

Angehörigen der gesellschaftlichen Eliten ihre Privilegien vererben und ihren Status reproduzieren, wenden sich die Vertreter der britischen *Cultural Studies* bevorzugt den Angehörigen der Arbeiterklasse zu und suchen nicht nur die Dignität von deren Lebensstil zu erweisen, sondern auch ihren beträchtlichen Eigensinn und ihre Widerständigkeit zu zeigen. Das vorliegende Kapitel unternimmt es entsprechend, eine komplementäre Bewegung nachzuzeichnen: Während sich Bourdieu den Kräften der Beharrung zuwendet, erforschen seine Kollegen jenseits des Kanals die Kräfte der Erneuerung. Sie alle stellen ihre theoretische Arbeit in den Dienst an einer Welt, die von weniger Ungleichheit und Ungerechtigkeit geprägt ist, wenden sich zu diesem Zweck aber ganz unterschiedlichen Spektren des gesellschaftlichen Raums zu.

#### Pierre Bourdieu erforscht die Bildung des Geschmacks<sup>16</sup>

Es sind zwei prägende Erfahrungen, denen Bourdieus Bildungssoziologie ihr besonderes Profil verdankt. Zunächst ist das der bereits erwähnte Besuch von Bildungseinrichtungen. So schildert er in seiner Abschiedsvorlesung, die er 2001 am Collège de France hält, dass die Demütigungen, die er als Internatsschüler erlebte, die Ausbildung einer charakteristischen Form der Empfindlichkeit begünstigten. Wer seine Jugend in einem Internat verbracht habe, so hält er nüchtern fest, mache schon früh Bekanntschaft mit den unterschiedlichsten Varianten des »Klassenrassismus«. Bereits im Internat des nahe gelegenen Pau hatten seine Mitschüler, die aus bürgerlichen Familien stammten, ihn, den Jungen aus dem Dorf, der starken Dialekt spricht, ihre Herablassung deutlich spüren lassen. Diese Erfahrungen wiederholten sich, als er nach Paris wechselt, um das berühmte Internat Louis-le-

Grand zu besuchen. Hier treffen unbedarfte Jugendliche aus der Provinz auf den distinguierten Nachwuchs der Pariser Elite. Und hier wird Bourdieu zum ersten Mal mit der machtvollen Wirkung konfrontiert, die von der Welt der Kultur, von vornehmen Umgangsformen, klangvollen Namen und einer stilsicheren Kleidung ausgeht: Er wird von diesem Aristokratismus der Gelehrsamkeit angezogen und gleichzeitig davon abgestoßen. Er beschreibt sich, in der Rückschau, als überaus ehrgeizig und wissensdurstig, fühlt sich in dem respekteinflößenden Gebäude aber auch fremd und deplatziert. Seine Beziehung zu Bildungseinrichtungen bleibt denn auch zeitlebens überaus ambivalent.

Kaum weniger einschneidend sind die Erfahrungen, die er während seines Militärdienstes in Algerien macht (vgl. Bourdieu 2010): Schockiert von der brutalen Gewalt der französischen Kolonialmacht und dem allgegenwärtigen Rassismus, wendet er sich allmählich von der Philosophie ab, beschäftigt sich mit Ethnologie und Soziologie – und realisiert dabei, dass es seine frühen Kindheitserfahrungen sind, die ihm einen Zugang zur Welt der Kabylei verschaffen. Es sind also genau jene Erfahrungsbestände, die von den elitären Bildungseinrichtungen systematisch entwertet wurden, die ihm zum Türöffner werden. »In Frankreich trägt einem die Tatsache, dass man aus einer entlegenen Provinz kommt, vor allem, wenn sie südlich der Loire liegt, bestimmte Merkmale ein, die durchaus Ähnlichkeiten mit der Kolonialsituation aufweisen.« (Bourdieu/Wacquant 1996: 121) Mindestens so wertvoll wie die anspruchsvolle akademische Ausbildung, die er erhalten hat, erweist sich daher die Vertrautheit mit der Logik agrarisch geprägter Gesellschaften, aber eben auch die Erfahrung der Stigmatisierung.

Zu Beginn der 1960er Jahre legt Bourdieu, zurückgekehrt nach Frankreich, seine ersten bildungssoziologischen Studien vor. Bei der Analyse der Funktionen von Bildungseinrichtungen greift

er auf jene Erkenntniswerkzeuge zurück, die er zuvor in Algerien entwickelt hat, und konzentriert sich auf die Aufdeckung gesellschaftlicher Reproduktionsstrategien. Er misstraut also der Selbstthematisierung französischer Schulen, die hier als Garanten der Ziele der Revolution galten, als »Trägerin von Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit« (Baudelot 2005: 165), und versteht sie als Einrichtungen, die von den gesellschaftlichen Eliten instrumentalisiert zu werden drohen. Genährt ist dieser Verdacht von der Beobachtung, dass infolge des »gesellschaftlichen« Modernisierungsdruck nun auch die herrschenden Klassen immer stärker in Bildung investieren. Sie reagieren damit auf die Öffnung des Bildungswesens und den erheblichen Bedeutungszuwachs, den Bildungstitel in jener Zeit erfahren. Bourdieu und Jean-Claude Passeron, sein Ko-Autor, interessieren sich entsprechend für die veränderten Reproduktionsstrategien der »besseren Kreise«, die vor einer besonderen Herausforderung stehen: Die Inhaber gesellschaftlicher Privilegien müssen insofern strategisches Geschick beweisen, als der gesellschaftsstrukturellen Modernisierung auch eine auf der Ebene der Semantik korrespondiert: Die Kämpfe um Titel und Stellen müssen offiziell unter der Bedingung der Fairness und Chancengleichheit ausgetragen werden – das gilt für die Hochschulen wie auch für die Schulen, deren Giebel noch immer mit den Insignien der Französischen Revolution geschmückt sind.

Aus diesem Grund geraten die Einrichtungen des Bildungswesens in den Fokus einer Soziologie, die an der Aufdeckung von Herrschaftsverhältnissen interessiert ist. Hier, in Schule und Hochschule, kommen bei den Kämpfen um Besitzstandswahrung ganz unterschiedliche Strategien zum Einsatz. Unterstellt man, dass die Gebote der Fairness als sakrosankt gelten und die gesellschaftlichen Eliten einen robusten Selbsterhaltungstrieb besitzen – also das Interesse daran, das eigene Kapital krisensi-

cher an die nächste Generation zu übertragen –, so müssen diese Transaktionen von nun an möglichst diskret betrieben werden: »Das Dilemma, in dem sich in einer demokratischen Gesellschaft die herrschende Klasse befindet, liegt darin, formal jedem Menschen einen gleichen politischen Status zuzugestehen, material, das heißt ökonomisch, kulturell und sozial, den unteren Klassen diesen Status aber zu verwehren.« (Müller-Rolli 1987: 341)

Die Arbeiten, die Bourdieu in jener Zeit gemeinsam mit Passeron vorlegt, treten den Nachweis an, dass die Einrichtungen des Bildungssystems nicht länger als Garanten eines historischen Emanzipationsprozesses gelten können. Ihre Befunde, etwa zur Wahrscheinlichkeit des Hochschulbesuchs in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft, strafen nicht nur die Rhetorik der Gleichheit Lügen; sie zeigen überdies, dass die Reproduktion sozialer Ungleichheit vor aller Augen geschieht – aber von den beteiligten Akteuren meist nicht verstanden wird. Der Klassenkampf zeigt ein bislang unbekanntes Gesicht und kommt auf den unterschiedlichsten Bühnen zur Aufführung:

»Während man dem Schauspiel der jahrhundertalten Konfrontation von Bourgeoisie und Proletariat von ferne zusehen konnte, blieb mit der Einbeziehung des Kulturellen und Symbolischen in die Klassenverhältnisse niemand mehr unberührt. Damit war der Klassenkampf etwas, das sich im Alltag und auf den trivialsten Bühnen des täglichen Lebens abspielte: bei Tisch, im Unterricht, beim Einkaufen und in Restaurants, auf Bällen und bei Tanzveranstaltungen, auf Tennis- oder Fußballplätzen [...].« (Baudelot 2005: 170)

Bildung rückt damit in das Zentrum gesellschaftlicher Auseinandersetzung. In ihren Einrichtungen, insbesondere in Schulen und Hochschulen, findet ein Verdrängungswettbewerb statt, der

von dem pädagogischen Personal weitgehend unbemerkt betrieben wird. So erforschen Bourdieu und Passeron in ihrer Studie *Les héritiers* (1985) die sozialen Praktiken, die zur Eliminierung der unterprivilegierten Klassen (nicht nur) in den Hochschulen führen. Dabei zeigt sich, dass die ökonomischen Ressourcen durchaus nicht der wichtigste Erklärungsfaktor sind. Ungleich bedeutsamer ist die Passung, die zwischen den kulturellen Praktiken einer sozialen Klasse und der schulischen Ordnung existiert. Ist diese Passung sehr hoch, werden die Schülerinnen und Schüler aus den fraglichen Klassen dadurch belohnt, dass ihnen im Umgang mit den schulischen Anforderungen eine typische Mühelosigkeit attestiert wird, eine Souveränität, die als besondere Charaktereigenschaft gilt – und sie zuverlässig von jenen abgrenzt, die erhebliche Anstrengungen unternehmen müssen, um die Prüfungen zu bestehen.

Die Affinität zwischen der familiären und der schulischen Ordnung erweist sich auch deshalb als überaus folgenreich, weil sie nur schwer aufzudecken ist. Das kulturelle Erbe wird weniger über besondere ökonomische Investitionen weitergegeben; es geschieht eher indirekt und beiläufig. Das gilt auch für eine Unterrichtspraxis, die es versäumt, darauf zu achten, dass alle Fertigkeiten, die zu einem erfolgreichen Besuch von Schule und Hochschule notwendig sind, genau dort vermittelt werden. Stattdessen kultivieren viele Lehrer eine »aristokratische Vorstellung von Bildung« und werten damit all jenes ab, was das Stigma des bloß schulischen Lernens trägt.

Der Effekt dieses Zusammenspiels von sozialer Herkunft, kultureller Praxis und schulischer Ordnung, von privilegierter Stellung, Unterrichtsstil und Bewertungspraxis ist die Naturalisierung sozialer Differenzen: Soziale Privilegien werden der Kritik entzogen, weil sie im Kleid individueller Begabungen auftreten und den Blick auf die unterschiedlichen Voraussetzungen

verstellen. Fatal ist diese charismatische Ideologie, weil sie nicht allein die Gewinner des ungleichen Wettkampfs mit der Aura der Bestenauslese versieht, sondern auch die Verlierer dazu bringt, als Ursache der Niederlage die eigenen Unzulänglichkeiten zu identifizieren:

»Aber auch die Studenten aus den unteren Klassen müssen ihre eigenen Leistungen nach der charismatischen Ideologie beurteilen und können das, was sie tun, nur als eine Folge dessen sehen, was sie sind, während eine dunkle Vorahnung ihres gesellschaftlichen Schicksals die Wahrscheinlichkeit des Scheiterns gemäß der Logik einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung weiter erhöht.« (Bourdieu/Passeron 2007: 100)

Während die Studie *Die Erben* (2007) in Deutschland kaum auf Interesse traf, wurden die Arbeiten, die Bourdieu und Passeron 1971 unter dem Titel *Die Illusion der Chancengleichheit* publizierten, hierzulande von einer Fachöffentlichkeit intensiv diskutiert. Sie werten Studien zur Kommunikation im Klassenzimmer aus, untersuchen differente Sprachstile und gehen Missverständnissen in der Begegnung von Hochschullehrern und Studierenden nach. Um die Bedeutung kultureller Privilegien und die Rolle der Familialisierung zu erhellen, greifen sie auf das Konzept des Habitus zurück, das Bourdieu in einer Auseinandersetzung mit Studien des Kunsthistorikers Erwin Panofsky entwickelt (vgl. Kraus/Gebauer 2000). Mit diesem Instrument lässt sich die Inkorporierung gesellschaftlicher Ansprüche und Erwartungen erklären – und damit auch das fatale Zusammenspiel der sozialen Klassen verstehen. Mit unverhohlenem Sarkasmus halten die Autoren fest: »Glücklich die ›Bescheidenen‹, die in ihrer Bescheidenheit im Grunde nicht mehr erstreben, als das, was sie haben, und gepriesen sei die ›Sozialordnung‹, die sich hütet, sie ins Unglück zu stoßen, indem sie sie zu allzu ehrgeizigen Bildungsgän-

gen verlockt, die weder ihren Fähigkeiten noch ihren Wünschen entsprechen!« (Bourdieu/Passeron 2007: 105)

Bildung steht auch im Zentrum jener großen Studie, die international breit rezipiert wird und Bourdieu berühmt macht. *La distinction* – in der deutschen Übersetzung etwas unglücklich mit *Die feinen Unterschiede* wiedergegeben – untersucht die Bildung des Geschmacks und betrachtet diesen nicht länger als Indikator individueller Vorlieben, sondern als Vermögen der sozialen Unterscheidung, als Sinn für Distinktion. Hatte Bourdieu zuvor schon die Selbstthematisierung französischer Schulen entzaubert und den Bildungsbegriff kultursoziologisch reformuliert, nimmt er nun die Geschmacksbildung in den Blick und macht sie zum Ausgangspunkt seiner ambitionierten Gesellschaftstheorie. Im Rückgriff auf empirische Erhebungen weist er nach, dass die Geschmacksbildung – interpretiert als Vermögen der Differenzierung und Positionierung, der Auf- und Abwertung, der Distanzierung und Ausgrenzung – mitten in die Klassenkämpfe moderner Gesellschaften führt. Sie bildet gleichsam den Kreuzungspunkt von Verteilungs- und Verdrängungskämpfen, die für die eklatante Ungleichverteilung der Ressourcen (mit-)verantwortlich sind.

Der Bildung des Geschmacks kommt zunächst deshalb eine besondere Bedeutung zu, weil die wachsende Bedeutung von Bildungstiteln zu einer Transformation der Sozialstruktur führt und jene, die hier eine privilegierte Stellung innehaben, dazu zwingt, diese unter veränderten Bedingungen abzusichern. Sie beteiligen sich an der Konkurrenz um Bildungstitel, verstärken damit die Nachfrage – und setzen diejenigen Klassenfraktionen unter Druck, deren einzige erfolgversprechende Reproduktionsstrategie der Erwerb von Bildung ist. Unter diesen Vorzeichen ist es von kaum zu überschätzender Bedeutung, einen »Spielsinn« zu entwickeln, also das Vermögen, die Konjunktur von Bildungs-

titeln und Berufsfeldern zu antizipieren und ein Gespür für lohnenswerte Investitionen auszubilden.

Es ist nun nicht verwunderlich, dass die Gruppe derer, die ohnehin nur über geringe Ressourcen verfügen, auch einen schwach entwickelten Spielsinn besitzt. Sie schätzt Entwicklungsverläufe falsch ein, tätigt häufig die falschen Investitionen – und wird zum Opfer des französischen Bildungssystems, in dem schon sehr früh Entscheidungen getroffen werden müssen, die sich später kaum mehr revidieren lassen. Und so entsteht eine Generation, die zwar auf den ersten Blick von der Bildungsexpansion der 1960er Jahre profitiert, die nicht nur das Gymnasium besucht, sondern häufig genug auch noch akademische Titel erwirbt – am Ende aber um den ersehnten Erfolg gebracht wird. Der Eintritt immer weiterer sozialer Kreise in das Wettrennen um akademische Titel zieht deren inflationäre Vermehrung nach sich. Der Geschmack gerät daher nicht nur als ein Medium der Abgrenzung in den Blick; er »paart« überdies »die Dinge und Menschen, die zueinander passen, die aufeinander abgestimmt sind, und macht sie verwandt« (Bourdieu 1992: 25). Auf diskrete Weise sorgt er dafür, dass alle, die – von der Hoffnung getrieben, die eigene Position zu verbessern – an dem Wettlauf um Titel teilnehmen, ein Gespür für jenen Platz entwickeln, der ihnen vorherbestimmt erscheint. Der Geschmack übernimmt damit die Funktion eines Platzanweisers: Er vermittelt zwischen objektiven Möglichkeiten und subjektiven Hoffnungen – und wirkt dabei auf eigentümliche Weise »befriedend«. Indem er allen Akteuren den »sense of one's place« vermittelt, wirkt er Konflikten entgegen und sorgt bei den Verlierern der Kämpfe um Ressourcen, Macht und Anerkennung dafür, dass sie den Glauben an die Fairness des Wettstreits nicht vollständig einbüßen: »Der Geschmack ist amor fati, Wahl des Schicksals, freilich eine unfreiwillige Wahl, durch Lebensumstände geschaf-

fen, die alles außer der Entscheidung für den ›Notwendigkeits-Geschmack‹ als pure Träumerei ausschließen.« (Ebd.: 290)

Damit fällt auch auf die Bildung des Geschmacks, die doch lange als Ausweis einer individuell verfeinerten Lebensart galt, ein neues Licht. Im Rückgriff auf ein dreidimensionales Modell des sozialen Raumes und eine Kapitaltheorie, die er im Anschluss an (und in Auseinandersetzung mit) Marx entwickelt, weist Bourdieu nach, dass der (vermeintlich) individuelle Geschmack allzu häufig einem Klassenhabitus geschuldet ist, der auf überindividuelle Konfliktfelder verweist – eben auf konkurrierende soziale Klassen. Dabei ist freilich nicht zu übersehen, dass diese Perspektive bisweilen etwas statisch wirkt. Trotz der Konflikte, die 1968 aufgebrochen waren, hat es den Anschein, dass die stillen Platzanweiser ihre Aufgabe überaus zuverlässig und diskret erledigen (vgl. Gilcher-Holthey 2015).

An dieser Darstellung entzündete sich bald die Kritik – nicht zuletzt von Jacques Rancière, der im folgenden Kapitel näher vorgestellt wird. Dieser warf Bourdieu vor, die gesellschaftlichen Beharrungskräfte zu überzeichnen und seinen theoretischen Ehrgeiz auf den Nachweis der reibungslosen Reproduktion sozialer Ungleichheit zu verlegen. In der Folge sei es ihm kaum noch möglich, individuelle und gesellschaftliche Transformationsprozesse zu erklären. Sein Habituskonzept unterschätze nicht nur die Reflexionsfähigkeit der Individuen, es trage auch zu deren latenter Entmündigung bei. Aller klassenkämpferischen Rhetorik zum Trotz fessele er damit die gesellschaftlichen Akteure gleichsam an ihren Habitus (vgl. Rancière 2010).

Ich habe diese Kritikpunkte, die auch bildungstheoretisch von besonderem Interesse sind, an anderer Stelle diskutiert und komme später darauf zurück (vgl. Rieger-Ladich 2017a). Zunächst soll gezeigt werden, dass Bourdieu in der Folgezeit seinen Forschungsstil modifiziert und dadurch auch Bildungseinrichtungen

neu in den Blick geraten. Ungleich wichtiger als die Studie *La noblesse d'État*, die der Rekrutierungspraxis gesellschaftlicher Eliten mit Blick auf die Hochschulen nachgeht, ist in dieser Hinsicht die groß angelegte Gemeinschaftsstudie *La misère du monde*, die zu Beginn der 1990er Jahre erscheint. Diese breit angelegte, mehr als tausendseitige Studie zur sozialen Malaise Frankreichs, die sich als veritabler Verkaufsschlager erwies, verdankt sich einer Vielzahl qualitativer Interviews mit Angehörigen unterschiedlicher Berufsgruppen. Unter ihnen sind auch Akteure des pädagogischen Feldes. Bourdieu und seine Mitstreiterinnen besuchen zu diesem Zweck derangierte Schulen in den Banlieues, hospitieren im Unterricht, spüren den verdeckten Formen der Ausgrenzung und der institutionellen Diskriminierung nach.

Bezieht man die Interviews mit überforderten Lehrerinnen und desillusionierten Schülern, mit ernüchterten Schulleiterinnen und entnervten Hausmeistern systematisch aufeinander, geraten mit den strukturellen Widersprüchen und den symbolischen Gewaltverhältnissen jene Kräfte in den Blick, die von vielen Betroffenen zwar deutlich gespürt, aber häufig nicht präzise identifiziert und benannt werden können. Erst in der Gesamtschau wird deutlich, dass nahezu alle um die Früchte ihrer Bemühungen gebracht werden: Die schulischen Titel sind weitgehend entwertet, was die Absolventen bald begreifen, nachdem sie die Zeugnisse in Händen halten; die Lehrkräfte leiden unter den Arbeitsbedingungen und darunter, die eigenen pädagogischen Ziele kaum verwirklichen zu können; schließlich beklagt das leitende pädagogische Personal die Ressourcenknappheit und dass die Schule nur die wenigsten jener Versprechen einhalten kann, die sie doch immer wieder aufs Neue gibt. Die Institution Schule wird daher zur »Quelle einer immensen kollektiven Enttäuschung: Je mehr man sich auf sie zubewegt, um so mehr weicht diese Art von gelobtem Land, dem Horizont gleich, zurück.«

(Bourdieu 1997: 17) In ähnlicher Weise gilt dies für das Versprechen der Bildung, das in Frankreich eng an die Ziele der Französischen Revolution geknüpft ist: Bildung gilt nicht länger als einer jener Begriffe, welche das machtvolle Streben nach Freiheit, Gleichheit und Solidarität symbolisieren; sie verweist stattdessen auf Verteilungs- und Positionierungskämpfe und eine zunehmende gesellschaftliche Spaltung.

### Scholarship Boys diskutieren den Kanon

Erfahrungen, wie sie Bourdieu in seiner Abschiedsvorlesung beschrieb, machten auch die »Gründerväter« der *Cultural Studies*. Schon in einem der frühen, stilprägenden Texte wendet sich Raymond Williams der eigenen Bildungsbiografie zu, porträtiert mit wenigen Strichen seinen Vater wie auch seinen Großvater und schildert dann, was ihn am meisten aufbringt, als er – der Arbeiterjunge aus Wales – in Cambridge sein Studium aufnimmt. Es ist nicht die Welt der Gelehrsamkeit und der traditionsreichen Colleges; es ist die Arroganz jener, die sich mit Bildungstiteln schmücken und auf andere mit Geringschätzung herabblicken. Und so spielt eine der Anekdoten, mit denen Williams seinen Text aus dem Jahr 1958 schmückt, eben nicht in einem Hörsaal oder einer Bibliothek, sondern in einem »Teashop«. Hier trifft er auf »a special kind of people, cultivated people«: Obwohl diese nicht besonders gebildet sind, durchaus keine intellektuellen Lichtgestalten oder brillanten Künstler, inszenieren sie ihre Überlegenheit in einer für ihn nur schwer erträglichen Weise: »They were not, the great majority of them, particularly learned: they practised few arts; but they had it, and they showed you they had it.« (Williams 1989: 76) Ähnliche Begebenheiten schildern auch Richard Hoggart und Stuart Hall. Auch sie ma-

chen Erfahrungen der Beschämung, werden immer wieder mit Herablassung und Überheblichkeit konfrontiert. »Wir kamen«, schreibt Hall, der in Oxford studierte, rückblickend, »aus einer Tradition, die völlig marginal in Hinblick auf die Zentren des englischen akademischen Lebens war und unser Engagement in Fragen des kulturellen Wandels [...] wurde zuerst von der schmutzigen Welt da draußen bestimmt« (zit. nach Lindner 2000: 10 f.).

Williams' Text, dessen Titel »Culture is ordinary« längst zu einer Art Erkennungszeichen der *Cultural Studies* geworden ist, lässt aber auch schon früh erkennen, dass diese schmerzhaften Begegnungen durchaus nicht dazu führen, dass sich die Scholarship Boys von den Bildungseinrichtungen abwenden und die Welt der »Hochkultur« kampflos jenen überlassen, die darauf qua Geburt ein Vorrecht zu genießen scheinen. Williams stammt aus der Arbeiterklasse, ist aber gleichwohl sehr wissbegierig und überaus neugierig: »Learning was ordinary« hält er mit Blick auf seine Kindheit lakonisch fest (Williams 1989: 76). Er zählt also nicht zu jenen, die heute (in diffamierender Absicht) gerne »bildungsfern« genannt werden, und er reagiert auf die herabsetzenden Gesten mancher Angehöriger der Upper Class eben nicht mit dem Ressentiment des Übervorteilten. Williams plädiert mithin auch nicht für die Abschaffung des Kanons, sondern kritisiert, dass er unvollständig sei: Das Curriculum der Universitäten repräsentiere die Erfahrungswelten der unterschiedlichen sozialen Klassen nur höchst selektiv: »The defect is not what is in, but what is out.« (Ebd.: 88)

Die Vertreter der *Cultural Studies* sprechen sich folglich nicht für eine Nivellierung aller Standards aus; sie kritisieren vielmehr, dass in den universitären Lehrplänen eben keine allgemeinen Interessen zum Ausdruck kommen, sondern nur partikuläre. Es sind zumeist die kulturellen Vorlieben und ästhetischen Interessen der Oberklasse, die hier zum Gegenstand gemacht werden –