Anja Gibson

Professionelles Lehrerhandeln in gymnasialen Internatsschulkulturen

Zusammenfassung: In diesem Beitrag werden am Beispiel unterschiedlich profilierter exklusiver Internatsschulen – einem traditionsreichen Privatinternat und einem staatlichen Hochbegabteninternat – Fragen nach dem Konnex zwischen spezifischen Internatsschulkulturen und dem professionellen Lehrerhandeln gestellt. Mit Rückgriff auf Interviews und Unterrichtsbeobachtungen werden dabei Spezifika der Lehrer-Schüler-Interaktion und des pädagogischen Arbeitsbündnisses sowie antinomische Spannungen im Lehrerhandeln analysiert. Ziel ist es, nicht nur das Professionsverständnis der Lehrenden sowie gegenseitige Erwartungshaltungen der Schulakteure eingehender zu betrachten, sondern auch Herausforderungen im Rahmen der Bildungs- und Erziehungsarbeit in exklusiven, gymnasialen Bildungsräumen aufzuzeigen.

Schlagworte: Lehrerprofessionalität, Internat, Lehrer-Schüler-Beziehung, Unterricht, Eliteteilbildung

1. Einleitung

Bislang standen deutsche Internatsschulen und ihre Klientel – bis auf wenige Ausnahmen (vgl. Kalthoff, 1997; Böhme 2000; Helsper, Böhme, Kramer & Lingkost, 2001; Katenbrink, 2014; Gibson, 2017; Rühle, 2017; Mohr, in diesem Heft) – nur selten im Fokus empirischer Forschung. Noch randständiger wurden dabei konkrete internatsschulische Unterrichtskulturen und die komplexe interaktive Dynamik der Beziehung zwischen den einzelnen Schulakteuren in den Blick genommen. Genau an dieser Leerstelle setzt der Beitrag an, indem u. a. Zusammenhänge zwischen spezifischen Internatsschulkulturen und konkreten Ausgestaltungsformen des Lehrerhandelns in exklusiven Bildungskontexten analysiert werden.

Im Folgenden werden zunächst theoretische und empirische Perspektiven aufgezeigt (2.), bevor zwei profildifferente Internatsschulen vorgestellt und Spezifika der Lehrer-Schüler-Interaktion sowie Dilemmata im Lehrerhandeln anhand von Schulalltagsbeobachtungen sowie Interviews mit Schulakteuren betrachtet werden (3.). Abschließend werden vor dem Hintergrund der Analysen Herausforderungen der Bildungs- und Erziehungsarbeit in exklusiven internatsschulischen Bildungsräumen diskutiert (4.).

2. Theoretische und empirische Perspektiven: Organisation und Lehrerprofessionalität

In Anschluss an symbolisch-interaktionistische, strukturfunktionalistische, systemtheoretische und strukturtheoretische Professionalisierungsdiskurse¹ (vgl. im Überblick: Combe & Helsper, 1996, 2002) werden in diesem Beitrag insbesondere zwei Aspekte in den Blick genommen:

Erstens wird das Verhältnis von Organisation und professionellem Lehrerhandeln fokussiert. Dies erfolgt vor dem Hintergrund, dass professionelles Handeln immer in Organisationsstrukturen eingebunden ist und spezifische schulkulturelle Konstellationen Möglichkeitsräume für das Lehrerhandeln eröffnen, aber auch limitieren können (vgl. Helsper, 2008; Maier, 2016). Exemplarisch werden dazu exklusive Internatsschulsettings analysiert, da anzunehmen ist, dass Lehrkräfte hier mit besonderen Ansprüchen konfrontiert werden, die sich über die Verschränkung von erzieherischen Aufträgen und fachlichen Vermittlungsprozessen sowie der gesellschaftlichen Aufgabe, eine spätere Elite heranzubilden, ergeben und je nach Schulkultur anders ausgestalten können.

Zweitens wird auf das professionelle Handeln und konkrete Ausgestaltungsformen der Lehrer-Schüler-Interaktion abgezielt. Dabei wird in Anschluss an strukturtheoretische Ansätze (vgl. Combe & Helsper, 2002) von einer grundlegenden Ungewissheit im professionellen Handeln ausgegangen, sowohl hinsichtlich der Mitwirkung der Schülerklientel als auch des Erreichens des Bildungsziels. Das Arbeitsbündnis zwischen Lehrenden und SchülerInnen, das diese Ungewissheit zwar nicht aufzulösen vermag, aber eine Vertrauensgrundlage und Basis für Erwartungsabstimmungen schafft, soll hier genauer betrachtet werden. Durch eine widersprüchliche Einheit von diffusen und spezifischen Beziehungskomponenten bestimmt, kann dieses weder vorausgesetzt, noch verordnet werden und muss daher interaktiv eingeholt und immer wieder ausgehandelt werden (vgl. Helsper, 2002, S. 72). Neben diesem werden auch widersprüchliche Handlungsanforderungen – pädagogische Antinomien (vgl. Helsper, 1996, 2016) – analysiert und dabei markiert, wie diese in unterschiedlichen Internatsschulkontexten von den Lehrenden bearbeitet werden.

Historisch betrachtet gelten Internate seit vielen Jahrhunderten als Orte, in denen Heranwachsenden ein Feld zum Lernen und Studieren geboten wird, in der vielfältige, biographisch relevante Erfahrungen gemacht und Sozialtugenden eingeübt werden können und in dem Lernen weit über akademische Vermittlungsprozesse hinausgehen und auf die gesamte Persönlichkeit der SchülerInnen ausstrahlen kann (vgl. u. a. Gonschorek, 1979; Kalthoff, 1997; Ley, 2015; Loer, 2015; Gibson, 2017; Tenorth in diesem Heft). Als umfassende und besondere Lebens-, Lern- und Wohnräume wahrgenommen, markieren vorliegende deutsche wie auch internationale Internatsschulstudien (vgl. im Überblick Gibson, 2017, S. 67–78) die Relevanz der Betrachtung in-

---

1 Im Kern wird in diesem Beitrag auf empirische Ergebnisse fokussiert. Auf professionstheoretische Diskurse kann hier nur knapp verwiesen werden.

ternatsschulischer Beziehungen und Arbeitsbündnisse: So weist etwa Kalthoff (1997) in seiner ethnographischen Studie, in der er u. a. die Beschaffenheit der internatsschulischen Sozialität und ihren Einfluss auf die Hervorbringung (wohl-)erzogener Individuen ergründet, darauf hin, dass gerade die exklusive Vergemeinschaftung die Basis jeglicher Erziehungs- und Bildungsprozesse darstellt (vgl. Kalthoff, 1997, S. 39, 155–157, 243). Auch Helsper et al. (2001) heben in ihrer Studie zu symbolischen Ordnungen unterschiedlich profilierter Gymnasien spezielle Beziehungskonstellationen und damit verbundene Anerkennungsstrukturen als überaus relevant für das pädagogische Arbeitsbündnis und die Unterrichtsarbeit hervor. In der qualitativen Studie von Katenbrink (2014) werden die spezifischen Rollen der Internatsklientel noch zentraler gestellt: Am Beispiel eines reformpädagogischen Internats werden hier u. a. unterschiedliche Beziehungsstrukturen, professionelle Orientierungsmuster der Lehrenden sowie schulische und Peerorientierungen² von SchülerInnen und deren Verhältnis herausgearbeitet, wodurch Passungsverhältnisse zwischen Lehrer- und Schülertypen bestimmt werden können. Zwei Lehrertypen arbeitet Katenbrink als zentral heraus: Einen Typus, der eine elternähnliche und durch Kontrolle und Sanktionen geprägte Position einnimmt und einen, der seine Aufgabe vor allem in dem Erhalt und der Unterstützung der Gemeinschaft und deren Selbstregulierungskräfte sieht (vgl. Katenbrink, 2014, S. 88–99). Die Bedeutsamkeit der Lehrer-Schüler-Beziehung für die Ausgestaltung von Arbeitsbündnissen in exklusiven Schulen im deutsch-chinesischen Vergleich – darunter auch Internaten – kommt auch in der Studie von Liu (2018) deutlich zum Ausdruck, indem auch hier mit Bezug auf diverse Fachkulturen unterschiedliche Lehrertypen herausgearbeitet und Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung aufgezeigt werden, die sich etwa aus starken Fach- bzw. Erziehungsorientierungen ergeben. Jenseits dieser wissenschaftlichen Diskurse wird im deutschsprachigen Kontext auch auf Erfahrungsberichte von Schulleitungen, Internatslehrenden sowie Internatsberatungsstellen rekuriert und dabei vielfach auf die konträr verhandelte soziale Kontrolle in internatsschulischen Settings und spezifische Aufgabenbereiche der ErzieherInnen Bezug genommen, wie etwa Fürsorge, sittliche Prägung und Beratung (vgl. Ladenthin, Fitzek, Ley & Verband Katholischer Internate und Tagesinternate e. V., 2009; Haep, 2015).

Mit Blick auf die internationale Forschungslage lässt sich im Gegensatz zur deutschen eine Bandbreite an Studien finden, die Internate in den Blick nehmen – vor allem auch ihre Relevanz als Elitebildungseinrichtungen (vgl. u. a. Wakeford, 1969; Cookson & Persell, 1985; Gaztambide-Fernández, 2009a, b; Khan, 2011; van Zanten & Ball, 2015; Koh & Kenway, 2016). Hier finden sich bspw. Teilstudien zu den multiplen Rollen und Funktionen der Professionellen im Internat jenseits der akademischen Vermittlung (vgl. z. B. Powell, 1997) sowie Verweise auf das Engagement von Internatslehrenden und inwiefern dieses Lern- und Entwicklungsprozesse beeinflusst (vgl. Khan, 2011, S. 67).

2 Die hohe Relevanz der Peerbeziehungen in Internaten stellt eine eigene Diskussion dar, auf die hier verzichtet werden muss (vgl. ausführlicher Kalthoff, 1997; Katenbrink, 2014; Fuchs, 2016; Gibson, 2017).

Im Anschluss an Ergebnisse dieser Referenzstudien werden im Folgenden exklusive³ Internatsschulen und ihre Klientel unter den oben genannten Aspekten in den Fokus gerückt. Bei der Betrachtung wird auf Rekonstruktionen von bislang unveröffentlichtem Datenmaterial – Beobachtungen des Schul- und Internatsalltags von OberstufenschülerInnen sowie Lehrer- und Schülerinterviews – aus einer abgeschlossenen Internatsschulstudie zurückgegriffen (vgl. Gibson, 2017). Am Beispiel zweier Internatsgymnasien, die sich selbst als Elitebildungseinrichtungen stilisieren,⁴ wurden über einen qualitativen mehrbenenanalytischen Zugang Zusammenhänge zwischen institutionellen, interaktiven und biographischen Dimensionen im Kontext von Elitebildung sowie Tendenzen der Ausdifferenzierung im Gymnasialen⁵ in den Blick genommen. Theoretisch knüpft die Studie an elitetheoretische Konzeptionen (vgl. u. a. Kraus, 2001; Hartmann, 2008; Ricken, 2009), das Habituskonzept von Bourdieu (1976, 1993) und an schulkulturtheoretische Ansätze an (vgl. u. a. Helsper et al., 2001; Kramer, 2002; Keßler, 2017; im Überblick: Böhme, Hummrich & Kramer, 2015). Multimethodische, qualitative Forschungsdesigns kamen in der Studie zur Anwendung – es wurden u. a. Schulleitbilder, Schüler- und Schulleiterinterviews, Gespräche mit Lehrenden und ethnographische Protokolle einbezogen, deren Rekonstruktion auch in die hier erfolgenden Darstellungen einfließen. Die Auswertung erfolgte mittels der Dokumentarischen Methode, die einen Zugang zum reflexiven, aber auch handlungsleitendem Wissen der Akteure und ihrer Handlungspraxis eröffnet (vgl. u. a. Bohnsack, 1983, 2017; zum konkreten Vorgehen vgl. Gibson, 2017, S. 85–114).

3. Profilierte Internate und ihre Klientel

Zur Verdeutlichung des Konnexes zwischen der jeweiligen Internatsschulkultur und dem Lehrerhandeln werden zunächst Ergebnisse der institutionellen Analysen zu schulkulturellen Aspekten der beiden Internate präsentiert, bevor Spezifika der Lehrer-Schüler-Interaktion sowie der Arbeitsbündnisse herausgearbeitet werden.

3 Als ‚exklusiv‘ werden hier Schulen gefasst, die sich durch besondere Erziehungs- und Bildungskonzepte auszeichnen, an Distinktion und Besonderung arbeiten und zusätzliche Aufnahmeürden installiert haben.

4 Die Auswahl erfolgte auf Basis der Sichtung aller deutschen Internatsgymnasien (Stand 2009) nach der Samplebildungsstrategie des maximalen Kontrasts (vgl. Patton, 1990). Relevante Kriterien waren u. a. die explizite Verwendung von Elitesemantiken im Schulprogramm sowie schulinterne Aufnahmeverfahren (vgl. Gibson, 2017, S. 89–91).

5 Derartige Ausdifferenzierungsprozesse am Beispiel (nicht-)exklusiver Gymnasien analysieren auch Helsper, Dreier, Gibson, Kotzyba & Niemann (2018).

3.1 *Zwei Internatsgymnasien und ihr spezifisches Profil*

Das erste Internatsgymnasium ist eine private, traditionsreiche, reformpädagogisch orientierte Schule in den alten Bundesländern. Die Schule rekrutiert bundesweit, aber auch länderübergreifend ihre SchülerInnen und erhebt ein Schulgeld von etwa 33 000 Euro pro Jahr. Eine Besonderheit an dieser Schule ist, dass viele der LehrerInnen mit den eigenen Familien in Wohneinheiten mit SchülerInnen auf dem Schulgelände zusammenleben und dort – so ist es konzeptionell vorgesehen – in einer Doppelfunktion agieren: als Wissensvermittler und Betreuende im Internat. Auf diese Weise entstehen vielfach Beziehungskonstellationen, die als familienähnlich zu beschreiben sind und bei denen die Schulkollegen stark als Privatpersonen involviert sind. Mit ihrem speziellen Profil zieht die Schule vor allem groß- und bildungsbürgerliche Familien an. Die Auswahl der SchülerInnen erfolgt nach Leistung, insbesondere aber aufgrund ihrer habituellen Passung zur Schule – ein Verfahren, das als ‚Gesinnungsprüfung‘ bezeichnet werden kann. Grundlegend ist das Privatinternat als eine exklusive Gemeinschaft charakterlich zu bildender zukünftiger Verantwortungsträger zu bestimmen, als ein Orientierung bietender Raum geteilter, tradierter Wertvorstellungen. Mit der Aufgabe betraut, die ihnen anvertrauten SchülerInnen akademisch zu bilden und charakterlich zu formen, ihre Begabungen hervorzubringen und sie in ihrem Entwicklungsprozess zu führen, sieht sich die Schule imstande, eine zukünftige Verantwortungselite heranzubilden (vgl. Gibson 2017, S. 115–127).

Bei der zweiten Schule handelt es sich um ein staatliches Internat für Hochbegabte in den alten Bundesländern. Die Schule erhebt kein Schulgeld, die Eltern zahlen lediglich Unterbringungs- und Verpflegungskosten. Anders als im privaten Internat leben nur wenige LehrerInnen mit auf dem Schulgelände und wenn, dann auch nicht direkt in den Wohneinheiten der Schülerschaft. Sie haben vornehmlich eine Kontrollfunktion im Internatsbereich inne. Vor allem Kinder aus den mittleren Milieus sind an der Schule vertreten, die nach kognitiver Leistungsfähigkeit auf Grundlage eines Intelligenztests und eines Gruppentests, in dem fachliche und soziale Kompetenzen beurteilt werden, ausgewählt werden. Das staatliche Internat versteht sich als Vergemeinschaftung von überdurchschnittlich Begabten mit noch unentfalteten Talenten, die im Rahmen des schulischen Behandlungsprogramms entdeckt, in Leistungen überführt und mit sozialen Kompetenzen gekoppelt werden sollen. Auf diese Weise strebt die Schule an, einen Beitrag zur Heranbildung einer Verantwortungselite zu leisten (vgl. Gibson, 2017, S. 226–238).

3.2 *Spezifika der Lehrer-Schüler-Interaktionen und Arbeitsbündnisse in exklusiven Internaten*

Über die Analyse ethnographischer Protokolle sowie Interviews mit Schulleitenden konnten Besonderheiten des Zusammenlebens und -arbeitens in den Schulen und in diesem Kontext antinomische Spannungen im Lehrerhandeln herausgearbeitet werden. Fünf zentrale Spezifika werden im Folgenden präsentiert:

Zusammenarbeit mit einer privilegierten Klientel

In das private Internatsgymnasium mündet eine Klientel ein, von der die Schulleitung, Lehrende, wie auch die Eltern überzeugt sind, dass sie später zur gesellschaftlichen Elite gehören wird – nicht zuletzt, da sie vielfach als Kinder der amtierenden Elite in die Fußstapfen ihrer Eltern treten werden, indem sie bspw. Familienunternehmen übernehmen. Eliten werden im internatsschulischen Zusammenhang insofern nicht erzeugt, sondern lediglich ‚verfeinert‘, indem die persönliche Exzellenz der SchülerInnen – die die Schule allen SchülerInnen gleichermaßen zuschreibt und die mit unterschiedlichen Begabungen und Charaktereigenschaften verknüpft sein kann – entfaltet und mit Verantwortungshaltungen gekoppelt wird. Die Lehrpersonen übernehmen in diesem Prozess eine wichtige Funktion, indem sie die SchülerInnen in bestimmten Facetten ihrer Persönlichkeit formen, sie bezüglich ihres Wissens und ihrer Werthaltungen prägen und auf diese Weise auf ihren vorbestimmten beruflichen Status vorbereiten sollen. Diese Aufgabe konfrontiert die Lehrenden aber auch mit moralischen Dilemmata (vgl. auch Peshkin, 2001): Ein Großteil der SchülerInnen wird, nach Aussage des Schulleiters, „in den oberen Etagen sitzen“⁶ und man müsse sich als KollegIn daher fragen: „Gerate ich jetzt in einen [...] ideologischen Konflikt oder nicht [...] [oder] leiste ich einen kleinen Beitrag, um ihnen eine gewisse Gesinnung oder Ethos mitzugeben?“. Die Analysen verdeutlichen, dass über die Zusammenarbeit mit einer privilegierten Klientel Legitimationsdruck erzeugt wird, der von den Professionellen bearbeitet wird, indem auf die zu berücksichtigende Andersartigkeit der Jugendlichen und die Notwendigkeit der bestmöglichen, allen SchülerInnen – obgleich privilegiert oder nicht-privilegiert – angepassten, Förderung verwiesen wird.

Legitimierungsdruck wird auch bei den Lehrenden des Hochbegabteninternats deutlich, insbesondere im Zusammenhang mit der Klientel, die qua Geburt mit besonderen Dispositionen ausgestattet und damit privilegiert ist. Die separierte Ausbildung im Internat wird von den Lehrenden damit gerechtfertigt, dass nur hier ein Anregungsmilieu mit vielfältigen Bildungsangeboten hergestellt werden kann, über das Persönlichkeitsentwicklung einerseits und Ausbildung sozialer Kompetenzen andererseits möglich ist – ein Förderprogramm, das ‚normale Schulen‘ nicht realisieren könnten. Diesbezüglich werden in dem staatlichen Internat auch immer wieder Verweise auf ‚merit‘ (Verdienst)

6 Aufgrund der Lesbarkeit wurden die Transkriptauszüge in diesem Beitrag orthographisch angepasst. Bei den eingerückten bzw. in doppelten Anführungszeichen stehenden Zitaten handelt es sich, wenn nicht anders gekennzeichnet, um Auszüge aus dem empirischen Material.

durch individuelle Leistung evident – etwas, das aus Sicht der LehrerInnen anerkennenswert ist. Eine Aufgabe bestünde darin, eine ‚gute‘ Elite, d. h. eine Leistungs- bzw. Verantwortungselite im meritokratischen Verständnis und gerade „keine Machtelite, auch keine Geldelite“ (Schulleiter) heranzubilden, die nach Ansicht der institutionellen Vertreter abzulehnende Elitegruppierungen darstellen.

Emotional-diffuse und spezifisch-distanzierte Beziehungen

Das enge Zusammenleben von Lehrenden, deren Familien und der Schülerschaft am privaten Internat erfordert vielfach, dass sich Lehrende mit ihrer ganzen Person in das Internatsgeschehen einbringen müssen und führt in vielen Fällen zu einem wechselseitigen, kaum zu verhindernden Eindringen in die Privatsphäre. Die Lehrer-Schüler-Beziehung an diesem Internat stellt daher nicht nur *eine* Beziehung, sondern eine *Reihe* von Beziehungen mit unterschiedlichen Facetten dar (vgl. auch Khan, 2011, S. 69–70), was auf der einen Seite förderlich für die Entwicklung der SchülerInnen sein kann – wiederholt wird von emotionaler Unterstützung im Privaten wie im Schulischen gesprochen – erfordert aber auch Zugeständnisse, die durch diese Form des Zusammenlebens notwendig sind. Das proklamierte näheorientierte Ideal, das durch schulische Rituale (z. B. Versammlungen, Freizeitaktivitäten) noch intensiviert wird, kann daher auch zu emotionalen Verstrickungen führen.

Im staatlichen Hochbegabteninternat wird insbesondere auf die dyadische Arbeitsbeziehung abgezielt: „Leistung ist eine Frage der Beziehung zwischen Lehrendem und Lernenden“, führt der Schulleiter dazu aus und markiert, dass diese durch Zuwendung, Anerkennung und motivierende Anregung bestimmt sein muss. Was jedoch die konkrete Lehrerrolle anbelangt – so zeigen die Analysen – liegen jedoch unterschiedliche Orientierungen vor: Die SchülerInnen präferieren eine klare Rollenteilung des Lehrpersonals in Wissensvermittler und Internatsaufsichtspersonen. Beziehungsangebote der LehrerInnen, die über den fachlichen Austausch hinausgehen, werden daher teilweise offen abgelehnt: „Und er [der Lehrer] fragte mich, ob er für mich eher Kumpel, Bruder oder Vater sein soll und ich sagte: nichts von all dem. Ich bin hier, um zu lernen. Familie habe ich zuhause“ (Interview Jim).

Oppositionelle Lässigkeit und Zurschaustellung des Expertenwissens

Nach Aussage der Lehrenden hat man es in beiden Schulen mit einer Schülerschaft zu tun, die über ein exzeptionelles Wissensfundament verfügt und bei der die Bereitschaft zur Wissensaneignung und Potenzialentfaltung überaus hoch ist. Im Konkreten zeigt sich dies im störungsarmen, sehr diskursiven Unterrichtsstil, in den weniger repetitiven, eher problemzentrierten Aufgabenstellungen, dem Rückgriff auf das Spezialwissen der Schülerschaft und auch dem Vertrauen auf selbstregulative Strategien bei der Wissensaneignung. Dies erleichtert nach Aussage der Lehrerschaft ihr „Kerngeschäft“, motiviert sie in ihrer Arbeit und hat überaus positive Wirkungen auf das Arbeitsbündnis.

Allerdings werden auch Problematiken im Unterrichtsalldag evident: Mit einer gewissen Nonchalance werden am privaten Internatsgymnasium Arbeitsaufforderungen als „zu banal“, unter dem „gängigen Niveau“ und wenig herausfordernd deklariert und

mit Eloquenz, Expertise und einer Widerstand markierenden Lässigkeit Debatten mit Lehrenden über den Sinn und Unsinn von Lehreinheiten geführt. Als Handlungsmuster der Lehrenden in diesen Situationen lassen sich hier zwei Modi herausarbeiten: Erstens der Rückzug auf die Legitimation curricular verankerter Bildungsstandards, teilweise verbunden mit der Aussicht auf anspruchsvollere zukünftige Lehreinheiten (Lehrer: „Bald werden wir uns mit Kleist beschäftigen, aber jetzt müssen wir das hier machen. Das ist Vorschrift. Punkt.“). Zweitens wird auf Erwartungshaltungen nicht näher bestimmter Dritter sowie auf Lerneffekte trotz noch so trivial erscheinender Aufgaben verwiesen: Auf den Hinweis eines Schülers, der einen zu lesenden Text als „nicht wirklich anspruchsvoll“ bezeichnet, folgt der Kommentar vom Lehrer: „Komprimiere einfach die Erkenntnisse. Man erwartet, dass ihr euch auch mit solch niederen Sachen beschäftigt“. Als übliche Praxis zur Prävention derartiger Situationen, konnte eine stärkere Einbindung der SchülerInnen in die Unterrichtsgestaltung und -abläufe festgestellt werden, was überaus positiv aufgenommen und mit verstärkter Mitarbeit honoriert wird.

Auf ein fachliches Niveau rekurren auch die SchülerInnen des staatlichen Internats und markieren dabei sehr deutlich Differenzierungsansprüche, die im Schulalltag nicht immer umzusetzen sind: „Gleich in der ersten Stunde kam der Spruch“, erinnert sich eine Lehrerin, „Die Übungen wären Zeitverschwendung und sie hätten ein Recht auf individuelle Förderung. Da war ich erstmal baff“. Mit diesen Erwartungshaltungen sind auch Distanzierungen verbunden, vornehmlich im Hinblick auf methodisch-didaktische Aspekte, indem etwa Gruppenarbeitsprozesse kategorisch abgelehnt werden: Erstens, da diese aus der Sicht der SchülerInnen eine Wertschätzung der Einzelleistung verhindern und zweitens, da ein starkes Misstrauen gegenüber den Fähigkeiten der Mitschülerschaft besteht. Für die Lehrenden entsteht dadurch ein Dilemma: Arbeitsteilige Prozesse sind im Unterricht meist zum Scheitern verurteilt, sollen aber gerade angeregt werden, da es Hochbegabten vielfach an Teamfähigkeit mangle. Auch der hohe Mitteilungsbedarf der SchülerInnen wird im Unterricht teilweise zu einem Hindernis, dem die Lehrenden oftmals nur mit erzwungenen Diskussionsabbrüchen begegnen können. Dies führt jedoch zu schülerseitigen Trotzreaktionen und Beschwerden bei der Schulleitung. Einige LehrerInnen gehen sehr offensiv mit diesen Beschwerden um, wie hier ein Gemeinschaftskundelehrer: „Ihr wisst, dass ihr immer eure Meinung sagen könnt. Immer. Aber bitte generell nicht beleidigt sein, wenn ich nicht immer alle drannehmen kann, die was sagen wollen. [...] [I]rgendwann müssen wir dann auch mit dem Unterrichtsstoff weiter kommen“. Eine weitere Möglichkeit des Umgangs mit dem „kaum zu stillenden Wissenshunger“ (Lehrer) der SchülerInnen und ihrem inneren Drang zur permanenten Zurschaustellung des eigenen Wissens, sehen Lehrende darin, Präsentationsformen zu schaffen, über die sich die Schülerschaft mit ihrem Expertenwissen exponieren kann (z. B. Lektürekurse, Vortragsreihen). Nicht selten mündet dieses „Referate-Angeln“, wie Lehrende es beschreiben, in eine Form des verbalen Prügelns um die Möglichkeit, referieren zu können, auch wenn es zusätzliche Arbeit darstellt, die nicht benotet wird. So irritierend die LehrerInnen das Verhalten der SchülerInnen finden, so deklarieren sie gleichzeitig die qualitativ hochwertigen Präsentationen der SchülerInnen als überaus bereichernd für den Unterrichtszusammenhang.

„Doing distinction“ über soziale Klassenzugehörigkeit bzw. Leistungsexzellenz

Der Milieubezug am altherwürdigen Internatsgymnasium ist derart stark ausgeprägt, dass von einer Omnipräsenz der sozialen Klassenzugehörigkeit gesprochen werden kann, die sich u. a. in der fortwährenden Thematisierung der herkunftsbedingten Privilegierung über ökonomisches und kulturelles Kapital auch im Unterrichtskontext zeigt (vgl. auch Kalthoff, 2006). Sowohl in den Schülerinterviews als auch Beobachtungen werden Orientierungen an milieuspezifischen Konventionen des wertkonservativen Herkunftsmilieus sowie Abgrenzungshaltungen gegenüber bestimmten Sozialmilieus, Lebensstilen und Praktiken deutlich. Diese Abgrenzungen bilden die Basis für eine Kohärenzbildung unter ‚Gleichgesinnten‘, stellen aus Sicht der LehrerInnen aber auch eine Gefahr dar: Das Verhalten der SchülerInnen könne in „Schnöselium ausarten“ und erfordert folglich eine Lenkung. Drei Handlungsmodi konnten hier rekonstruiert werden: bewusste Zuweisung, ironische Distanzierung und Abweisung. Die bewusste Zuweisung erfolgt über die Markierung der Privilegierung und der Herausstellung des ‚Außenseiterstatus‘ der SchülerInnen, etwa wenn LehrerInnen die SchülerInnen als „nicht richtige Jugendliche“ oder zu angepasst an die „Erwachsenenwelt“ agierend bezeichnen, weil diese sich weigern, mit Jugendsprache als Lehrereinheit zu befassen. Dieser provozierende Modus ist als die gängigste Praxis auszumachen und scheint vielfach auf das Reflexionsvermögen der SchülerInnen abzielen. Ironische Distanzierungen hingegen nehmen einen ‚Spielcharakter‘ an, z. B. wenn LehrerInnen aufgefordert werden, ihren Preis für eine gute Note zu nennen und auf das spielerische Erkaufen eingehen, indem sie sich „Fünf Millionen auf ein Bankkonto [und] einen Mercedes vollgetankt“ vor der eigenen Tür wünschen. Der letzte Modus, die Abweisung, lässt sich vor allem feststellen, wenn es zu schülerseitigen Vereinnahmungsstrategien kommt. Dies ist etwa der Fall, wenn SchülerInnen bestehende Milieudifferenzen zwischen sich und der Lehrerschaft nivellieren und bewusst darauf abzielen, Gemeinsamkeiten zu konstruieren. Lehrerseitig kommt es dann vielfach zu einer Infragestellung dieser Zuweisungen:

„Die Sprache formt unsere Wahrnehmung“, erklärt die Lehrerin. „Und was heißt das? Dass wir Dinge nur erkennen, wenn wir ein Wort dafür haben?“ [...] Die Schüler scheinen sich darin einig, dass sich der Sprachgebrauch nach dem Bedarf richtet [...]. Die Lehrerin fragt nach einem Beispiel und Merton antwortet: Viele würden nicht wissen, wie der Stift beim Golfen genannt wird, der beim Abschlag in den Boden gesteckt wird. Jemand in der Klasse ruft sofort: „Tee!“ und einige lachen. „Wenn ich kein Golf spiele, brauch ich das nicht zu wissen“, erklärt Merton. [...] Die Lehrerin meint, dass sie kein Golf spiele – folglich keinen Bedarf hat –, das Tee aber trotzdem kennen würde. Merton schaut sie lächelnd an und sagt dann: „Genau das sagt etwas über Milieu und die Ähnlichkeit unserer Sprachgemeinschaft aus. Sie schafft ein gemeinsames Weltkonzept, eine gemeinsame Wahrnehmung. Sie müssen endlich mal Golf spielen!“ Die Lehrerin legt ihren Kopf schräg und lächelt: „Gleiches Milieu? Darüber sollten wir alle nochmal nachdenken.“ (Protokoll Deutsch)

Am staatlichen Internatsgymnasium zeigt sich im Unterrichtsgeschehen hingegen vor allem eine Relevanzsetzung akademischer Leistungen: Bestnoten werden hier als ‚Währung‘ im Schulalltag betrachtet, um die mit den MitschülerInnen konkurriert wird. Dies zeigt sich vielfach in den oben bereits genannten Haltungen und Praxen der Zurschaustellung des Wissens oder der Notenbuchhaltung. Teilweise führt dies aber auch zu Praktiken der Selbstoptimierung, die skeptisch von der Lehrerklientel beobachtet werden, wie etwa das heimliche Vor- und Nachbereiten von Unterrichtseinheiten in den frühen Morgenstunden – bevor die MitschülerInnen wach sind – um im Unterricht in einem fingierten Gestus der Leichtigkeit mithalten zu können.

Nivellierungen konstitutiver Asymmetrien zwischen Lehrenden und SchülerInnen

Die familienähnlichen Gruppenstrukturen im Privatinternat haben überaus positive Effekte auf die Lern- und Arbeitskultur an dieser Schule, was nicht nur über die Beobachtungen, sondern auch in den Interviews deutlich wird: LehrerInnen berichten von einer wertschätzenden Arbeitsatmosphäre und überaus motivierten und konzentrierten SchülerInnen und auch die SchülerInnen erzählen von der motivierenden Wirkung der besonderen Beziehungen: zwischen den Peers bilden sich Lerngemeinschaften heraus und lehrerseitig sind Unterstützungsleistungen, wie ein Schüler es bezeichnet, „Twenty-Four-Seven“ möglich – also rund um die Uhr, sieben Tage die Woche. Ausdruck dieser exklusiven Einheit der schulischen Akteure und Hinweis auf „kommunikative[...] Symmetrisierungen“ (Helsper, 2016, S. 113), ist der herausfordernd-spöttische Umgangston zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, der keine Seltenheit an dieser Schule ist. So werden etwa vorgebliche Arbeitsverweigerungen – ‚nur‘ die Hälfte des Kurses meldet sich – damit gesteigert, dass auf den Kommentar des Lehrers („Bin ich hier der einzige, der arbeitet?“) auch die sich meldenden SchülerInnen ihre Arme wieder nach unten nehmen und ein Schüler ruft: „Ja, wir üben Revolution!“ Ebenso zeigt sich der spielerische Umgangston in Verweisen auf Persönliches und Marotten von Lehrenden wie SchülerInnen, die im Unterrichtsgeschehen als Exemplifizierung mit einfließen. Diese verbalen Übergriffigkeiten werden aber – das zeigen die Beobachtungen – von keiner Seite als despektierliches Verhalten interpretiert.

Am Hochbegabteninternat ist das Beziehungsgefüge durch eine gemeinsame Leistungsorientierung geprägt, die einerseits sehr positiv auf den Vermittlungszusammenhang wirken kann, da Lehrende mit hochmotivierten, interessierten und leistungsstarken SchülerInnen zusammenarbeiten, andererseits aber auch negative Wirkungen zeigt: Permanente Leistungsvergleiche und das Ringen um den Bestenstatus führt vielfach zu Einzelkämpferhaltungen und Distinktionsakten, die teilweise in öffentlichen Diskreditierungen von MitschülerInnen, aber auch Lehrenden und schulisch Außenstehenden münden. Nicht nur das Konkurrenzverhalten der SchülerInnen stellt daher eine Herausforderung dar, sondern auch, dass Lehrende oft mit ihren fachlichen Grenzen konfrontiert werden. Eine Lehrerin erzählt dazu:

Bei jeder Entscheidung, die ich im Unterricht treffe, werde ich geprüft. Das ist unheimlich anstrengend. Da sitzen ja echt helle Köpfe in den Klassen und die einfach

auch mitbekommen, was ich da von mir gebe. [...] Bei einigen – und das ist das Schlimmste – habe ich das Gefühl, dass sie mich nur deswegen so intensiv beobachten, um mir einen Strick daraus zu drehen.

Der Umgang der Lehrenden mit derartigen Situationen ist dabei unterschiedlich: Manche äußern sich ganz offen und räumen Wissenslücken ein, andere überspielen sie, indem sie vorgeblich ‚Lehrerfragen‘ stellen und die Lösungsfindung damit delegieren, wieder andere geben ausweichende Antworten, die jedoch die SchülerInnen zu einem weiteren Nachhaken geradezu herausfordern. Nicht selten münden diese Bloßstellungen in lehrerseitige Perfektionsbestrebungen, können aber auch zu Selbstwertproblemen führen, denen die Schule mit kollegialen Austausch- und Beratungsangeboten zu begegnen versucht. Diese Form des Vorführens der Lehrenden konnte am Privatinternat nicht festgestellt werden: Hier werden die vorhandenen Hierarchien zwischen Lehrenden und Lernenden in vollem Umfang anerkannt, was u. a. auf die Akzeptanz milieuspezifischer Konventionen zurückzuführen ist (vgl. auch Khan, 2011).

4. Fazit: Herausforderungen der Bildungs- und Erziehungsarbeit in exklusiven Internaten

Die Analysen markieren eine enge Verschränkung von internatsspezifischen, schulkulturellen Aspekten (u. a. Bildungs- und Erziehungszielen, besondere Schülerklientel) und der Bildungs- und Erziehungsarbeit, die als herausforderungsreich in den Internatsschulen markiert werden kann und die hier resümiert und diskutiert werden soll:

1. Die Analysen verweisen auf ein Professionsverständnis der Lehrenden als Advokaten der Hervorbringung zentraler Werthaltungen und spezifischer Wissensbestände der Schülerschaft zur Sicherung gesellschaftlicher Wertbezüge (vgl. Parsons, 1939; Stichweh, 1996) – im Konkreten, die Erfüllung der gesellschaftlichen Aufgabe, eine zukünftige Eliten heranzubilden. Dieser Bildungs- und Erziehungsauftrag stellt in beiden Schulen jedoch eine Herausforderung dar, da ihn die Lehrerschaften als legitimierungsbedürftig kennzeichnen und sie mit Positionierungs- und Verortungszwängen konfrontiert (vgl. auch Peshkin, 2001).

2. Die Zusammenarbeit mit einer hochkulturell gebildeten, interessierten Klientel erfordert einerseits wenig Disziplinierungs- und Motivationsarbeit, andererseits sind mit der exklusiven Bildungsorientierung der Schülerschaft z. T. schwer zu realisierende Ansprüchlichkeiten verbunden. Derartige inkompatible Erwartungen können dabei zu Spannungen im pädagogischen Handeln führen (vgl. u. a. Paseka, Keller-Schneider & Combe, 2018), wie etwa, dass Lehrende auf formale, universalistische Verfahrensweisen verwiesen sind, gleichzeitig aber im Umgang mit dieser speziellen Klientel auch eine notwendige Flexibilität und Offenheit zeigen zu müssen, in der sie jedoch durch curriculare Vorgaben beschränkt sind (vgl. auch Helsper, 2016).

3. Spannungsmomente konnten auch hinsichtlich der Einbindung des Handelns der Professionellen in ganz spezifische Organisationsstrukturen festgestellt werden (vgl.

Schütze, 2000; Maier, 2016): So erfordert der schulisch favorisierte Leistungsbezug am Hochbegabteninternat eine lehrerseitige Lenkung, um schulinternen Konkurrenzverhältnissen zwischen leistungsexzellenten SchülerInnen entgegenzuwirken oder – wie im Privatinternat – ein Eingreifen bei Arroganz- und Überheblichkeitshaltungen, die entstehen können, wenn die bewusst nach Milieuähnlichkeit auserwählten Jugendliche eine exklusive, sich stark gegenüber anderen Sozialmilieus abgrenzende, Gemeinschaft bilden.

4. In Abhängigkeit der jeweiligen Internatsschulkultur kommt es zu unterschiedlichen Beziehungskonstellationen, die Auswirkungen auf das Arbeitsbündnis haben (vgl. Helsper, 1996, 2012, 2016; Oevermann, 1996). An dem Privatinternat bilden sich vielfach diffus-emotionale Beziehungsstrukturen heraus, was sich in vielen Fällen positiv auf das Lehr-Lern-Klima auswirkt, aber auch zu persönlichen Verstrickungen und Vereinnahmungen führen kann. Inwiefern eine Beziehungsnähe forciert wird oder Ablehnung erfährt, hängt stark von den jeweiligen Schüler- und Lehrerpersönlichkeiten ab und ist v. a. auch im Zusammenhang mit schulkulturellen Ordnungen zu sehen, etwa, wenn diese im Schulkonzept verankert ist und maßgeblich die Erziehungs- und Bildungsarbeit beeinflusst (vgl. u. a. Ullrich, 2005; Helsper, 2017)⁷: Am privaten Internat etwa agieren die Lehrenden in einer polyvalenten Funktion als Wissensvermittler, Schul- und Lebensberater sowie Fürsorgende und werden z. T. als Elternersatz wahrgenommen, was Entwicklungsprozesse befördern, aber auch zu Problematiken führen kann (vgl. Helsper et al., 2001; Ullrich, 2005; Gibson, 2007). So geht mit einer Näheorientierung vielfach eine Nivellierung der Asymmetrie zwischen Lehrenden und SchülerInnen einher: Um Anerkennung zu erhalten, müssen sich Lehrende hier beständig als (Lern-)PartnerInnen auf gleicher Augenhöhe bewähren. Im Hochbegabteninternat kommt es hingegen in vielen Fällen zur Einforderung einer spezifischen Distanz zwischen den schulischen Akteuren und schülerseitigen Näheabweisungen. Die starke fachliche Orientierung beim Beziehungsaufbau führt in dieser Schule teilweise zu einer Verkehrung der ‚Wissensmacht‘ (vgl. Helsper, 2016), die Ausdruck in der schülerseitigen Überhöhung des eigenen Leistungsvermögens findet und darin mündet, die Lehrenden permanent hinsichtlich ihrer Kompetenzen zu testen. Dies kann zu Perfektionierungszwängen oder auch Versagensängsten der Lehrkräfte führen (vgl. auch Liu, 2018). Die Lehrenden müssen sich hier als äußerst kompetente, fachlich versierte und umfassend gebildete Gegenüber erweisen und werden auch nur dann von der Schülerschaft anerkannt, wenn sie als intellektuelle, souveräne Sachexperten agieren bzw. sich inszenieren (vgl. dazu Pfadenhauer, 2003).

7 Mit dieser Beziehungsspezifität ist in einigen Internaten jedoch eine Ambivalenz verbunden, die den Nährboden für Missbrauchsmacht legen kann (vgl. Baldus & Utz, 2011). Das Gefährdungspotenzial, das von dysfunktional-diffusen Beziehungen ausgehen kann und in Internaten vielfach zu Missbrauchs- und Misshandlungsdelikten geführt hat, wurde in jüngster Zeit wissenschaftlich be-, aber noch nicht umfassend aufgearbeitet (vgl. u. a. Tenorth, 2011; Helsper & Reh, 2012; Thole et al., 2012; Grigoleit, 2014).

Literatur

- Baldus, M., & Utz, R. (Hrsg.) (2011). *Sexueller Missbrauch in pädagogischen Kontexten. Faktoren, Interventionen, Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (1983). *Alltagsinterpretation und soziologische Rekonstruktion*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Böhme, J. (2000). *Schulmythen und ihre imaginäre Verbürgung durch oppositionelle Schüler*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Böhme, J., Hummrich, M., & Kramer, R. (Hrsg.) (2015). *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bourdieu, P. (1976). *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabylischen Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1993). *Sozialer Sinn*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Combe, A., & Helsper, W. (Hrsg.) (1996). *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Combe A., & Helsper W. (2002). Professionalität. In H. U. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Cookson Jr., P. W., & Persell, C. H. (1985). *Preparing for Power. America's elite boarding schools*. New York: Basic Books.
- Fuchs, J. (2016). Peerbeziehungen im Internat und ihre biografische Relevanz. In H.-H. Krüger, C. Kefler & D. Winter, *Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihre Peers an exklusiven Schulen* (S. 119–140). Wiesbaden: Springer VS.
- Gaztambide-Fernández, R. A. (2009a). *The Best of the Best: Becoming elite at an American boarding school*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gaztambide-Fernández, R. A. (2009b). What is an Elite Boarding School? *Review of Educational Research*, 79(3), 1090–1128.
- Gibson, A. (2007). *Generationsbeziehungen in Internatsschulen*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Martin-Luther-Universität, Halle.
- Gibson, A. (2017). *Klassenziel Verantwortungselite. Eine Studie zu exklusiven, deutschen Internatsgymnasien und ihrer Schülerschaft*. Wiesbaden: Springer VS
- Gonschorek, G. (1979). *Erziehung und Sozialisation im Internat*. München: Minerva.
- Grigoleit, C. (2014). *Lebensgeschichtliche Erfahrungen sexualisierter Gewalt in schulischen Zusammenhängen*. Unveröffentlichte Dissertation, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Halle.
- Haep, C. (Hrsg.) (2015). *Grundfragen der Internatpädagogik*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Hartmann, M. (2008). *Elitesoziologie* (2. Aufl.). Frankfurt, a. M.: Campus.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Antinomien und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 521–569). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper W. (2008). Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen*. Wiesbaden: Springer VS.

- Helsper, W. (2012). Die Antinomie von Nähe und Distanz in unterschiedlichen Schulkulturen. Strukturelle Bedingungen und empirische Einblicke. In C. Nerowski, T. Hascher, M. Lunkenbein & D. Sauer (Hrsg.), *Professionalität im Umgang mit Spannungsfeldern* (S. 27–47). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin* (S. 103–125). Münster: Waxmann.
- Helsper, W. (2017). Lehrer-Schüler-Beziehungen in reformpädagogischen Schulen. In T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Handbuch Reformpädagogik* (S. 353–371). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Helsper, W., & Reh, S. (2012). Nähe, Diffusität und Asymmetrie in pädagogischen Interaktionen. In W. Thole, M. Baader, W. Helsper, M. Kappeler, M. Leuzinger-Bohleber, S. Reh, U. Sielert & C. Thompson (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik* (S. 265–290). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R.-T., & Lingkost, A. (2001). *Schulkultur und Schulmythos*. Opladen: Leske + Budrich.
- Helsper, W., Dreier, L., Gibson, A., Kotzyba, K. & Niemann, M. (2018). *Exklusive Gymnasien und ihre Schüler*. Wiesbaden: Springer VS.
- Khan, S. R. (2011). *Privilege: The making of an adolescent elite at St. Paul's School*. Princeton/Oxford: Princeton University Press.
- Kalthoff, H. (1997). *Wohlerzogenheit. Eine Ethnographie deutscher Internatsschulen*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Kalthoff, H. (2006). Doing/undoing class in exklusiven Internatsschulen. In W. Georg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem* (S. 93–122). Konstanz: UVK.
- Katenbrink, N. (2014). *Autonomie und Heteronomie: Peers und Schule*. Opladen: Budrich Uni-Press.
- Keßler, C. (2017). *Doing School. Ein ethnographischer Beitrag zur Schulkulturforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Koh, A., & Kenway, J. (2016). *Elite Schools*. New York/London: Routledge.
- Krais, B. (Hrsg.) (2001). *An der Spitze. Von Eliten und herrschenden Klassen*. Konstanz: UVK.
- Kramer, R.-T. (2002). *Schulkultur und Schülerbiographien. Das „schulbiographische Passungsverhältnis“*. Opladen: Leske + Budrich.
- Ladenthin, V., Fitzek, H., Ley, M., & Verband Katholischer Internate und Tagesinternate e. V. (Hrsg.) (2009). *Das Internat*. Würzburg: Ergon.
- Ley, M. (2015). Der Erzieher ohne Gesicht. In C. Haep (Hrsg.), *Grundfragen der Internatpädagogik* (S. 321–336). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Liu, M. (2018). *Lehrerhabitus an exklusiven Schulen in China und Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS.
- Loer, B. (2015). Das Internat als Lernort. In C. Haep (Hrsg.), *Grundfragen der Internatpädagogik* (S. 199–214). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Maier, S. (Hrsg.) (2016). *Organisation und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 70–182). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Parsons, T. (1939). The Professions and Social Structure. *Social Forces* 17(4), 457–467.
- Paseka, A., Keller-Schneider, M., & Combe, A. (Hrsg.) (2018). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer VS.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Peshkin, A. (2001). *Permissible Advantage: The moral consequences of elite schooling*. New York/London: Routledge.

- Pfadenhauer, M. (2003). *Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Powell, A. G. (1997). *Lessons from Privilege*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ricken, N. (2009). Elite und Exzellenz – Machttheoretische Analysen zum neueren Wissenschaftsdiskurs. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(2), 194–210.
- Rühle, J.-L. (2017). *Jugend zwischen Familie und Internat*. Dissertation, Justus-Liebig-Universität Gießen.
- Schütze, F. (2000). Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns: ein grundlagentheoretischer Aufriß. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 1(1), 49–96.
- Stichweh, R. (1996). Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 49–70). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Tenorth, H.-E. (2011). „Missbrauch“ – Pädagogik, zur Kenntlichkeit entstellt? *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 59(2), 140–147.
- Thole, W., Baader, M., Helsper, W., Kappeler, M., Leuzinger-Bohleber, M., Reh, S., Sielert, U., & Thompson, C. (Hrsg.) (2012). *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Ullrich, H. (2005). „Lasst uns hier leben und ein Stück Weges zusammen gehen“. Eine Fallstudie zum Schulmythos und zur Schulkultur einer Internatsschule. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 25(4), 416–432.
- Wakeford, J. (1969). *The Cloistered Elite*. London/Melbourne: Praeger.
- van Zanten, A., & Ball, S. J., Darchy-Koehlin, B. (Hrsg.) (2015). *Elites, Privilege and Excellence: The national and global redefinition of educational advantage* (World Yearbook of Education 2015). New York/London: Routledge.

Abstract: This paper focuses on exclusive secondary boarding schools – a private boarding school with a rich tradition and a state-run public boarding school for gifted students – with regards to the interplay between the specific school culture and the professional actions of their teachers. Using qualitative data such as interviews and classroom observations, this paper offers findings on the specific working relationship between teachers and students as well as antinomic figurations as the structural core of professional pedagogical action. The research aims to analyse the professional understanding of teachers and the reciprocal expectations of the school actors as well as challenges resulting from the educational work in exclusive educational institutions.

Keywords: Professional Actions of Teachers, Boarding School, Teacher-Student Relationship, Lesson, Elite Education

Anschrift der Autorin

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