

# Reputation und Besonderung als Dokumente von Elitebildungsprozessen

Explorative Experteninterviews zu deutschen Bildungsstufen

Jörg Eulenberger, Reinhold Sackmann, Oliver Winkler

Der Hallesche Graureiher 2012 - 6

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg  
Forschungsberichte des Instituts für Soziologie

Adam-Kuckhoff-Str. 39/41  
D-06108 Halle (Saale)  
Postanschrift: 06099 Halle (Saale)

Telefon: 0345 /5524 251  
Telefax: 0345 /5527 150

E-Mail: [institut@soziologie.uni-halle.de](mailto:institut@soziologie.uni-halle.de)

Druck: Druckerei der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

ISSN 0945-7011

## **Inhaltsverzeichnis**

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Idealtypen von Bildungssystemen <i>mit</i> bzw. <i>ohne</i> Elite-Organisationen</b>	<b>2</b>
<b>3</b>	<b>Institutionelle Voraussetzungen für Elitebildungsprozesse in deutschen Bildungssystemen</b>	<b>5</b>
<b>4</b>	<b>Methodisches Vorgehen</b>	<b>7</b>
4.1	Experteninterviews als methodisches Instrument der Analyse von Elitebildungsprozessen	7
4.2	Sampling	8
<b>5</b>	<b>Analyse Reputationsreferenzrahmen</b>	<b>12</b>
5.1	Grad der Übereinstimmung der Reputation im jeweiligen Feld	12
5.2	Übereinstimmungen der besonderen Einrichtungen mit externen Evaluationen	20
5.3	Zusammenfassung	21
<b>6</b>	<b>Analyse Orientierungen</b>	<b>22</b>
6.1	Fallporträts	24
6.1.1	Frau Arnsberger (Aw) – „sehr, sehr renommiert“	24
6.1.2	Frau Schultze (Sw) – „jedem Kind ermöglichen ihr Potenzial auszuschöpfen“	28
6.1.3	Herr Leichsenring (Lm) – „gute Ergebnisse auch im ähm Vergleichen mit anderen Schulen“	32
6.1.4	Herr Sommer (Sm) – „von vielen Eltern angewählt“	36
6.2	Zusammenfassung	40
6.3	Idealtypenvergleich	42
<b>7</b>	<b>Schlussbetrachtung</b>	<b>44</b>
	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>47</b>
	<b>Anhang</b>	<b>51</b>

## **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Dimension der Vergleichskriterien .....	41
Abbildung 2: Erste Fassung des Anschreibens .....	52
Abbildung 3: Zweite Fassung des Anschreibens.....	52
Abbildung 4: Vergleich des Übereinstimmungsgrades zwischen Bildungsstufen und Bundesländern .....	53

## **Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1: Experten nach Einrichtungsform und Bundesland.....	10
Tabelle 2: Nennungen und Übereinstimmungen der Experten des vorschulischen Bereichs .....	13
Tabelle 3: Nennungen und Übereinstimmungen der Experten des primarschulischen Bereichs .....	14
Tabelle 4: Nennungen und Übereinstimmungen der Experten des gymnasialen Bereichs (Teil 1).....	16
Tabelle 5: Nennungen und Übereinstimmungen der Experten des gymnasialen Bereichs (Teil 2).....	17
Tabelle 6: Nennungen und Übereinstimmungen der Experten des hochschulischen Bereichs .....	19
Tabelle 7: Gegenüberstellung der Idealtypen .....	42
Tabelle 8: Beispielverteilung.....	53

# 1 Einleitung

Die Bundesexzellenzinitiative im Hochschulbereich hat zu einer Wiederbelebung eines Elitediskurses in der deutschen Bildungslandschaft geführt. In der Literatur überwiegt dabei eine nicht unproblematische politische Verwendung des Elitebegriffes, der im deutschen Diskurs tendenziell abwertend gebraucht wird. Sinnvoller für wissenschaftliche Analysen ist eine empirisch-analytische Verwendung des Begriffes, bei der nüchtern neutral geprüft wird, ob und warum es in einigen modernen Bildungssystemen zu Elitebildungsprozessen kommt, während diese in anderen eher gering ausgeprägt sind.

Im internationalen Vergleich gilt das deutsche Bildungssystem als gering durch Elitebildungseinrichtungen geprägtes System, etwa im Vergleich mit dem französischen, englischen, amerikanischen oder japanischen System (Bosbach/Robbins/Urbach 2003; Unterweger-Treven 2007; Attewell 2001; LeTendre/Gonzalez/Nomi 2006; Karabel 2009; Zymek/Richter 2007). Zugleich wird allerdings in jüngster Zeit von einigen Autoren behauptet, dass es zu einer Zunahme von Elitebildungstendenzen gekommen ist (Münch 2007). Dabei ist aber auch innerhalb des deutschen Bildungssystems die Varianz dieser Prozesse so groß, dass es angemessen erscheint, eher von Bildungssystemen als von einem einheitlichen Feld zu sprechen. Elitebildungsprozesse scheinen beispielsweise im Hochschul- und Gymnasialsystem deutlich ausgeprägter zu sein als bei Grundschulen oder Kindergärten.

Dabei scheint einheitliches Wissen über renommierte Einrichtungen eine Voraussetzung für moderne Elitebildung zu sein, da nur das Wissen über Eaton, Oxford, Harvard und Yale oder andere big names den Zustrom an Ressourcen, Bildungsadressaten, Lehrenden und Interessenten sichert, der eine konstante Leistungszuschreibung ermöglicht. Demgegenüber werden die nur lokal wahrgenommenen Leistungen, beispielsweise einer Einrichtung in Castrop-Rauxel, nicht zu strukturbildenden Elementen werden, wenn sie nicht von Interaktionen in breitere Diskurse oder Institutionen übersetzt und verstetigt werden können.

Gegenstand dieses Aufsatzes ist es zu analysieren, ob in deutschen Bildungssystemen reputationsbezogene Elitebildungsprozesse zu identifizieren sind.

Diese Arbeit hat dabei nicht das Ziel, die Fragestellung allumfassend abzuhandeln. Vielmehr ist sie eher als Sondierung des Gegenstands zu begreifen. Es geht vor allem um eine erste theoretische, wie auch methodische Exploration eines Forschungsfeldes.

Dem folgend wird in einem ersten Teil (Kapitel 2 und 3) anhand der Konstruktion von Idealtypen ein begriffliches Instrumentarium für eine Untersuchung im Entdeckungs-

zusammenhang (vgl. Friedrichs 1990) erarbeitet. Im Kapitel 4 wird das Experteninterview als geeignetes Datenerhebungsverfahren vorgestellt. Während sich im Kapitel 5 vor allem der Frage der Verbreitung und Konsistenz von Reputationsreferenzrahmen in den unterschiedlichen Bildungssystemen gewidmet wird, werden im Kapitel 6 die Orientierungen der Experten selbst zum Untersuchungsgegenstand. Dies erfolgt methodisch anhand der Dokumentarischen Methode nach Ralf Bohnsack (2007). In der Schlussbetrachtung werden abschließend die Ergebnisse diskutiert und Erkenntnisse für künftige Forschungen formuliert.<sup>1</sup>

## **2 Idealtypen von Bildungssystemen *mit* bzw. *ohne* Elite-Organisationen**

Moderne Bildungssysteme institutionalisieren zentrale Leitideen wie individuelle Leistung und formale Gleichheit, sodass sie zu Leitsystemen der Formierung sowohl moderner Nationalstaaten als auch einer übergreifenden Weltgesellschaft geworden sind (Meyer 2010). Schulleistungstests des letzten Jahrzehnts haben gezeigt, dass es sich bei Leistungsförderung und Egalitätsstreben nicht notwendigerweise um Zielkonflikte von Bildungssystemen handelt (Mons 2008). Auch Elitebildungsorganisationen wie die französischen Elitehochschulen sind nicht eindeutig einem Pol zuzuordnen, da sie historisch betrachtet, nach formal gleichem Zugang neuen Leistungseliten Verantwortung übertragen wollten (Papcke 2001; Bourdieu 2004; de Saint Martin 2008). Dennoch kann man konstatieren, dass in gegenwärtigen Bildungssystemen sowohl Bildungssysteme mit deutlich ausgeprägter Elitebildung neben Bildungssystemen existieren, bei denen dies nicht der Fall ist, ohne dass dies erkennbar mit eindeutigen Leistungsgefällen zwischen den beiden Systemtypen verbunden wäre. Elitebildung per se scheint also in der Moderne weder funktional notwendig, noch per se dysfunktional zu sein.

Gegenstand dieses Aufsatzes ist es zu analysieren, ob in deutschen Bildungssystemen reputationsbezogene Elitebildungsprozesse auftreten und warum; die Folgen dieser Prozesse sind nicht Gegenstand der Betrachtungen. Unter Elitebildung wird ein vernetzter komplexer Prozess verstanden, der aus mehreren sozialen Mechanismen zusammengesetzt ist (Krüger u.a. 2012). In diesem Aufsatz interessiert nur der *Mechanismus der Reputationsbildung*

---

<sup>1</sup> Wir bedanken uns ganz herzlich bei Frau Korina Thiedmann für Ihre Mithilfe bei der Erstellung dieses Berichts.

(allgemein hierzu Lang/Lang 2001). Als grundlegend wird hier von vielen Autoren (Luhmann 1992: 251; Münch 2009; DiPrete/Eirich 2006) der Mechanismus der kumulativen Vorteile angesehen, auch Matthäus-Effekt genannt. Ursprünglich bezeichnete damit Merton (Merton 1973) die empirische Beobachtung, dass bei Wissenschaftlern, die ähnliche Leistungen erbringen, die anfänglich häufigere Zitierung eines Wissenschaftlers zu kumulativen Vorteilszuwächsen dieses Wissenschaftlers über die Zeit führt. Entscheidend ist bei diesem Mechanismus a) ein *zeitliches* Element, indem die ursprüngliche Leistung zur Grundlage von zukünftigen Leistungserwartungen wird, die Grundlage für Ressourcenzuweisungen ist. Kleine anfängliche Leistungsdifferenzen können sich über die Ressourcenzuweisungen dadurch über die Zeit vergrößern. In Maßen können geringere reale gegenwärtige Leistungen mit „Prestigeeffekten“ durch größere frühere Leistungen ersetzt werden. Weiterhin konstitutiv für den Mechanismus ist b) ein *entpersonalisierendes* Element, indem die Leistung einzelner Personen oder Personengruppen auf die Leistungsfähigkeit von Organisationen übertragen wird.

Den Mechanismus kumulativer Vorteile gibt es in verschiedenen sozialen Systemen. Er führt nicht notwendigerweise zu Elitebildung in Bildungssystemen. Die Wahrscheinlichkeit von verfestigten Elitebildungsprozessen steigt, wenn als drittes Element c) noch hinzukommt, dass sich die Leistungserwartungen von Organisationen zu einer *intersubjektiven* Reputation innerhalb einer Gesellschaft verdichten. Wenn es sich nicht um lokales Interaktionswissen handelt, sondern um gesellschaftlich geteiltes Wissen, dann steigt die Wahrscheinlichkeit, dass den renommierten Organisationen dauerhaft Ressourcen, Bildungsadressaten und Professionelle zuströmen, die eine stärkere Leistungsvorselektion ermöglichen, die unabhängig von der eigentlichen Leistungsfähigkeit der Institution deren Leistungspotenzial erhöhen.

Reputation kann lebensweltlich spontan erworben werden, sie wird sich dann aber immer wieder neu bewähren müssen. Stabiler sind Reputationen, wenn ihr Wissenskern institutionell verfestigt wird. Dies ist in der Regel dann der Fall, wenn staatliche Instanzen eine Gruppe von Organisationen kennzeichnen. Quasi-marktförmige Äquivalente können durch publizierte Rankings erzeugt werden, so sie weite Verbreitung und Akzeptanz finden (vgl. Hughes/Pitt 2005).

Idealtypisch soll deshalb ein Bildungssystem als durch Elitebildungsprozesse gekennzeichnet gelten, wenn es folgende Merkmale aufweist:

- a) herausgehobene Organisationen innerhalb einer gleichen Art von Einrichtungen
- b) diese Organisationen verfügen über eine Reputation als gute Einrichtungen
- c) diese Reputation ist intersubjektiv bekannt und stellt geteiltes Wissen dar
- d) diese Reputation gilt überregional
- e) die Reputation weist eine zeitliche Stabilität auf, die den Zyklus eines Adressaten-Jahrgangs übersteigt
- f) diese Reputation bezieht sich auf die Organisation und nicht nur auf einzelne Personen oder Teile der Organisation.

In der Moderne gibt es, wie bereits betont, nicht nur Bildungssysteme mit Elitebildungseinrichtungen, sondern auch höchst leistungsfähige Bildungssysteme ohne besonders hervorgehobene Elitebildungseinrichtungen. Beispielsweise werden hier häufig skandinavische Systeme erwähnt, aber auch Deutschland gilt als ein Land mit eher schwach ausgeprägter Elitebildung (vgl. Hartmann 2007). Idealtypisch kann davon ausgegangen werden, dass es sich auch bei diesen Bildungssystemen um soziale Konstruktionen handelt.

Als grundlegender Mechanismus wird hier eine spezifische Interpretation von Distinktion gesehen. In der Forschungstradition von Bourdieu (1999; vgl. Ball 2003; Daloz 2007; 2010) gilt Distinktion als ein ubiquitärer Prozess in Gesellschaften: Menschen bemerken Unterschiede, sie lernen als Angehörige sozialer Klassen, diese als vertikale und zeitliche Marker zu interpretieren und selbst zu setzen. In sozialen Kämpfen setzen sich immer wieder neue legitime Differenzen durch, während andere entwertet werden.

Wir gehen davon aus, dass Gesellschaften, insbesondere Bildungssysteme, Distinktionsprozesse so gestalten können, dass Elitebildungsprozesse verhindert oder entschleunigt werden. Dies ist der Fall, wenn z.B. eine Leitidee horizontale Distinktionen deutlich höher gewichtet als vertikale Distinktionen und dadurch eine vertikale Interpretation erschwert (Parsons 1973: 203f.). Ein Beispiel hierfür ist eine starke Ausdifferenzierung einer beruflichen Spezialisierung bei gleichzeitig geringer vertikaler Gliederung in Organisationen (Kaehle 2004). In anti-elitär ausgerichteten Bildungssystemen kann die Verbreitung von vergleichenden Einrichtungsdaten aktiv behindert oder unterbunden werden, um als kontraproduktiv geltende Elitebildungsprozesse zu vermeiden. Reputationsbildungsprozesse werden dadurch sowohl zeitlich als auch räumlich flüchtig bleiben.



Idealtypisch soll ein Bildungssystem als nicht durch Elitebildungsprozesse gekennzeichnet gelten, wenn es folgende Merkmale aufweist:

- a) Einrichtungen gleichen Abschlussniveaus gelten als gleich und diese Gleichheit wird propagiert
- b) die Reputation von einzelnen Einrichtungen als „gute Einrichtung“ bleibt punktuell
- c) die Reputation von einzelnen Einrichtungen wird nicht intersubjektiv geteilt
- d) einzelne Einrichtungen ziehen nur lokal mehr Adressaten an als andere
- e) die Reputation einzelner Einrichtungen überdauert in der Regel nicht den Zyklus eines Adressaten-Jahrgangs
- f) die Reputation bezieht sich nur auf Einzelpersonen oder Teile der Organisation, eine Reputation von Organisationen wird abgelehnt

Die Idealtypen – im Sinne eines heuristischen Konzepts – dienen der empirischen Erkundung des heterogenen Feldes Elitebildung in Bildungssystemen, bei dem nach wie vor systematisch vergleichende Studien eher selten sind. Im Folgenden wird mit Experteninterviews geprüft, ob und wie umfangreich reputationsgestützte Elitebildungsprozesse in deutschen Bildungssystemen festzustellen sind.

### **3 Institutionelle Voraussetzungen für Elitebildungsprozesse in deutschen Bildungssystemen**

Obwohl sich das deutsche Bildungssystem durch einen im Vergleich zu anderen Ländern relativ geringen Grad an Elitebildung auszeichnet, gibt es starke Unterschiede zwischen den verschiedenen Teilbereichen des Bildungssystems, die im folgenden kurz in Hinblick auf institutionelle Elemente, die eine Elitebildung fördern bzw. hemmen können, dargestellt werden.

Das vorschulische Bildungssystem nimmt insofern eine Sonderstellung ein als es nach wie vor bei der institutionellen Zuordnung der zuständigen Landesministerien nicht eindeutig ist, ob es sich dabei um einen Teil des Bildungssystems handelt. Traditionell wurden Kinderkrippen und Kindergärten in Deutschland eher als Teil der sozialstaatlichen Entlastung von Familien gesehen, die konsequenterweise eher den Sozial- als den Kultusministerien zugeordnet wurden (Reyer 2006). In den letzten Jahrzehnten erhält allerdings – auch durch internationale Diskursverschiebungen – in der Selbst- und Fremdwahrnehmung eine zunehmende Verortung als (vorschulische) Bildungseinrichtung an Gewicht.

Ein weiteres Spezifikum des vorschulischen Bildungssystems ist der hohe Anteil nicht-staatlicher Einrichtungsträger, der in diesem Bereich so umfangreich ist, wie bei keiner

anderen Bildungsstufe (mit Ausnahme der Weiterbildung) (Sackmann 2007; Sackmann 2010). Traditionell stellen neben den Kommunen freie Wohlfahrtsträger, insbesondere kirchliche Träger, den Löwenanteil an Einrichtungen. Seit den 1960er Jahren gibt es auch vermehrt von Elterngruppen organisierte freie Träger, erst im letzten Jahrzehnt treten auch in Deutschland profitorientierte private Träger „in den Markt“ ein.

Eine auf Bildungskriterien fokussierte „Leistungsevaluation“ von vorschulischen Einrichtungen findet bisher nur in ersten wissenschaftlichen Pilotstudien statt, die noch nicht flächendeckend Verwendung finden.

Bei Primarschulen handelt es sich um den institutionell homogensten Bereich des deutschen Bildungssystems. Der Anteil privater Einrichtungen liegt niedrig, fachliche Profilbildungen sind bei Grundschulen nicht üblich. Konkordant findet das Elternwahlverhalten im Grundschulbereich die stärkste Regulierung. Mit dem in den meisten Bundesländern geltenden „Sprengelprinzip“ legt der Ort des Wohnsitzes des Kindes die zuständige Grundschule fest, die besucht wird. Eine Elternwahl ist in der Regel institutionell nicht vorgesehen.

National und international vergleichende Leistungstests werden im Primarschulbereich seit einem Jahrzehnt durchgeführt. Auf Einzelschulen bezogene Ergebnisse werden u.a. auf Wunsch der Kultusministerien, aber auch des fachdidaktischen Diskurses, nicht veröffentlicht.

Bei Gymnasien handelt es sich im schulischen Bereich um die Einrichtungen der längsten institutionellen Tradition in Deutschland (Helsper u.a. 2001; Zymek 1997). Spätestens mit den Auseinandersetzungen um „Oberrealschulen“ im späten 19. Jahrhundert, ist es üblich, dass Gymnasien fachliche Profile aufweisen, zwischen denen Eltern und Kinder wählen können. Fachprofile werden häufig als horizontale Differenzierungen interpretiert.

Seit zwei Jahrzehnten werden nationale und international vergleichende Leistungstests an Gymnasien durchgeführt, die im Fall von PISA in Deutschland hohe Aufmerksamkeit erhalten haben. Anders als z.B. in Großbritannien ist es in Deutschland Politik der Kultusministerien, dass grundsätzlich keine Ergebnisse zum Abschneiden einzelner Schulen in derartigen Tests veröffentlicht werden. Es werden deshalb in Deutschland keine Resonanz findenden Schulrankings publiziert.

Hochschulen befinden sich in Deutschland fast ausschließlich in öffentlicher Trägerschaft. Ihre Typisierung als Universität, Fachhochschule und Berufsakademie wird

häufig als eine vertikale Unterscheidung interpretiert, die institutionell durch gesetzliche Differenzen in der Vergabe von akademischen Titeln gestützt wird.

Im letzten Jahrzehnt führte die Bundesexzellenzinitiative, die sich auf Forschungsleistungen bezieht, einen weithin sichtbaren Leistungswettbewerb zwischen Universitäten ein, der in Titeln und Ressourcenverteilungen mündete (Münch 2007). Darüber hinaus erstellen Institute seit zwei Jahrzehnten Hochschulrankings, die in überregionalen Zeitungen und Zeitschriften veröffentlicht werden, mit denen Forschungs- und Lehrleistungen fachspezifisch ausgewiesen werden.

Zusammenfassend kann man sagen, dass im deutschen Bildungssystem im Hochschulsystem institutionell stärkere Grundlagen für Reputationsbildungen vorhanden sind und verstärkt wurden, während im gymnasialen und grundschulischen Bereich diese politisch behindert werden. Institutionell werden durch Beschränkungen der Elternwahl Reputationsprozesse im Grundschulbereich am stärksten eingeschränkt. Am geringsten institutionell homogenisiert ist bisher der vorschulische Bereich.

## **4 Methodisches Vorgehen**

### **4.1 Experteninterviews als methodisches Instrument der Analyse von Elitebildungsprozessen**

Experteninterviews ermöglichen einen privilegierten Zugang zu fachlich abgesonderten Wissensbereichen, über das eine bestimmte Person aufgrund ihrer funktionalen Rolle bzw. ihrer sozialen Position verfügt (Meuser/Nagel 2004: 327). Die Bestimmung eines Experten erfolgt hierbei methodologisch, indem der Expertenstatus ein vom Forscher verliehener Status ist (Meuser/Nagel 1991: 443). Von dieser Person wird erwartet, dass sie über einen Wissensvorsprung in dem interessierenden Handlungsfeld verfügt (Walter 1994: 271). Weiterhin kann als Experte in Betracht kommen, wer sich durch seine „institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit“ (Hitzler/Honer/Maeder 1994) auszeichnet. Expertenwissen besitzt die Chance, dass es „in der Praxis in einem bestimmten organisationalen Funktionskontext hegemonial werden kann“ (Bogner/Menz 2002: 46).

Das Expertenwissen kann in zweierlei Art und Weise relevant sein. Einerseits kann das Expertenwissen eine Exploration des Forschungsfeldes ermöglichen. Andererseits kann der Experte mit seinen Entscheidungskompetenzen selbst das zentrale Erkenntnisinteresse des Forschers sein (Meuser/Nagel 1991: 446). In der ersten Variante ist man am sogenannten

Kontextwissen interessiert, das hypothesengenerierend ist. Im zweiten Fall dient das gewonnene Betriebswissen zur Überprüfung von Hypothesen (ebd.). In der vorliegenden Studie soll anhand des Betriebswissens überprüft werden, ob sich der Elitebildungsprozess in Deutschland entlang der vorgeschlagenen Idealtypen vollzieht.

Dabei wird eine zweifache Perspektive eingenommen. Zum einen soll anhand einer quantifizierenden Analyse das Ausmaß von Hervorhebungen gleicher Einrichtungsarten und intersubjektivem Wissen über Reputation untersucht werden. Zum anderen sollen in einem rekonstruktiven Analyseschritt die Orientierungen, in die die Nennungen von Einrichtungen eingebunden sind, näher betrachtet werden.

## 4.2 Sampling

Um die Elitebildungsprozesse im deutschen Bildungssystem nachzuvollziehen, wurden Experten aus den Bereichen der vorschulischen Bildung bzw. Kindertageseinrichtungen, Primarschule, Gymnasien und hochschulische Bildungen aus drei deutschen Bundesländern befragt. Um eine Identifizierung der Experten so gut wie möglich auszuschließen, werden die Namen der Bundesländer anonymisiert und mit A, B und C bezeichnet. Bundesland A gehört zu den neuen Ländern und weist eine Größe von über 2 Millionen Einwohnern auf. Die Bundesländer B und C gehören zu den alten Bundesländern und haben jeweils mehr als 6 Millionen Einwohner.

Die Experten stammen aus Kontexten der Bildungsorganisation und -evaluation. Betrachtet werden die öffentliche Verwaltung (Landesministerien), Forschung und Wissenschaft und ein dritter Expertenpool aus Bereichen der Lehreraus- und Weiterbildung sowie Interessenvertretungen. Die Experten aus den Ministerien sind Referats- bzw. Abteilungsleiter der jeweiligen Bildungsstufe. Für die Grundschulen und Gymnasien sind dies die Kultusministerien, für Kindertageseinrichtungen die Landesministerien für Arbeit, Familie und Soziales und für die Hochschulen sind dies die Landesministerien für Wissenschaft.

Des Weiteren wurden Wissenschaftler der Bildungsforschung befragt. Es handelt sich um Professorinnen und Professoren an Universitäten und Fachhochschulen im jeweiligen Bundesland aus den Bereichen Erziehungswissenschaften und Psychologie, insbesondere Früh- und Schulpädagogik sowie Unterrichtsforschung und -entwicklung. Für die hochschulische Bildungsebene wurden am jeweiligen Standort auch Hochschulforscher aus

benachbarten Wissenschaftsdisziplinen wie Soziologie und Ökonomie befragt. Dabei wurden Vitae, Publikationslisten und Publikationen der Befragungspersonen gesichtet.

Da Bildungsforscher, insbesondere in der Hochschulforschung, nicht unbedingt im interessierenden Bundesland verortet sein müssen, um Hochschulen anderer Bundesländer zu kennen, wurden auch „externe“ Personen interviewt. Bei diesen Personen handelte es sich um Wissenschaftler in leitenden Positionen (Abteilungs- oder Institutsleiter) aus verschiedenen deutschen Hochschulforschungseinrichtungen.

Ein weiteres Segment des Expertenpools umfasst Angehörige und Mitarbeiter aus Landeselternvertretungen, Instituten der staatlichen Lehreraus- und Weiterbildung und Vereinen bzw. Stiftungen zur Förderung von Bildungseinrichtungen. In den Landeselternvertretungen sind die Interviewpartner die Vorstandsvorsitzenden oder speziellen Ansprechpartner der Bildungsebene. Interviews mit Befragungspersonen der Lehrerbildung erfolgten mit Vertretern für die Bereiche Grundschule und Gymnasien der lehrerbildenden Hochschulen. Für die Weiterbildung von Lehrern sowie auch für die Evaluation des Unterrichts existieren in den drei Bundesländern Zentren, aus denen ebenfalls die Vertreter der Grundschulen und Gymnasien zu Interviews bereit waren. Daneben gibt es zahlreiche Stiftungen und Vereine, die Schulen deutschlandweit oder regional in der Entwicklung von Lehrkonzepten unterstützen oder sie für Schul- und Unterrichtskonzepte auszeichnen. Bei diesen regionalen und überregionalen Organisationen wurden die Leiter für die Bereiche Grundschulen und Gymnasien interviewt. Zum Abschluss eines durchgeführten Interviews wurde des Weiteren die Frage gestellt, ob die Befragten weitere Ansprechpartner in dem jeweiligen Feld nennen können. Diese genannten Personen konnten teilweise ausfindig gemacht und befragt werden.

Der Tabelle 1 ist zu entnehmen, dass insgesamt 31 Interviews geführt wurden. 52 Interviewanfragen wurden gestellt. Drei Befragte zeichneten sich als Experten für zwei Bildungsbereiche aus. Diese zweiten Interviews wurden zeitlich direkt im Anschluss an das erste durchgeführt. Die Mehrfachexperten sind in der Tabelle mit (\*) markiert. Die Vergleichbarkeit des Stimulus zwischen den beiden Interviews ist für diese Fälle enorm erschwert. Daher werden in der Interpretation mittels dokumentarischer Methode nur die zuerst durchgeführten Interviews betrachtet. Für die Analyse der Einrichtungsnennungen sind die Mehrfachexperten allerdings unproblematisch und können berücksichtigt werden.

Im primarschulischen Bildungsbereich war keine der kontaktierten Personen aus den Landesministerien zu einem Interview bereit. Dies gilt ebenso für Kindertagesstätten in C und

für Hochschulen in B. Interviews mit Wissenschaftlern fehlen für den Bereich der Kindertagesstätten in B und der Elementarbildung in A. Im dritten Segment des Expertenpools wurden teilweise mehrere Interviews zu einer Bildungsstufe in einem Bundesland realisiert. Keine Interviews konnten in C für Kindertagesstätten und Gymnasien durchgeführt werden.

Die Kontaktaufnahme erfolgte schriftlich per E-Mail. Das Anschreiben wurde während der Feldphase geändert. Die erste und zweite Fassung der Anschreiben sind dem Anhang zu entnehmen (Abbildung 2 und Abbildung 3). Einige der kontaktierten Personen lehnten den Elite-Begriff und damit auch eine Teilnahme am Interview ab. Dies zeigte sich insbesondere für den frühkindlichen Bereich. Die zweite Fassung vermeidet terminologisch „Elite“ und wirkte sich positiver auf die Realisation der Interviews aus. Die Kontaktaufnahme mit Referats- und Abteilungsleitern der Landesministerien ist per E-Mail meist nicht möglich, da die individuellen E-Mail-Adressen öffentlich nicht zugänglich sind. Der Erstkontakt wurde in diesen Fällen telefonisch durchgeführt.

**Tabelle 1: Experten nach Einrichtungsform und Bundesland<sup>2</sup>**

		Bundesland A	Bundesland B	Bundesland C	übergreifend
Elementar	Ministerium	Altemeyer	Beppler		
	Wissenschaft	Clasen		Müller	
	andere	Henke Ehlert Hahn	Dreyer Schultze (*)		
Primar	Ministerium	Bach			
	Wissenschaft		Freise	Korn (*)	
	andere	Ollbrich Leichsenring	Illgenstein (*)	Gramattke	
Gymnasium	Ministerium	Bach	Pentek	Neuhaus	
	Wissenschaft	Rüdorff	Quandt	Korn (*)	
	andere	Sommer	Schultze (*) Illgenstein (*)		
Hochschule	Ministerium	Trimme		Voigt	
	Wissenschaft	Wilkau	Arnsberger Renger		Zimmer
	andere				Schwerdt

<sup>2</sup> Bei den Namen handelt es sich um Pseudonyme.

Das Interview erfolgte telefonisch als halbstandardisiertes Leitfadenterview. Die erste Frage lautete „Was sind aus Ihrer ganz persönlichen Sicht [Kindertageseinrichtungen], [Grundschulen], [Gymnasien], [Hochschulen] in [A], [B], [C], die Sie als besonders gut ansehen?“ Oft erfolgte hierbei eine Schilderung der Gründe, warum eine Einrichtung aus der Sicht des Experten als besonders gut betrachtet wird. Wenn dies nicht erfolgte und nur die Einrichtungen genannt wurden, erfolgte eine Nachfrage durch den Interviewer („Warum halten Sie diese Einrichtungen für besonders gut?“). Einige Experten haben bereits bei der Kontaktaufnahme signalisiert, dass sie am Interview teilnehmen möchten, aber aus Angst vor Identifizierung keine Einrichtungsnamen nennen möchten. Abgesehen von diesen Fällen erfolgte eine Nachfrage nach Einrichtungsnamen, wenn lediglich allgemeine Begründungen für die „gute Bildungseinrichtung“ genannt wurden.

Der Eingangsstimulus ist bewusst „demonstrativ vage“ (Bohnsack 2007: 208) konstruiert. Indem nicht näher expliziert wird, was als „besonders gut“ gilt bzw. es dem Interviewten überlassen bleibt, was darunter verstanden werden kann, ist es möglich, einen umfangreichen Zugang zu Kompetenzen, Orientierungen und Erfahrungen des Experten zu erhalten. Der Interviewer tritt hierbei als interessierter Fremder im Forschungsfeld auf, der seine Fragen bewusst einfach und unspezifisch stellt, weil er die Antworten noch nicht kennt (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010: 82).

Idealtypisch wird angenommen, dass im Elitebildungsprozess die Reputation von Einrichtungen zeitlich stabil ist und sich nach dem Durchlaufen eines Jahrgangs nicht verändert. Die Frage nach Stabilität wurde mit dem Item „Hätten Sie vor 5 Jahren die gleichen Einrichtungen genannt?“ erfasst. Auch hier wurden ggf. Nachfragen angestellt („Was hat sich verändert?“ bzw. „Warum hat sich nichts verändert?“)

Einigen Experten aus der öffentlichen Verwaltung wurde die Frage gestellt, ob „[...] Ihnen ein Ranking bekannt [ist], in denen die [Kindertageseinrichtungen], [Grundschulen], [Gymnasien] in [A], [B], [C] nach ihrer Qualität bewertet werden?“ Neben Übereinstimmungen in den Nennungen von Einrichtungen ist dieses Item ebenfalls geeignet, um zu erfahren, ob geteiltes und intersubjektives Wissen zur Reputation in Form eines standardisierten Bewertungssystems existiert. Zum Abschluss wurde gefragt, ob die Befragten weitere Experten im jeweiligen Bereich nennen können.

Die Datenerhebung fand zwischen Dezember 2011 und Februar 2012 statt.

## 5 Analyse Reputationsreferenzrahmen

In diesem Teil der Auswertung werden Quantifizierungen zum Ausmaß von Hervorhebungen gleicher Einrichtungsarten und intersubjektivem Wissen über Reputation vorgenommen. Hierfür wurden zum einen der Grad der Übereinstimmung der Reputation im jeweiligen Feld ermittelt und anschließend die Felder miteinander verglichen. Zum anderen wurde ein Vergleich der Nennung mit den Daten von externen Evaluationen vorgenommen.

### 5.1 Grad der Übereinstimmung der Reputation im jeweiligen Feld

Zur quantitativen Beurteilung des Übereinstimmungsgrades bei einer Menge von  $i$  Experten, kann Fleiss Kappa, das gewöhnlicherweise zur Bestimmung der Interkoderreliabilität bei der Inhaltsanalyse verwendet wird, berechnet werden.<sup>3</sup> Bei diesem Koeffizienten handelt es sich um eine Maßzahl zwischen -1 und 1, die die Konkordanz von Nennungen für nominalskalierte Merkmale (hier: Nennung = 1 und Nicht-Nennung = 2) und eine beliebige Anzahl von Kodern (hier: Experten) angibt. Die Besonderheit bei diesem statistischen Maß ist, dass es für zufällige Nennungen korrigiert, indem es Erwartungswerte für die beobachteten übereinstimmenden Nennungen bzw. Nicht-Nennungen berechnet.<sup>4</sup> Negative Werte deuten auf weniger Übereinstimmungen als statistisch erwartet hin. Ein Wert von 0 deutet auf keinerlei Übereinstimmung hin. Fleiss Kappa wurde für jede einzelne Bildungsstufe des jeweiligen Bundeslandes berechnet (vgl. Abb. 3, siehe Anhang). Für eine bundesländerübergreifende Interpretation der Reputationskonkordanz wurde aus den (im Idealfall) drei berechneten Maßen einer Bildungsstufe das arithmetische Mittel<sup>5</sup> bestimmt.

Im frühpädagogischen Bildungsbereich des Bundeslandes A wurden fünf Experten befragt. Drei der fünf Experten haben insgesamt 12 Nennungen vorgenommen. 10 Einrichtungen wurden namentlich hervorgehoben und davon zwei übereinstimmend. Im Bundesland B haben die drei Experten insgesamt fünf Nennungen für vier Kindertagesstätten

---

<sup>3</sup> Erforderliche Informationen über die Gesamteinrichtungszahl der einzelnen Bildungsstufen im jeweiligen Bundesland sind folgender Quelle entnommen: Landesämter für Statistik. Schuljahre 2010/2011 bzw. Stichtag 01. März 2011 in den Erhebungen der Tageseinrichtungen für Kinder.

<sup>4</sup> Für eine detaillierte Beschreibung siehe Fleiss/Levin/Paik 2004 oder die Beispielberechnung im Anhang.

<sup>5</sup> Das harmonische Mittel, das als Mittelwert für Prozente verwendet wird, kann aufgrund des negativen Wertbereiches von Fleiss Kappa nicht berechnet werden.



getätigt. In Bundesland C nannte der Experte keine Einrichtungen namentlich. Der Grad an Konkordanz der Bundesländer A und B ist gleichermaßen gering. Insgesamt beläuft sich Fleiss Kappa auf 18.2%. Folglich herrscht bei den Experten nur schwache Einigkeit darüber, welche Einrichtungen im Elementarbereich als renommiert gelten und welche nicht.

**Tabelle 2: Nennungen und Übereinstimmungen der Experten des vorschulischen Bereichs**

	frühpädagogische Einrichtungen	Nennungen insgesamt	Experten aus Bundesland								
			A					B			Experte 1 Wissenschaft
			Experte 1 Wissenschaft	Experte 2 Ministerium	Experte 3 andere	Experte 4 andere	Experte 5 andere	Experte 1 Ministerium	Experte 2 andere	Experte 3 andere	
<b>Bundesland A</b>	Kita 1	1		x							
	Kita 2	1		x							
	Kita 3	1		x							
	Kita 4	1				x					
	Kita 5	1				x					
	Kita 6	2				x	x				
	Kita 7	2				x	x				
	Kita 8	1					x				
	Kita 9	1					x				
	Kita 10	1					x				
<b>Bundesland B</b>	Kita 11	2						x	x		
	Kita 12 (Hochbegabtenförderung Karg-Stiftung)	1							x		
	Kita 13	1								x	
	Kita 14	1								x	

Für den primarschulischen Bereich wurden nur sehr wenige Einrichtungen namentlich genannt. Für das Bundesland A haben die zwei Experten drei Grundschulen hervorgehoben, jedoch nicht übereinstimmend. Im Bundesland B gab es keine Nennungen durch die zwei Experten. Sechs namentliche Nennungen von vier Grundschulen wurden von den zwei Experten des Bundeslands C ausdrücklich erwähnt, von denen folglich zwei übereinstimmend genannt wurden. Die Konkordanz in der Reputation für den Primarbereich liegt mit 33.2% höher als im Elementarbereich. Dieser aber prinzipiell schwache Wert ergibt sich aus einem sehr hohen Übereinstimmungsgrad in Bundesland C und einem negativen Wert in Bundesland A.

**Tabelle 3: Nennungen und Übereinstimmungen der Experten des primarschulischen Bereichs**

Grundschulen		Nennungen insgesamt	Experten aus Bundesland						
			A			B		C	
			Experte 1 Ministerium	Experte 2 andere	Experte 3 andere	Experte 1 Wissenschaft	Experte 2 andere	Experte 1 Wissenschaft	Experte 2 andere
<b>Bundesland A</b>	Grundschule 1	1		x					
	Grundschule 2	1			x				
	Grundschule 3	1			x				
<b>Bundesland C</b>	Grundschule 4 (Schulpreis)	1	keine Nennungen			keine Nennungen	keine Nennungen	x	
	Grundschule 5	1						x	
	Grundschule 6 (Schulpreis)	2						x	x
	Grundschule 7	2						x	x

Im frühkindlichen und primarschulischen Bildungsbereich gibt es teilweise Hervorhebungen und trotz weniger Nennungen sind Übereinstimmungen feststellbar. Zusätzlich sind in diesen Feldern besonders häufig Antwortverweigerungen zu beobachten. Vor allem Grundschul-Experten aus Landesministerien waren im Vorfeld oftmals nicht zu Interviews bereit. Als

Begründung wurde erstens auf das Sprengelprinzip verwiesen. Dieses Prinzip stelle sicher, dass eine Grundschuleinrichtung nicht aufgrund einer Elternpräferenz angewählt werden könne. Eine Herabstufung oder Aufwertung von Grundschulen sei aufgrund des Schulsprengels nicht angemessen, weswegen man zu keiner Auskunft bereit sei. Zweitens wurde die Ablehnung damit begründet, dass es aus der Sicht der Experten keine Unterschiede zwischen Grundschulen gäbe, weswegen ein Interview gegenstandslos sei. Auch bei den Experten, die am Interview teilgenommen haben, ist es auffällig, dass besonders im Elementar- und Primarbereich Antwortverweigerungen auftreten.

Insgesamt gibt es für die gymnasiale Stufe im Vergleich zum frühkindlichen und primarschulischen Bildungsbereich mehr namentliche Nennungen. 16 Nennungen für 11 Gymnasien aus Bundesland A wurden von zwei der drei Experten herausgestellt und davon fünf Schulen namentlich übereinstimmend. Die vier Experten des Bundeslandes B nannten 10 Gymnasien, wovon drei Einrichtungen doppelt genannt wurden; es ergeben sich folglich 13 Nennungen. Im Bundesland C haben die beiden Experten insgesamt fünf Einrichtungen ohne Überstimmungen herausgestellt.

Der niedrige durchschnittliche Übereinstimmungsgrad von 24.8% bei Gymnasien deutet wie schon im Elementar- und Primarbereich auf ein geringes geteiltes Reputationswissen hin. Allerdings zeigt sich eine hohe Varianz in den Übereinstimmungsgraden zwischen den Bundesländern. So ist die Konkordanz in Bundesland A besonders hoch, in Bundesland B niedrig und in Bundesland C sogar negativ. Insgesamt sind die Experten gewillter, konkrete Einrichtungen namentlich hervorzuheben und tun dies auch in größerem Umfang als bei den unteren Bildungstufen.

Tabelle 4: Nennungen und Übereinstimmungen der Experten des gymnasialen Bereichs (Teil 1)

	Gymnasien	Nennungen insgesamt	Experten aus Bundesland									
			A			B				C		
			Experte 1 Wissenschaft	Experte 2 Ministerium	Experte 3 andere	Experte 1 Wissenschaft	Experte 2 Ministerium	Experte 3 andere	Experte 4 andere	Experte 1 Wissenschaft	Experte 2 Ministerium	
<b>Bundesland A</b>	Gymnasium 1(Hochbegabtenförderung Karg-Stiftung)	2	x		x							
	Gymnasium 2(Hochbegabtenförderung Karg-Stiftung)	2	x		x							
	Gymnasium 3(Hochbegabtenförderung Karg-Stiftung)	2	x		x							
	Gymnasium 4(Hochbegabtenförderung Karg-Stiftung)	1	x									
	Gymnasium 5	2	x	keine Nennungen	x							
	Gymnasium 6	2	x		x							
	Gymnasium 7	1	x									
	Gymnasium 8	1	x									
	Gymnasium 9	1			x							
	Gymnasium 10	1			x							
	Gymnasium 11	1			x							

(Tabelle wird auf nächster Seite fortgesetzt!)

Tabelle 5: Nennungen und Übereinstimmungen der Experten des gymnasialen Bereichs (Teil 2)

	Gymnasien	Nennungen insgesamt	Experten aus Bundesland								
			A			B				C	
			Experte 1 Wissenschaft	Experte 2 Ministerium	Experte 3 andere	Experte 1 Wissenschaft	Experte 2 Ministerium	Experte 3 andere	Experte 4 andere	Experte 1 Wissenschaft	Experte 2 Ministerium
<b>Bundesland B</b>	Gymnasium 12(Hochbegabtenförderung Karg-Stiftung)	2				x	x				
	Gymnasium 13(Hochbegabtenförderung Karg-Stiftung)	1					x				
	Gymnasium 14(Hochbegabtenförderung Karg-Stiftung)	1					x				
	Gymnasium 15(Hochbegabtenförderung Karg-Stiftung)	1					x				
	Gymnasium 16(Hochbegabtenförderung Karg-Stiftung)	2				x	x				
	Gymnasium 17(Hochbegabtenförderung Karg-Stiftung)	2				x	x				
	Gymnasium 18(Hochbegabtenförderung Karg-Stiftung)	1					x				
	Gymnasium 19(Hochbegabtenförderung Karg-Stiftung)	1					x				
	Gymnasium 20	1						x			
	Gymnasium 21	1							x		
<b>Bundesland C</b>	Gymnasium 22	1									x
	Gymnasium 23(Hochbegabtenförderung Karg-Stiftung)	1									x
	Gymnasium 24	1									x
	Gymnasium 25	1									x
	Gymnasium 26	1							x		

Im Hochschulbereich sind anhand der Nennungen der Experten Unterschiede in den Antwortmustern zu anderen Bildungsbereichen feststellbar. Obwohl die Befragten aufgefordert waren, Auskunft über das Bundesland zu geben, für das sie als Experte ermittelt wurden, nannten sie zum Teil Hochschulen aus anderen Bundesländern. Die zwei Experten des Bundesland A und die zwei bundesweiten Experten nannten drei Hochschulen bei zwei Übereinstimmungen. Eine der zwei übereinstimmenden Einrichtungen wurde sogar dreimal genannt. Damit gibt es sechs namentliche Nennungen. Fünf Einrichtungen aus Bundesland B wurden durch je zwei regionale und bundesweite Experten akzentuiert. Eine Einrichtung wurde vier Mal und eine weitere Einrichtung fünfmal Mal (aufgrund von Nennungen eines Experten aus Bundesland A) genannt. Insgesamt ergeben sich 12 namentliche Nennungen.

Aus Bundesland C wurden von dem regionalen Experten und den zwei überregionalen Experten insgesamt fünf Hochschulen herausgestellt. Zwei davon zweimal übereinstimmend. Die bundesweiten Experten haben zusätzlich zwei weitere Hochschulen aus dem Bundesland C herausgestellt. Es ergeben sich acht Nennungen.

Insgesamt gibt es für den Hochschulbereich viele Hervorhebungen mit Übereinstimmungen. Diese Übereinstimmungen werden von den bundesweiten und sogar von den Experten aus Bundesland A bestätigt. Der berechnete Wert für Fleiss Kappa beträgt 43,9% und ist der höchste der vier betrachteten Bildungsstufen.

Tabelle 6: Nennungen und Übereinstimmungen der Experten des hochschulischen Bereichs

	Hochschulen	Nennungen insgesamt	Experten aus Bundesland							
			A		B		C		bundesweit	
			Wissenschaft Experte 1	Ministerium Experte 2	Wissenschaft Experte 1	Wissenschaft Experte 2	Ministerium Experte 1	Wissenschaft Experte 1	andere Experte 2	
Bundesland A	Hochschule 1	3	x	x						x
	Hochschule 2	1		x						
	Hochschule 3	2	x	x						
Bundesland B	Hochschule 4 (Exzellenzinitiative)	4	x		x				x	x
	Hochschule 5 (Exzellenzinitiative)	5	x		x	x			x	x
	Hochschule 6	1			x					
	Hochschule 7	1			x					
	Hochschule 8	1			x					
Bundesland C	Hochschule 9 (Exzellenzinitiative)	3	x					x		x
	Hochschule 10	2					x	x		
	Hochschule 11	1					x			
	Hochschule 12	1								x
	Hochschule 13	1								x
andere	Hochschule 14	1							x	
	Hochschule 15	1							x	
	Hochschule 16	1							x	
	Hochschule 17	3	x	x					x	
	Hochschule 18	3	x	x					x	
	Hochschule 19	1								x
	Hochschule 20	1								x

## 5.2 Übereinstimmungen der besonderen Einrichtungen mit externen Evaluationen

In Deutschland werden jedes Jahr mehrere öffentlich zugängliche Kompetenzmessungen zu den Bildungseinrichtungen vorgenommen. Es gibt Wettbewerbe wie den Deutschen Schulpreis oder Förderprogramme wie die Exzellenzinitiative oder die Hochbegabtenförderung, die einige Einrichtungen besonders herausstellen.<sup>6</sup> Diese Formen der Perpetuierung von Reputation existieren für alle Bildungsbereiche. Nachfolgend soll überprüft werden, ob es Übereinstimmungen mit Hervorhebungen aus den Interviews und den ausgezeichneten Einrichtungen aus den externen Evaluationen gibt.

Die Karg-Stiftung befasst sich mit der Bildungsbiografie hochbegabter Kinder. Sie fördert Projekte, die die Lern- und Lebenssituation hochbegabter Kinder verbessern, und hat ein Netzwerk für Hochbegabtenförderung aufgebaut. Für das Bundesland A werden keine Einrichtungen im Elementarbereich ausgewiesen. Grundschulen mit Hochbegabtenförderung finden sich im Netzwerk, allerdings wurden keine Einrichtungen von den Experten genannt. Im Gymnasialbereich sind vier der 11 genannten Schulen unter den Netzwerkschulen im Bundesland A. Drei dieser Einrichtungen werden auch von den Experten übereinstimmend hervorgehoben. Das Bundesland B besitzt Einrichtungen der Begabtenförderung im Elementarbereich. Von den vier genannten vorschulischen Einrichtungen ist eine unter den Kindergärten mit Begabtenförderung. Bei den Gymnasien sind acht der zehn genannten Gymnasien Teil eines Hochbegabtennetzwerkes in Bundesland B. In Bundesland C gibt es Projektschulen der Primar- und Gymnasialstufe. Keine der genannten Grundschulen gehört dem Netzwerk an. Von den fünf genannten Gymnasien ist eines Teil der Hochbegabtenförderung.

Der Deutsche Schulpreis zeichnet Schulen aller Stufen und Bildungsgänge für besondere Schulkonzepte aus. Von allen genannten Grundschulen und Gymnasien sind zwei Grundschulen aus dem Bundesland C unter den Preisträgern der Jahre 2006 bis 2012.

Im Hochschulbereich hat die Exzellenzinitiative Hochschulen für ihr Zukunftskonzept prämiert, sodass diese Einrichtungen gemeinhin als „Eliteuniversitäten“ bekannt geworden sind. Zwei Eliteuniversitäten, die sich in Bundesland B befinden, wurden in den Interviews von den regionalen, bundesweiten und den Experten aus Bundesland A übereinstimmend

---

<sup>6</sup> Es finden sich auch einige regionale Programme. Für die frühkindliche Bildung führte das Bundesland A eine Evaluationsmessung durch, in der herausragende Einrichtungen zertifiziert wurden. Unter den 12 im Experteninterview hervorgehobenen Einrichtungen finden sich sechs der ausgezeichneten Kitas wieder.



hervorgehoben. In Bundesland C wurde eine in der Exzellenzinitiative prämierte Hochschule von den regionalen und bundesweiten Experten genannt.

### **5.3 Zusammenfassung**

Zusammenfassend ergeben sich zwei zentrale Befunde. Erstens lässt sich feststellen, dass generell Hervorhebungen getroffen werden. Allerdings variiert vor allem im frühkindlichen und primarschulischen Bereich die Bereitschaft Akzentuierungen vorzunehmen. Dies geht einher mit einer Propagierung von Gleichheit in diesen Feldern, die die Experten vor allem als institutionell gegeben begründen.

Zweitens ist ein gemeinsam geteiltes Wissen über die Reputation von Einrichtungen für die Mehrheit der einzelnen Bildungsstufen vorhanden. In den Expertenbefragungen zeigte sich, dass das geteilte Reputationswissen im Elementar-, Primar- und gymnasialen Bereich insgesamt niedrig ist. Allerdings ist zwischen den Bundesländern eine große Spannweite im Übereinstimmungsgrad bei Grundschulen und Gymnasien zu beobachten (vgl. Abbildung 4). Regional gibt es demzufolge in diesen Feldern starke Unterschiede im geteilten Reputationswissen. Bei den Hochschulen zeigt sich ein moderater bis hoher Übereinstimmungsgrad. In allen Bildungsstufen gibt es Übereinstimmungen mit externen Evaluationen der Bundesebene. In jedem Bildungsbereich findet sich mindestens eine Einrichtungen, die durch diese Evaluationen hervorgehoben wurde und auch von den Experten genannt wird. Besonders auffällig ist dies bei den Gymnasien und Hochschulen. Aber auch im primarschulischen Bereich finden sich einige Überschneidungen. Der Elementarbereich zeigt als einziger Bereich, sowohl in den Experteninterviews als auch in den Vergleichen mit Evaluationen, nur Ansätze eines geteilten Reputationswissens.

## 6 Analyse Orientierungen

Ging es im ersten Schritt der Analyse des Betriebswissens der Experten vor allem um den Aspekt, inwiefern Reputation intersubjektiv bekanntes und geteiltes Wissen darstellt, soll in diesem Schritt der Fokus auf den Orientierungen der Experten liegen.

Vorstellungen zu einer guten Bildungseinrichtung, die wir als Distinktionspraktiken bezeichnen, können in Elitebildungsprozessen eine Rolle spielen. Mit anderer Konnotation können sie allerdings bei einer aktiven Behinderung von Elitebildungsprozessen auch bedeutsam sein. Inwiefern Distinktionspraktiken Kennzeichen von Elitebildungsprozessen sind, hängt nicht nur von deren Existenz bzw. der Existenz eines intersubjektiv geteilten Reputationsreferenzrahmens ab, sondern auch davon, wie die Distinktionen bewertet bzw. legitimiert werden. Eine übereinstimmende Nennung von zwei Personen bezüglich einer „guten“ Einrichtung, kann auf zwei völlig unterschiedliche Begründungen - respektive Orientierungen - zurückzuführen sein. Dieser Aspekt wurde in der vorangegangenen Analyse ausgeklammert. Das Bestehen eines intersubjektiv geteilten Reputationsreferenzrahmens ist ein notwendiger, aber kein hinreichender Indikator für die Identifizierung von Elitebildungsprozessen. Neben der schlichten Existenz eines solchen Rahmens, spielt die Frage, warum die Einrichtungen als gut befunden wurden, eine wesentliche Rolle. Erfolgt die Nennung einer Einrichtung auf Grund eines herausragenden Leiters oder aufgrund einer entpersonalisierten Einschätzung der Einrichtung als solche? Wie im theoretischen Teil dargelegt, entspricht eine entpersonalisierte Bewertung dem Idealtyp eines Bildungssystems, das durch Elitebildungsprozesse gekennzeichnet ist. Eine personalisierte Bewertung hingegen ist ein Kennzeichen für ein Bildungssystem, welches nicht vollständig durch Elitebildungsprozesse geprägt ist.

Aus diesem Grund sollen in einem zweiten Schritt nicht „gute“ Einrichtungen an sich im Fokus stehen, sondern die Orientierungen der Experten, aus denen heraus sie die Bewertung vornehmen.

Folgenden zwei Fragen soll näher nachgegangen werden:

- Lassen sich Orientierungen bzw. Differenzierungsweisen rekonstruieren, die auf Elitebildungsprozesse bzw. die Verhinderung von Elitebildungsprozessen hinweisen?
- Lassen sich die verschiedenen deutschen Bildungssysteme (vorschulischer, primarschulischer, sekundarschulischer und hochschulischer Bereich) bezüglich der Orientierungen distinktiv unterscheiden?

Die theoretische Hintergrundannahme ist die Homologie von Feld und Habitus wie sie von Pierre Bourdieu postuliert wurde (Bourdieu 1992; Bourdieu 1999). Sind die Bildungssysteme - verstanden als soziale Felder (vgl. Bourdieu/Wacquant 1996) - von Elitebildungsprozessen geprägt, muss sich dies auch in den Orientierungen der in dem Feld agierenden Personen rekonstruieren lassen.

Bei der Auswertung der Experteninterviews wurde die Dokumentarische Methode eingesetzt, die als rekonstruktives Verfahren der Sozialforschung vor allem auf Arbeiten von Ralf Bohnsack zurückgeht (vgl. Bohnsack 1989; Bohnsack 2007; Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2007a). „Ziel der Dokumentarischen Methode ist die Rekonstruktion des handlungsleitenden Erfahrungswissens im Alltag von Individuen und Gruppen, um das Zusammenspiel gesellschaftlicher Strukturen und individueller bzw. kollektiver Handlungen zu erkennen“ (Kleemann/Krähnke/Matuschek 2009: 156).

Obwohl die Dokumentarische Methode ebenfalls wie die Narrationsanalyse (Schütze 1983) das Primat auf Erzählungen legt, um das handlungsleitende Erfahrungswissen fassen zu können (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2007b: 14), ist die Anwendung der Methode auf argumentative Texte möglich:

„Dies sollte jedoch nicht zu der Annahme führen, theoretische Textsorten seien für die Auswertung wertlos. Zwar ist es nicht sinnvoll, Argumentationen und Bewertungen als das zu rekonstruieren, was sie sein sollen: nämlich als Erläuterungen von Handlungsmotiven und -gründen bzw. als Stellungnahmen. Gleichwohl lassen sich auch Argumentationen und Bewertungen dokumentarisch interpretieren: Anstatt ihrem wörtlichen Sinngehalt zu folgen, kann man auch die Herstellungs- bzw. Konstruktionsweise der Argumentationen rekonstruieren und auf diese Weise herausarbeiten, wie jemand seine Handlungsweisen rechtfertigt bzw. bewertet. Auch dieser modus operandi des Theoretisierens kann Aufschluss über die Orientierungsrahmen geben, innerhalb derer eine Person ihre Themen und Problemstellungen bearbeitet“ (Nohl 2009: 50).

Für die detaillierte Analyse wurden sechs Kerninterviews ausgewählt. Um zu untersuchen, ob sich Differenzierungslinien entlang der Bildungssystemgrenzen identifizieren lassen, wurden jeweils zwei Experten an den maximal kontrastierenden Polen des deutschen Bildungssystems (Hochschule/Kindergarten) ausgewählt. Weiter wurde jeweils ein Experte aus dem Grundschul- und dem Gymnasialbereich eingehender analysiert. Dies soll Aufschluss darüber geben, inwiefern Unterschiede zwischen den Extrempolen auf die Stufung der deutschen Bildungssysteme zurückzuführen sind. Die Auswahl erfolgt somit in erster Line nach dem Prinzip des *selective sampling* (Schatzman/Strauss 1973: 38ff.).

Die unmittelbare Auswahl über das Kriterium der Bildungssysteme hinaus, folgte hingegen dem Prinzip der maximalen und minimalen Kontrastierung.

Im Folgenden sollen die empirischen Rekonstruktionen von vier Fällen ausführlich dargestellt werden. Der Aufbau der Darstellung der Fallporträts folgt bei allen Expert/inn/en einem einheitlichen Muster. Begonnen wird mit den Passagen bezüglich der Einschätzung von guten Einrichtungen und den diesbezüglichen Einschätzungen von Veränderungen in den letzten fünf Jahren. Wo nötig werden weitere Textstellen in die Darstellung einbezogen.

Anschließend erfolgt jeweils eine kurze Zusammenfassung und ein Vergleich mit vorangegangenen Interpretationen.

In einem letzten Schritt werden die so rekonstruierten Dimensionen und Kategorien mit den Idealtypen verglichen. Die Idealtypen spielen in dieser Logik keine subsumtionslogische Rolle – indem ein Kategoriensystem abgeleitet wird, dem dann die Daten zugeordnet werden –, sondern fungieren lediglich als sensibilisierende Konzepte im Sinne von Blumer (vgl. 1954). Hintergrund für diese Entscheidung ist der Umstand, dass es bei dem folgenden Analyseschritt darum geht zu untersuchen, ob und in welcher Form sich Orientierungen, die auf den einen oder anderen Idealtyp hinweisen, in den unterschiedlichen Bildungssystemen identifizieren lassen.

## 6.1 Fallporträts

### 6.1.1 Frau Arnsberger (Aw) – „sehr, sehr renommiert“

Frau Arnsberger ist wissenschaftliche Referentin am Institut für Hochschulforschung und -planung des Bundeslandes B. Sie ist somit im Sample eine Expertin für das deutsche Hochschulbildungssystem.

#### Gute Einrichtungen

Der Interviewer fragt nach der individuellen Perspektive bezüglich guter Einrichtungen in Bundesland B.

- 7 **Im** Ähm Frau Arnsberger, was sind denn aus Ihrer ganz persönlichen Sicht  
8 Hochschulen, die Sie in Bundesland B als besonders gut ansehen würden?  
9
- 10 **Aw** Hochschulen, die ich in Bundesland B. (.) Also da gibt es natürlich ähm für den  
11 naturwissenschaftlich-technischen Bereich ähm ja an erster Stelle die, die H1, die  
12 Hochschule1 //ja//, die ähm (.) wahrscheinlich europaweit (...) zu den, zu den, wenn  
13 nicht sogar weltweit, zu den (.) tja, also zu den besten Universitäten wahrscheinlich äh  
14 gehört, ja //mm-h//? Die ähm [schluckt] sehr renommiert ist, ähm, ja in, in vielen  
15 ingenieurwissenschaftlichen äh Bereichen, aber auch in, in den //ja//

16 Naturwissenschaften. //aha// Ähm (3) die mmh, wenn man jetzt quasi aus diesem  
17 naturwissenschaftlich-technischen Bereich rausgeht, gibt es natürlich ähm die H2  
18 //mm-h// als, als Volluniversität. (Na) also die Hochschule 2, die ähm sehr äh  
19 renommiert ist äähm (2)

Frau Arnsberger rekapituliert kurz den Stimulus und schränkt die allgemeine Frage nach Hochschulen bereichsspezifisch ein. Sie nennt den naturwissenschaftlich-technischen Bereich der Hochschule 1. Die Besonderung „an erster Stelle“ (Z. 11) erfolgt hierbei vor dem Hintergrund eines europäischen bzw. weltweiten Vergleichs. Sie konstatiert, dass die Hochschule 1 zu den „besten Universitäten“ (Z. 13) gehört. An diesem Punkt ist nicht klar, ob Frau Arnsberger immer noch nur den „naturwissenschaftlich-technischen Bereich“ (Z. 11) der Hochschule 1 fokussiert oder ob nicht vielmehr die gesamte Hochschule 1 eine Besonderung durch Frau Arnsberger erfährt. Hier deutet sich eine Ambivalenz zwischen positiver Hervorhebung von ganzen Einrichtungen und speziellen Teilbereichen an. Die Trennung scheint nicht klar umrissen und deutet auf einen Orientierungsrahmen, in welchem Exzellenz in einzelnen Bereichen, wenn sie nur weltweites Renommee aufweist, die ganze Einrichtung aufwertet.

Die Einordnung der Hochschule 1 zu den besten Universitäten wird mit der Referenz auf das Renommee „sehr renommiert“ (Z. 14) legitimiert. Dieser Rekurs auf Renommee wird auch in Bezug auf eine weitere Hochschule 2 („ähm sehr äh renommiert“ (Z. 18-19)) angewendet. Bei dieser Hochschule werden nicht mehr spezielle Fachbereiche genannt, sondern die gesamte Hochschule erfährt eine Besonderung. Nach der wiederholten Verwendung des Renommees als Besonderungskriterium wird dies Frau Arnsberger begründungspflichtig. Sie führt eine Hintergrundkonstruktion im Modus einer Beschreibung ein:

19 wenn man jetzt Renommee empirisch fassen möchte //mmh//,  
20 w-,was ja auch getan wird //jaa//, dann wär da natürlich die, die Zahl der äh ähm  
21 Artikel, die in (referierten) ähm Journalen veröffentlicht werden, aber natürlich auch die  
22 Drittmittelerträge //mm-h//, die da sicherlich eine Rolle spielen. Und natürlich auch ähm  
23 äh Rufe, Rufe auch an ausländische Wissenschaftler //ja//. Alexander-von-Humboldt-  
24 ähm -Professuren [schluckt] also äh, das sind sicherlich die beiden ähm  
25 herausragenden //mm-h mm-h// ähm Universitäten in Bundesland B.

Renommee ist für Frau Arnsberger etwas, das „empirisch“ (Z. 19) und somit objektiv feststellbar ist. Mit dem Verweis „was ja auch getan wird“ (Z. 20) objektiviert Frau Arnsberger ihre Besonderung von Einrichtungen. Dies dokumentiert sich auch darin, dass

Renommee an spezifische hardfacts gebunden ist: Zahl der Artikel in Journalen, Drittmittelerträge, Ruf ausländischer Wissenschaftler (Alexander Humboldt Professur) (Z. 20-24).

Nach dieser Hintergrundkonstruktion schließt sie konkludierend mit der Feststellung an, dass die beiden von ihr genannten Hochschulen die „herausragenden“ (Z. 25) sind.

Aufgrund des Umstandes, dass der Interviewer nach guten Hochschulen gefragt hat und die Interviewte dies für sich als „herausragend“ (Z. 25) interpretiert, dokumentiert sich noch einmal deutlich die Bedeutung des Vergleichs im Orientierungsrahmen. Gut ist eine Einrichtung nur im Vergleich. Die Deklaration als „herausragend“ impliziert immer, dass etwas ein anderes überragt und somit besser ist. Die Relation und somit der Vergleich als Besonderungsverfahren ist dominant. An diesem Punkt spricht Frau Arnsberger auch nicht mehr von spezifischen Teilbereichen in den Einrichtungen, sondern bezeichnet mit der konkludierenden Bewertung als „besonders herausragend“ die ganze Einrichtung bzw. alle beide Einrichtungen.

Frau Arnsberger geht nach dieser Konklusion dazu über, weitere Einrichtungen zu benennen, die „auch noch einen sehr guten ähm Ruf“ (Z. 26) haben. Sowohl die Verwendung des Terminus „auch noch“ als auch der wiederholte Verweis auf Renommee dokumentieren den bereits rekonstruierten Besonderungsmodus des Vergleichens zwischen Einrichtungen.

### Veränderungen Einrichtungen

Der Interviewer stellt Frau Arnsberger die Frage, ob sich in den letzten fünf Jahren viele Veränderungen bezüglich der „guten“ Einrichtungen ergeben haben.

- 39 **Im** Ja ja. Denken Sie, dass Sie vielleicht vor ungefähr fünf Jahren äh die gleichen  
40 Einrichtungen genannt hätten? Oder denken Sie, dass sich da viel verändert hat?  
41
- 42 **Aw** (2) Also sagen wir mal so, die, die Universitätsprofile //ja//, sind natürlich durch die  
43 Exzellenzinitiative noch mal sichtbarer geworden. //ja// Ja? Also insofern ähm, ich  
44 glaube, bei den großen, bei den großen Playern Hochschule 2 und Hochschule 1 hätte  
45 sich wahrscheinlich wenig jetzt getan. //aha// Weil die natürlich auch, aufgrund ihrer  
46 Größe und ihrer Tradition, natürlich schön ähm seit vielen, vielen Jahren auch äh zu  
47 den Besten gehören, ja? //mm-h, mm-h// Aber ähm, ich sag mal so, Hochschule 3 hat  
48 sicherlich ähm in den letzten Jahren deutlich an, an Renommee gewonnen und  
49 Hochschule 4 natürlich auch //mm-h//. Also insbesondere auch durch das  
50 Forschungsprojekt X //ja// (das ist) ein sozialwissenschaftliches Großprojekt //ja//, also  
51 das kommt natürlich der ganzen Universität auch zugute.

Frau Arnsberger rekurriert als erstes auf die Exzellenzinitiative und das daraus resultierende „... Noch Sichtbarer“ (Z. 43) -werden von Profilen. Auch hier dokumentiert sich eine Orientierung auf Renommee. Sichtbar zu sein bzw. eine Steigerung der Ausstrahlung sind somit wesentliche Merkmale im Orientierungsrahmen. Andere denkbare Veränderungen wie z. B. in Bezug auf die Qualität der Lehre etc. werden nicht bei der Betrachtung berücksichtigt. Einziges Kriterium von Relevanz ist das des Renommees.

Die konstatierte Veränderung durch die Exzellenzinitiative wird jedoch für die beiden „großen Player“ (Z. 44) mit dem Verweis relativiert, dass diese schon seit langer Zeit („Tradition“ (Z. 46)) zu den Besten gehören und somit das Renommee kaum steigerungsfähig ist. Dass Größe und Tradition eigenständige Besonderungskriterien sind, dokumentiert sich anhand der von Frau Arnsberger eingeführten Kausalkette. Nicht der Umstand seit Jahren zu den Besten zu gehören bedingt die Tradition, sondern „aufgrund ihrer Größe und ihrer Tradition“ (Z. 25-26) gehören die Einrichtungen schon seit Jahren zu den Besten.

Für andere Einrichtungen trifft die Veränderung jedoch zu, da diese an Renommee gewonnen haben z. B. durch öffentlichkeitswirksame sozialwissenschaftliche Großprojekte (Z.30). Der daraus resultierende Renommeegewinn strahlt auf die ganze Hochschule aus. Hier zeigt sich deutlich die Bedeutung von Exzellenz einzelner Fachrichtungen für die Bewertung der ganzen Einrichtung „das kommt natürlich der ganzen Universität auch zugute“ (Z. 30-31) im Orientierungsrahmen von Frau Arnsberger.

### **Zusammenfassung Frau Arnsberger**

Insgesamt dokumentiert sich hier ein Orientierungsrahmen, bei dem der Vergleich zwischen Einrichtungen bei der Besonderung derselben zentral ist. Sowohl die Besonderung als auch die Kategorien der Besonderung werden nicht subjektiviert, sondern objektiviert. Im Grunde nimmt Frau Arnsberger eine Position ein, in der nicht sie die Einrichtungen als gut bewertet, sondern lediglich objektivierte Tatsachen wieder gibt. In der Art und Weise der Artikulation und Argumentation wird ebenfalls deutlich, dass der zentrale Bezugspunkt nicht die Fächerrichtungen im Einzelnen sind, sondern die Einrichtung als Gesamtes. Andere Bewertungskategorien, außer Ausstrahlung und Renommee werden von Frau Arnsberger nicht artikuliert. Gute Einrichtungen sind in diesem Orientierungsrahmen Einrichtungen, die sich von der Masse abheben und zwar idealerweise international. Wenn es auch nur einem Teil der Einrichtung gelingt dies zu erreichen, wird die gesamte Hochschule aufgewertet. Entwicklung wird von Frau Arnsberger durchaus positiv bewertet, wird aber der Tradition

nachgeordnet. Besonders werden die Einrichtungen, die aufgrund von Tradition zu den herausragendsten gehören, respektive sie gehören zu den herausragendsten, weil sie eine Tradition haben.

### **6.1.2 Frau Schultze (Sw) – „jedem Kind ermöglichen ihr Potenzial auszuschöpfen“**

Frau Schultze ist im Vorstand eines landesweiten Elternverbandes in Bundesland B.

#### Gute Einrichtungen

Der Interviewer fragt nach der individuellen Perspektive bezüglich guter frühkindlicher, frühpädagogischer Einrichtungen in Bundesland B.

- 7 **Im** Ähm [schluckt] Frau Schultze, was sind denn aus Ihrer ganz persönlichen Sicht äh  
8 frühkindliche, frühpädagogische Einrichtungen in Bundesland B, die Sie als besonders  
9 gut ansehen?  
10
- 11 **Sw** (2) Also besonders gut finde ich die Einrichtungen, die jedem Kind ermöglichen ihr  
12 Potenzial auszuschöpfen. //ja// Also die äh den Kindern viele verschiedene Angebote  
13 machen, denen viele Möglichkeiten geben //mm-h//. Aber auch genau beobachten äh  
14 wie die Kinder sich entwickeln.

Frau Schultze reagiert auf den Stimulus mit einer expliziten Subjektivierung, indem sie beginnt: „Also besonders gut finde ich“ (Z. 11). Die Besonderungsmaßstäbe werden somit im Gegensatz zu Frau Arnsberger nicht objektiviert. Sie nennt zunächst auch keine konkreten Einrichtungen, sondern Einrichtungsmerkmale. Insofern schließt sie an den Stimulus mit der Beschreibung einer Idealeinrichtung an. Gut ist eine Einrichtung, wenn „jedem Kind“ (Z. 11) ermöglicht wird, sein Potenzial auszuschöpfen. Hierfür haben gute Einrichtungen passformige Angebote bereitzustellen. Diese Sichtweise ist Frau Schultze nicht begründungspflichtig und wird als sich selbsterklärende Argumentation artikuliert.

Nach dieser allgemeinen Darstellung von Güte, fokussiert der Interviewer auf spezifische Einrichtungen aus dem Umfeld von Frau Schultze, die diese Kriterien erfüllen.



- 16 **Im** Ja. Und ähm (.) welche Einrichtungen kennen Sie denn aus Ihrem Umfeld oder //also  
17 ich (...)// aus Ihrer Erfahrung nach, die das //äh// mm-h.  
18
- 19 **Sw** Jetzt, es war zum Beispiel die Einrichtung, in der meine Kinder waren //ja//, die hab ich  
20 jetzt über viele Jahre beobachtet. Das //aha// war ursprünglich ähm eine katholische  
21 Einrichtung, wurde dann städtisch, bekam eine neue Leitung //mm-h//, und die hat da  
22 eine richtig tolle Kindertagesstätte draus gemacht.

Frau Schultze schließt stimulusgerecht mit der Nennung der Kita ihrer Kinder an. Der unmittelbare lokale Bezug könnte an dieser Stelle auch interviewerinduziert sein. Sie verweist darauf, dass sie diese Einrichtung jetzt schon lange Jahre „beobachtet“ (Z. 20). Diese Erfahrung legitimiert sie, eine Beurteilung abzugeben. Nicht der Ruf bzw. das Renommee werden zur Selektion von guten Einrichtungen herangezogen, sondern die ganz persönliche Erfahrung und die darauf gegründete Bewertung. Frau Schultze eröffnet eine historische Perspektive, in der die Einrichtung von einer nicht näher spezifizierten „katholischen“ Einrichtung zu einer „guten“ städtischen Einrichtung geworden ist. Die Betonung, dass die Einrichtung jetzt gut ist, rückt die katholische Einrichtung von früher in den negativen Vergleichshorizont. Hier dokumentiert sich, dass die Trägerschaft eine wesentliche Rolle für die Güte einer Einrichtung im Orientierungsrahmen von Frau Schultze spielt. Dies zeigt sich ebenso deutlich in einer späteren Passage im Interview. Der Interviewer fragt nach weiteren Einrichtungen, die den Ansprüchen von Frau Schultze gerecht werden.

- 43 **Im** Ja. Und so aus Ihrer, aus Ihrer Praxis äh so im Umgang mit Kindertageseinrichtungen  
44 auch gerne so in Ihrer, in Ihrem Umfeld, in Ihrer Region, kennen Sie noch äh andere  
45 Einrichtungen, die sozusagen diesen Ansprüchen oder Kriterien, die Sie mir gerade  
46 genannt haben, genügen?  
47
- 48 **Sw** Also es gibt noch ein Kindertageszentrum in Stadt X, das sich //hmm// genauso  
49 entwickelt hat //aha, ja//. Aber es sind auch generell die städtischen Einrichtungen  
50 relativ weit pädagogisch. Also auch //aha// die reinen Kinderkrippen ähm äh die  
51 machen nicht nur so, wie das früher so üblich war, ja? Die Kinder, die machen halt  
52 irgendwas und dann wird //ja// viel gebastelt und gemalt //ja// und viel aufgehängt von  
53 dem Gebastelten, sondern da werden richtig konkrete Angebote gemacht //mm-h// und  
54 geguckt //mm-h//, wie entwickeln sich die Kinder, da werden sozial schwierige Kinder  
55 äh integriert //mm-h//. In KITA 1 äh zum Beispiel gibt es äh Länderwochen, das ist in  
56 einem Stadtteil äh wo sehr viel verschiedene Nationen aufeinander treffen, dann //aha//  
57 gibt es zum Beispiel eine indische Woche. Die wird dann mit den indischen Eltern  
58 organisiert. Da gibt es dann indisches Essen, indische //ah// (Tänze), //ja// (...)  
59 indisches Tee //aha// für die Eltern, die die //mm-h// Kinder bringen. //mm-h// Also da  
60 wird auch sehr viel Integrationsarbeit geleistet.

Frau Schultze sagt, es gibt noch eine andere Einrichtung, die sich analog der als gut besondern Einrichtung, entwickelt hätte. Sie betont dabei aber das „ein“ (Z. 48) sehr stark. Diese Besonderung wird aber sofort wieder relativiert, indem darauf verwiesen wird, dass „generell die städtischen Einrichtungen“ (Z. 49) pädagogisch „weit“ (Z. 50) sind. Auch hier dokumentiert sich wieder die Besonderung der städtischen Einrichtungen. Hier zeigt sich ebenfalls eine Ambivalenz von Besonderung im Orientierungsrahmen. Einzelne Einrichtungen erlangen Besonderung dadurch, dass sie Egalität ermöglichen. Diese können aber aufgrund der egalitären Einstellung nicht ungebrochen besondert werden.

Frau Schultze macht eine Früher-Heute-Perspektive auf, bei der das Frühere als bloße Beschäftigung diskreditiert wird. Das Heute wird in den positiven Vergleichshorizont gesetzt, in dem Egalität nicht über das „alle machen das Gleiche“ erreicht wird, sondern über „richtig konkrete Angebote“ (Z. 53). Die passförmigen Angebote ermöglichen es, alle Kinder trotz ihrer Heterogenität („da werden sozial schwierige Kinder äh integriert“ (Z. 54-55)) dennoch passgerecht zu fördern und somit wieder Egalität herzustellen. Waren Krippen früher „reine“ Krippen, so sind sie heute pädagogische Einrichtungen (Verwahranstalt vs. Organisation mit pädagogischem Auftrag). Insofern wird diese Entwicklung - konkret die Entwicklung hin zu Einrichtungen, wie sie von Frau Schultze als gut bezeichnet werden - als fortschrittlich erachtet.

Frau Schultze erläutert dies anhand einer Belegbeschreibung, bei der durch Projekte wie „indische Wochen“ (Z. 57) „Integrationsarbeit geleistet“ (Z. 60) wird. Die Verwendung des Begriffs der Arbeit verweist noch einmal deutlich auf die Ambivalenz von Heterogenität und individueller Förderung in diesem Orientierungsrahmen. Integration ist etwas, was erreicht werden soll, was aber nicht konfliktfrei zu erwerben ist. Somit wird das Merkmal der individuellen Förderung von heterogenen Kindern – um Integration und somit Egalität zu erreichen – selbst zum Besondereungskriterium. Dieses bedarf aber professioneller Arbeit.

### Veränderungen Einrichtungen

Der Interviewer fragt nach Veränderung in den letzten fünf Jahren bezüglich der Nennung von guten Einrichtungen.

- 62 **Im** Im Ja. Denken Sie, dass, wenn wir das Interview vor fünf Jahren geführt hätten,  
63 denken Sie, dass Sie da die gleichen Einrichtungen genannt hätten oder denken Sie,  
64 dass ähm sich da viel erst verändert hat?  
65
- 66 **Sw** (.) Na das hat sich jetzt im Laufe der letzten zehn Jahre nach und nach verändert  
67 //aha//. Da ist halt immer mehr dazu gekommen, aber der Ansatz war von vornherein:  
68 wir wollen, dass die Eltern und die Kinder parzi-, partizipieren, also da werden auch die  
69 Hausregeln //ja// mit den Kindern besprochen, ja //aha//, die haben dann äh teilweise  
70 als Vier-, Fünfjährige mit dem Daumenabdruck unterschrieben [lacht] //[[lacht] ok//, dass  
71 sie sich an die Regeln halten //ja// wollen //mm-h//. Und ähm [schluckt] das war der  
72 Ansatz von vornherein..

Frau Schultze öffnet den Stimulus, geht zehn Jahre zurück und erklärt, dass sich in den letzten Jahren etwas entwickelt hat, was von vornherein als Ziel feststand: die Partizipation (Z. 68). Damit wird nicht nur eine Entwicklungsperspektive von Frau Schultze eröffnet, die die Einrichtungen besser werden lasse, sondern Frau Schultze impliziert, dass diese Verbesserung nur durch Partizipation, also den gleichberechtigten Umgang von Kindern, Eltern und Einrichtung miteinander, zu erreichen ist. Nach einer Hintergrundkonstruktion im Modus einer Belegbeschreibung konkludiert Frau Schultze noch einmal, dass der Fokus von „vornherein“ (Z. 73) auf der Partizipation lag. Der Interviewer fragt explizit, ob Frau Schultze die gleichen Einrichtungen vor fünf Jahren genannt hätte. Frau Schultze geht trotz der Feststellung, dass sich viel verändert hat, nicht wie z. B. Frau Arnsberger dazu über Einrichtungen zu nennen, die früher vielleicht keine Besonderung erfahren hätten und dies aber nun tun. Vielmehr erfahren die Einrichtungen trotz ihrer massiven Entwicklung eine Besonderung, indem Frau Schultze das Entwicklungsziel, die Partizipation, als Besonderungskriterium einführt. Somit sind nicht nur die Einrichtungen gut, die Partizipation praktizieren, sondern auch die, die es sich als Entwicklungsziel gesetzt haben. Damit rückt die Besonderung von Einrichtungen eher in einen ideologischen Horizont.

### **Zusammenfassung Frau Schultze**

Insgesamt dokumentiert sich hier ein Orientierungsrahmen, innerhalb dessen die Kriterien für die Besonderung einer Einrichtung als „gut“ sich nicht vorrangig aus einem Vergleich zwischen Einrichtungen ergeben (vgl. Frau Arnsberger), sondern aus dem Vergleich mit einem Ideal. Im Fall von Frau Schultze ist dies das Ideal einer inkludierenden, auf Partizipation ausgerichteten Einrichtung. Obwohl dieses Ideal zur Besonderung von Einrichtungen herangezogen werden kann – bzw. von Frau Schultze auch ansatzweise

herangezogen wird – , ist es ihr nicht möglich, die Besonderung bruchlos zu kommunizieren. Insofern dokumentiert sich im direkten Vergleich von Frau Schultze und Frau Arnsberger, dass beide die Besonderung von Einrichtungen im Modus des Vergleiches vollziehen. Der Unterschied zwischen beiden besteht aber darin, welcher Vergleichshorizont gewählt wird. Ist es bei Frau Arnsberger der Vergleich zwischen Einrichtungen, vergleicht Frau Schultze in Referenz zu einem Ideal. Während bei ersterem immer ein einrichtungsvergleichendes Ranking explizit notwendig ist, ist durch Rekurs auf ein Ideal bei zweiterem ein einrichtungsvergleichendes Ranking zur Besonderung nicht notwendig.

Die einzige nicht unmittelbar idealbezogene Besonderung, die Frau Schultze konsequent durchführt, ist die Hervorhebung staatlicher bzw. kommunaler Einrichtungen. Da diese Trägerschaft wahrscheinlich als eher egalitär orientiert angesehen wird, ist diese Besonderung möglich, ohne dem sich abzeichnenden egalitären Grundverständnis von Pädagogik zuwiderzulaufen. Diese Art der Pädagogik wird implizit als fortschrittlich erachtet. Dies dokumentiert sich in der Verwendung einer Früher-Heute-Perspektive. Im Gegensatz zu Frau Arnsberger, die die Besonderung von Einrichtungen vor allem in der räumlichen Dimension durchführt (europaweit, international), findet der Vergleich bei Frau Schultze vor allem in der zeitlichen Dimension statt.

### **6.1.3 Herr Leichsenring (Lm) – „gute Ergebnisse auch im ähm Vergleichen mit anderen Schulen“**

Herr Leichsenring ist Vorstandsmitglied des Landeselternrates in Bundesland A.

#### Gute Einrichtungen

- 6 **Im:** Ok, Herr Leichsenring. Ähm, (.) wenn Sie aus Ihrer ganz persönlichen Sicht jetzt  
7 nachdenken würden, welche primärschulischen Einrichtungen im Land Bundesland A  
8 Sie als besonders gut einschätzen würden, welche wären das denn?  
9
- 10 **Lm:** (.) So aus meinem Erleben und meinen Erfahrungen her, würde ich zum einen die äh  
11 Grundschule 1 in Stadt 1 //ja// so einschätzen und die Grundschule 2, die im  
12 vergangenen Jahr von Stadt 2 auch nach Stadt 1 gezogen ist.

Herr Leichsenring beginnt mit einer Individualisierung und somit mit einer Einschränkung auf die individuelle Sichtweise: „aus meinem Erleben und meinen Erfahrungen“ (Z. 11). Diese Art des Einstiegs zeigte sich bereits bei Frau Schultze. Herr Leichsenring schließt

jedoch - im Gegensatz zu Frau Schultze und in Homologie zu Frau Arnsberger - nach dieser Proposition direkt mit der Nennung spezifischer Schulnamen an. Diese sich hier andeutende Zwischenposition zwischen Frau Schultze und Herr Leichsenring könnte jedoch aber auch interviewerindiziert sein, weil der Stimulus durch den Zusatz „welche wären das denn?“ ergänzt wurde.

Der Interviewer fragt nach dem Grund für die Besonderung dieser Schulen als gut.

14 **Im:** Ja, und aus welchem Grund?

15

16 **Lm:** Das sind vor allem die Angebote, die diese Schulen ähm den Eltern und den Schülern  
17 unterbreiten //aha//. Hier wird sehr viel Wert darauf gelegt, dass auch die Eltern in die  
18 Arbeit in der Schule mit einbezogen werden. //mhhhh// Und, dass vor allem auch ähm  
19 die Schüler Förderangebote bekommen, die bei entsprechenden Defiziten als auch bei  
20 entsprechend guten Leistungen dann äh zum Wohl des Kindes und zur Entfaltung äh  
21 sowohl der Persönlichkeit als auch ähm ihres äh, ja ich sag mal ihres Intellekts ähm,  
22 //ja// ihnen und gute Ergebnisse auch im ähm Vergleichen mit anderen Schulen  
23 erzielen.

Herr Leichsenring gibt die Angebotsstruktur der Schulen als Besonderungskriterium an. Hierbei liegt jedoch der primäre Bezugspunkt des Angebotes nicht wie bei Frau Schultze bei den Schülern und Schülerinnen, sondern bei der Angebotsstruktur für die Eltern. Dies dokumentiert sich zum einen in der Nennung der Eltern vor den Schülern und Schülerinnen, sowie zum anderen im direkt angeschlossenen Verweis, dass an den genannten Schulen sehr viel Wert darauf gelegt wird, dass die Eltern mit in die Arbeit einbezogen werden (Z. 18). Dieser Fokus wird auch nicht durch die Nennung, dass die Schule sowohl Schülern mit „Defiziten“ (Z. 19) als auch Schülern mit „guten Leistungen“ (Z. 20) „Förderangebote“ (Z. 19) unterbreitet, konterkariert. Die Verwendung des Wortes „auch“ (Z. 18) ordnet diesen Aspekt dem ersten bei und nicht über. Die pädagogischen Aspekte sind somit nicht wie bei Frau Schultze primärer Bezugspunkt, sondern werden im Horizont der Elterneinrichtungswahl verhandelt. Das Merkmal der Elterneinrichtungswahl ist aber ein Merkmal, welches erst vor dem Vergleichshorizont zwischen Einrichtungen zum Tragen kommt. Eine Einrichtung wird eher ausgewählt als eine andere. Der Modus der Besonderung durch Vergleich zwischen Einrichtungen wird von Herr Leichsenring selbst direkt formuliert: „auch im ähm Vergleichen mit anderen Schulen“ (Z. 23).

An diesem Punkt dokumentiert sich eine Zwischenposition zwischen einer Besonderung von Einrichtungen anhand eines Bildungsideals (vgl. Frau Schultze) und eines Vergleichs zwischen Einrichtungen (vgl. Frau Arnsberger).

Der Interviewer fragt, ob es auch Unterschiede zwischen den Schulen, die Herr Leichsenring als besonders gut qualifiziert, gibt.

- 27 **Im:** Hm-hm. Gibt es äh da jetzt noch spezielle Unterschiede, die Sie vielleicht noch  
28 zwischen äh den Schulen nennen würden, die sie als besonders gut qualifizieren?  
29
- 30 **Lm:** (.) Ja sicherlich gibt's da noch Unterschiede, weil die Grundschule 1 ist ja ne staatliche  
31 Schule //[räuspern] hm-hm//, so dass also hier sehr viel ähm auch auf das Engagement  
32 der Schulleitung und der Lehrer zurückzuführen ist, dass es so gut aussieht. Ähm bei  
33 ner privaten Schule wie der Grundschule 2 ist ja dieses äh das ganze Konzept der  
34 Wissensvermittlung etwas anders ausgerichtet als ähm das im Prinzip gemacht wird in  
35 den staatlichen Schulen.

Herr Leichsenring bejaht dies und führt die Unterscheidung zwischen staatlicher und privater Schule ein. Die staatliche Schule wird von Herrn Leichsenring implizit in den negativen Vergleichshorizont gesetzt, indem betont wird, dass diese erst durch „Engagement der Schulleitung und der Lehrer“ (Z. 32) es erreicht, „dass es so gut aussieht“ (Z. 32-33). Die private Schule rückt in den positiven Horizont. Die Formulierung „bei ner privaten Schule wie der Grundschule 2“ (Z. 33) dokumentiert, dass Herr Leichsenring die Gegenüberstellung nicht nur auf die beiden Schulen bezieht, sondern allgemeiner fasst. Die privaten Schulen haben ein anderes Konzept der Wissensvermittlung. Damit impliziert Herr Leichsenring, dass in dieser Einrichtung nicht außergewöhnliches Engagement notwendig sei. Im Grunde wird hier eine Dichotomie zwischen staatlicher und privater Schule eröffnet, welche zwar durchaus auch staatlichen Schulen ermöglicht, gut zu sein. Bei diesen ist es aber nicht systeminhärent wie bei privaten Schulen und müsse erst hergestellt werden. Eine homologe Figur ließ sich bereits bei Frau Arnsberger rekonstruieren. Es gibt Einrichtungen, die eine Besonderung aufgrund ihrer Tradition erfahren und Einrichtungen, die sich erst die Besonderung erarbeiten müssten. Der erste Modus der Besonderung wird von Herrn Leichsenring explizit in Verbindung mit privaten Einrichtungen gebracht. Der zweite Modus, der sich auch bei Frau Schultze dokumentiert, kommt explizit in Bezug auf die staatlichen Einrichtungen zur Anwendung.

#### Veränderungen Einrichtungen

Der Interviewer fragt, ob Herr Leichsenring vor fünf Jahren die gleiche Antwort gegeben hätte.

- 37 **Im:** Jaa.(.) Denken Sie, dass Sie, wenn wir dieses Interview vor fünf Jahren geführt hätten,  
38 dass Sie da die gleiche Antwort gegeben hätten?  
39
- 40 **Lm:** (.) Äähm, denk ich nicht, weil zum einen war ich da noch nicht so //ja// involviert in  
41 diese ganze Sache und ich hatte den Einblick noch nicht so //hm-hm//. Und zum  
42 anderen waren beispielsweise diese Angebote von Privatschulen ja noch nicht so //ja//  
43 (ausgeprägt) //ja// zum Beispiel auch die Grundschule 2 war damals noch unbekannt.  
44 //hm-hm// Ist ja jetzt so'n Angebot, was halt die Bildungslandschaft auch insgesamt  
45 bereichert.

Stimulusgerecht verneint Herr Leichsenring die Frage mit dem Verweis, dass er selbst vor fünf Jahren noch nicht über das Wissen verfügt hat, um diese Frage so zu beantworten. Erst im zweiten Teil geht Herr Leichsenring auf die vom Interviewer intendierten Veränderungen der Einrichtungslandschaft ein. Herr Leichsenring konstatiert, dass die Privateinrichtungen damals noch nicht so bekannt gewesen sind. Die Veränderung bezieht sich somit nicht auf eine Entwicklung der Einrichtung, sondern auf die Außenwahrnehmung derselben. Implizit ist dieser Figur, dass den privaten Einrichtungen in Bezug auf das Ideal konstant eine Besonderung zukommt. Bezüglich des Vergleichs zwischen den Einrichtungen anhand des Kriteriums des Anwahlverhaltens der Eltern haben die privaten Einrichtungen erst ihre Besonderung erreichen müssen. Herr Leichsenring schließt die Sequenz mit dem allgemeinen Statement, dass die Angebote der privaten Schulen die Bildungslandschaft „auch insgesamt bereichert“ (Z. 44/45) haben. Vor dem Hintergrund des Kriteriums der Elternanwahl kann die positive Setzung des Bereicherns als eine Orientierung interpretiert werden, die Konkurrenz zwischen Einrichtungen marktförmig fasst. Konkurrenz führt zu Besonderungen, die die Einrichtungen, die keine Besonderung erlangen, dazu veranlasst, stärker auf die Wünsche der Einrichtungsnachfrager, respektive der Eltern, einzugehen. Im Grunde handelt es sich hier um das klassische liberale Angebots-Nachfrage-Theorem.

Der Interviewer fragt, ob es richtig ist, dass Herr Leichsenring die Einrichtungen vor einem „kürzeren Zeithintergrund“ (Z. 48) nennen würde:

- 47 **Im:** Jaa, also sind das sozusagen Schulen, die Sie jetzt genannt haben, die Sie eher aus  
48 so nem kürzeren äh Zeithintergrund ähm sozusagen jetzt nennen würden?  
49
- 50 **Lm:** (.) Jaa, also bei ähm bei der privaten Schule auf jeden Fall, also die //ja// staatliche  
51 Schule ähm hat sicherlich in den letzten, in den letzten Jahren, auch ähm das Profil ein  
52 bisschen auch schärfen müssen //hm-hm//, um auch ähm gegen andere staatliche  
53 Schulen beziehungsweise auch gegen Privatschulen ähm Bestand zu haben, so dass

- 54 man auch hier den Eltern bestimmte Angebote //jaa// darbringt, dass man eben sagen  
55 kann, es ist trotzdem attraktiv, ne staatliche Schule zu besuchen.

Herr Leichsenring betont, dass die staatlichen Schulen ihre Profile „schärfen müssen“ (Z. 52), um gegen andere staatliche Schulen bzw. auch gegen Privatschulen bestehen zu können. Den Eltern müssen bestimmte Angebote gemacht werden, um die Attraktivität zu steigern, so dass es auch attraktiv ist, eine staatliche Schule zu besuchen (Z. 55). Hier dokumentiert sich noch einmal eindrücklich, dass die privaten Einrichtungen im positiven Vergleichshorizont verortet sind. Es müssen Angebote für die Eltern gemacht werden, damit es trotz des Makels einer staatlichen Schule attraktiv ist, diese zu besuchen. Zentral sind hier nicht die Kinder, sondern die Anwahl durch die Eltern, respektive der Konkurrenzaspekt.

### **Zusammenfassung Herr Leichsenring**

Bei Herrn Leichsenring dokumentiert sich ein Orientierungsrahmen, in dem gute Einrichtungen anhand des Vergleichs zwischen Einrichtungen kategorisiert werden. Zentral dabei ist die Anwahl durch die Eltern. Das elterliche Anwahlverhalten wiederum ist bedingt durch die Angebote der Einrichtungen. Die Trägerschaft wird dabei zentral als Kriterium verwendet, durch das die staatlichen Einrichtungen mit einem prinzipiellen Malus versehen werden. Dieser kann aber durch eine Einrichtungsentwicklung überwunden werden. Die Entwicklung an sich wird somit nicht positiv besetzt, sondern als Notwendigkeit angesehen, um eine Besonderung zu erlangen. Dies wird von Herrn Leichsenring nur für die staatlichen Einrichtungen reklamiert und nicht für die privaten. Implizit ist somit eine Besonderung der privaten Schulen an sich. Dies steht im starken Kontrast zu Frau Schultze, wo rekonstruiert werden konnte, dass die privaten Einrichtungen im negativen Vergleichshorizont zu verorten sind. Der pädagogische Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung wird zwar angeführt, ist aber nicht zentral - wie bei Frau Schultze -, sondern wird im Kontext der Elternanwahl verhandelt.

### **6.1.4 Herr Sommer (Sm) – „von vielen Eltern angewählt“**

Herr Sommer arbeitet in einem Institut des Bundeslandes A, welches sich mit der Qualität von Schule und der Lehrerbildung beschäftigt.



Gute Einrichtungen

Der Interviewer fragt nach Einrichtungen in Bundesland A, welche aus der ganz persönlichen Sicht von Herrn Sommer als gut zu betrachten sind.

- 19 **Im:** Herr Sommer, was sind denn aus Ihrer ganz persönlichen Sicht Gymnasien in  
20 Bundesland A, die Sie, aus Ihrer ganz persönlichen Sicht als besonders gut  
21 betrachten.  
22
- 23 **Sm:** Also Schulen, die ich für besonders gut halte?  
24
- 25 **Im:** Ja.  
26
- 27 **Sm:** Ei di wei [lachen] //ja// äh Namen zu nennen ist in meinem Kontext ein bisschen  
28 schwierig ne //ja// also äh sind alles äh allgemeinbildende Schulen alle Gymnasien  
29 //hm-hm//, die wir haben und die wir kennen, es gibt sicherlich Schulen, die mit ihrer äh  
30 spezifischen Ausbildungsrichtung, also sprich naturwissenschaftlichen Ausrichtung  
31 //ja// wie Gymnasium 1 in //hm-hm// Stadt X oder das Gymnasium 2 in Stadt Y, //ja// die  
32 Sportgymnasien in beiden Standorten. Äh ne ganz besondere Rolle spielen. Käme  
33 noch hinzu das Gymnasium 3 für Musik //hm-hm// in Stadt V also da äh komm so  
34 Besonderheiten, die über die äh ja Frage der Ausrichtung eine Rolle spielen //ja-ja//  
35 und ansonsten fallen natürlich jemanden wie mir Schulen auf, die äh so ein bisschen  
36 besonders sind durch die Anwahl der Eltern, ne? Aber //aha// wobei das ist eine  
37 subjektive Wahrnehmung //Das ist vollkommen in Ordnung// ja. //Ja// Ja, das könnte  
38 man sagen, dass das vermutlich in äh Stadt X ist es die Gymnasium 8 //hm-hm// denk  
39 ich mal //ja// nach meiner Wahrnehmung hier in Stadt Y ist es sicherlich  
40 möglicherweise das Gymnasium 4 //hm-hm//, das von vielen Eltern angewählt wird.  
41 //Ja// Das sind die beiden äh freien Schulen in freier Trägerschaft also sprich das äh  
42 kirchliches Gymnasium 5 und das Gymnasium 6 //ja// und möglicherweise auch noch  
43 das Gymnasium 7 in Stadt Z. Also //hm-hm// da hängt das ein bisschen ab von der  
44 Anwahl der Elternhäuser //ja// Wobei das ist eindeutig äh ne Wahrnehmung, die ich äh  
45 als Einzelperson habe. //hm-hm ja// Nicht als derjenige, der damit dienstlich zu tun hat.

Herr Sommer reagiert auf die Aufforderung mit einem Hinweis auf die Schwierigkeit, in seinem Kontext Namen von Schulen zu nennen. Der Rekurs auf seinen Kontext dokumentiert, dass es nicht für ihn persönlich schwierig sei, Einrichtungen einer Besonderung zu unterziehen, sondern, dass es anscheinend Erwartungshaltungen aus seinem Kontext gibt, keine Einrichtungen zu besondern. Er konstatiert zunächst, dass alle Gymnasien, „die wir haben“ (Z. 29), allgemeinbildende Schulen sind. Nach dieser Feststellung schließt er unmittelbar mit der Ergänzung an, dass es Schulen mit „spezifischen Ausbildungsrichtungen“ (Z. 30) gibt, die eine „ganz besondere Rolle“ (Z. 32-33) spielen. Auch die Nennung des Gymnasiums 3 wird mit „Besonderheiten“ (Z. 34) konnotiert. Diese Einschätzung gründet

Herr Sommer aber nicht darin, dass diese Einrichtungen als besonders gut einzuschätzen sind, sondern er rekurriert dabei auf spezifische Profile. Insofern spielen diese Einrichtungen eine „ganz besondere Rolle“ oder haben „Besonderheiten“, sind aber nicht an sich besonders. Von diesem Modus der Besonderung, der eher im Kontext von horizontaler Differenzierung zu verorten ist, unterscheidet Herr Sommer die Besonderung durch die Schulentcheidung der Eltern: „besonders sind durch die Anwahl der Eltern“ (Z. 37). Diese Besonderung wird von Herrn Sommer eingeschränkt, indem er darauf verweist, dass dies eine „subjektive Wahrnehmung“ (Z. 37) sei. Damit entkontextualisiert er diesen Modus aus dem Kontext, der es ihm nicht erlaubt, eine Besonderung, die über Differenzierung hinausgeht, zu artikulieren.

Der Interviewer bestärkt Herrn Sommer in dieser Vorgehensweise und Herr Sommer schließt mit Nennungen spezifischer Einrichtungen an, die durch die Anwahl der Eltern eine Besonderung erlangen. Am Ende schließt er die Aufzählung mit einem nochmaligen Verweis, dass dies eine persönliche und keine „dienstliche“ (Z. 46) Einschätzung sei.

Der Interviewer interpretiert die Aussagen von Herrn Sommer, dass die Besonderung durch die Anwahl der Eltern auf die Trägerschaft der Schulen zurückzuführen sei. Er fragt Herrn Sommer, ob er das so richtig verstanden habe:

48 **Im:** Und äh ja aus dieser Wahrnehmung jetzt vor allen Dingen bei den, ich glaub, letzten  
49 vier oder fünf Schulen, die Sie genannt hatten, da meinen Sie, das sind Schulen, die  
50 die Eltern besonders anwählen und das war jetzt vor allem wegen der freien  
51 Trägerschaft, wenn ich Sie richtig verstanden habe?  
52

53 **Sm:** Na nicht grundsätzlich äh w-w- ich kann's immer nicht- also das wird sicherlich mit äh  
54 damit zusammenhängen mit Profilen, die die haben mit Schwerpunkten, die die haben  
55 //ja// äh manchmal auch mit baulichen Dingen //hm-hm// manchmal auch mit  
56 strukturellen Dingen //ja// ja auch die beiden anderen also die letzten hier in Stadt Y  
57 haben- hat das sicher damit auch was zu tun äh //ja-ja// wobei das nich also in der  
58 Trägerschaft grundsätzlich liegt, sondern auch an anderen Dingen. //o.k.// das ist  
59 schwierig zu sagen. [lachen]

Herr Sommer schränkt die vom Interviewer unterstellte Interpretation ein, indem er sagt, dass dies nicht „grundsätzlich“ (Z. 54) so sei. Die Verwendung des Wortes „grundsätzlich“ verweist darauf, dass empirisch zwar ein eindeutiger Zusammenhang zwischen Trägerschaft und Anwahlverhalten der Eltern von Herrn Sommer wahrgenommen wird, aber dass dies nicht auf die Trägerform, sondern auf andere Faktoren wie Profile, die Schwerpunkte, bauliche und strukturelle Dinge, sowie auf andere unspezifische Dinge (Z. 59) zurückzuführen sei. Die implizite Zurückweisung der Trägerschaft als Besonderung der freien

Schulen verbleibt in der Darstellung unpräzise und stockend. Hier dokumentiert sich ein Spannungsverhältnis in Herrn Sommers Orientierungsrahmen. Die Konklusion der Ausführung, „das ist schwierig zu sagen“ (Z. 60), verweist ebenfalls auf Widersprüche.

### Veränderungen Einrichtungen

Der Interviewer fragt Herrn Sommer, ob er vor fünf Jahren die gleichen Einrichtungen genannt hätte.

- 70 **Im:** Ja-ja. Denken Sie, dass Sie, wenn wir dieses Interview vielleicht vor fünf Jahren schon  
71 geführt hätten, dass Sie da die gleichen Einrichtungen genannt hätten?  
72
- 73 **Sm:** (.) Doch ja //ja// ja-ja.  
74
- 75 **Im:** Also denken Sie, dass ähm es gab jetzt da wenig sozusagen Veränderung, dass sich  
76 äh (2) aus der Liste dieser Schulen, die Sie genannt haben, äh, dass sich sozusagen  
77 da vielleicht einige erst herausprofilieren haben, also es ist stabil sozusagen.  
78
- 79 **Sm:** Es ist relativ stabil im Augenblick.

Dies bejaht Herr Sommer kurz und prägnant. Auch die vom Interviewer gesetzte Interpretation: „also es ist stabil sozusagen“ (Z. 77), wird von Herrn Sommer mit der Aussage: „Es ist relativ stabil im Augenblick“ (Z. 79) validiert.

### Zusammenfassung Herr Sommer

Insgesamt dokumentiert sich hier eine Orientierung, die auf den Vergleich von Einrichtungen anhand des Anwahlverhaltens der Eltern fokussiert. Zwar werden spezifische pädagogische Profile als Differenzierungskriterium herangezogen, aber eine Vergleichsfolie wie das Bildungsideal von Frau Schultze kommt an keiner Stelle des Interviews zur Explikation. Dies bringt Herr Sommer in minimalen Kontrast zu Frau Arnsberger und in maximalen Kontrast zu Frau Schultze. Während aber Frau Arnsberger ihre Besonderungskriterien quasi objektiviert, subjektiviert Herr Sommer („Wahrnehmung, die ich äh als Einzelperson habe“ (Z. 46)) analog zu Frau Schultze. Diese Subjektivierung der Bewertungskriterien erfolgt aber aufgrund einer Diskrepanz zwischen Kontext und Orientierungsrahmen, die sich in der Art und Weise der Artikulation an mehreren Stellen im Interview dokumentiert. Unter anderem zeigt es sich darin, dass er sich im Interview stark am Elternanwahlverhalten als Besonderungsmerkmal orientiert, welches er mit „ein bisschen besonders sind“ (Z. 36) einführt. Die Verwendung des

Wortes „ein bisschen“ kann interpretiert werden als Nivellierung der festgestellten Unterschiede. Auch die Transformation von „gut“ in „besonders“ kann als eine rhetorische Nivellierung angesehen werden. Herr Sommer sagt, dass es schwierig sei, Namen zu nennen. Indem er es aber mit dem Hinweis „in meinem Kontext“ (Z. 27) versieht und auch anschließend Namen nennt, kann interpretiert werden, dass es weniger daran liegt, dass er nicht kann, sondern, dass es problematisch sei, dies zu artikulieren. Er transformiert die Aufforderung, die besonders guten Schulen zu nennen, in die Nennung von Schulen, die eine besondere Rolle spielen. Diese Besonderung leitet er aber nicht primär aus der Qualität ab, sondern aus der Differenzierung „spezifische Ausbildungsrichtungen“ (Z. 30). Das zweite Kriterium für eine Besonderung von Schulen externalisiert er und schränkt es ein: „Wahrnehmung, die ich äh als Einzelperson habe“ (Z. 46). Die Art und Weise der Zurückweisung des direkten Zusammenhangs von freier Trägerschaft und der besonderen Anwahl der Eltern belegt die Interpretation, dass in Herrn Sommers Orientierungsrahmen ein Schulranking durchaus vorkommen kann, aber es ihm aufgrund seiner sozialen nicht gestattet sei, dieses offensiv zu artikulieren. Dies dokumentiert sich deutlich in der Zurückweisung eines direkten Zusammenhangs von Besonderung und Trägerschaft und dem Anschluss: „sondern auch an anderen Dingen“ (Z. 60). Die Verwendung des Wortes „auch“ dokumentiert, dass die Trägerschaft in Herrn Sommers Orientierungsrahmen eine bedeutende Rolle spielt. Auch bei Frau Schultze zeigte sich die hohe Bedeutung der Trägerschaft im Orientierungsrahmen, jedoch unter umgekehrtem Vorzeichen. Private Einrichtungen stehen bei Frau Schultze im negativen und bei Herrn Sommer im positiven Vergleichshorizont.

## 6.2 Zusammenfassung

Die Rekonstruktion des Datenmaterials ergab eine deutliche Differenzierungslinie bezüglich der Vergleichskriterien. So dokumentierte sich bei Frau Schultze die Vergleichsfolie eines spezifischen pädagogischen Ideals. Auch bei Herrn Henke - einem weiteren Fall aus dem Sample - dokumentierte sich ein solcher Idealbezug und zwar in Form der „lernenden Organisation“: *„lernende Organisationen sind, die es tatsächlich auch äh verdienen einen solchen ähm //ja// ich sag mal, eine solche Begrifflichkeit, einen solchen Namen zu tragen“* (Herr Henke Z. 41-43). Von ihm werden die Einrichtungen besondert, die in einen Prozess der Etablierung einer „lernenden Organisation“ eingetreten sind. Organisationen, die schon immer einen „guten Ruf“ hatten, aber sich nicht entwickeln, werden von Herrn Henke eher

abgewertet: „Es gab //aha// es gab eins, zwei Einrichtungen das ist korrekt äh in Bundesland A, von denen immer auch äh gesprochen wurde, wenn es darum ging zu sagen äh guckt euch da mal was an, wenn ihr mal einen anderen Wind hab- sehen wollt, oder anders gesagt //aha// andere Ideen, Gedanken haben wollt, dann geht mal dorthin. Das betrifft zum Beispiel die Einrichtung XY. //ja// Äh in äh in Stadt X. Ja aber das sind so Dinge, das kann man ja dann auch ähm im Internet im unter den Kompetenzzentren //hm// äh nachlesen“ (Herr Henke Z. 81-87). Insofern steht Herr Henke im maximalen Kontrast zu Frau Arnsberger. Diese bewertet gerade diese Organisationen als besonders gut, welche keine Entwicklung(sarbeit) nötig haben. Organisationen, die hart um ein „höheres Level“ arbeiten müssen (vgl. Herr Wilkau), gehören nicht zur Exzellenz. Bei Herrn Henke verhält es sich genau umgekehrt.

Während Frau Schultze und Herr Henke somit eine Bewertungsperspektive einnehmen, die sich an einem Vergleich mit einem Ideal orientiert, benutzen Frau Arnsberger und Herr Wilkau Kriterien, die sich aus einer Vergleichsperspektive zwischen Einrichtungen ableiten (z.B. Überdurchschnittlichkeit). Zwischentypen zwischen den Extrempolen sind Orientierungen, welche eine Verschränkung von Ideal- und Einrichtungsvergleich beinhalten. Die klassische liberale Position, dass Konkurrenz zu idealen Ergebnissen führen müsse - vgl. Herr Leichsenring -, wäre hierfür ein Beispiel.

### Dimension der Vergleichskriterien

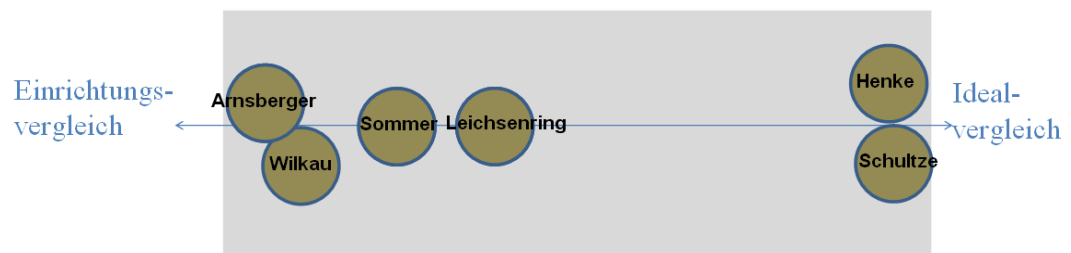


Abbildung 1: Dimension der Vergleichskriterien

Mit der Dimension der Vergleichskriterien geht auch eine homologe Bewertung von Tradition einher. Während Frau Arnsberger und Herrn Wilkau eine gewisse Tradition positiv bewerten, wird dies bei Frau Schultze und Herrn Henke eher negativ betrachtet. Analoges scheint für die Unterscheidung zwischen privaten und staatlichen Einrichtungen zu gelten.

### 6.3 Idealtypenvergleich

Wie zu Beginn dieses Abschnittes dargelegt, wurden mit der qualitativen Analyse zwei Fragen verfolgt:

- Lassen sich Orientierungen bzw. Differenzierungen rekonstruieren, die auf Elitebildungsprozesse bzw. die Verhinderung von Elitebildungsprozessen hinweisen?
- Lassen sich die verschiedenen deutschen Bildungssysteme (vorschulischer, primarschulischer, sekundarschulischer und hochschulischer Bereich) bezüglich der an sie herangetragenen Orientierungen distinktiv unterscheiden?

Um die Nachvollziehbarkeit der folgenden Ausführungen zu erleichtern, sollen noch einmal die zwei Idealtypen aus dem theoretischen Teil tabellarisch gegenübergestellt werden.

**Tabelle 7: Gegenüberstellung der Idealtypen**

<b>Idealtypisches Bildungssystem, das durch Elitebildungsprozesse gekennzeichnet ist (Idealtyp-Elite)</b>	<b>Idealtypisches Bildungssystem, das <u>nicht</u> durch Elitebildungsprozesse gekennzeichnet ist (Idealtyp-Nichtelite)</b>
a) herausgehobene Organisationen innerhalb einer gleichen Art von Einrichtungen	a) Einrichtungen gleichen Abschlussniveaus gelten als gleich und diese Gleichheit wird propagiert
b) diese Organisationen verfügen über eine Reputation als gute Einrichtungen	b) die Reputation von einzelnen Einrichtungen als „gute Einrichtung“ bleibt punktuell
c) diese Reputation ist intersubjektiv bekannt und stellt geteiltes Wissen dar	c) die Reputation von einzelnen Einrichtungen wird nicht intersubjektiv geteilt
d) diese Reputation gilt überregional	d) einzelne Einrichtungen ziehen nur lokal mehr Adressaten an als andere
e) die Reputation weist eine zeitliche Stabilität auf, die den Zyklus eines Adressaten-Jahrgangs übersteigt	e) die Reputation einzelner Einrichtungen überdauert in der Regel nicht den Zyklus eines Adressaten-Jahrgangs
f) diese Reputation bezieht sich auf die Organisation und nicht nur auf einzelne Personen oder Teile der Organisation.	f) die Reputation bezieht sich nur auf Einzelpersonen oder Teile der Organisation, eine Reputation von Organisationen wird abgelehnt.

Wird die bei Frau Arnsberger rekonstruierte Orientierung mit den Idealtypen verglichen, dokumentieren sich starke Übereinstimmungen mit dem Idealtyp-Elite. Frau Arnsberger besondert eindeutig einzelne Einrichtungen anhand von Reputation. Sie tut dies im Modus einer Objektivierung und unterstellt somit ein intersubjektiv bekanntes und geteiltes Wissen über „gute Einrichtungen“. Die starke Betonung der Internationalität hat eindeutig einen

überregionalen Bezugspunkt. Sie betont zeitstabile Traditionen als Besonderungskriterium und bezieht verstärkt die Reputation auf die gesamte Organisation.

Den maximalen Kontrasthorizont stellt Frau Schultze dar. Bei ihr lässt sich eine Orientierung an Egalität rekonstruieren. Durch die Verwendung eines Ideals als Vergleichskriteriums bei der Besonderung von Einrichtungen umgeht Frau Schultze ein Ranking. Auch Verweise, dass alle städtischen Einrichtungen „gut“ wären, weisen auf den Idealtyp-Nichtelite hin. Reputation ergibt sich nicht aus einer Tradition heraus, sondern sie ist in einem Prozess stets neu zu erwerben. Mit dieser Früher-Heute Perspektive - mit der auch Herr Henke operiert -, wird konsequent eine Traditionsbildung als Reputationsgrundlage unterlaufen. Da Besonderung immer an die konsequente Weiterentwicklung in der Jetztzeit gebunden ist, kann sie somit auch nicht als zeitüberdauerndes Kriterium zur Besonderung herangezogen werden. Wer aufhört sich zu entwickeln, kann im Fall von Frau Arnsberger mit den früheren Leistungen besondert werden. In der Orientierung von Frau Schultze und Herrn Henke ist dies nicht möglich. Wer keine Entwicklung vollzieht, verliert das Privileg der Besonderung. Besonders deutlich wird dies bei Herrn Henke. Er stellt sogar Einrichtungen, die er selbst als schon „immer gut“ einschätzt, in den negativen Vergleichshorizont, wenn diese keine Entwicklungsprozesse nachweisen können. Die Parallelen zum Idealtyp-Nichtelite zeigen sich bei Frau Schultze und Herrn Henke auch in der Betonung der Leistungen Einzelner bzw. einzelner Kollektive. Nicht die Einrichtung an sich wird besondert, sondern die Leistung der Mitarbeiter. Besonderung ist somit zeitlich begrenzt und die Reputation wird an die Leistung Einzelner gebunden.

Es kann somit festgehalten werden, dass die Frage, ob sich Orientierungen bzw. Differenzierungen rekonstruieren lassen, die auf Elitebildungsprozesse bzw. die Verhinderung von Elitebildungsprozessen hinweisen, eindeutig bejaht werden können.

Die aus dem Material rekonstruierten Differenzierungen zeigen in einem Vergleich mit den Idealtypen starke Übereinstimmungen.

Die zweite Frage war: Lassen sich die verschiedenen deutschen Bildungssysteme (vorschulischer, primarschulischer, sekundarschulischer und hochschulischer Bereich) bezüglich der an sie herangetragenen Orientierungen distinktiv unterscheiden? Werden nur die vier Fälle aus dem hochschulischen bzw. vorschulischen Bildungssystem betrachtet, könnte festgehalten werden, dass sich diese Bildungssysteme bezüglich der Orientierungen distinktiv unterscheiden. Vor diesem Hintergrund wäre zu schließen, dass die

Idealtypen distinktiv-kategorialer Natur wären. Werden jedoch die Rekonstruktionen vom Grundschul- und vom Gymnasialbereich in den Vergleich einbezogen, zeigen sich Mischformen der Besonderung. Daher wäre zu schließen, dass die zwei Idealtypen Extrempole eines Kontinuums sind.

Dennoch spricht einiges für ein kategoriales Verhältnis. Bei beiden Experten (Grundschule/Gymnasium) ließ sich rekonstruieren, dass das Kriterium der Elternwahl das zentrale Element bei der Besonderung von Einrichtungen ist. Zwar werden auch Bildungsideale artikuliert, dies wird aber immer im Kontext der Elternwahl verhandelt. Es ließen sich auch deutliche Inkonsistenzen – vor allem bei Herrn Sommer – rekonstruieren, die darauf hinweisen, dass es anscheinend in diesen Bildungssystemen nicht konfliktlos möglich ist, eine Argumentation, die eher dem Idealtyp-Elite entspricht, zu kommunizieren. Diese Orientierungen wären somit keine Mischformen sondern Ausdruck eines Kampfes im Feld um die Deutungshoheit. Die könnte auf die im Kapitel 3 dargelegte Ambivalenz im Gymnasialbereich zurück zu führen sein. Auf der einen Seite existieren institutionelle Bedingungen die eine Elitebildung begünstigen. Zum einen haben die Eltern potenzieller Gymnasiasten die Möglichkeit der freien Schulwahl. Zum anderen stünden mit den Leistungsvergleichstests (z.B. PISA) im Prinzip Rankings für eine vertikale Differenzierung von einzelnen Schulen bereit. Auf der anderen Seite wird jedoch die Veröffentlichung von Ergebnissen einzelner Schulen politisch unterbunden. Diese konflikthafte Konstellation könnte die Erklärung für die Inkonsistenzen bei Herrn Sommer sein.

Dies ist aber eine weitreichende These, die weiterer empirischer Datenbasis bedarf. Auf jeden Fall kann die Frage, ob sich Elitebildungsprozesse in verschiedenen deutschen Bildungssystemen identifizieren lassen, eindeutig mit ja beantwortet werden.

## **7 Schlussbetrachtung**

Sowohl die quantitative als auch die qualitative Analyse legten offen, dass die deutschen Bildungssysteme unterschiedlich stark von Elitebildungsprozessen geprägt sind.

Während es im Hochschulbereich nicht schwierig zu sein scheint, Konzepte, die mit dem Idealtyp-Elite einhergehen, zu aktualisieren, deutet alles darauf hin, dass diese Konzepte im primarschulischen Bereich konsensuell explizit nicht verwendet werden. Dies ist nicht nur ein theoretischer Befund sondern vor allem ein empirischer. Mechanismen der Unterbindung von Elitebildungsprozessen dokumentierten sich sowohl bei der konkreten (Nicht-)Nennung



von Einrichtungen, als auch bei den rekonstruierten Begründungsfiguren. Interessanterweise finden sich trotz dieser Bemühungen auch in diesem Feld Ansätze eines intersubjektiven Wissensvorrats „guter“ Grundschulen, die mit öffentlichen Hervorhebungen von gemeinnützigen Initiativen korrespondieren. Gymnasial- und Vorschulbereich zeigen einen unentschiedenen Elitebildungsprozess, der im Feld umkämpft zu sein scheint. Für den Hochschulbereich sind im Gegensatz dazu, gerichteterere Entwicklungen in der Elitebildung zu beobachten. Das Expertenwissen über herausragende deutsche Hochschulen zeigt einen höheren Grad an intersubjektiver Übereinstimmung. Darüber hinaus findet sich eine starke Kongruenz mit prämierten Hochschulen der Exzellenzinitiative. Trotz allem Für und Wider dieses Projektes scheinen seine produzierten Ergebnisse relativ unbestritten zu sein. Auch die rekonstruierten Orientierungen im Hochschulbereich bestätigen diesen Befund. In diesem Bereich ist es problemlos bzw. bruchlos möglich, Besonderungen anhand von Reputation vorzunehmen. Dies steht im Einklang mit den Überlegungen aus Kapitel 3, wo festgestellt wurde, dass im Hochschulsystem die stärksten Grundlagen für Reputationsbildungsprozesse vorhanden sind.

Bezogen auf die forschungsleitende Frage: *Wie einheitlich ist die Reputation von Elitebildungseinrichtungen in Bildungssystemen?* lässt sich allgemein konstatieren: *Die Reputation von Elitebildungseinrichtungen in Bildungssystemen ist sowohl unterschiedlich wie auch einheitlich!*

Es gibt Bildungssysteme, in denen die Reputation eine Kongruenz mittlerer Stärke aufweist, z.B. im System der hochschulischen Bildung. Es existieren aber auch Bildungssysteme, in denen die Reputationsmechanismen unterlaufen werden. Die äußerst geringen und teilweise sogar negativen Übereinstimmungsgrade in den niedrigeren Bildungsstufen deuten dies an. In der qualitativen Auswertung der Interviews spiegelt sich dieser Befund in Besonderungen wider, die nicht im Modus eines Rankings von Einrichtungen, sondern im Modus eines Idealvergleiches durchgeführt werden. Die Distinktion wird somit in einer Art und Weise vollzogen, die Elitezuschreibungen verhindert. Hier ist der Reputationsreferenzrahmen – wenn überhaupt konkret benannt – eher inkongruent.

Nichtsdestotrotz zeigte sich in der Analyse, dass auch unterhalb der Hochschulebene Anzeichen für Prozesse zu erkennen sind, die Elitebildung vorantreiben. Für genauere Aussagen müssten jedoch die Analysen auf eine breitere Datenbasis gestellt werden. Vor allem die Analyse der Reputationsreferenzrahmen bedürfen einer größeren Stichprobe um

belastbare Aussagen treffen zu können, inwiefern vertikale Einrichtungsdifferenzierung vorangeschritten ist. Ein regionales Vorgehen bei der Datenerhebung hat sich hierfür als gangbar und vielversprechend gezeigt.

Aber auch die qualitativen Analysen bedürfen eines breiteren Ansatzes. Diese sich in der ersten Exploration des Feldes dokumentierten Ambivalenzen, gilt es weiter heraus zu arbeiten. Wie ver- bzw. bearbeiten Beteiligte die unterschiedlichen Prozesse der Verstärkung bzw. Verhinderung von vertikaler Differenzierung auf Einrichtungsebene? Wie gehen sie mit den dadurch entstehenden Ambivalenzen um und wie lösen sie diese auf? Anhand dieser Fragen können die Transformation bzw. Reproduktion von spezifischen Distinktionsweisen analysiert werden.

Während die quantitative Analyse eher auf den Ist-Zustand rekurriert, fokussiert die rekonstruktive Analyse eher auf die Genese. Beides sind relevante Aspekte für die Beantwortung der Frage, inwiefern die deutschen Bildungssysteme von Elitebildungsprozessen geprägt sind. Somit ist eine Kombination bzw. Triangulation nicht nur sinnvoll, sondern gegenstandstheoretisch notwendig. Dies spricht auch für Experteninterviews als Erhebungsmethode für Analysen in diesem Kontext. Anhand dieser können sowohl die Daten für die quantitative, als auch für die qualitative Analyse erhoben werden, ohne auf einen gemeinsamen Bezugspunkt – den Experten selbst – verzichten zu müssen.

## Literaturverzeichnis

Attewell, Paul (2001): The Winner-Take-All High School. Organizational Adaptations to Educational Stratification. In: *Sociology of Education* 74, S. 267-295.

Ball, Stephen J. (2003): *Class Strategies and the Education Market. The Middle Classes and Social Advantage*. London.

Blumer, Herbert (1954): What is Wrong with Social Theory? In: *American Sociological Review* 19, S. 3-10.

Bogner, Alexander/ Menz, Wolfgang (2002): Das theoriegeleitete Experteninterview: Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Bogner, Alexander/ Littig, Beate/ Menz, Wolfgang (Hrsg.): *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. Wiesbaden, S. 33-70.

Bohnsack, Ralf (1989): *Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen.

Bohnsack, Ralf (2007): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen/ Farmington Hills.

Bohnsack, Ralf/ Nentwig-Gesemann, Iris/ Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.)(2007a): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden.

Bohnsack, Ralf/ Nentwig-Gesemann, Iris/ Nohl, Arnd-Michael (2007b): Einleitung. Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: Bohnsack, Ralf/ Nentwig-Gesemann, Iris/ Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden, S. 9-27.

Bosbach, Franz/ Robbins, Keith/ Urbach, Karina (Hrsg.)(2003): *Geburt oder Leistung? Elitenbildung im deutsch-britischen Vergleich*. München.

Bourdieu, Pierre (1992): *Homo academicus*. Frankfurt a.M.

Bourdieu, Pierre (1999): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a.M.

Bourdieu, Pierre (2004): *Der Staatsadel*. Konstanz.

Bourdieu, Pierre/ Wacquant, Loic J.D. (1996): *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt a.M.

Daloz, Jean-Pascal (2007): Elite Distinction. Grand Theory and Comparative Perspectives. In: *Comparative Sociology* 6, S. 27-74.

Daloz, Jean-Pascal (2010): *The Sociology of Elite Distinction. From theoretical to comparative perspectives.* Basingstoke.

de Saint Martin, Monique (2008): *Les recherches sociologiques sur les grandes écoles. de la reproduction à la recherche de justice.* In: *Éducation et Sociétés* 21, S. 95-103.

DiPrete, Thomas/ Eirich, Gregory M. (2006): *Cumulative Advantage as a Mechanism for Inequality. A Review of Theoretical and Empirical Developments.* In: *Annual Review of Sociology* 32, S. 271-297.

Fleiss, Joseph L./ Levin, Bruce/ Paik, Myunghee Cho (2004): *Statistical Methods for Rates and Proportions.* Hoboken.

Friedrichs, Jürgen (1990): *Methoden empirischer Sozialforschung.* Opladen.

Hartmann, Michael (2007): *Eliten und Macht in Europa.* Frankfurt a.M.

Helsper, Werner u.a. (2001): *Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozess.* Opladen.

Hitzler, Ronald/ Honer, Anne/ Maeder, Christoph (1994): *Expertenwissen. Die institutionelle Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit.* Opladen.

Hughes, Martin/ Pitt, Richard (2005): *The Organisation of the U.S. Postsecondary Education Market.* Vortrag bei der American Sociological Association 2005.

Kaehle, Egbert (2004): *Einige Aspekte des Führungsverhaltens im internationalen Vergleich unter besonderer Berücksichtigung der Elitebildung.* In: Jurt, Joseph (Hrsg.): *Intellektuelle – Elite – Führungskräfte und Bildungswesen in Frankreich und Deutschland.* Freiburg, S. 129-140.

Karabel, Jerome (2009): *Die Auserwählten.* In: Stichweh, Rudolf/ Windolf, Paul (Hrsg.): *Inklusion und Exklusion. Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit.* Wiesbaden, S. 45-69.

Kleemann, Frank/ Krähnke, Uwe/ Matuschek, Ingo (2009): *Interpretative Sozialforschung. Eine praxisorientierte Einführung.* Wiesbaden.

Krüger, Heinz-Hermann u.a. (2012): *Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem – Ausgangslage, Forschungsstand und –perspektiven.* In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 15, S. 327-343.

Lang, Kurt/ Lang, Gladys Engel (2001): *Reputation.* In: Smelser, Neil J./ Baltes, Paul B. (Hrsg.): *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences.* Kidlington, S. 13210-13216.

LeTendre, Gerald/ Gonzalez, Roger Geertz/ Nomi, Takako (2006): *Feeding the Elite. The Evolution of Elite Pathways from Star High Schools to Elite Universities.* In: *Higher Education Policy* 19, S. 7-30.

Luhmann, Niklas (1992): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt a.M.

Merton, Robert K. (1973): The Sociology of Science. Chicago.

Meuser, Michael/ Nagel, Ulrike (1991): ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, Detlef/ Kraimer, Klaus (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen, S. 441-471.

Meuser, Michael/ Nagel, Ulrike (2004): ExpertInneninterview. In: Becker, Ruth/ Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden, S. 326-329.

Meyer, John W. (2010): World Society, Institutional Theories, and the Actor. In: Annual Review of Sociology 36, S. 1-20.

Mons, Nathalie (2008): Élités scolaires, inégalités sociales et renouveau des filières dans l'école moyenne. une comparaison internationale. In: Éducation et Sociétés 21, S. 17-32.

Münch, Richard (2007): Die akademische Elite. Frankfurt a.M.

Münch, Richard (2009): Stratifikation der Hochschullandschaft. Zwischen Leistungswettbewerb und Machtlogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 55, S. 258-273.

Nohl, Arnd-Michael (2009): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden.

Papcke, Sven (2001): Gesellschaft der Eliten. Münster.

Parsons, Talcott (1973): Ansatz zu einer analytischen Theorie der sozialen Schichtung. In: ders. (Hrsg.): Beiträge zur soziologischen Theorie. Darmstadt, S. 180-205.

Przyborski, Aglaja/ Wohlrab-Sahr, Monika (2010): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München.

Reyer, Jürgen (2006): Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule. Bad Heilbrunn.

Sackmann, Reinhold (2007): Internationalization of markets for education? New actors within nations and increasing flows between nations. In: Martens, Kerstin/ Rusconi, Alessandra/ Leuze, Kathrin (Hrsg.): New Arenas of Education Governance - The Impact of International Organizations and Markets on Educational Policymaking. Houndmills/ Basingstoke, S. 155-175.

Sackmann, Reinhold (2010): Globalisierung und Kommerzialisierung von Bildungsmärkten – Stand und Perspektiven. In: Barz, Heiner (Hrsg.): Handbuch Bildungsfinanzierung. Wiesbaden, S. 367-379.

Schatzman, Leonard/ Strauss, Anselm L. (1973): Field research. Strategies for a natural sociology. Englewood Cliffs.

Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 13, S. 283-293.

Unterweger-Treven, Silke (2007): Die Idee der Elite und deren Realisierung durch die Institution Hochschule. Ein internationaler Vergleich. Frankfurt a.M.

Walter, Wolfgang (1994): Strategien der Politikberatung. Die Interpretation der Sachverständigen-Rolle im Lichte von Experteninterviews. In: Hitzler, Ronald/ Honer, Anne/ Maeder, Christoph (Hrsg.): Expertenwissen. Die institutionelle Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit. Opladen, S. 268-284.

Zymek, Bernd (1997): Die Schulentwicklung in der DDR im Kontext einer Sozialgeschichte des deutschen Schulsystems: Historisch-vergleichende Analyse lokaler Schulangebotsstrukturen in Mecklenburg und Westfalen, 1900 bis 1990. In: Häder, Sonja/ Tenorth, Heinz-Elmor (Hrsg.): Bildungsgeschichte einer Diktatur. Weinheim, S. 25-53.

Zymek, Bernd/ Richter, Julia (2007): International-vergleichende Analyse regionaler Schulentwicklung. Yorkshire und Westfalen. In: Zeitschrift für Pädagogik 53, S. 326-350.

## Anhang

### Transkriptionsregel

//aha//, //hm-hm?//	kurzer, verbaler oder parasprachlicher Einschub der/des anderen Sprecherin/Sprechers
[atmet aus] [holt tief Luft] [lachen]	non-verbale Äußerung
(.)	kurze Pause
(4)	4 Sekunden Pause
(....)	unverständlich
(Wort, Wortgruppe)	halb verstanden
<u>nein</u>	betont gesprochen
jaaaa	Dehnung, je mehr Vokale aneinander gereiht sind, desto länger ist die Dehnung
hm-hm hm hmm mhhhh mh-mh mm-h	Zustimmung (wiederholt) Zustimmung einfach Zustimmung überlegend negativ überraschend
viel-	Abbruch eines Wortes

„Sehr geehrte Frau [sehr geehrter Herr], Eliteuniversitäten, Prime-Gymnasien, Hochbegabtenförderung, Kampf um die besten Köpfe, etc.: Die Herausbildung von Elite-Einrichtungen in Deutschland ist in vollem Gange. Mit einer Studie an unserem Institut möchten wir herausfinden, welche Bildungseinrichtungen in [A], [B], [C] zu solchen Elite-Einrichtungen gehören könnten und wie diese Einrichtungen tatsächlich Bildungseliten hervorbringen. Wir würden gerne mit Ihnen ein kurzes telefonisches Interview (höchstens drei Fragen) durchführen, in dem wir Sie als Experte [Expertin] auf dem Gebiet der [Elementar-], [primarschulischen], [gymnasialen], [hochschulischen] Bildung befragen möchten, welche Einrichtungen in [A], [B], [C] Sie aus Ihrer Sicht als besonders gut ansehen. Wir führen diese Studie in [A], [B] und [C] durch. Ihre Fachkenntnis wäre ein wichtiger Beitrag in der Diskussion, ob in Deutschland tatsächlich eine ‚Bildungselite‘ entsteht.“

**Abbildung 2: Erste Fassung des Anschreibens**

„Sehr geehrte Frau [sehr geehrter Herr], Eliteuniversitäten, Prime-Gymnasien, Hochbegabtenförderung, Kampf um die besten Köpfe, etc.: In der deutschen Bildungslandschaft bewegt sich etwas. Mit einer Studie an unserem Institut möchten wir herausfinden, was eine gute Schule ausmacht. Wir würden gerne mit Ihnen ein kurzes telefonisches Interview (höchstens drei Fragen) durchführen, in dem wir Sie als Experte [Expertin] auf dem Gebiet der [Elementar-], [primarschulischen], [gymnasialen], [hochschulischen] Bildung befragen möchten, welche Einrichtungen in [A], [B], [C] Sie aus Ihrer Sicht als besonders gut ansehen. Wir führen diese Studie in [A], [B] und [C] durch. Ihre Fachkenntnis wäre ein wichtiger Beitrag zur Frage, wie es um die Bildungslandschaft des Spitzenbereichs in Deutschlands bestellt ist.“

**Abbildung 3: Zweite Fassung des Anschreibens**



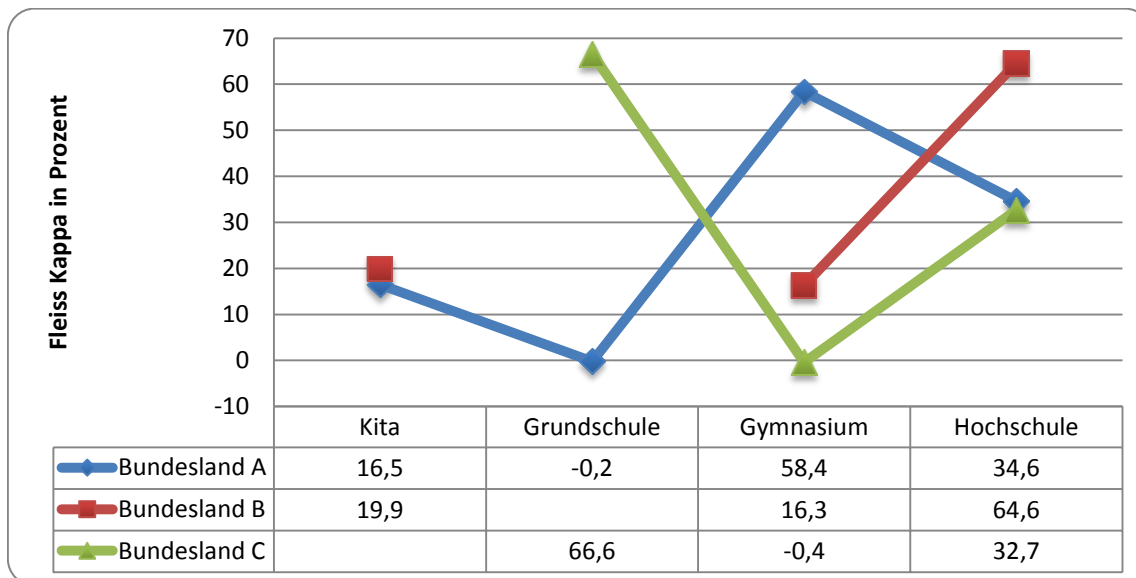
### Beispielberechnung von Fleiss Kappa

**Tabelle 8: Beispielverteilung**

		Experte 2		
		Nicht-Nennungen	Nennungen	N
Experte 1	Nicht-Nennungen	70	3	73
	Nennungen	3	5	8
	N	73	8	81

Fleiss Kappa  $k$  ist definiert als  $\frac{p_0 - p_c}{1 - p_c}$ , wobei  $p_0$  den Übereinstimmungswert und  $p_c$  die zufällig erwartete Übereinstimmung angibt.

$$p_0 = \frac{2 \cdot (70 + 5)}{81 + 81} = 0.93 \text{ und } p_c = \left( \frac{73 + 73}{81 + 81} \right)^2 + \left( \frac{8 + 8}{81 + 81} \right)^2 = 0.82. \text{ Damit ist } k = \frac{0.93 - 0.82}{1 - 0.82} = 0.61.$$



**Abbildung 4: Vergleich des Übereinstimmungsgrades zwischen Bildungsstufen und Bundesländern**

## Veröffentlichte "Hallesche Graureiher" ab 2000, Stand: November 2012

Unsere aktuelle Publikationsliste finden Sie im Internet unter:

<http://www.soziologie.uni-halle.de/publikationen/index.html>

- Petermann, Sören, 2000: *Bürgerumfrage Halle 1999*. Der Hallesche Graureiher 2000-1. Forschungsberichte des Instituts für Soziologie. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Stange, Constanze, 2000: *Kunst - Erwerbsarbeit - Geschlecht. Zur Ungleichheit von Künstlerinnen und Künstlern in Sachsen-Anhalt*. Der Hallesche Graureiher 2000-2. Forschungsberichte des Instituts für Soziologie. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Sahner, Heinz, 2000: *Zehn Jahre nach der Wiedervereinigung: Über Diskrepanzen - Unterschiede zwischen dem was ist, und dem, was darüber berichtet wird*. Der Hallesche Graureiher 2000-3. Forschungsberichte des Instituts für Soziologie. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg sowie in: *Stadtforschung und Statistik* 2/00
- Sahner, Heinz, 2000: *Großwohnsiedlungen der Stadt Halle, Heide-Nord im Vergleich*. Der Hallesche Graureiher 2000-4. Forschungsberichte des Instituts für Soziologie. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Henning, Jörg, 2001: *Transformationsprobleme nach der Wende am Beispiel der Stadtwerke Halle GmbH*. Der Hallesche Graureiher 2001-1. Forschungsberichte des Instituts für Soziologie. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Petermann, Sören, 2001: *Soziale Vernetzung städtischer und ländlicher Bevölkerungen am Beispiel der Stadt Halle. Abschlussbericht und Codebuch*. Der Hallesche Graureiher 2001-2. Forschungsberichte des Instituts für Soziologie. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Bayer, Michael, 2002: *Subjektive Zufriedenheit im Kontext organisatorischen Wandels und beruflicher Veränderungsprozesse am Beispiel eines ostdeutschen Krankenhauses*. Der Hallesche Graureiher 2002-1. Forschungsberichte des Instituts für Soziologie. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
- Petermann, Sören, 2002: *Bürgerumfrage Halle 2001*. Der Hallesche Graureiher 2002-2. Forschungsberichte des Instituts für Soziologie. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
- Thumfart, Alexander, 2002: *Führungsgruppen und die politische Integration Ostdeutschlands*. Der Hallesche Graureiher 2002-3. Forschungsberichte des Instituts für Soziologie. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
- Sahner, Heinz, 2002: *Halle im Spiegel der Statistik und im Urteil der Bürger. Ausgewählte Daten aus dem Einwohner- und Statistikamt der Stadt Halle und aus den Bürgerumfragen 1993 bis 2001 des Instituts für Soziologie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg*. Der Hallesche Graureiher 2002-4. Forschungsberichte des Instituts für Soziologie. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

- Sahner, Heinz, 2002: *Einheitlichkeit der Lebensverhältnisse: Transformationsprozesse in Ostdeutschland. Das Land Sachsen-Anhalt im Vergleich*. Der Hallesche Graureiher 2002-5. Forschungsberichte des Instituts für Soziologie. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
- Birkel, Christoph, 2003: *Die polizeiliche Kriminalstatistik und ihre Alternativen. Datenquellen zur Entwicklung der Gewaltkriminalität in der Bundesrepublik Deutschland*. Der Hallesche Graureiher 2003-1. Forschungsberichte des Instituts für Soziologie. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
- Sahner, Heinz, 2003: *Sozialstruktur und Lebenslagen*. Der Hallesche Graureiher 2003-2. Forschungsberichte des Instituts für Soziologie. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Erscheint in: Oscar Gabriel/Everhard Holtmann (Hrsg.), 3. neubearb. Auflage, Handbuch Politisches System der Bundesrepublik Deutschland, Oldenbourg Verlag, München und Wien
- Eisentraut, Roswitha; Reschke, Steffen, 2003: *ESF-geförderte Existenzgründungen in Sachsen-Anhalt*. Der Hallesche Graureiher 2003-3. Forschungsberichte des Instituts für Soziologie. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
- Bayer, Michael; Kühnel, Martin, 2003: *Die Flutkatastrophe 2002 B Helfer und Hilfen aus Sicht der Betroffenen*. Der Hallesche Graureiher 2003-4. Forschungsberichte des Instituts für Soziologie. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
- Birkel, Christoph; Thome, Helmut, 2004: *Die Entwicklung der Gewaltkriminalität in der Bundesrepublik Deutschland, England/Wales und Schweden in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts*. Der Hallesche Graureiher 2004-1. Forschungsberichte des Instituts für Soziologie. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
- Schnitzer, Anna, 2004: *Zum Bedeutungswandel von Geburt und Mutterschaft. Betrachtungen eines sozialen Ereignisses*. Der Hallesche Graureiher 2004-2. Forschungsberichte des Instituts für Soziologie. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
- Petermann, Sören; Täfler, Susanne, 2004: *Bürgerumfrage Halle 2003*. Der Hallesche Graureiher 2004-3. Forschungsberichte des Instituts für Soziologie. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
- Sahner, Heinz, 2004: *Empirische Sozialforschung: Von der Schwierigkeit die Wahrheit zu sagen. Illustriert mit Beispielen aus der Transformationsforschung und der Stadtsoziologie (Halle/Saale)*. Der Hallesche Graureiher 2004-4. Forschungsberichte des Instituts für Soziologie. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (Abschiedsvorlesung, gehalten an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg am 5. Mai 2004)
- Huber, Joseph, 2004: *Reform der Geldschöpfung. Wiederherstellung des staatlichen Geldregals und der Seigniorage durch Vollgeld*. Der Hallesche Graureiher 2004-5. Forschungsberichte des Instituts für Soziologie. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
- Birkel, Christoph, 2004: *Zur langfristigen Entwicklung von Einkommensgleichheit, Armut und Umverteilungseffizienz in Westdeutschland, dem Vereinigten Königreich und Schweden*. Der Hallesche Graureiher 2004-6. Forschungsberichte des Instituts für Soziologie. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

- Huber, Joseph, 2005: *Technological Environmental Innovations*. Der Hallesche Graureiher 2005-1. Forschungsberichte des Instituts für Soziologie. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
- Sahner, Heinz, 2005: *Alter als soziale Konstruktion. Alternsprobleme heute: Ursachen und Konsequenzen*. Der Hallesche Graureiher 2005-2. Forschungsberichte des Instituts für Soziologie. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
- Heuer, Jan; Hils, Sylvia; Richter, Anika; Schröder, Brunhild; Sackmann, Reinhold, 2005: *Der außergerichtliche Einigungsversuch im Verbraucherinsolvenzverfahren. Inkasso-Unternehmen als Datenquelle für Verschuldungsuntersuchungen*. Der Hallesche Graureiher 2005-3. Forschungsberichte des Instituts für Soziologie. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
- Thome, Helmut; Birkel, Christoph, 2005: *Basisindikatoren der ökonomischen Entwicklung in Deutschland, Großbritannien, Schweden, USA B 1950 bis 2000*. Der Hallesche Graureiher 2005-4. Forschungsberichte des Instituts für Soziologie. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
- Sackmann, Reinhold, 2006: *Graffiti zwischen Kunst und Ärger. Empirische Studien zu einem städtischen Problem*. Der Hallesche Graureiher 2006-1. Forschungsberichte des Instituts für Soziologie. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
- Schroth, Andreas, 2006: *Silberhöhe-Entwicklung einer Großwohnsiedlung im innerstädtischen Vergleich*. Der Hallesche Graureiher 2006-2. Forschungsberichte des Instituts für Soziologie. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
- Petermann, Sören; Susanne Täfler, 2006: *Bürgerumfrage Halle 2005*. Der Hallesche Graureiher 2006-3. Forschungsberichte des Instituts für Soziologie. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
- Kreckel, Reinhard, 2006: *Soziologie der sozialen Ungleichheit im globalen Kontext*. Der Hallesche Graureiher 2006-4. Forschungsberichte des Instituts für Soziologie. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
- Bayer, Michael, Jaeck, Tobias, 2006: *Qualitätsmanagement im Krankenhaus – Organisationsbindung von Mitarbeitern und Zufriedenheit von Patienten*. Der Hallesche Graureiher 2006-5. Forschungsberichte des Instituts für Soziologie. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
- Petermann, Sören (Hg.), 2007: *Erwerb und Nutzung des sozialen Kapitals in Vereinen und Gemeinschaften*. Der Hallesche Graureiher 2007-1. Forschungsberichte des Instituts für Soziologie. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
- Sören Petermann, 2008: *Bürgerumfrage Halle 2007*. Der Hallesche Graureiher 2008-1. Forschungsberichte des Instituts für Soziologie. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Christoph Birkel, 2008: *Gewaltkriminalität: Zur Bedeutung von Politikproduktion und parteipolitischer Färbung der Landesregierungen*. Der Hallesche Graureiher

2008-2. Forschungsberichte des Instituts für Soziologie. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Heinz Sahner, 2008: *Halle im Spiegel der Statistik und im Urteil der Bürger und Außenwahrnehmung (Städteranking)*. Der Hallesche Graureiher 2008-3. Forschungsberichte des Instituts für Soziologie. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Conrad Kunze, 2008: *Die postsozialistische Transformation der deutschen Elite*. Der Hallesche Graureiher 2008-4. Forschungsberichte des Instituts für Soziologie. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Walter Bartl, 2009: *Ost-West-Unterschiede bei der Studien- und Hochschulwahl. Ergebnisse der Studienanfängerbefragung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg im Wintersemester 2008/09*. Der Hallesche Graureiher 2009-1. Forschungsberichte des Instituts für Soziologie. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Roswitha Eisentraut (Hrg.), 2009: *Alternde Räume: Soziales Kapital und ländlicher Raum Sachsen Anhalts. Ergebnisse eines Studentischen Lehrforschungsprojektes*. Der Hallesche Graureiher 2009-2. Forschungsberichte des Instituts für Soziologie. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Harm, Katrin; Jaeck, Tobias; Naß, Alexander; Sackmann, Reinhold, 2010: *Bürgerumfrage Halle 2009*. Der Hallesche Graureiher 2010 -1. Forschungsberichte des Instituts für Soziologie. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Sackmann, Reinhold; Kopycka, Katarzyna, 2010: *International anti-ageist policy versus national context?* Der Hallesche Graureiher 2010 – 2. Forschungsberichte des Instituts für Soziologie. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Bartl, Walter, 2011: *Die Relevanz des demografischen Wandels für regionale Bildungssysteme: Das Beispiel Sachsen Anhalt*. Der Hallesche Graureiher 2011– 1. Forschungsberichte des Instituts für Soziologie. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Bartl, Walter, 2012: *Entkopplung des regionalen Hochschulsystems von demografischer Schrumpfung? Eine Sekundärdatenanalyse am Beispiel von Sachsen-Anhalt*. Der Hallesche Graureiher 2012– 1. Forschungsberichte des Instituts für Soziologie. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Pasternack, Peer, 2012: *Zwischen Halle-Novgorod und Halle-New Town. Der Ideenhaushalt Halle-Neustadts*. Der Hallesche Graureiher 2012– 2. Forschungsberichte des Instituts für Soziologie. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

- Bartl, Walter, 2012: *Entdifferenzierung der regionalen Schulstruktur in Deutschland durch demografischen Wandel?* Der Hallesche Graureiher 2012– 3. Forschungsberichte des Instituts für Soziologie. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
- Jaeck, Tobias, 2012: *Bürgerumfrage Glaucha 2012 – Das Wohnquartier Glaucha aus der Sicht seiner Bewohner.* Der Hallesche Graureiher 2012– 4. Forschungsberichte des Instituts für Soziologie. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
- Eulenberger, Jörg; Kopycka, Katarzyna; Schubert, Christoph; Sackmann, Reinhold, 2012: *Elterliche Einrichtungswahl 2010. Online-Befragungen als Möglichkeit der Untersuchung von Bildungsentscheidungen.* Der Hallesche Graureiher 2012– 5. Forschungsberichte des Instituts für Soziologie. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
- Eulenberger, Jörg; Sackmann, Reinhold; Winkler, Oliver, 2012: *Reputation und Besonderung als Dokumente von Elitebildungsprozessen. Explorative Experteninterviews zu deutschen Bildungsstufen.* Der Hallesche Graureiher 2012– 6. Forschungsberichte des Instituts für Soziologie. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg