika (2001): *Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur I*, Opladen: Leske + Budrich.
- Helsper, Werner/Busse, Susann/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (2009): *Jugend zwischen Familie und Schule? Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen*, Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner/Dreier, Lena/Gibson, Anja/Kotzyba, Katrin/Niemann, Mareke (2018): *Exklusive Gymnasien und ihre Schüler. Passungsverhältnisse zwischen institutionellem und individuellem Schülerhabitus*, Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner/Gibson, Anja/Kilias, Wanda/Kotzyba, Katrin/Niemann, Mareke (2020): *Veränderungen im Schülerhabitus? Die Schülerschaft exklusiver Gymnasien von der 8. Klasse bis zum Abitur*, Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner/Hummrich, Merle (2008): »Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu«, in: Georg Breidenstein/Fritz Schütze (Hg.), *Paradoxien in der Reform der Schule*, Wiesbaden: VS Verlag, S. 43–72.
- Helsper, Werner/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (2014): »Schülerhabitus und Schulkultur – Inklusion, inkludierte Fremdheit und Exklusion am Beispiel exklusiver Schulen«, in: Ullrich Bauer/Axel Bolder/Helmut Bremer/Rolf Dobi-schat/Günter Kutscha (Hg.), *Expansive Bildungspolitik – Expansive Bildung?*, Wiesbaden: Springer VS, S. 311–334.
- Helsper, Werner/Krüger, Heinz-Hermann/Lüdemann, Jasmin (Hg.) (2019): *Exklusive Bildung und neue Ungleichheit – Ergebnisse der DFG-Forschergruppe »Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem«*, Zeitschrift für Pädagogik, 65. Beiheft, Weinheim: Beltz/Juventa.
- Hinrichsen, Merle/Hummrich, Merle (2021): »Schulentwicklung (trans-)national. Schulkulturtheoretische Perspektiven«, in: Barbara Asbrand/Merle Hummrich/Till-Sebastian Idel/Anna Moldenhauer (Hg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule*, Wiesbaden: Springer VS, S. 37–63.

- Hummrich, Merle (2011): *Jugend und Raum. Exklusive Zugehörigkeiten in Familie und Schule*, Wiesbaden: VS-Verlag.
- Hummrich, Merle (2015a): »Schule und Sozialraum. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven«, in: Aladin El-Mafaalani/Sebastian Kurtenbach/Klaus Peter Strohmeier (Hg.), *Auf die Adresse kommt es an... Segregierte Stadtteile als Problem und Möglichkeitsräume*, Weinheim: Beltz, S. 168–187.
- Hummrich, Merle (2015b): »Die fragmentierte Ordnung. Das Imaginäre, das Symbolische, das Reale und die Schulkultur«, in: Jeanette Böhme/Merle Hummrich/Rolf-Torsten Kramer (Hg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs*, Wiesbaden: Springer VS, S. 71–94.
- Hummrich, Merle/Dehmel, Lukas (2022): »Bildungspolitische und einzelschulische Entwürfe von Bildung und Differenzierung. Mediatisierungstheoretische Analysen im Kontext qualitativ vergleichender Forschung«, in: Merle Hummrich/Dorothee Schwendowius/Saskia Terstegen (Hg.), *Schulkulturen in Migrationsgesellschaften. Studien zu Differenzverhältnissen im deutsch-amerikanischen Vergleich*, Wiesbaden: Springer VS.
- Hummrich, Merle/Hebenstreit, Astrid/Hinrichsen, Merle (2017): »Möglichkeitsräume und Teilhabe im Bildungsprozess«, in: Ingrid Miethe/Norbert Ricken/Anja Tervooren (Hg.), *Bildung und Teilhabe*, Wiesbaden: Springer VS, S. 279–303.
- Hummrich, Merle/Hinrichsen, Merle/Paz Matute, Paula (2024): *Transnationalisierungsräume. Schulkulturen zwischen Internationalisierung und Interkulturalität*, Wiesbaden: Springer VS.
- Hummrich, Merle/Swendowius, Dorothee/Terstegen, Saskia (Hg.) (2022): *Schulkulturen in Migrationsgesellschaften. Studien zu Differenzverhältnissen im deutsch-amerikanischen Vergleich*, Wiesbaden: Springer VS.
- Idel, Till-Sebastian/Stelmaszyk, Bernhard (2015): »Cultural Turn in der Schultheorie? Zum schultheoretischen Beitrag des Schulkulturansatzes«, in: Jeanette Böhme/Merle Hummrich/Rolf-Torsten Kramer (Hg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs*, Wiesbaden: VS Verlag, S. 51–69.
- Krüger, Jens-Oliver (2015): »Auswahl an Grundschulen. Annäherungen an Legitimationspraktiken einer elterlichen Schulwahl«, in: Werner Helsper/Heinz-Hermann Krüger (Hg.), *Auswahl der Bildungsklientel*, Wiesbaden: Springer VS, S. 119–133.
- Krüger, Jens-Oliver/Roch, Anna/Breidenstein, Georg (2020): *Szenarien der Grundschulwahl. Eine Untersuchung von Entscheidungsdiskursen am Übergang zum Primarschulbereich*, Wiesbaden: Springer VS.
- Löw, Martina (2001): *Raumsoziologie*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Löw, Martina (2008): *Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung*, Opladen: Budrich.
- Maroy, Christian/van Zanten, Agnès (2011): »Steuerung und Wettbewerb zwischen Schulen in sechs europäischen Regionen«, in: Herbert Altrichter/Martin Hein-

- rich/Katharina Soukoup-Altrichter (Hg.), *Schulentwicklung durch Schulprofilierung? Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 195–215.
- Meyer, John W. (2005): *Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Meyer, John W./Ramirez, Francisco O. (2000): *The world institutionalization of education. Discourse formation in comparative education*, S. 111–132.
- Oevermann, Ulrich (1991): »Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen«, in: Stefan Müller-Doohm (Hg.), *Jenseits der Utopie. Theoriekritik der Gegenwart*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 267–335.
- Rademacher, Sandra/Wernet, Andreas (2014): »One Size Fits All« – Eine Kritik des Habitusbegriffs, in: Werner Helsper/Rolf-Torsten Kramer/Sven Thiersch (Hg.), *Schülerhabitus: Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 159–182.
- Radtke, Frank-Olaf/Stošić, Patricia (2009): *Lokale Bildungsräume. Ansatzpunkte für eine integrative Schulentwicklung*, *Geographische Revue*, 11(1), S. 34–51.
- Reutlinger, Christian (2009): »Erziehungswissenschaft«, in: Stephan Günzel (Hg.), *Raumwissenschaften*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 93–108.
- Schaub Maryellen/Baker David P. (2013): »Conservative Ideologies and the World Educational Culture«, in: Merle Hummrich/Sandra Rademacher (Hg.), *Kulturvergleich in der qualitativen Forschung. Studien zur Schul- und Bildungsforschung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 123–138.
- Simmel, Georg (1992): *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*, Gesamtausgabe Band 11, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Stošić, Patricia (2011): »MachtRäume« und »RaumMächte«. Ein theoretisches Modell zur Analyse lokaler Bildungsräume«, in: Sigrid Karin Amos/Wolfgang Meseth/Matthias Proske (Hg.), *Öffentliche Erziehung revisited. Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs*, Wiesbaden: Springer VS, S. 275–300.
- Stošić, Patricia (2012): »Lokale Bildungsräume zwischen Struktur und Handlung«, in: *Tertium Comparationis* 18(1), Münster u.a.: Waxmann Verlag GmbH, S. 12–24.
- Ullrich, Heiner (2014): *Exzellenz und Elitenbildung in Gymnasien. Traditionen und Innovationen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17(3), S. 181–201.
- Wellgraf, Stefan (2018): *Schule der Gefühle. Zur emotionalen Erfahrung von Minderwertigkeit in neoliberalen Zeiten*, Bielefeld: transcript.
- Willis, Paul (1979): *Spaß am Widerstand: Gegenkultur in der Arbeiterschule*, Frankfurt a.M.: Syndikat.
- Zwick, Michael M. (2014): *Was kommt nach dem Studium? : eine qualitative Befragung von AbsolventInnen sozialwissenschaftlicher BA- und MA-Studiengänge*

an der Universität Stuttgart, Universität Stuttgart, Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.18419/opus-5648>, zuletzt geprüft am: 29.08.2023.

