

---

# Die Theorie der Schulkultur in Entwicklung? – Ausgangspunkte, Weiterführungen und ‚heimliche‘ Umbauten durch Werner Helsper

Rolf-Torsten Kramer

Die Theorie der Schulkultur wurde von Werner Helsper in Zusammenhang mit dem rekonstruktiv angelegten Projekt zu Transformationsprozessen der Schulkultur an ostdeutschen Gymnasien (1995–1998) v. a. in der abschließenden Projektmonographie entfaltet (vgl. Helsper/Böhme/Kramer/Lingkost 2001). Besonders in dieser Publikation (aber auch bei Helsper u. a. 1998a und b) sind die zentralen Prinzipien und Dimensionen einer Theorie der Schulkultur aufgeführt. Heute, fast 15 Jahre später, lohnt es sich genauer nachzuschauen, wie dieser theoretische Entwurf sich bei Werner Helsper weiter entwickelt hat. Sind die theoretischen Annahmen und Ableitungen stabil geblieben oder hat es – implizit oder explizit – Veränderungen und Weiterentwicklungen gegeben. Diesen Fragen möchte der folgende Beitrag nachgehen. Dazu wird in einem ersten Abschnitt die Theoriearchitektur des Ansatzes in den oben genannten Veröffentlichungen rekapituliert und nach den dort vorfindbaren Konstruktionsprinzipien gefragt (1.). In einem zweiten Abschnitt werden einschlägige Arbeiten von Werner Helsper entsprechend der jeweils vordergründigen Fragestellungen diskutiert (2.). Damit sollen neue Theorielinien im Ansatz Schulkultur kenntlich gemacht werden. Im abschließenden dritten Abschnitt werden diese Änderungen auch mit Blick auf vielleicht ‚liegen gelassene‘ Theorielinien bilanziert und die Frage beantwortet, ob im Ansatz von Schulkultur bei Werner Helsper von einer stabilen Kontinuität oder Veränderungen (‚Umbauten‘) gesprochen werden kann (3.).

## 1 Theoriearchitektonische Konstruktionsprinzipien im Ansatz Schulkultur

In den obengenannten Publikationen wird der hier zu entfaltende theoretische Entwurf zunächst grundlegend in einem bereits Mitte der 1990er Jahre ausdifferenzierten Feld schulkultureller Ansätze verortet (vgl. dazu auch Terhart 1994). Gegen diese Ansätze wird für den eigenen theoretischen Entwurf geltend gemacht, dass er nicht auf zusätzliche kulturelle Veranstaltungen am Ort Schule bezogen sei, keine normativen Implikationen im Sinne einer guten Schule oder einer erstrebenswerten Hochkultur beinhalte, nicht ausschließlich auf schulische Leistungserbringung oder auf pädagogischen Konsens verengt sei (vgl. dazu Helsper u. a. 1998a, S. 30 ff., 40 f. und 2001, S. 17 ff.). Schon in diesen Abgrenzungen des eigenen Theorieansatzes deuten sich bedeutsame ‚Bauprinzipien‘ – z. B. jenes von Konflikt und Widerstreit (vgl. unten) – an, die hier expliziert werden sollen. Gegen diese anderen Ansätze wird ein eher *weiter Schulkulturbegriff* gewählt, der sich zunächst vor allem „deskriptiv-analytisch“ versteht und dichte Koalitionen zu ethnographischen und hermeneutisch-rekonstruktiven Forschungsstrategien aufweist (Helsper u. a. 2001, S. 19; vgl. zur Verortung des Schulkulturansatzes im Feld der Bildungsforschung Hummrich in diesem Band). Neben dieser ethnographisch-rekonstruktiven Perspektive, die dem Schulkulturansatz von Werner Helsper eigen ist, werden explizit strukturtheoretische, anerkennungstheoretische und mikropolitische Perspektiven als Konstruktionsprinzipien ausgewiesen (vgl. Helsper u. a. 1998a, S. 29 und 2001, S. 11). Ich werde neben diesen explizit ausgewiesenen Linien außerdem auch eher implizit bleibende Theorieperspektiven kennzeichnen, die für diesen Entwurf in den genannten Publikationen eine entscheidende Rolle gespielt haben.

Eine erste zentrale Perspektive, die in der Theoriearchitektur gleichwohl eher implizit bleibt, ist die der *Systemtheorie* (vgl. dazu ergänzend auch den Beitrag von Combe in diesem Band). Die Vorstellung einer Systembildung und fortschreitenden Ausdifferenzierung des Bildungssystems, insbesondere in der Institution Schule und ihrer verschiedenen Varianten, bildet eine grundlegende Voraussetzung für das Konzept der Schulkultur von Helsper. Denn diese Systembildung und ihre Fortsetzung sorgen neben Spielarten v. a. für einen Kern, eine „Tiefenstruktur“ der Schulkultur (Helsper u. a. 2001, S. 23), die eben auch Grenzen beinhaltet, „welche die Differenz zu anderen sozialen Teilsystemen bzw. [für Schule, d. A.] zu Teilsystemen des Erziehungs- und Bildungssystems markieren“ (Helsper u. a. 1998a, S. 32). Diese Tiefenstruktur der Schulkultur wird im Ansatz von Helsper für schulische Lernprozesse konkretisiert, die der Tendenz nach universalistisch, auf selbst erworbenen Status beruhend, spezifisch, eher distanziert und affektiv neutral angelegt seien (vgl. Helsper u. a. 2001, S. 23). Darin sind sie bezogen auf den pädago-

gischen Code des Bildungssystems als Funktionssystem und können diesen zwar verstärken oder abschwächen, aber nicht vollständig außer Kraft setzen. Dabei wird die dominante Ausrichtung von Schule am Selektionscode „besser-schlechter“ für die bisherige Systembildung markiert, zugleich aber mit der Schärfung der Idee eines pädagogischen Codes „vermittelbar/nicht-vermittelbar“ (vgl. Kade 1997) verdeutlicht, dass in Schule das Pädagogische durch einen „Fremd-Code“ okkupiert ist (vgl. Helsper 2000, S. 52). Diese Tiefenstruktur ist im Ansatz Schulkultur von Werner Helsper auch verantwortlich dafür, dass Schule (oder Schulkultur) nicht alles Beliebige sein kann. So kann Schule z. B. nicht ganz Jugendkultur, Alltagskultur, religiöse oder politische Kultur oder eine Kultur der Nähe und Intimität werden (vgl. ebd., S. 13 f.) – zumindest nicht ohne folgenreiche Transformation genau jener Tiefenstruktur. Und auch Öffnungen der Schule und kooperative Verbindungen sind zunächst auf diese Tiefenstruktur und damit auf eine grundlegende Differenz verwiesen, die als Grundlage anzuerkennen ist, wenn es keine Entdifferenzierung sein soll (vgl. z. B. zum Verhältnis von Schule und Familie auch Kramer/Helsper 2000).

Diese Basis eines systemtheoretischen Verständnisses von Schule im Sinne einer fortgesetzten Systembildung ist im Ansatz der Schulkultur von Werner Helsper v. a. auch für die Frage nach Wandlungs- und Transformationsperspektiven zentral und verbindet sich dort mit *modernisierungstheoretischen Annahmen* (vgl. Helsper u. a. 2001, S. 89 ff.; Helsper 2000). Aber auch diese Wandlungsperspektiven bleiben auf den systemtheoretisch bestimmten Kern, die Tiefenstruktur schulischer Lernprozesse, bezogen. Sie können aber innerhalb der Spielräume der Fortsetzung der Systembildung zu unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen und Problemzuspitzungen führen, wie das am Beispiel der Partizipationsverhältnisse an Schulen anschaulich illustriert wird (vgl. Helsper 2000, S. 37 ff.): Hier hat etwa die Zunahme von Autonomie- und Partizipationsidealen seit den 1960er Jahren in der Schule zu einem neuen schulischen Normalisierungsdiskurs geführt, der Autonomie und Partizipation einfordert und dadurch anfällig für paradoxe Verwicklungen wird. Insgesamt kommt den modernisierungstheoretischen Annahmen im Ansatz Schulkultur jedoch kein konstitutionstheoretischer Stellenwert zu, weil dieser – wenn er sich mit den Annahmen verbindet – bereits grundlegend in der systemtheoretischen Perspektive vorliegt und modernisierungstheoretisch ‚nur‘ konkretisiert und ausbuchstabiert wird.

Neben dieser Nähe der systemtheoretischen Grundlegung zu modernisierungstheoretischen Annahmen besteht auch eine Nähe zu *strukturfunktionalistischen Perspektiven*, die besonders deutlich in Bezug auf die genannte Tiefenstruktur schulischer Lernprozesse aufscheinen. Aber auch der Strukturfunktionalismus ist kein zentrales Bauprinzip des Schulkulturansatzes von Helsper, sondern dieser wird in diesem Ansatz auch kritisiert. Zwar wird mit Verweis auf die Tiefenstruk-

tur schulischer Lernprozesse Schulkultur als „in der Tendenz immer [...] universalistisch orientierte Form“ gefasst, „die alle partikularen und lebensweltlichen soziokulturellen Milieus und Lebensformen bricht“ (Helsper u. a. 2001, S. 17). Aber zugleich bilden sich auf dieser Grundlage einer universalistischen Grundstruktur „spezifische schulische kulturelle Formen heraus, die den unterschiedlichen kulturellen Praxen im Rahmen sozialer Milieus und Lebensformen mehr oder weniger nah bzw. fern stehen“ (ebd.). Damit geht Helsper im Schulkulturansatz nicht wie Parsons von einem reinen Universalismus der Schule aus, sondern dieser erscheint immer schon verquickt und partikular überformt (vgl. dazu weiter unten und auch Bender sowie Wernet und Rademacher in diesem Band).

Wenn nun die systemtheoretische Perspektive als Fundament des Schulkulturansatzes bezeichnet werden kann, muss als das Zentrum – wenn man so möchte als Knochengerüst und Herz – die *strukturtheoretische Perspektive* ausgewiesen werden, die gleich mehrfach im Schulkulturansatz relevant wird. Zunächst findet sich im Schulkulturansatz eine strukturtheoretische Bezugnahme auf die und Umdeutung der systemtheoretischen Ausgangsannahmen. Diese erscheinen hier nämlich als „die systemischen und organisatorischen Rahmungen der jeweiligen Schule“ und werden „als Strukturen begriffen, die konstitutiv in das Handeln der konkreten schulischen Akteure eingehen, von ihnen aber handelnd und interagierend überformt, gebrochen und darin einzelfallspezifisch ausgeformt werden“ (Helsper u. a. 2001, S. 21). In dieser strukturtheoretischen Perspektive werden gleich mehrere strukturtheoretische Annahmen für den Schulkulturansatz aufgegriffen. So etwa das Konzept der Lebenspraxis, das jedes soziale Gebilde – gleich welcher Aggregation – als prinzipiell autonomiefähig entwirft und an einen eigenen Bildungsprozess knüpft (vgl. z. B. Oevermann 1991, 1995). Auch für Schule oder Schulkultur muss damit eine eigene Bildungsgeschichte angenommen werden, die jene historisch und kulturell konkret vorliegende Form erst hervorgebracht hat. Für diesen Bildungsprozess ist das so genannte Parameterspiel von Oevermann zentral (vgl. Oevermann 1995, S. 41 f., 1991, S. 271; Helsper u. a. 2001, S. 22 f.): Parameter I legt für eine jeweilige Lebenspraxis auf der Grundlage übergreifender (auch universaler) Regeln der Sozialität fest, welche Spielräume des weiteren Handelns (also der Strukturfortsetzung im Sinne einer Reproduktion oder Transformation) bestehen. Parameter II ist jene Gemengelage auf der Ebene der Lebenspraxis selbst liegender Dispositionen, die dann für eine jeweils bestimmte Auswahl aus den eröffneten Spielräumen sorgt.

Ein vollzogener Bildungsprozess verbindet sich in dieser Perspektive immer mit Selektionen – oder besser einer fallspezifischen Selektivität, welche die Struktur eines Falles bzw. einer Lebenspraxis ist. Diese Selektionen finden nun auch in der Konstituierung und Veränderung von Schule – also bei Schulkultur – statt. Hinzu kommt, dass diese Selektionen als Auswahlentscheidungen einem (zuneh-

menden) Rationalisierungs- und Begründungsdruck unterliegen, ohne aber selbst angesichts einer prinzipiell offenen Zukunft schon eindeutig und valide begründbar zu sein. Auswahlen und Handlungen, Fortsetzungen einer Lebenspraxis, müssen sich daher immer auch erst noch bewähren. Und diese Bewährung, die offen und ungewiss ist, muss vor dem Hintergrund sozialer Rahmungen und Einbettungen erfolgen. Und damit muss zugleich auch auf verschiedenen Aggregierungsebenen von solchen Bildungsprozessen und Bewährungsdynamiken ausgegangen werden, die zueinander relationiert sind und Restriktionen oder Ermöglichtungen füreinander beinhalten können.

Im Ansatz der Schulkultur wird diesen Überlegungen Rechnung getragen, indem von einem Schachtelmodell der Schulkultur und beim Zusammenspiel von Parameter I und II von Strukturen unterschiedlicher Ordnung ausgegangen wird (vgl. Helsper u. a. 2001, S. 22 f.; v. a. Abb. 1). Dabei spielen die auf einer höheren Aggregierungsebene ausgeformten Fallstrukturen jeweils Bestandteile des eigenen Parameters I, indem diese Spielräume mit eröffnen. So wird der Schulkulturansatz bei Helsper als Mehrebenenmodell entworfen, wobei die systemischen und organisatorischen Vorgaben auf der nationalen Ebene des Bildungssystems durch eröffnete Spielräume und deren Auswahlschließung durch kollektive Akteure und Gruppierungen den Rahmen (an Spielräumen) für die Ebene landesspezifischer und regionaler Ausformungen (Auswahlen) bilden, während diese wiederum den Rahmen an Spielräumen für die Ebene der Einzelschule – und in dieser für die einzelschulischen Akteure – eröffnen. Von Schulkultur wird bei Helsper v. a. auf der Ebene der einzelnen Schule gesprochen, aber es wird zugleich eine Ebene der übergreifenden Schulkultur mitgedacht, die z. B. auf der Ebene einzelner Nationalkulturen oder auch auf einer übergreifenden Ebene moderner Industriestaaten besteht und für die grundlegende Wandlungstendenzen im Sinne einer fortschreitenden Modernisierung angenommen werden (vgl. Helsper 2000). In diesem Modell (vgl. Abb. 1 in Helsper u. a. 2001, S. 23; kritisch dazu auch Böhme in diesem Band) werden auch wechselseitige Einflüsse der verschiedenen Aggregierungsebenen zueinander angedeutet. Dabei wird jedoch entsprechend der Logik des Parameterspiels von einer größeren Beeinflussung und Limitierung übergreifender Aggregierungsebenen auf untere Aggregierungsebenen ausgegangen. Änderungen auf einer übergreifenden Aggregierungsebene – z. B. auf der Ebene der nationalkulturellen Verfasstheit von Schule bzw. Schulkultur – benötigen zumeist das Agieren von (kollektiven) Akteuren, die auf dieser übergreifenden oder einer noch höheren Ebene einflussreich sind.

Eine zweite zentrale strukturtheoretische Architekturlinie im Ansatz der Schulkultur von Helsper betrifft die Unterscheidung der Sinnebenen des Realen, Symbolischen und Imaginären (vgl. Helsper u. a. 2001, S. 24 ff. und 1998a, S. 45 f.). Während strukturtheoretisch etwa zwischen dem Hier und Jetzt einer Lebenspra-

xis und der Konstruktion hypothetischer Welten unterschieden wird und dieser Differenz konstitutive Bedeutung für die Entfaltung der lebenspraktischen Autonomie zugeschrieben wird, spielt die Kennzeichnung grundlegender Strukturlogiken und Strukturmomente besonders auch in der Differenz einzelner Handlungsinhalte eine wichtige Rolle, um die Fallspezifik im Sinne einer Fallstruktur – etwa auch der Schule – bestimmen zu können. Im Schulkulturansatz von Helsper wird an diese Überlegungen angeknüpft und sich zusätzlich auf Theoreme von Lacan bezogen (vgl. auch Hummrich in diesem Band). Damit wird Schulkultur auf der Ebene der Einzelschule als symbolische Ordnung im Zusammenspiel des Realen, Symbolischen und Imaginären entworfen. Das Reale umfasst dabei die übergreifend konstituierten Strukturprinzipien des Bildungssystems, die einzelschulisch unterschiedlich stark aufgegriffen, umgesetzt und verstärkt werden können, „die aber durch kein einzelschulspezifisches Handeln prinzipiell außer Kraft gesetzt werden können“ (Helsper u. a. 2001, S. 24). Neben der Tiefenstruktur schulischer Lernprozesse sind hier v. a. die Widerspruchsverhältnisse und Antinomien des schulisch-pädagogischen Handelns zu nennen (vgl. ausführlich ebd., S. 39 ff.). Diese Widerspruchsverhältnisse und Antinomien werden auf der Ebene des Symbolischen in konkreten Interaktionsprozessen und Handlungsfolgen handelnd ausgestaltet. Auf dieser Ebene werden jeweils fallspezifische Handlungsmuster, Routinen und Rituale generiert. Auf der Ebene des Imaginären werden z. T. verkennend, teilweise idealisierend Selbstpräsentationen der Schule hervorgebracht, die auch einen „übergreifenden institutionellen-pädagogischen Sinn für alle Beteiligten über die konstitutiven Antinomien der einzelnen Schule hinweg“ herstellen (ebd., S. 25). Eine zentrale Ausdrucksgestalt auf dieser Sinnenebene ist der Schulmythos (ebd. und S. 69 ff.; vgl. auch Böhme 2000; Helsper/Böhme 2000; Schäfer in diesem Band).

Eine dritte bedeutsame Theorieimplikation betrifft die Bedeutung der Strukturtheorie für die Überlegungen zur Reproduktion und Transformation der Schulkultur (besonders Helsper 1998b). Hier wird die Frage der Transformation und des Wandels an die Bedingung der Krise einer Lebenspraxis geknüpft – also daran, dass „eingeschliffene Handlungskreise“ und Routinen nicht mehr greifen (ebd., S. 207). In dieser strukturtheoretischen Fassung der Krise wird damit die Frage der Bewährung zentral, die sich für eine Schule – für ihre symbolische Ordnung – faktisch unausgesetzt stellt. Erst das Einbrechen einer Bewährung bzw. ihr Abhandenkommen schafft strukturell die Bedingung für die fallspezifisch neue Selektivität, die eine Transformation der Schulkultur impliziert. Ein solcher Wandel entspricht wiederum der strukturtheoretischen Konzeption der Lebenspraxis als ein in eine offene Zukunft sich hinein vollziehender Bildungsprozess. Auf diese Weise kann die synchrone Betrachtung von Schulkultur um eine diachrone Perspektive erweitert werden, mit der sich Schulkultur in ihrer jeweils historisch kon-

kreten Ausprägung in einen „institutionellen Transformationsverlauf“ einbetten lässt (ebd., S. 208).

Mit expliziter Anknüpfung an *mikropolitische Perspektiven* wird eine weitere grundlegende Linie der Theoriearchitektur im Schulkulturansatz sichtbar, die – auch wenn das im Ansatz selbst eher implizit bleibt – am besten als *Bourdieu-sche Perspektive* bezeichnet werden kann, wobei auch diese Theorielinie an mehreren Stellen im Schulkulturansatz zu erkennen ist. Mit Bezug auf den Ansatz der Mikropolitik in Schule wird zunächst festgehalten, dass Schulkultur gerade nicht (nur) als pädagogischer Konsens zu denken ist, sondern viel stärker durch eine Diversität und den Widerspruch verschiedener Interessen und Sichtweisen gekennzeichnet ist und es mit diesen um die „Aushandlung und Auseinandersetzung verschiedener schulischer Akteure um die Ausgestaltung der symbolischen Ordnung der Schule“ geht (Helsper u. a. 2001, S. 26). Während der mikropolitische Ansatz jedoch diesen Kampf v. a. als ein ‚Hinterbühnengeschehen‘ entwirft und strukturgebende Komponenten ausblendet, wird die Annahme von Differenz, Aushandlung und Konflikt – wie bei Bourdieu auch – strukturtheoretisch gerahmt. Damit sind die Aushandlungen und Auseinandersetzungen um die Ausgestaltung der symbolischen Ordnung und damit jene um den geltenden pädagogischen Sinn einer Schule zu verstehen als jene symbolischen Kämpfe bei Bourdieu um die Durchsetzung und Legitimität einer jeweiligen partikularen Perspektive (vgl. dazu z. B. Bourdieu 1995). In diesen Kämpfen, die auf den verschiedenen (Aggregierungs-)Ebenen des Bildungssystems ausgetragen werden, setzt jeweils zeitlich begrenzt eine Perspektive als dominante Perspektive durch. Dass diese Durchsetzung einer dominanten Schulkultur und eines dominanten Schulmythos wiederum etwas mit der darin verbürgten Bewährung zu tun hat, ist in den hier behandelten Texten jedoch nur angedeutet.

Schulkultur als jeweils durchgesetzte Dominanzkultur impliziert nun in diesem Bourdieuschen Sinn eine Hegemonialkultur, d. h. immer auch dominierte, unterlegene oder auch ausgeschlossene Perspektiven, die in anderen pädagogischen Handlungsmustern, Routinen und Idealkonstruktionen enthalten sind. Schulkultur kann damit auch verstanden werden als ein jeweils konkret erzeugtes „Feld von spezifisch ausgeprägten exzellenten, legitimen, tolerablen, marginalen und tabuisierten kulturellen Ausdrucksgestalten, Haltungen und Lebensformen“, das Schülern je nach Herkunftsmilieu „divergierende Bedingungen für die Artikulation und die Anerkennung ihres Selbst“ eröffnen (Helsper u. a. 2001, S. 26). Damit wird jene von Bourdieu und Passeron (1971, 1973) vorgelegte These der kulturellen Passung aufgegriffen und auf Momente der „symbolischen Gewalt“ der pädagogischen Ordnung einer Schule – der Schulkultur – verwiesen. Die Konzeption einer Hegemonialkultur der Schule beinhaltet damit auch immer die „Brechung, Zurückweisung und im Extremfall Negation primärer Habitusfigu-

ren [...] mit der Konsequenz scheiternder schulischer Anerkennungsverhältnisse, scheiternder Bildungsverläufe, schulischer Degradierungen und Beschämungen“ (Helsper u. a. 2001, S. 24). Dass diese grundlegende Bedeutung des Habitus auch für die Positionierung anderer schulischer Akteure als der Schüler im Konzept der Schulkultur von Helsper verankert ist, wird an exemplarischen Fällen aufgezeigt, wenn auch noch nicht systematisch expliziert (vgl. Generationsmentalitäten Helsper/Kramer 1998; für ost- und westdeutsche Mentalitäten Böhme/Helsper 1999; vgl. auch Kramer/Thiersch/Ziems und Ullrich in diesem Band).

Mit der Annahme, dass Aushandlungen und Auseinandersetzungen für die symbolische Ordnung einer Schule konstitutiv sind, wird der Ansatz Schulkultur selbst dynamisiert. Schulkultur ist gerade nicht zu verstehen als starre, monolithische kulturelle Form des Pädagogischen, sondern diese Form ist permanent umkämpft. Diese Dynamik steigert sich noch in Phasen des institutionellen Wandels, wenn Kräfteverhältnisse selbst deutlicher im Umbruch sind. Hier wird wieder ein direkter Bezug auf den Ansatz der Mikropolitik hergestellt, insofern die Transformation der Schulkultur und Phasen gesteigerter Mikropolitik konstitutiv zusammengehören (vgl. Helsper u. a. 1998b und 2001, S. 26 ff.).

Gerade auch diese letztgenannten Überlegungen zeigen, wie stark der Schulkulturansatz mit Fragen der Anerkennung und der Missachtung verknüpft ist. Insofern ist eine letzte zentrale Linie der Theoriearchitektur mit der *anerkenntnistheoretischen Perspektive* zu bestimmen, die wiederum mehrfach im Schulkulturansatz zu Geltung kommt (vgl. dazu auch Ricken in diesem Band). Mit Bezug auf die gerade skizzierte Bourdieusche Theorielinie spielt Anerkennung zunächst in den symbolischen Kämpfen und Aushandlungen eine zentrale Rolle. Das jeweils vorherrschende Kräftefeld mit seinen mikropolitischen Konstellationen kann als Anerkennungskultur bezeichnet werden. Hier ist angelegt, wer mit welcher Legitimität und Verbürgung (qua Amt, Rolle oder anderen soziokulturellen Merkmalen) seine Perspektive in die Aushandlungen einbringen kann und mit welcher Resonanz er dabei rechnen kann. Dabei sind die Anerkennungsverhältnisse komplex, differenziert und ungleich. Nicht jeder findet Gehör und manche Perspektive ist – wie oben im Konzept der Schulkultur als Hegemonialkultur dargelegt – geächtet oder tabuisiert. Als Kernstruktur dieser Anerkennungsverhältnisse gilt im Ansatz von Helsper jedoch die Anerkennungsbeziehung zwischen Lehrern und Schülern (vgl. Helsper u. a. 2001, S. 31 und 1998a, S. 57). Diese Anerkennungsbeziehung ist durch die Strukturprinzipien institutionalisierter Bildung und Erziehung – wenn man so will: den pädagogischen Code des Bildungssystems – geprägt und gerade nicht gleichzusetzen mit Anerkennungsbeziehungen in z. B. diffusen Vergemeinschaftungen (Liebe, Freundschaft etc.). Sie ist zudem Grundlage und Bedingung der Herstellung einer pädagogischen Beziehung.



Um diese Kernstruktur genauer in den Blick zu nehmen, wird von Helsper hier die Anerkennungstheorie von Honneth (1994) herangezogen und die dort vorgelegte Differenzierung der Anerkennungsformen für schulische Zusammenhänge diskutiert (vgl. ebd.; Helsper 2001; Kramer/Helsper/Busse 2001). So ist etwa die emotionale Anerkennung, die auch bei Honneth für primäre Sozialisationsbeziehungen herausgearbeitet wird, im Vergleich zu den Anerkennungsverhältnissen in der Familie für die stärker universalistisch orientierte Schule weniger bedeutsam. Die strukturelle Differenz zwischen Familie und Schule wird gerade auch im Ansatz Schulkultur betont (vgl. vorn und Kramer/Helsper 2000; Kramer u. a. 2001). Dennoch ist gerade für die Herstellung tragfähiger pädagogischer Beziehungen entscheidend, „in welcher Form sich Lehrer auf die emotionale, sinnliche Basis der Schüler beziehen“ (Helsper u. a. 2001, S. 31). Hier geht es jedoch weniger um direkte Formen emotionaler Zuwendung, sondern um die „Ausgestaltung einer positiven, interessierten, freundlichen und offenen Haltung gegenüber [Kindern und, d. A.] Jugendlichen als Grundlage eines professionellen Arbeitsbündnisses“ (ebd., S. 32). Emotionale Anerkennung markiert damit gleichzeitig eine Grundbedingung und Grenzbestimmung des institutionalisierten pädagogischen Handelns (vgl. auch Helsper 2001). Die moralische Anerkennung ist dagegen für Schule zentral und sozialisatorisch besonders bedeutsam. Gerade vor dem Hintergrund der universalistisch orientierten Schule geht es hier um die Sicherung einer gerechten (Gleich-)Behandlung und die Gewährung gleicher Rechte unabhängig von partikularen Unterschieden (vgl. Helsper u. a. 2001, S. 32). Schließlich geht es in Schule auch um die besondere Wertschätzung eines Schülers aufgrund seiner Leistungen, Eigenschaften und Merkmale, wobei auch hier aufgrund der Tiefenstruktur schulischer Lernprozesse Einschränkungen bestehen und nicht jede Eigenart Wertschätzung erfahren kann. Das wäre vielmehr wiederum primär Aufgabe der Familie und anderer diffuser Vergemeinschaftungen.

Mit dieser Ausdifferenzierung von Anerkennungsformen wird deutlich, dass Schulkultur mit ihren Anerkennungsverhältnissen nicht uneingeschränkt ist, sondern besonders auf Grund ihrer universalistischen Tiefenstruktur v. a. moralische Anerkennung und reduzierter auch emotionale Anerkennung sowie Wertschätzung dem Schüler gegenüber gewähren kann (vgl. auch Busse/Sandring in diesem Band). Eingeschränkte oder auch verwehrte Anerkennung ist damit nicht auszuschließen und kann Bestandteil einer Schulkultur sein. Das gilt auch für die Anerkennungsform der moralischen Anerkennung, weil sich auch hier z. B. in der Gewährung gleicher Zugangs- und Partizipationschancen Restriktionen ergeben, die nur ideologisch aufgehoben sind (vgl. Helsper 2000, 2001).

Zwei letzte im Schulkulturansatz hervorgehobene Dimensionen sind noch zu nennen, auch wenn ihnen letztlich nicht der Status eines Konstitutionsprinzips zukommt, sondern es sich eher um inhaltliche Konkretisierungen der Schulkultur

handelt. Hierbei handelt es sich erstens um den Verweis auf eine inhaltliche Dimensionierung der Schulkultur (vgl. Helsper u. a. 2001, S. 35 ff.; vgl. dazu auch Idel/Stelmaszyk in diesem Band). Hier werden von Helsper Leistungsorientierungen, inhaltliche Schwerpunktsetzungen, pädagogische Orientierungen und Partizipationsverhältnisse genannt. Diese inhaltlichen Orientierungen einer Schulkultur sind selbst umkämpft und in ihrer jeweils aktuellen Ausformung Ausdruck der grundlegenden pädagogischen Codierung des Bildungssystems. Das trifft auch zweitens für die Dimension der Antinomien des (institutionalisierten) pädagogischen Handelns zu (vgl. ebd., S. 39 ff.; auch Bender in diesem Band). Wie die inhaltlichen Orientierungen der Schulkultur können auch hier die Ausformungen der einzelschulisch konkreten Widerspruchsverhältnisse aufgrund der jeweiligen symbolischen Kämpfe und Vorherrschaft kultureller Formationen verschieden ausgeformt sein, auch wenn sie als Parameter I einzelschulisch nicht aufzuheben sind.

Wir können abschließend nach dem Durchgang durch die theoretischen Bestimmungen im Schulkulturansatz von Helsper festhalten, dass der Ansatz theoriearchitektonisch durch eine Verbindung strukturtheoretischer, Bourdieuscher (als mikropolitische Perspektive nur sehr unscharf getroffen) und anerkennungstheoretischer Linien bestimmt ist und dabei gleichsam auf einem systemtheoretischen Sockel steht. Im nächsten Abschnitt soll nun geprüft werden, ob es Änderungen dieser Theoriearchitektur in späteren Arbeiten bei Werner Helsper gegeben hat.

---

## 2 Weitere Themen- und Theorielinien für den Schulkulturansatz

Wenn man die späteren Beiträge durchgeht, in denen sich Werner Helsper mit dem Ansatz Schulkultur explizit beschäftigt oder zentral darauf Bezug nimmt, dann lassen sich diese grob unter folgenden Perspektiven bündeln: *professions-theoretische Überlegungen* (z. B. Helsper 2008; Helsper/Humrich 2008), *kulturtheoretische Einbettungen* (z. B. Helsper 2008, 2010a und b, 2013), *milieu- und habitustheoretische Bezüge* (z. B. Helsper 2006, 2009; Helsper/Kramer/Humrich/Busse 2009) sowie *modernisierungstheoretische Rahmungen* (z. B. Helsper 2012). Anzumerken bleibt zu dieser Sortierung jedoch, dass eine strikte Trennung der Perspektiven für die einzelnen Texte eine sehr künstliche und überzogene Fokussierung darstellt, da sich die Perspektiven bei Helsper zumeist überlagern und fruchtbar aufeinander bezogen werden.

Mit der *Fokussierung auf pädagogische Professionalität* wird der Schulkulturansatz in den späteren Texten immer deutlicher als konstitutive Rahmung ausgewiesen, mit der Möglichkeiten aber auch Einschränkungen für den jeweils vor-

liegenden Grad an pädagogischer Professionalität vorliegen. Auch wenn damit keine Kausalableitungen verbunden werden, wird doch die jeweils vorliegende Hegemonialkultur einer Schule – ihre dominanten pädagogischen Sinngebungen, Praktiken und Entwürfe – zu einer zentralen Referenz für die Positionierung der Lehrer in einer Schule und der Frage, ob und inwieweit diese bei der Umsetzung ihrer eigenen pädagogischen Orientierungen offensiv oder zurückhaltend, offen oder verdeckt, entschieden oder unsicher agieren können. Die „jeweiligen Sinnordnungen der Schulkultur mit ihren dominierenden pädagogischen Entwürfen, ihren institutionalisierten Regeln, Praktiken und pädagogischen Formen bilden einen je spezifischen schulkulturellen Professionalisierungsraum“, auf den sich Lehrer beziehen müssen (Helsper 2008, S. 129; vgl. dazu auch Combe und Bender in diesem Band).

Während sich in diesem Fokus die zentralen Perspektiven der Theoriearchitektur wiederfinden lassen, können drei Schärfungen markiert werden. So wird *erstens* deutlicher als in den frühen Veröffentlichungen mit Schulkultur auf die „Generierung, Stärkung bzw. Begrenzung und Zurückweisung (berufs-)biographischer Habitus von Lehrkräften in Form von berufsbiographischen Passungsverhältnissen“ hingewiesen (ebd.) und damit die These verknüpft, dass die symbolische Ordnung von Einzelschulen sehr unterschiedlich „Professionalisierungs- oder auch Deprofessionalisierungspfade“ herausbilden kann (ebd., S. 130). Damit wird besonders für die Frage nach Schulentwicklungsprozessen verdeutlicht, dass Schulkultur kein schmückendes Beiwerk institutionalisierter Lern- und Bildungsprozesse ist oder nur für das (eingeschränkte) Wohlbefinden von Lehrern an einer Schule bedeutsam scheint, sondern im Zentrum der Frage nach der pädagogischen Qualität einer Schule steht und dort auch – nötigenfalls – bearbeitet werden muss (vgl. auch Helsper 2010a und b). Der professionelle Habitus von Lehrern wird demnach nicht einfach in Schule mitgebracht und kann dort mehr oder weniger gebrochen umgesetzt werden, sondern er wird – obwohl er sich auch aus anderen Sinnquellen speist – „durch das praktische Handeln in schulkulturellen Sinnmustern“ zentral geprägt und herausgebildet (ebd., S. 131). Hier findet demnach – je nach Schulkultur sehr unterschiedlich – eine professionsbezogener Sozialisationsprozess statt, der zur Herausbildung (Bestärkung oder Transformation) beruflicher Habitusformationen führt, die besonders professionalisiert sein können oder – das Gegenteil – Züge einer Deprofessionalisierung tragen. Was für diese Frage der Professionalität und Professionalisierung des beruflich-pädagogischen Habitus besonders zu gewichten ist, wird in den beiden folgenden beiden Schärfungen deutlich.

Für diese Frage der Ermöglichung oder Begrenzung von Professionalisierungsprozessen – als Anstoß, Freisetzung oder Verschüttung eines professionellen Lehrerhabitus – ist nun *zweitens* die schulkulturelle Ausprägung und Rela-

tion der Ebenen des Realen, Symbolischen und Imaginären wichtig. Hier können Lehrkräfte z. B. auf besonders „ambitionierte, visionäre oder auch verkennend-illusionäre Ansprüche“ bei ausgeprägten Entwürfen auf der Ebene des Imaginären treffen, die zu Entwicklungsschritten auffordern oder diese auch verhindern (ebd., S. 129). Die Strukturprobleme einer einzelnen Schule auf der Ebene des Realen können besonders gesteigert sein und zu kaum bewältigbaren Herausforderungen führen, die Prozesse der Professionalisierung erheblich unter Druck setzen. Während auf der Ebene des symbolischen „eine ausdifferenzierte, reichhaltige pädagogische Formenvielfalt, mit entsprechenden Praktiken und Routinen“, die auf die Strukturprobleme des Realen bezogen sind, bestehen für die pädagogische Professionalität „große Entwicklungs- und Entfaltungspotenziale“ (ebd.).

Helsper differenziert hier schulkulturelle Strukturvarianten aus, die jeweils unterschiedlich deutlich den pädagogischen Habitus und Prozesse der pädagogischen Professionalisierung unterstützen oder behindern. Als professionalisierungsgünstige Strukturvariante wird auf eine auf allen drei Sinnebenen abgestimmte und stimmig vermittelte Ausprägung der Schulkultur verwiesen. Besonders wichtig ist in dieser Fassung eine ausdifferenzierte Vielfalt an pädagogischen Handlungsmustern und Praktiken auf der Ebene des Symbolischen, die zudem mit den Entwürfen und Idealkonstruktionen auf der Ebene des Imaginären abgestimmt und auf die einzelschulisch herausgehobenen Strukturprobleme auf der Ebene des Realen bezogen sind (vgl. ebd., S. 132). Für ungünstige Professionalisierungspfade sorgen dagegen v. a. solche Schulkulturen, die bei stark ausgeprägten Entwürfen auf der Ebene des Imaginären (also starken Ansprüchen) kaum oder gar keine dominanten Handlungsmuster und Praktiken auf der Ebene des Symbolischen vorweisen. In dieser Variante wird das pädagogische Handeln zum individuellen Projekt und führt eben auch zum individuell zu verantwortenden Scheitern, was für besonders engagierte Lehrkräfte neben einer mangelnden kollegialen Unterstützung auch die Gefahr einer Deprofessionalisierung durch Überlastung beinhaltet. Eine ungünstige schulkulturelle Rahmung für Professionalisierungsprozesse ist auch jene Variante, bei der die Ebene des Imaginären vakant bleibt und ausdifferenzierte pädagogische Entwürfe und Sinngebungen fehlen (ebd., S. 133). Dann bleiben auch konkrete pädagogische Konzepte, Praktiken und Handlungsmuster des Symbolischen auf die organisationsförmige Aufrechterhaltung des Unterrichts begrenzt und verfehlen darin die Bearbeitung der konkreten pädagogischen Widerspruchsverhältnisse auf der Ebene des Realen. Weitere die Professionalisierung erschwerende Strukturvarianten der Schulkultur liegen vor, wenn die Sinnentwürfe des Imaginären und die Handlungsmuster und Praktiken des Symbolischen nicht auf die besonderen Strukturprobleme der Einzelschule bezogen sind oder sich die Idealentwürfe und pädagogischen Sinngebungen ohne Bezug auf die Handlungsrouinen und die einzelschulischen Strukturprobleme

abgekoppelt haben. Dabei wird jedoch betont, dass auch mit den eher negativen Strukturvarianten der Schulkultur kein kausaler Zusammenhang zur Professionalität und Professionalisierung des Lehrers verbunden ist und selbstverständlich auch gerade in inkonsistenten Schulkulturen aus Dissonanz- und Konflikt Erfahrungen einzelne Lehrer zur Auseinandersetzung mit und Schärfung ihrer pädagogisch-professionellen Haltung angestoßen werden. Aber diese Professionalisierung wäre dann strukturell individualisiert und gerade nicht schulkulturell verankert (vgl. ebd., S. 135 und 140).

Schließlich wird *drittens* in der Einbettung der pädagogischen Professionalität in den Möglichkeits- und Begrenzungsraum der Schulkultur die Wechseldynamik der Ausgestaltung des pädagogischen Arbeitsbündnisses im Anschluss an Oevermann ausdifferenziert und die zentrale Bedeutung der jeweils konkreten symbolischen Ordnung der Einzelschule dabei verdeutlicht (vgl. Helsper/Hummrich 2008). Das pädagogische Arbeitsbündnis – die Realisierung einer anspruchsvollen und zugleich anfälligen pädagogischen Beziehung – wird zwar bei Oevermann (vgl. z. B. 1996, 2008) als dreistelliges Arbeitsbündnis angelegt, das zwischen dem dyadischen Arbeitsbündnis, dem schulklassenbezogenen Arbeitsbündnis und dem pädagogischen Arbeitsbündnis mit der sozialisatorischen Lebenspraxis (in der Regel mit den Eltern) herzustellen ist. Es muss aber, wie Helsper und Hummrich betonen, viel stärker als dynamisches Gefüge v. a. zwischen dem dyadischen und dem klassenbezogenen Arbeitsbündnis gedacht werden. Diese Dynamik ist als eine für das Lehrerhandeln entscheidende Strukturanforderung zu fassen, weil es den permanenten Wechsel zwischen universalistischen und partikularen – zwischen alle einbeziehende und ganz auf die Besonderheit des einzelnen gerichtete Adressierungen und Beziehungsangebote – erfordert. Während dyadische pädagogische Arbeitsbündnisse – um nicht zu scheitern – partikulare, diffuse und auch affektive Einfärbungen benötigen und bei ihrer Realisierung eine strukturelle Anfälligkeit für Entgrenzungen besteht, bedarf das pädagogische Arbeitsbündnis mit der Schulklassse des Verzichts auf jegliche Besonderung einzelner und die universalistische Gleichbehandlung aller, mit dem Risiko, darin gerade die besonderen Ausgangslagen und Lernbedingungen zu verfehlen. Insofern benötigt das dyadische Arbeitsbündnis immer wieder eine Re-Universalisierung und auch das schulklassenbezogene Arbeitsbündnis eine Re-Spezifizierung (vgl. Helsper/Hummrich 2008, S. 61).

Das pädagogische Arbeitsbündnis ist demnach zu einer Dauerdynamik zwischen (Re-)Spezifizierung und (Re-)Universalisierung gezwungen, wenn es nicht mit dem Risiko der Entgrenzung oder der Verfehlung konkreter Lern- und Bildungsbedürfnisse scheitern will. Besonders in den Spezifizierungen – sowohl für die dyadischen als auch für die schulklassenbezogenen pädagogischen Arbeitsbündnisse – spielen nun die schulkulturell angebundenen Milieus und Sozialla-

gen eine entscheidende Rolle. Die gelingende Form eines pädagogischen Arbeitsbündnisses muss sich auf diese jeweils einzelschulisch besonderen Milieu- und Soziallagen beziehen (vgl. ebd., S. 66, Abb. 2). Das dynamische Zusammenspiel zwischen dyadischen und schulklassenbezogenen pädagogischem Arbeitsbündnis ist damit in den Horizont der Schulkultur „eingepasst [...] sowie auf die spezifisch rekrutierten und selektierten Peermilieus und insbesondere die familiären Hintergrunds- und Herkunftsmilieus bezogen“ (ebd.). Das pädagogische Arbeitsbündnis, dessen Herstellung und Aufrechterhaltung geradezu als Nachweis einer pädagogischen Professionalität gelten kann, ist demnach schulkulturell geprägt und darin bezogen auf die einzelschulspezifischen Milieubezüge und zentralen Bezugshabitus (vgl. unten).

Auch wenn der Ansatz Schulkultur den Kulturbegriff zentral reklamiert, ist eine *kulturtheoretische Perspektive* in den Anfängen dieses Ansatzes kaum explizit entfaltet (vgl. dazu Idel/Stelmaszyk und Hillebrandt sowie weiterführend auch Bennewitz/Breidenstein/Meier und Kellermann/Wulf in diesem Band). Es finden sich allenfalls implizite Anknüpfungen, wenn z. B. auf die symbolischen Kämpfe und die Handlungsformen und Deutungen nicht-passförmiger Schüler in der Tradition von Willis (1979) gesprochen wird. Erst ab 2008 finden sich hier explizite Bezugnahmen auf das Spektrum von Kulturtheorien. Hier wird im Anschluss an den „cultural turn“ auf eine von Reckwitz (2004) vorgelegte Klassifizierung kulturtheoretischer Ansätze Bezug genommen und der Schulkulturansatz darin verortet (vgl. Helsper 2008a, S. 64, Helsper 2009, S. 155, auch Helsper 2010a und 2013). Zugleich werden damit auch zentrale Verortungen und Abgrenzungen des Ansatzes – z. B. gegen die distinktive Reservierung von Kultur für das kulturelle Nebenprogramm von Schulen oder die enge Kennzeichnung der Schulfunktion der Kulturvermittlung (vgl. Helsper 2008a, S. 65) – aus den frühen Veröffentlichungen (siehe 1.) wieder aufgegriffen. In den kulturtheoretischen Klassifizierungen wird der eigene Ansatz dem „totalitätsorientierten Kulturbegriff“ zugeordnet, weil Kultur nicht auf einzelne Dimensionen und Bereiche begrenzt wird, sondern in einer „holistischen Perspektive“ alles Bestandteil einer (Schul-)Kultur ist und „jeder soziale Gegenstand ‚als kulturelles Phänomen rekonstruiert werden‘ kann (Reckwitz 2004, S. 1)“ (Helsper 2008a, S. 64). Damit wird der Schulkulturansatz v. a. von einem „differenztheoretischen Kulturbegriff“ und einem „normativen Kulturbegriff“ abgegrenzt (ebd.). Überschneidungen bestehen dagegen auch zum „bedeutungsorientierten Kulturbegriff“, der „die prinzipielle Konstitution des Sozialen durch die symbolische Organisation der Welt, durch Bedeutung und Sinn postuliert“ (ebd.).

*„Die ‚Welt‘ existiert als Humanwelt nur als bedeutungsvolle, symbolische, alles ‚Sinnliche‘ nur als Sinnhaftes.“ (Reckwitz 2004, S. 7)*

Mit diesen Zuordnungen in das Spektrum des kulturtheoretischen Diskurses wird von Helsper v. a. hervorgehoben, dass mit seinem eigenen Schulkulturansatz gegenüber anderen kulturtheoretischen Ansätzen zwar eine differente Gewichtung der „Bedeutung von Diskursen, Praktiken oder Artefakten“ erfolge und das „Verhältnis subjektiven Sinns zu objektivierten Sinnstrukturen und der Akteure zu vorgängigen Strukturen teilweise gegensätzlich konzipiert“ sei, aber der eigene Ansatz mit vielen anderen die Annahme „einer sinnkonstituierten sozialen Welt“ teile (Helsper 2008a, S. 65; vgl. auch Hillebrandt und Idel/Stelmaszyk in diesem Band). Es würden außerdem große Nähen und Überschneidungen zu anderen Forschungssträngen bestehen und die Potenziale eines derart totalitätsorientierten Schulkulturansatzes hervorgehoben (z. B. Terhart 1994; Schönig 2002; Göhlich 2007). Studien zu „Kulturen des Performativen“ würden z. B. die „performative alltägliche Gestaltung der Schule als Inszenierung und Darstellung in schulischen Ritualen und körperlichen Praktiken“ fokussieren (Helsper 2008a, S. 65; vgl. auch Kellermann/Wulf in diesem Band). Und auch die ethnographischen Arbeiten von Georg Breidenstein rücken die kulturellen Praktiken von Schülern im Unterricht in das Zentrum der Aufmerksamkeit (vgl. dazu auch Bennewitz/Breidenstein/Meier in diesem Band). Gegenüber diesen Forschungen, die die besondere Bedeutung von Praktiken, Ritualen und dem Performativen betonen, wird der Schulkulturansatz von Helsper als „integratives Konzept“ respezifiziert, das „Schulen als akteursgenerierte, strukturelle, symbolische Ordnungen von Diskursen, Praktiken und Artefakten“ versteht (Helsper 2008a, S. 66). Damit werden Praktiken zumindest formal-konzeptionell integriert, ohne diesen aber den herausgehobenen Stellenwert einzuräumen, den diese in den anderen genannten Zugängen erhalten. Die symbolisch-kulturelle Ordnung einer Schule erzeugt als Dominanzverhältnis eben auch ein Feld ‚exzellenter, legitimer, tolerabler, marginalisierter und tabuisierter Praktiken‘ (vgl. ebd., S. 67).

Mit den genannten anderen Forschungssträngen wird zudem eine Vermittlung zu den Ebenen des Realen, Symbolischen und Imaginären versucht. So werden Praktiken, Rituale oder auch das Performative auf der Sinnebene des Symbolischen einer Schulkultur verortet (vgl. ebd., S. 68). Sie stehen dort neben den interaktiven Arrangements, Routinen und Artefakten einer jeweiligen Schule. Für diese Ebene – und damit auch für Praktiken und Rituale – ist im Schulkulturansatz entscheidend, dass darin „die Entfaltung des faktischen Handelns zwischen Schülern und Lehrern, innerhalb der Lehrerschaft und mit anderen schulischen Akteuren“ stattfindet (ebd., S. 69). Kritisch reflektiert wird dabei jedoch auch, dass in den bisherigen empirischen Rekonstruktionen v. a. „die Ebene des Diskurses, also die Konstruktion schulischer Sinnentwürfe in schulischen Selbstpräsentationen, Narrationen, Symboliken und mythischen Konstruktionen“ einbezogen ist, wobei der theoretische Entwurf der Schulkultur jedoch ausdrücklich nicht darauf



begrenzt sei (ebd.). Praktiken spielen demnach im Schulkulturansatz eine wichtige Rolle, so dass Schule auch als „Feld schulischer Praktiken zu rekonstruieren“ wäre (ebd., S. 70). Dabei kommt den Praktiken jedoch nicht der dominante Stellenwert zu, wie er in anderen kulturtheoretischen Perspektiven vorliegt (vgl. dazu nochmals Hillebrandt und Bennewitz u. a. in diesem Band). Vielmehr konkretisiert Helsper für seinen Schulkulturansatz, dass von einer „Verwobenheit von Diskursen, Praktiken und Artefakten“ ausgegangen wird, „die allesamt sinnlogisch konstituiert“ und aufeinander bezogen sind (Helsper 2008a, S. 70 f.). Die Zentralstellung von Praktiken kommt auch deshalb für den Schulkulturansatz von Helsper nicht in Frage, weil darin das Problem der Erklärung von Kontinuität und Transformation des Schulischen zu wenig gelöst werden kann (vgl. Helsper 2013). Auch deshalb bleibt für den Schulkulturansatz – bei aller kulturtheoretischen Einbettung – eine strukturtheoretische Basis und die konzeptionelle Annahme einer lebenspraktischen Autonomie der Organisationseinheit ‚Einzelschule‘ bestehen. Konsequenter müsste dann – innerhalb dieses gesetzten Rahmens – auch die lebenspraktische Autonomie von Praktiken in Rechnung gestellt werden (vgl. dazu Hillebrandt in diesem Band).

Stärkere Nähen werden schließlich für die zentrale Annahme von Schulkultur als Ergebnis „eines Kampfes um Anerkennung und Distinktion kultureller Ordnungen des Pädagogischen“ im „Horizont übergreifender kultureller Kämpfe um die Anerkennung partikularer kultureller Ordnungen und Lebensformen“ herausgestellt (ebd., S. 71 und 72). Damit wird stärker auf die Perspektive „hybrider Institutionen-Milieu-Komplexe“ hingewiesen (ebd., S. 77) und die Frage nach der Passung „zwischen dem geforderten idealen Schülerhabitus und den primären Habitusformen der Schüler“ gestellt (Helsper 2010a, S. 109; auch Helsper 2009, S. 172 ff.). Interessant ist, dass diese Perspektive bei Helsper zwar empirisch untermauert wird, aber mit sehr wenigen theoretischen Zuordnungen erfolgt. Hier wiederholt sich demnach eine theoriearchitektonische Vakanz, die schon in den Anfängen zu beobachten war: starke Anleihen und Bezugnahmen auf eine Kulturtheorie von Pierre Bourdieu, die noch deutlicher herauszuarbeiten sind (vgl. dazu unten).

Besonders weitergeführt wird in späteren Veröffentlichungen der Aspekt der *milieu- und habitustheoretischen Bezüge*, womit zugleich Anknüpfungen an die bildungssoziologischen Arbeiten von Bourdieu immer deutlicher werden (vgl. Helsper 2006, 2008a, 2009; Helsper/Humrich 2008; Helsper u. a. 2009). Bereits in der Projektmonographie von 2001 wurde die für den Schulkulturansatz zentrale Annahme einer Hegemonial- bzw. Dominanzkultur, mit der jeweils differente Anschluss- und Artikulationsmöglichkeiten für Schüler mit verschiedenen Milieubezügen und biografischen Erfahrungen aufgefächert werden, mit den empirischen Befunden auf die von Vester ausdifferenzierten sozialen Milieus bezo-



gen. Hier konnte besonders für eine Schule (Schule B) eine sehr deutliche Übereinstimmung des im Schulmythos enthaltenen Schülerideals mit den typischen Orientierungen des bildungsbürgerlichen Milieus festgestellt werden (vgl. Helsper u. a. 2001, S. 595 ff.). Eine derart eindeutige Übereinstimmung von Schule und sozialen Milieu war jedoch für die anderen beiden Schulen nicht festzustellen. Hier schien die dominante Orientierung der Schule – das Schülerideal im Schulmythos – eher quer zu sozialen Milieus zu stehen und damit zu verschiedenen Sozialmilieus anschlussfähig zu sein. Die hier noch ein wenig unscharfen Milieubezüge und die These von Institutionen-Milieu-Komplexen wurden dann in späteren Arbeiten geschärft.

Eine derartige Schärfung betrifft auf der einen Seite die begriffliche Weiterführung der Konstruktionen des idealen Schülers auf der Ebene des Imaginären der Schulkultur (dem Schulmythos) als *ideale Konstruktion des Schülerhabitus* bzw. als *sekundärer Habitus der Schule* (vgl. Helsper u. a. 2009, S. 275 ff.). Damit gelingt es über drei exemplarisch rekonstruierte Schulkulturen deutlicher als im oben genannten Projekt die Milieubezüge klar herauszuarbeiten. Weiterführend ist dabei, dass für die drei Schulen nicht nur eine Habitusformation bestimmt werden kann, die mehr oder weniger zu den verschiedenen sozialen Milieus passt, sondern es konnten nun *primäre homologe Bezugsmilieus*, *sekundäre Bezugsmilieus* und *antagonistische Abstoßungsmilieus* bestimmt werden. Mit dieser ausdifferenzierten Bestimmung der schulischen Bezugshabitus wird nun fassbar, dass Schule-Milieu-Bindungen Teil der Institutionengeschichte sowie der Geschichte des sozialen Umfeldes sind und darin Veränderungen unterliegen können. Dass es nicht nur primär-homologe Bezugsmilieus gibt, sondern sich auch sekundäre Bezugsmilieus für diese Schulen bestimmen lassen, deutet genau auf eine solche Transformation hin, bei der die Selbstverständlichkeit solcher Milieubezüge fraglich geworden ist und – ein ‚zweites Standbein‘ – zusätzlich weitere Bezugsmilieus integriert und Bestandteil der dominanten Schulkultur werden.

Auf der anderen Seite wird damit die These der kulturellen Passung von Bourdieu und Passeron (1971, 1973) für den Schulkulturansatz ausdifferenziert (vgl. Helsper 2006; Helsper/Brademann/Kramer/Ziems/Klug 2008; Kramer/Helsper 2010). Schließlich wurde diese Perspektive konsequent überführt in eine Forschungsperspektive, die Schulkulturanalysen mit Habitusrekonstruktionen verbindet und damit die Frage der habituellen Passung ausdifferenziert für eine Schulkultur im zeitlichen Verlauf analysiert (vgl. dazu Helsper/Kramer/Brademann/Ziems 2007; Helsper/Kramer/Thiersch/Ziems 2009; Kramer/Helsper/Thiersch/Ziems 2009, 2013; außerdem Kramer/Thiersch/Ziems sowie Krüger/Keßler/Winter in diesem Band). Insgesamt wird mit dieser Weiterführung und Explikation einer zentralen Theorieperspektive im Schulkulturansatz die Annahme einer ungebrochen universalistischen Ausrichtung der Institution Schule, wie diese im Strukturfunktion-

nalismus in der Tradition von Parsons angenommen wird, zurückgewiesen und von einer partikularen Überformung des Schulischen ausgegangen (vgl. Helsper 2006, S. 183; Helsper/Kramer/Thiersch 2013; Helsper/Hummrich/Kramer 2013; auch Wernet/Rademacher in diesem Band). In dieser Richtung lässt sich sicherlich von einer Schärfung der Bourdieuschen Perspektive im Schulkulturansatz sprechen. Letztendlich sind damit die Bourdieuschen Prämissen bei der Analyse und Bestimmung des Bildungssystems konsequent fortgesetzt – die Annahme einer umkämpften symbolischen Ordnung, die jeweils nur als historisch gegebenes Zwischenergebnis Gestalt annimmt, und die Annahme einer relativen Autonomie, die nicht nur für das Bildungssystem zu veranschlagen ist, sondern auch für darin ausdifferenzierende Aggregierungsebenen (v. a. die Ebene der Einzelschule) gelten muss (vgl. dazu Kramer 2011, S. 177 f.).

Eine letzte Thematisierungslinie, die hier betrachtet werden soll, ist die *der modernisierungstheoretischen Rahmung von Schulkultur*. Bereits in den frühen Texten wird von Helsper die Frage der Ausgestaltung von Schulkultur mit modernisierungstheoretischen Überlegungen verknüpft. Schule – für sich ja auch ein Projekt der Moderne – ist Ergebnis einer Systembildung, die noch weiter voranschreitet. Die Antinomien des pädagogischen schulischen Handelns sind deshalb ‚eingeklammert‘ von Modernisierungsantinomien (vgl. dazu Helsper u. a. 2001, S. 39 ff., auch Helsper u. a. 1998a, S. 66 ff.). Fortgesetzte Modernisierungsprozesse werden zudem als Hintergrund herangezogen, um jene die schulischen Widerspruchsverhältnisse weiter zuspitzenden Wandlungstendenzen einer übergreifenden Schulkultur zu erklären (vgl. Helsper 2000). Auf diese Relation zwischen Schule und Modernisierung wird nun auch in einer aktuellen Publikation Bezug genommen (vgl. Helsper 2012).

Schulkulturen – so macht Werner Helsper erneut deutlich – sind in doppelter Weise mit den Modernisierungsantinomien verstrickt. Sie sind einerseits von Modernisierungsprozessen und -ambivalenzen betroffen und mit diesen konfrontiert, während andererseits Schule auch ein zentraler Antriebsmotor für das Voranschreiten von Modernisierung ist. Zugleich sind Schulkulturen nicht nur passive ‚Opfer‘ von Modernisierung, sondern generieren kreativ – als Ergebnis der handelnden Auseinandersetzung ihrer schulischen Akteure – symbolische Ordnungen, die unterschiedlich zu den Modernisierungsantinomien verortet sind (vgl. Helsper 2012, S. 86 ff.). Damit tragen die symbolisch-schulischen Ausformungen für die jeweilige Einzelschule zur Entspannung oder auch Zuspitzung der Modernisierungsantinomien bei. In einer ersten, noch unvollständigen Typologie werden die Typen einer entmodernisierenden Schulkultur, einer reflexiv-modernitätskritischen Schulkultur, einer Modernisierungskrisen kompensierenden Schulkultur sowie einer gegenmodernistisch-rigiden und einer modernistisch-potenzierenden Schulkultur vorgestellt. Darüber lässt sich – durchaus in Konti-

nuität zu den frühen theoretischen Entwürfen – einerseits zeigen, dass für die einzelne Schule zu Recht von einer lebenspraktischen Autonomie auszugehen ist. Andererseits zeigt sich aber auch die Unhintergebarkeit bestimmter antinomischer Grundspannungen, mit denen Schulen sich zwar unterschiedlich auseinandersetzen können, an denen sie aber letztlich nicht vorbeikommen, unabhängig davon, welche symbolisch-pädagogische Form sie jeweils kreativ hervorbringen.

---

### **3 Zwischen Stabilität und Umbau – eine vorläufige Bilanz der Theoriearbeit von Werner Helsper beim Schulkulturansatz**

Vergleicht man die Theoriearchitektur der frühen Publikationen mit den theoretischen Implikationen neuer Veröffentlichungen, so kann dem Schulkulturansatz eine hohe Kontinuität und Stabilität bescheinigt werden. Zentrale Theoriebezüge – etwa die Strukturtheorie oder die Annahme einer über Aushandlungen und Konflikte schulischer Akteure hervorgebrachten Dominanz- bzw. Hegemonialkultur – werden immer wieder aufgegriffen und konstant in ihrer Schlüsselbedeutung für den Schulkulturansatz bestätigt. Große explizite Änderungen oder ‚heimliche Umbauten‘ lassen sich nicht finden. Das spricht für die Konsistenz des theoretischen Erstentwurfs. Es kann aber auch möglicherweise Probleme generieren, auf die noch einzugehen sein wird – z. B. dann, wenn Leerstellen im Konzept systematisch und dauerhaft vernachlässigt werden.

In den weiteren Texten zur Schulkultur sind hier v. a. zwei stärker auf die Theoriearchitektur des Schulkulturansatzes bezogene Weiterführungen zu benennen, die jedoch beide keine Umbauten darstellen, sondern systematische Fortsetzungen und Ausdifferenzierungen von Theoriebezügen darstellen, die sich bereits in der Projektmonographie von 2001 finden lassen. Auf der einen Seite finden wir deutliche Weiterentwicklungen und Verknüpfungen des Schulkulturansatzes mit dem strukturtheoretischen Ansatz des professionellen pädagogischen Handelns. Hier wird gegenüber den frühen Texten deutlicher, das und in welcher Weise die symbolisch-kulturelle Ordnung einer Schule mit den Anforderungen einer Professionalisierung verknüpft ist. Schulkultur ist damit immer auch Ausdruck einer zwischenzeitlich erreichten Professionalisierung oder auch einer mehr oder weniger deutlich bestehenden Professionalisierungsbedürftigkeit. In dieser konsequenten Verbindung von Schulkultur und pädagogischer Professionalität wird zugleich die Verantwortung für pädagogisches Handeln auf eine institutionelle Ebene gehoben und der Tendenz einer Individualisierung – sei es als Lehrerschelte oder als deren Heroisierung – entgegengewirkt. Damit sind sehr wichtige und in den frühen Texten noch nicht enthaltene Ableitungen möglich. So wird etwa die Frage

der Ausgestaltung von pädagogischen Arbeitsbündnissen – ein Kernelement gelingender pädagogischer Professionalität – mit den Sinnebenen des Imaginären und Symbolischen verbunden. Hier lassen sich dominante Entwürfe eines pädagogischen Arbeitsbündnisses rekonstruieren, die wiederum für die Lehrer einer Schule wichtige Referenzpunkte der eigenen Ausgestaltung des Arbeitsbündnisses liefern. Hier ist kein deterministischer Zusammenhang entworfen, aber auf eine einzelschulisch unterschiedlich vorliegende Unterstützung oder Behinderung bei der individuellen Gestaltung pädagogischer Beziehungen hingewiesen. Bedeutsam ist hier schließlich auch, ob überhaupt pädagogisch gehaltvolle Entwürfe auf der Ebene des Imaginären vorliegen, damit ausdifferenzierte Handlungsformen auf der Ebene des Symbolischen korrespondieren und beide Ebenen schließlich auf zentrale Anforderungen auf der Ebene des Realen bezogen sind. Schulkultur geht somit immer auch zusammen mit einer einzelschulspezifischen Unterstützung oder Behinderung von akteursbezogenen Professionalisierungen. Wird z. B. ein individueller Professionalisierungspfad durch eine wertschätzende kollegiale Kooperation unterstützt oder werden durch fehlenden Austausch und blockierte Kommunikation pädagogische Anforderungen und potenzielles Scheitern als individuelles Versagen zugewiesen. Schließlich sind diese Überlegungen besonders für Schulentwicklungsprozesse bedeutsam, die zwingend auf die konkrete Ausformung der symbolischen Ordnung bezogen sein müssen, wenn sie nicht leerlaufen sollen (vgl. Helsper 2010a, S. 110 f.). Die systematische Verknüpfung von Schulkultur und pädagogischer Professionalität beinhaltet somit auch die Einsicht in die Grenzen einer gezielten Steuerung von Bildungsinstitutionen (ebd.).

Auf der anderen Seite findet sich in den neueren Arbeiten zur Schulkultur eine konsequente Fortsetzung und Ausdifferenzierung der anfangs noch sehr impliziten Bourdieuschen Überlegungen zum Bildungssystem, die v. a. die These vom Institutionen-Milieu-Komplex betrifft. Hier konnten Bezugs- und Abstoßungshabitus für verschiedene Schulen ausdifferenziert und mit Analysen zum Bildungshabitus von Schülern verknüpft werden (vgl. Helsper 2006; Helsper u. a. 2009; Helsper u. a. 2013). Hiermit wurde die anfangs noch stark als mikropolitische Perspektive gekennzeichnete Theorielinie der symbolisch-kulturellen Kämpfe um die Ausgestaltung von Schule deutlicher mit den bildungssoziologischen Thesen von Bourdieu verknüpft. In den weiterführenden Überlegungen zum Schulmythos, als dessen Bestandteil nun auch der Idealentwurf des Schülerhabitus bzw. des sekundären Schulhabitus rekonstruiert wurde, konnte die These von Bourdieu und Passeron zur kulturellen Passung geschärft werden. Zudem wurden die Bourdieuschen Prinzipien der relativen Autonomie und der Hegemonialform, die von ihm für das Bildungssystem als Ganzes veranschlagt wurde, nun auch auf die einzelne Schule bezogen. Damit ist mit dem Schulkulturansatz die bei Bourdieu noch zu pauschal angelegte Perspektive korrigiert und eine kritische

Diskussion der Annahme des Strukturfunktionalismus möglich, die für Schule von einer grundlegenden universalistischen Tiefenstruktur ausgeht.

„Umbauten“ und theoriearchitektonische Weiterführungen finden sich also nicht bei Helsper selbst – hier ist eher von Weiterführungen und Schärfungen zu sprechen –, sondern eher in seinem wissenschaftlichen Umfeld. So arbeitet etwa Jeanette Böhme seit einigen Jahren an einer weitergeführten Schul(-kultur-)theorie, die sich vor allem mit den strukturtheoretischen Annahmen des Schulkulturansatzes kritisch auseinandersetzt, auf die empirische Begründung einer medienkulturellen Theorie der Schule zielt und darin die Materialität des Raumes (z. B. die Architektur) systematisch einbezieht (vgl. Böhme 2006; auch Böhme und Flasche/Herrmann in diesem Band). Eine andere Weiterführung findet sich bei Merle Hummrich, die den Schulkulturansatz raumtheoretisch diskutiert und über an Bourdieu und Foucault geschärfte Raumanalysen einen sozialraumtheoretischen Ansatz fundiert, der schließlich in eine Perspektive der Ausweitung des Mehrebenenmodells in Richtung Kulturvergleich führt (vgl. Hummrich 2011; Hummrich/Rademacher 2013; Hummrich in diesem Band).

Schließlich ist am Ende auf wenigstens zwei Leerstellen zu verweisen, die – mindestens in einem Fall – theoriearchitektonisch bedeutsam wären. Was auch in den neueren Beiträgen von Werner Helsper zur Schulkultur fehlt, ist der systematische Einbezug einer Perspektive auf Praktiken, wie er zuletzt durch die stärkere kulturtheoretische Einbettung angedeutet wird. Mit dieser – bisher noch fehlenden – systematischen Bezugnahme auf das kulturtheoretische Konzept der Praktiken und einer praxistheoretischen Perspektive wäre ein wichtiger theoretischer Diskurs etwa zum Verhältnis von Struktur und Praxis bzw. Praktiken zu führen (vgl. dazu auch Hillebrandt und Bennewitz u. a. in diesem Band). Mit dieser Bezugnahme auf das Konzept der Praktiken könnte außerdem die bisher noch immer bestehende Lücke in Bezug auf den systematischen Einbezug der Ebene des Unterrichts im Schulkulturansatz weiter geschlossen werden. Eine zweite Leerstelle betrifft die in den Anfängen liegengebliebene inhaltliche Dimensionierung der Schulkultur. Hier wäre noch genauer zu überprüfen, ob die frühere Kennzeichnung der Dimensionen Leistung, Inhalte, pädagogische Orientierungen und Partizipation trennscharf und tragfähig sind oder ob neue Dimensionen empirisch rekonstruiert und theoretisiert werden könnten.

## Literatur

- Böhme, J. (2000): Schulmythen und ihre imaginäre Verbürgung durch oppositionelle Schüler. Ein Beitrag zur Etablierung erziehungswissenschaftlicher Mythosforschung. Bad Heilbrunn.
- Böhme, J. (2006): Schule am Ende der Buchkultur. Medientheoretische Begründungen schulischer Bildungsarchitekturen. Bad Heilbrunn.
- Böhme, J./Helsper, W. (1999): Gemischte Kollegien – ein „Kampf um Anerkennung“ zwischen ost- und westdeutschen LehrerInnen in ostdeutschen Gymnasien. In: Combe, A./Helsper, W./Stelmaszyk, B. (Hrsg.): Forum Qualitative Schulforschung 1. Schulentwicklung – Partizipation – Biographie. Weinheim, S. 139–171.
- Bourdieu, P. (1995): Sozialer Raum und „Klassen“. Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen. 3. Aufl. Frankfurt a. M.
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart.
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1973): Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt a. M.
- Göhlich, M. (2007): Schulkultur. In: Apel, H. J./Sacher, W. (Hrsg.): Studienbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 104–121.
- Helsper, W. (2000): Wandel der Schulkultur. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 3, H. 1, S. 35–60.
- Helsper, W. (2001): Schülerpartizipation und Schulkultur – Bestimmungen im Horizont schulischer Anerkennungsverhältnisse. In: Böhme, J./Kramer, R.-T. (Hrsg.): Partizipation in der Schule. Theoretische Perspektiven und empirische Analysen. Opladen, S. 37–48.
- Helsper, W. (2006): Elite und Bildung im Schulsystem – Schulen als Institutionen-Milieu-Komplexe in der ausdifferenzierten höheren Bildungslandschaft. In: Ecarius, J./Wigger, L. (Hrsg.): Elitenbildung – Bildungselite. Erziehungswissenschaftliche Diskussionen und Befunde über Bildung und soziale Ungleichheit. Opladen, S. 162–188.
- Helsper, W. (2008a): Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 54, H. 1, S. 63–80.
- Helsper, W. (2008b): Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität. In: Helsper, W./Busse, S./Hummrich, M./Kramer, R.-T. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden, S. 115–145.
- Helsper, W. (2009): Schulkultur und Milieu – Schulen als symbolische Ordnungen pädagogischen Sinns. In: Melzer, W./Tippelt, R. (Hrsg.): Kulturen der Bildung. Opladen, S. 155–176.
- Helsper, W. (2010a): Der kulturtheoretische Ansatz: Entwicklung der Schulkultur. In: Bohl, T./Helsper, W./Holtappels, H. G./Schelle, C. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn, S. 106–112.
- Helsper, W. (2010b): Einführung: Die Bedeutung der Einzelschule. In: Bohl, T./Helsper, W./Holtappels, H. G./Schelle, C. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn, S. 389–403.

- Helsper, W. (2012): Jugend in Modernisierungsambivalenzen und die ‚Antwort‘ von Schulkulturen. In: Ecarius, J./Eulenbach, M. (Hrsg.): Jugend und Differenz. Aktuelle Debatten der Jugendforschung. Wiesbaden, S. 77–106.
- Helsper, W. (2013): Überlegungen zu einer Theorie kultureller Transformation: ein blinder Fleck in Kulturtheorien zu Schule und Unterricht? In: Thompson, C./Jergus, K./Breidenstein, G. (Hrsg.): Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. Wiesbaden (im Erscheinen).
- Helsper, W./Böhme, J. (2000): Schulmythen. Zur Konstruktion pädagogischen Sinns. In: Kraimer, K. (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt a. M., S. 239–274.
- Helsper, W./Böhme, J./Kramer, R.-T./Linkost, A. (1998a): Entwürfe zu einer Theorie der Schulkultur und des Schulmythos. In: Keuffer, J./Krüger, H.-H./Reinhardt, S./Weise, E./Wenzel, H. (Hrsg.): Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Weinheim, S. 29–76.
- Helsper, W./Böhme, J./Kramer, R.-T./Linkost, A. (1998b): Reproduktion und Transformation von Schulkulturen – Zur Reflexion schulkultureller Entwicklungsprozesse anhand exemplarischer Beispiele. In: Keuffer, J./Krüger, H.-H./Reinhardt, S./Weise, E./Wenzel, H. (Hrsg.): Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Weinheim, S. 206–224.
- Helsper, W./Böhme, J./Kramer, R.-T./Linkost, A. (2001): Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozess. Rekonstruktionen zur Schulkultur I. Opladen.
- Helsper, W./Brademann, S./Kramer, R.-T./Ziems, C./Klug, R. (2008): „Exklusive“ Gymnasien und ihre Schüler – Kulturen der Distinktion in der gymnasialen Schullandschaft. In: Ullrich, H./Strunck, S. (Hrsg.): Begabtenförderung an Gymnasien. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven. Wiesbaden, S. 215–248.
- Helsper, W./Hummrich, M. (2008): Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu – Reflexionen zu Grundlagen schulischer Bildungsprozesse. In: Breidenstein, G./Schütze, F. (Hrsg.): Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden, S. 43–72.
- Helsper, W./Hummrich, M./Kramer, R.-T. (2013): Schülerhabitus und Schulkultur – Inklusion und Exklusion am Beispiel exklusiver Schulen. In: Bauer, U./Dobischat, R./Kutscha, G./Bremer, H. (Hrsg.): Bildungsexpansion und Bildungsnotstand: Widersprüche im Prozess der Re-Strukturierung der Klassengesellschaft. Wiesbaden (im Erscheinen).
- Helsper, W./Kramer, R.-T. (1998): Pädagogische Generationsverhältnisse und -konflikte in der gymnasialen Schulkultur – Eine exemplarische Fallstudie an einem ostdeutschen Gymnasium. In: Ecarius, J. (Hrsg.): Was will die jüngere mit der älteren Generation? Generationsbeziehungen in der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 207–237.
- Helsper, W./Kramer, R.-T./Brademann, S./Ziems, C. (2007): Der individuelle Orientierungsrahmen von Kindern und der Übergang in die Sekundarstufe. Erste Ergebnisse eines qualitativen Längsschnitts. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 53, H. 4, S. 477–490.

- Helsper, W./Kramer, R.-T./Hummrich, M./Busse, S. (2009): Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen. Wiesbaden.
- Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (2013): Habitus – Schule – Schüler: Eine Einleitung. In: Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zur Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden (im Erscheinen).
- Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S./Ziems, C. (2009): Bildungshabitus und Übergangserfahrungen bei Kindern. In: Baumert, J./Maaz, K./Trautwein, U. (Hrsg.): Bildungsentscheidungen. Sonderheft 12 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 12, S. 126–152.
- Honneth, A. (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a. M.
- Hummrich, M. (2011): Jugend und Raum. Exklusive Zugehörigkeitsordnungen in Familie und Schule. Wiesbaden.
- Hummrich, M./Rademacher, S. (Hrsg.) (2013): Kulturvergleich in der qualitativen Forschung. Wiesbaden.
- Kade, J. (1997): Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt a. M., S. 30–70.
- Kramer, R.-T. (2011): Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung. Wiesbaden.
- Kramer, R.-T./Helsper, W. (2000): SchülerInnen zwischen Familie und Schule – systematische Bestimmungen, methodische Überlegungen und biographische Rekonstruktionen. In: Krüger, H.-H./Wenzel, H. (Hrsg.): Schule zwischen Effektivität und sozialer Verantwortung. Opladen, S. 201–234.
- Kramer, R.-T./Helsper, W. (2010): Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In: Krüger, H.-H./Rabe-Kleberg, U./Kramer, R.-T./Budde, J. (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden, S. 103–125.
- Kramer, R.-T./Helsper, W./Busse, S. (2001): Pädagogische Generationsbeziehungen und die symbolische Generationsordnung – Überlegungen zur Anerkennung zwischen den Generationen als antinomischer Struktur. In: Kramer, R.-T./Helsper, W./Busse, S. (Hrsg.): Pädagogische Generationsbeziehungen. Jugendliche im Spannungsfeld von Schule und Familie. Opladen, S. 129–155.
- Kramer, R.-T./Helsper, W./Thiersch, S./Ziems, C. (2009): Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I. Wiesbaden.
- Kramer, R.-T./Helsper, W./Thiersch, S./Ziems, C. (2013): Das 7. Schuljahr. Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere? Wiesbaden.
- Oevermann, U. (1991): Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen. In: Müller-Dooch, S. (Hrsg.): Jenseits der Utopie. Theoriekritik der Gegenwart. Frankfurt a. M., S. 267–336.



- Oevermann, U. (1995): Ein Modell der Struktur von Religiosität. Zugleich ein Strukturmodell von Lebenspraxis und sozialer Zeit. In: Wohlrab-Sahr, M. (Hrsg.): *Biographie und Religion. Zwischen Ritual und Selbstsuche*. Frankfurt a. M., S. 27–101.
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a. M., S. 70–182.
- Oevermann, U. (2008): Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In: Helsper, W./Busse, S./Hummrich, M./Kramer, R.-T. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*. Wiesbaden, S. 55–77.
- Reckwitz, A. (2004): Die Kontingenzperspektive der ‚Kultur‘. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In: Jaeger, F./Rüsen, J. (Hrsg.): *Handbuch der Kulturwissenschaften*. Bd. III: Themen und Tendenzen. Stuttgart und Weimar, S. 1–20.
- Schönig, W. (2002): Organisationskultur der Schule als Schlüsselkonzept der Schulentwicklung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 48, H. 6, S. 815–835.
- Terhart, E. (1994): Schulkultur. Hintergründe, Formen und Implikationen eines schulpädagogischen Trends. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 40, H. 5, S. 685–703.
- Willis, P. (1979): *Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule*. Frankfurt a. M.

Schulkultur

Theoriebildung im Diskurs

Böhme, J.; Hummrich, M.; Kramer, R.-T. (Hrsg.)

2015, VIII, 497 S. 22 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-03536-5