

Kowalski, Marlene; Bauer, Tobias; Matthes, Dominique
**Schulkulturforschung mit der Dokumentarischen Methode. Ergebnisse und
Perspektiven aus einem Studienreview**

Hinzke, Jan-Hendrik [Hrsg.]; Bauer, Tobias [Hrsg.]; Damm, Alexandra [Hrsg.]; Kowalski, Marlene [Hrsg.]; Matthes, Dominique [Hrsg.]: *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 169-188. - (Dokumentarische Schulforschung)



Quellenangabe/ Reference:

Kowalski, Marlene; Bauer, Tobias; Matthes, Dominique: Schulkulturforschung mit der Dokumentarischen Methode. Ergebnisse und Perspektiven aus einem Studienreview - In: Hinzke, Jan-Hendrik [Hrsg.]; Bauer, Tobias [Hrsg.]; Damm, Alexandra [Hrsg.]; Kowalski, Marlene [Hrsg.]; Matthes, Dominique [Hrsg.]: *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 169-188 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-271644 - DOI: 10.25656/01:27164; 10.35468/6022-09

<https://doi.org/10.25656/01:27164>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Marlene Kowalski, Tobias Bauer und Dominique Matthes

Schulkulturforschung mit der Dokumentarischen Methode – Ergebnisse und Perspektiven aus einem Studienreview

Zusammenfassung

Der Beitrag verfolgt das Ziel, auf der Basis eines Studienreviews einen systematischen Überblick über die Genese, Entwicklung und Verbreitung des Schulkulturansatzes in dokumentarisch-methodisch ausgerichteten empirischen Studien zu liefern. Hierzu wird der kulturtheoretische Ansatz zur Erschließung der „symbolischen Ordnung“ (Helsper 2008, S. 66) einer Schule in seiner Entstehung und unter Bezug auf den strukturtheoretischen Kern vorgestellt, der in seinen Ursprüngen zunächst mit einer Dominanz der Objektiven Hermeneutik in schulkulturell ausgerichteten Studien einherging. Daran anschließend werden die Ergebnisse der systematischen Sichtung vorliegender Studien präsentiert, in denen Schulkultur dokumentarisch-methodisch erschlossen worden ist. Mit dieser methodisch-methodologischen Setzung ist auch eine Verschiebung des untersuchten Gegenstands verknüpft: Im Kontext einer dokumentarisch-methodischen Schulkulturforschung findet eine Hinwendung zu den Orientierungsrahmen und Wissensbeständen der schulischen Akteur*innen und damit auch zu Fragen der Passung von Schulkultur und Orientierungsrahmen statt. Ausgehend von der Diskussion der hierzu vorliegenden Studien werden abschließend Potenziale, aber auch blinde Flecken innerhalb der bisherigen dokumentarisch-methodischen Schulkulturforschung aufgezeigt.

Schlüsselwörter

Studienreview, Schulkultur, Dokumentarische Methode, Dokumentarische Schulkulturforschung, implizites Wissen

Abstract**Research on School Culture Using the Documentary Method – Results and Perspectives from a Study Review**

The present article uses a systematic literature review to provide an overview of the emergence, development, and use of the school culture approach in empirical studies that utilize the Documentary Method. To that end, the development of the school culture approach to unlocking the “symbolic order” (Helsper 2008, p. 66) of a school – which initially went hand in hand with a predominance of objective hermeneutics in the first studies on school culture – is presented by focusing on the approach’s core, which is based on structural theory. Subsequently, the results of a systematic review of existing studies in which school culture has been analyzed using the Documentary Method are laid out. This methodic-methodological analysis is accompanied by a shift in the research object because in the context of research on school culture that uses the Documentary Method, there has been a shift toward a focus on the orientation frameworks and knowledge bases of school actors and thus also toward questions regarding how well school culture and orientation frameworks fit together. In discussing the available studies in this field, the potential and blind spots of existing documentary-methodological research on school culture are pointed out.

Keywords

study review, school culture, Documentary Method, documentary research on school culture, implicit knowledge

1 Einleitung

Im Kontext der theoretischen Auseinandersetzung mit und der empirischen Erforschung von Schule erlebt der Kultur-Begriff spätestens seit den 1990er Jahren eine gewisse Konjunktur: So wurden aus praktikentheoretischer Perspektive etwa Lernkulturen an Ganztagschulen untersucht (Kolbe et al. 2008; Reh et al. 2015), Fachkulturen in der Schule identifiziert und rekonstruktiv erschlossen (Hericks et al. 2020; Rotter & Bressler 2020) oder es wurde die spezifische Berufskultur von Lehrkräften analysiert (Terhart 1996; zusammenfassend Kramer et al. 2018). Daneben sind schon frühzeitig strukturtheoretisch fundierte Arbeiten auszumachen, die die Kultur einer Schule in ihrer symbolischen Sinnstruktur zu erschließen suchen (etwa Helsper et al. 2001; Helsper 2008, 2015). Dieses strukturtheoretisch ausgerichtete Schulkulturkonzept wird seit einigen Jahren auch in praxeologisch-wissenssoziologisch ausgerichteten Studien zugrunde gelegt und empirisch untersucht. Auf letztere Studien soll in diesem Beitrag näher eingegangen werden.

Im Zentrum des vorliegenden Artikels steht die Frage danach, wie dieser zunächst vor allem strukturtheoretisch geprägte Ansatz mit seinen Wurzeln im Horizont eines objektiv-hermeneutischen Zugriffs auf Schule in Studien mit der Dokumentarischen Methode aufgegriffen wurde. Dabei interessiert auch, welche spezifischen Ausdeutungen des Schulkulturansatzes aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive zu finden sind. Hierzu wurde ein Studienreview angefertigt, in dem vorliegende Publikationen im Kontext einer mit der Dokumentarischen Methode operierenden Schulkulturforschung zusammengetragen und im Hinblick auf die Verwendung gegenstandsbezogener und methodisch-methodologischer Prämissen verglichen wurden. Diese Herangehensweise folgt dem Ziel, einen Überblick über diese dokumentarisch-methodische Schulkulturforschung zu geben, insbesondere hinsichtlich der Verwendung der Methode sowie ihrer zentralen Befunde und Leerstellen. Der hiermit verbundene Systematisierungsvorschlag soll dazu beitragen, das Gegenstandsfeld Schulkultur innerhalb der Dokumentarischen Schulforschung genauer zu bestimmen („mapping the field“) und zugleich das Forschungsfeld anzuregen („inspiring the field“) (s. Bauer et al. 2020a; Hinzke et al. i. d. B.).

Hierzu wird zunächst die Entstehung der Schulkulturforschung skizziert und diese im Schulforschungsdiskurs verortet (Kap. 2). Anschließend werden die (gegenstands)theoretischen und methodisch-methodologischen Prämissen des Schulkulturansatzes von Helsper et al. im Allgemeinen und im Speziellen einer mit der Dokumentarischen Methode operierenden Schulkulturforschung dargelegt (Kap. 3). In einem weiteren Schritt werden die Ergebnisse des Studienreviews zur Dokumentarischen Schulkulturforschung vorgestellt (Kap. 4). In einem abschließenden Teil werden – aufbauend auf den Ergebnissen des Studienreviews – Schwerpunkte und ‚typische‘ Verwendungsweisen aufgezeigt, aber auch offene Diskurslinien und blinde Flecken innerhalb einer Dokumentarischen Schulkulturforschung diskutiert sowie Bezüge zur Dokumentarischen Schulforschung hergestellt (Kap. 5).

2 Entstehung und Verortung der Schulkulturforschung

Der Ursprung der Forschung zu Schulkulturen in Deutschland kann in der wissenschaftlichen Begleitforschung zum westdeutschen Gesamtschulversuch der 1970er und 1980er Jahre und der davon ausgehenden Hinwendung zur Erforschung der ‚Einzelschule als pädagogischer Handlungseinheit‘ ausgemacht werden. Als ein zentraler Wegweiser der nachfolgenden Beschäftigung mit dem „Innenleben‘ von Schulen“ (Fend 1977, S. 16) kann die konzeptionelle und empirische Auseinandersetzung mit dem Phänomen „Schulklima“ von Helmut Fend (1977) verstanden werden. Dabei wurden Unterschiede im Schulklima der untersuchten Einzelschulen identifiziert, die schließlich in eine normative Gegenüberstellung „guter“ und „schlechter“ Schulen mündeten (z. B. Fend 1986). Später wurde der

Schulklimabegriff um den Schulkulturbegriff ergänzt bzw. in Teilen auch ersetzt (z. B. Fend 1996). Zentral für die in diesem Kontext entstandenen bzw. darauf aufbauenden Arbeiten war und ist die Orientierung an der Frage nach Schulqualität bzw. der Wirksamkeit von Merkmalen der Einzelschule etwa auf die Leistung der Schüler*innen.

Im Kontrast dazu hat sich in den 1990er Jahren eine kulturtheoretische Perspektive auf Schule entwickelt, die der spezifischen Sinnstrukturiertheit von Schule Rechnung trägt und sie als grundlegend sinnkonstituiert betrachtet (Reckwitz 2000). Schulkultur wird darin entsprechend weniger normativ gesetzt, also nicht als Qualitätsmerkmal von Schule oder Lernen verstanden, sondern vielmehr deskriptiv, d. h. als zu erschließende soziale Praxis begriffen. Der wohl bedeutendste deskriptive Ansatz liegt in den strukturtheoretisch fundierten Forschungsarbeiten von Werner Helsper und dem Hallenser Arbeitszusammenhang begründet. Schulkultur wird in diesen Arbeiten als das Produkt der praktischen Auseinandersetzungen der Akteur*innen begriffen, die zur Herausbildung einer symbolischen Ordnung innerhalb der Schule beitragen (Helsper et al. 2001; Helsper 2008, 2015). Diese dem ‚cultural turn‘ verpflichtete Reformulierung der Schultheorie wurde in Abgrenzung und Weiterentwicklung einer normativ und wertend ausgerichteten Betrachtung der Schule entwickelt und grenzt sich explizit von diesen Setzungen und Implikationen in Schulkulturkonzepten ab, wie sie beispielsweise bei Heinz Günter Holtappels (1995) oder Helmut Fend (1998) zu finden sind.

Die Kritik an den zuvor benannten, normativ ausgerichteten Konzepten zu ‚guter Schulkultur‘ bezieht sich darauf, dass der Kulturbegriff darin verkürzt genutzt werde – so setzt sich die ‚Kultur‘ einer Schule in diesen Konzepten aus einem Bündel von Merkmalen zusammen, die (ähnlich einer Liste) erfüllt sein müssen, damit es sich um eine ‚gute‘ Schulkultur handelt. Die theoretische Grenze dieser Ansätze bestehe nun – so Helsper (2008) – darin, dass unter der wertenden Perspektive einer ‚guten Schulkultur‘ nur bestimmte Dimensionen der Schule in den Blick kommen – und insofern diese bestimmten Aspekte als Teil der Kultur dieser Schule gelten, während im Umkehrschluss andere Aspekte des schulischen Zusammenlebens dann als Nicht-Kultur verstanden und hinsichtlich ihrer schulkulturellen Relevanz ausgeblendet werden (Helsper et al. 2001, S. 20; Helsper 2008, S. 65). Damit werde ein ebenso relevanter Teil der schulischen Alltagspraxis sowie der in ihr vorherrschenden Diskurse, aber auch der Gegenentwürfe zum dominanten schulischen Modell ausgeklammert, weil sie nicht den vorher definierten Bestimmungen einer ‚guten Schule‘ entsprechen würden. Letztlich werde damit keine vollständig kulturtheoretische Perspektive auf Schule als Sinnordnung eingenommen (Helsper 2008, S. 65). Demgegenüber versteht sich der Schulkulturansatz nach Helsper und Kolleg*innen als umfassende kulturtheoretische Perspektive auf Schule. Folglich werden alle in der Schule manifestierten Strukturen und stattfindenden Interaktionen und Praxen (u. a. repräsentiert in der Betrachtung

tion der Akteur*innen, Diskurse, Praktiken und Artefakte) als Teil der jeweiligen Schulkultur gedeutet und dabei sowohl als eigenständige Ausdrucksform als auch in ihrem (mitunter spannungsreichen) Zusammenspiel in den Blick genommen (ebd.; auch Kramer 2015).

Im Weiteren steht die Frage danach im Fokus, wie der Schulkulturansatz, wie er von Helsper et al. (2001) strukturtheoretisch ausgearbeitet und empirisch fundiert worden ist, auch mit praxeologisch-wissenssoziologischen Ansätzen (etwa nach Bohnsack 1989, 2017) verknüpft und mit der Dokumentarischen Methode (etwa nach Bohnsack 2011, 2014; Nohl 2017) erschlossen worden ist.

3 (Gegenstands-)Theoretische, methodische und methodologische Prämissen der mit der Dokumentarischen Methode operierenden Schulkulturforschung

Dem Schulkulturansatz von Helsper und Kolleg*innen (2001) einschließlich seiner fortwährenden Weiterentwicklungen (zum Überblick etwa Böhme et al. 2015; Kramer 2016; Hascher et al. 2021) liegt eine kulturanthropologische, analytisch-deskriptive Perspektive auf die Organisation Schule zugrunde, bei der die Alltagspraxen und Alltagsdokumente der schulischen Akteur*innen im Fokus stehen. Schulkultur wird dementsprechend als symbolische Ordnung der Einzelschule verstanden, die durch die involvierten Akteur*innen hervorgebracht wird (Helsper et al. 2001, S. 17ff.; auch Helsper 2008, S. 66f.). Dieses Verständnis baut ursprünglich auf soziologisch fundierten, ethnographischen Studien zum ambivalenten Verhältnis von Schul- und Jugendkultur auf (etwa von Willis 1978), in denen, ausgehend von einem weiten Kulturbegriff, die Interaktionen, Rituale, Kommunikationspraxen und impliziten, auch subversiven Codes der Jugendlichen analysiert wurden, um die Spezifika des Zusammenspiels von informellen und formellen Ebenen sozialer Praxis und deren Bearbeitung durch die Akteur*innen zu erforschen (Helsper et al. 2001, S. 19).

Erweitert wurde dieser ursprünglich ethnographisch-deskriptive Ansatz, der prinzipiell alle Diskurse, Praktiken und Interaktionen zwischen den schulischen Akteur*innen sowie die damit verknüpften Symboliken und ‚Vorder- und Hinterbühnenaktivitäten‘ (Goffman 1959) als relevant für einen Zugang zur Schulkultur erachtete, von Helsper und Kolleg*innen um eine strukturtheoretische Perspektive (Overmann 1991, 1996). Diese sollte zu einer methodisch kontrollierten Analyse der spezifischen Sinnstrukturiertheit der Einzelschule beitragen und vor allem die jeweilige Fallstrukturgesetzmäßigkeit ins Zentrum stellen. Dieser Zugang steht folglich (ebenso wie der ethnographische) nicht für normativ gefärbte Bewertungsdimensionen der jeweiligen schulkulturellen Ausgestaltung, sondern für die deskriptive Erfassung des (Einzel-)Schulischen (Helsper et al. 2001, S. 20).

Damit wird der Fokus auch auf die strukturellen, bildungspolitischen und universalistischen Rahmungen gelegt, vor deren Hintergrund das schulische Geschehen stattfindet. Die Erweiterung des ursprünglich ethnographischen Ansatzes um strukturtheoretische Annahmen geht insofern auch damit einher, dass stärker die Positionierung der schulischen Akteur*innen innerhalb der gesellschaftlichen Makrostruktur betrachtet wird, sowie in diesem Zuge verschiedene soziale Ebenen der Schulkultur (etwa die des Individuums, der Interaktion oder der Institution) forschungsmethodisch erschlossen werden. Diese Ebenen werden dann – auch in ihrer Relationierung – hinsichtlich ihres spezifischen Transformations- und Reproduktionspotenzials für die jeweilige Schulkultur analysiert (Hummrich & Kramer 2011, S. 119ff).

Die Ausdifferenzierung von Schulkultur als symbolische Ordnung im Zusammenspiel von Realem, Symbolischen und Imaginären zielt, dem strukturtheoretischen Ansatz folgend, auf die Erschließung der Fallstrukturgesetzlichkeit einer Schule (Helsper et al. 2001, S. 24 ff.).¹ Die jeweilige Schulkultur wird demnach in der mehr oder weniger konfliktreichen Auseinandersetzung der Akteur*innen untereinander um ihre Sichtweisen und Deutungen – und damit um eine dominante Ordnung – sowie in der Auseinandersetzung mit bildungspolitischen Setzungen hervorgebracht. Diese kulturanthropologisch fundierte Rahmung des Schulkulturbegriffs mit dem Blick auf implizite Anteile und der Relation zum schulischen Feld wird in späteren Systematisierungen auch an kulturwissenschaftliche Perspektiven, etwa nach Andreas Reckwitz und Theodore R. Schatzki, angeschlossen (Helsper 2008, 2015). Zudem wird diese Rahmung unter Bezugnahme auf das Bourdieu'sche Habituskonzept (Bourdieu 1982) bzw. das Konzept der kulturellen Passung (Bourdieu & Passeron 1971) um eine praxeologische Perspektive zur Hervorbringung, Reproduktion und Transformation von Schulkultur ergänzt. In diesem Sinne kann Schulkultur auch verstanden werden als „jeweils spezifische[r] Verweisungszusammenhang der Praxis, der als *symbolische Ordnung* bezeichnet wird“ (Kramer et al. 2018, S. 6; Herv. i. Orig.).

Im Zentrum eines solchen kulturtheoretisch und praxisverstehend ausgerichteten Zugangs stehen weder nur die sicht- und sagbaren Vorstellungen der Beteiligten noch die Annahme, dass das Handeln der Beteiligten stets aus rationalen Beweggründen, reflektierbar oder regelkonform verläuft – so etwa auch in Bezug auf die Auseinandersetzungen um vorherrschende schulbezogene Sichtweisen und Deutungen. Vielmehr rücken zur Erschließung der schulischen Wirklichkeiten im

1 In diesem Kontext kann das Reale als bildungspolitische, strukturelle Rahmung verstanden werden, mit der sich die schulischen Akteur*innen in ihrem Handeln auseinandersetzen müssen. Demgegenüber bilden sich auf der Ebene des Symbolischen die Interaktions- und Kommunikationsprozesse der Akteur*innen ab, die sich auch in der Auseinandersetzung mit grundlegenden Antinomien pädagogischen Handelns vollziehen und mehr oder weniger spannungsreich sein können. Das Imaginäre der Schulkultur bezieht sich nun auf die Selbstbilder der Schule, die als idealisierte Außenrepräsentation fungieren und den ‚Schulmythos‘ der Schule abbilden (Helsper 2008, S. 67f.).

Schulkulturansatz spezifisch hervorgebrachte „Wissensformen, Praktiken, Körper und Artefakte“ (ebd.) und v. a. die über Routinen generierten, impliziten Logiken der Praxis bei der Hervorbringung sozialer Ordnung(en) ins Zentrum (ebd., S. 4). Diese praxisverstehende Prämisse spiegelt sich auch in der forschungsmethodischen Herangehensweise, in der zum einen die Forschungspraxis einer qualitativ-rekonstruktiven Erschließung des Impliziten auf der Basis empirischen Materials im Fokus steht, und in der zum anderen die Reflexion dieser interpretativen Leistungen ein unhintergebares Prinzip des Forschungsprozesses darstellt. In Reaktion auf die Kritik etwa an ethnografischen Beobachtungsstudien verschob sich damit sowohl in gegenstandsbezogener als auch methodisch-methodologischer Hinsicht der Schwerpunkt auf die selbstläufig hervorgebrachten (impliziten) Ausdrucksformen der Akteur*innen des Forschungsfelds Schule.²

Vor dem Hintergrund dieses in seiner Theoriearchitektur zunächst vorwiegend strukturtheoretisch ausgerichteten Ansatzes erscheint es logisch und nachvollziehbar, dass empirische Arbeiten zur Erschließung unterschiedlicher, meist kontrastierender Schulkulturen, anfangs methodisch ausschließlich auf die Objektive Hermeneutik im Anschluss an Ulrich Oevermann ausgerichtet waren (Böhme 2000; Helsper et al. 2001; Kramer 2002). Gerade weil es aus strukturtheoretischer Perspektive darum geht, die einzelschulspezifischen Ausdrucksgestalten der Bearbeitung der in Schule relevanten latenten Sinnstrukturen herauszuarbeiten, stehen die ersten und später auch einige darauffolgende Studien (etwa Helsper et al. 2007a und b; Helsper et al. 2009; Bender 2010; Hummrich 2011; Sandring 2013) in Passung mit den theoretischen und forschungsmethodischen Prämissen der Objektiven Hermeneutik.³ Diese Studien fokussieren stets die Herausarbeitung der Strukturvarianten der symbolischen Ordnung der (Einzel-)Schule, welche mitunter auch in aufwendigen Mehrebenenstudien erschlossen wurden (Helsper et al. 2009). Parallel wurden wesentliche forschungsmethodische Prinzipien und Arbeitsschritte⁴ im Vorgehen einer solchen, d. h. auf die Komplexität des Gegenstandsfeldes reagierenden Qualitativen Mehrebenenanalyse herausgestellt (etwa Hummrich & Kramer 2011), ohne dies aber allein auf die Objektive Hermeneutik zu beschränken. Dies eröffnete auch die Möglichkeit für weitere Zugänge bzw. triangulative Verwendungsweisen des Schulkulturansatzes.

2 Damit werden die Perspektiven und Standorte der Forschenden nicht ausgeblendet, sondern stärker in der Offenlegung ihrer methodisch-kontrollierten, intersubjektiv-nachvollziehbaren Vorgehensweisen bei der Erhebung und Auswertung der generierten Daten angesprochen (Bohnsack 2014, S. 15ff.).

3 Diese Kombination schließt auch an die zuvor im Hallenser Forschungsschwerpunkt liegende Kinder- und Jugendkulturforschung an. Diese Forschung bezieht sich v. a. auf „Fallstudien zum Zusammenhang von Biographie, Familie, Schule und Jugendkultur, die Werner Helsper v. a. in den 1980er Jahren erarbeitet und publiziert hat“ (Gibson et al. 2020, S. 1).

4 Im Fokus steht hier insbesondere die sukzessive Inbezugsetzung der separat erhobenen und analysierten Daten bzw. Befunde nach Anschlussfähigkeiten bzw. Blick auf Passungsperspektiven.

Während zu Beginn der Schulkulturforschung insofern der strukturtheoretische Ansatz und ein strukturrekonstruktives Verfahren im Mittelpunkt standen, wurde im Prozess der Weiterentwicklung des Schulkulturansatzes in einem zweiten Forschungsstrang auch an die Kategorien, Begriffe und Instrumentarien einer wissenssoziologischen Praxeologie angeschlossen. Dies ging gleichzeitig – in Relation zu entsprechende Methoden und zum empirischen Material – mit einem Anschluss an die Prinzipien und Arbeitsschritte der Dokumentarischen Methode einher, die ähnlich wie die Objektive Hermeneutik (hier mit dem Fokus auf latente Sinnstrukturen) in spezifischer Weise auf diejenigen impliziten Sinngehalte zielt, die eng mit den Erfahrungshintergründen und Wissensbeständen der schulischen Akteur*innen verknüpft sind. In der Fokussierung auf die impliziten Logiken im praktischen Zusammenspiel von Wissensformen, Akteur*innen und Artefakten spielen schließlich – neben den überindividuellen schulischen Ordnungsgefügen – zunehmend auch die Ebenen des Individuums und des Kollektivs sowie ihrer Relationen innerhalb des schulischen Feldes und zum schulischen Feld eine Rolle. Letztlich führten auch empirische Bedarfe auf der Ebene der (impliziten) Relevanzsetzungen der Akteur*innen zu einer zunehmenden Hinwendung der Schulkulturforschung zu praxeologisch-wissenssoziologischen Zugriffen bzw. zur Dokumentarischen Methode.

Im praxeologisch-wissenssoziologischen bzw. dokumentarisch-methodischen Zugriff auf Schulkultur vereinen sich zwei Perspektivangebote und lassen sich – da sie wie aufgezeigt bereits über das Habituskonzept und den Blick auf das Implizite angelegt sind – weiter ausschärfen. Es geht dabei v. a. um eine akteur*innenbezogene Verschiebung der Forschungsperspektive bei der Untersuchung von Schulkulturen: Zum einen ließen sich in der Bezugnahme auf die Wissenssoziologie von Karl Mannheim (u. a. 1964, 1980) nun auch die implizit-handlungsleitenden bzw. konjunktiven Wissensbestände und Orientierungsrahmen einzelner sowie kollektiver schulischer Akteur*innen in den Blick rücken und in Fallstudien bzw. typologisierend vergleichen. Zum anderen ließ sich im Anschluss an die Bourdieusche Theorieperspektive die Passung zwischen Habitus und Feld, also zwischen individuellen oder kollektiven Dispositionen und überindividuellen (institutionellen) Anforderungslogiken des Handlungsfeldes Schule, weiterdenken. Insofern erfolgte die Hinwendung zu den individuellen und kollektiven Orientierungsrahmen bzw. Habitusformationen der schulischen Akteur*innen, zum dominanten sekundären Schüler*innenhabitus innerhalb der Schulkultur sowie zum schulkulturellen Orientierungsrahmen und – in Bezug auf diese Konzepte – zur Dokumentarischen Methode. Wie in den hierunter firmierenden Studien die Verknüpfung des Schulkulturansatzes mit praxeologisch-wissenssoziologischen Überlegungen sowie mit dem Verfahren der Dokumentarischen Methode hergestellt wurde, wird im nachfolgenden Kapitel an konkreten Beispielen aufgezeigt.

4 Überblick über Studien der mit der Dokumentarischen Methode operierenden Schulkulturforschung

Im Folgenden werden die Ergebnisse der systematischen und vergleichenden Sichtung verschiedener Schulkulturstudien, die sich in der Datenauswertung auf die Dokumentarische Methode beziehen, vorgestellt. Zunächst wird hierzu die Anlage und das Vorgehen innerhalb des Studienreviews transparent gemacht (Kap. 4.1), daran anschließend werden die Ergebnisse skizziert sowie offene Fragestellungen und Desiderate eruiert (Kap. 4.2).

4.1 Anlage und Vorgehen

Das durchgeführte Studienreview, dessen Ergebnisse nachfolgend abgebildet werden, stellt eine Ergänzung und Aktualisierung der bereits online veröffentlichten Fassung eines Vortragsmanuskripts zum DGfE-Kongress 2020 dar (Bauer et al. 2020b). Es basiert auf einer komparativen Sichtung und Sondierung von Studien der mit der Dokumentarischen Methode operierenden Schulkulturforschung und folgt dem übergreifenden Vorgehen bei der Systematisierung von Studien in den Gegenstandsfeldern der Dokumentarischen Schulforschung (erstmalig Bauer et al. 2020a; auch Hinzke et al. i. d. B.). Grundsätzlich ging und geht es bei dem Studienreview darum, sowohl das Gegenstandsfeld ‚Schulkultur‘ als auch den methodisch-methodologischen Zugriff innerhalb der mit der Dokumentarischen Methode operierenden Schulkulturforschung zu vermessen. Dies geschah und geschieht mit den das NeDoS leitenden Zielen: dominante Linien im Forschungsdiskurs aufzeigen („mapping the field“) und blinde Flecken benennen, um damit zur Weiterentwicklung und Inspiration der dokumentarischen Forschungen zum Gegenstandsfeld Schulkultur beizutragen („inspiring the field“).

Gesucht und gefunden wurden die Studien etwa über Fachbeiträge, die einen systematisierenden Überblick über den Stand der Forschung zum Schulkulturansatz sowie Aufschluss über Zusammenhänge und Ergebnisse geben (etwa Böhme et al. 2015; Kramer 2016; Kramer et al. 2018; Hascher et al. 2021), über Datenbanken, darunter die „Liste von Publikationen mit Bezug zur Dokumentarischen Methode“⁵ in den Fassungen vom 07.01.2020 und 13.03.2021 und die Literaturliteraturdatenbank FIS Bildung, sowie über im Feld vorliegende monografische Schriften und die in den so gefundenen Studien enthaltenen Literaturverweise. Die Auswahl der zum Anliegen des Studienreviews passenden Studien erfolgte entlang der folgenden, als zentral gesetzten Kriterien:

1. Es musste etwa durch konkrete Verweise im Textverlauf (Titel, Schlagworte, Beitragstext) ein Eigenbezug auf den Gegenstand der *Schulkultur* bzw. *Schulkulturforschung* vorliegen.
2. Es musste eine Anbindung an die *Dokumentarische Methode* deutlich werden.

⁵ In der je aktuellen Fassung zu finden auf: www.dokumentarischemethode.de.

3. Es war ebenso von Relevanz, dass es sich um *wissenschaftliche Untersuchungen* handelt, die sich durch die Darlegung der Gegenstandskonstitution, des Methodeninventars, der jeweils erzeugten und analysierten Daten und der empirischen Befunde auf der Basis des eigenen *Studienkontextes* auszeichnen.

Die dritte Anforderung an die Studien erforderte zugleich einen stärkeren Abgleich mit den Beitragsinhalten, denn trotz der – etwa in Literaturdatenbanken wie FIS Bildung – verlinkten Schlagworte wie ‚Schulkultur‘ und ‚Dokumentarische Methode‘ traf die angegebene Kombination bei näherer Sichtung schließlich nicht auf alle Texte zu bzw. stand nicht überall im Vordergrund. Damit fallen aus dem Studienreview sowohl Studien heraus, die sich zwar auch auf den Schulkulturansatz und die Dokumentarische Methode beziehen, aber stärker auf spezifische Bereiche wie etwa die Peerkultur oder Übergänge fokussieren (Deppe 2015; Otto 2015; Krüger et al. 2016). Dies betrifft auch Studien, in denen Schulkulturen mit anderen qualitativen Forschungsmethoden – wie etwa der Objektiven Hermeneutik (Helsper et al. 2007b; zum Überblick siehe auch Kap. 3) oder der Ethnographie (Keßler 2017) – erschlossen worden sind.

Studien, die die oben genannten Kriterien hingegen erfüllt haben, wurden hinsichtlich ihres Forschungsgegenstands, des Rückbezugs auf theoretische Grundlagen und die Anbindung an den Forschungsstand, hinsichtlich der Anwendung der metatheoretischen Kategorien der Dokumentarischen Methode, der Vorgehensweise beim Sampling, bei der Datenerhebung und -auswertung sowie hinsichtlich der generierten Ergebnisse vergleichend betrachtet.

Nachfolgend werden wesentliche Befunde des ergänzten/aktualisierten Studienreviews aufgezeigt. Wir konzentrieren uns an dieser Stelle darauf, zentrale Schwerpunkte der dokumentarisch-methodischen Schulkulturforschung und die jeweiligen methodisch-methodologischen Besonderheiten in der Nutzung der Dokumentarischen Methode darzustellen.

4.2 Ergebnisse

Insgesamt konnten 19 Beiträge in das systematische Review einbezogen werden (Stand: Januar 2022). Es handelt sich dabei sowohl um Einzel- als auch Co-Autor*innenschaften, die im Kontext von Projektmonografien aus größeren Forschungsverbänden (i. d. R. gefördert von der Deutschen Forschungsgemeinschaft: DFG), damit in Zusammenhang stehenden oder auch separat entstandenen Qualifikationsarbeiten sowie Artikeln in erziehungswissenschaftlichen Fachzeitschriften und Sammelbänden entstanden sind. Es liegen Differenzen etwa im Umfang der Publikationen und in der Abgeschlossenheit der Studien vor, da es sich v. a. bei Artikeln um Momentaufnahmen im laufenden Forschungsprozess handelt. Die Publikation von Artikeln erscheint gegenüber monografischen Schriften gegenwärtig vordergründiger.

In Bezug auf die *Forschungsgegenstände* ließ sich eine Schwerpunktsetzung erkennen, die als Relationierung von Bildung und Schule bestimmt werden kann. Wesentliche Themenschwerpunkte liegen demnach in der Verhandlung von (schulischer) Bildung in Bezug auf Bildungsungleichheit, Talent*insein, Elite, Exzellenz und Karriere(verläufe)n, wobei die Schulkulturen jeweils mit förderlichen oder hinderlichen Bildungsbedingungen in Zusammenhang gebracht werden. Diese spezifische Perspektive schlägt sich u. a. in der Benennung als bzw. in der Untersuchung von sog. bildungsbezogenen Orientierungsrahmen/Habitus nieder (zu Kindern: Helsper et al. 2007a; Kramer et al. 2009, 2013; zu Talenten: Pallesen 2014; zu Eltern: Ullrich 2015; zu Jugendlichen: Krüger et al. 2016) bzw. schul- und bildungsbezogenen Orientierungsrahmen bzw. Habitus (zu Schüler*innen: Gibson 2017; Helsper et al. 2018; Gibson et al. 2019; Helsper et al. 2020). Bislang wurden in der Rekonstruktion von Schulkulturen unterschiedliche Schulformen einbezogen: So standen bislang v. a. gymnasiale Schulkulturen im Analysefokus (Pallesen 2014; Gibson 2017; Gibson et al. 2019; Helsper et al. 2018, 2020). Daneben wurden aber auch andere Schulformen, wie etwa die reformpädagogische Grundschule (Ullrich 2015), die Hauptschule (Niemann 2015), die inklusive Grundschule (Kowalski 2021) oder die integrierte Gesamtschule (Pallesen & Matthes 2023/i. E.) hinsichtlich der darin aufzufindenden dominanten Schulkultur in den Analysefokus gerückt. Vereinzelt werden auch Zusammenhänge von Fach- und Schulkulturen (Pallesen 2014; Brüggemann-Kons 2022) bzw. die Bedeutung von Querschnittsthemen wie etwa Inklusion beleuchtet (Kowalski 2021).

In Bezug auf das *übergreifende Erkenntnisinteresse* wird deutlich, dass vor allem zwei Arten von Studien existieren: Zum einen werden 1) Aspekte der Schulkultur dokumentarisch-methodisch erschlossen; zum anderen wird 2) auf die Passung der Orientierungsrahmen bzw. Habitus von unterschiedlichen Akteur*innen zur Schulkultur fokussiert.

Studien, die sich ausschließlich auf die 1) Erschließung von Aspekten der Schulkultur fokussieren (ohne dabei Passungskonstellationen zu untersuchen), lassen sich dahingehend unterteilen, ob sie die Schulkultur ausgehend von einer Akteur*innenposition rekonstruieren oder eine mehrperspektivische Erschließung vornehmen. Die Erschließung der Schulkultur durch eine Akteur*innenposition ist bislang unter Bezugnahme auf die Perspektive der Schüler*innen (Kraus 2009) oder auch der Schulleitung erfolgt (Kowalski 2021, 2022). Studien, die sich der forschungsmethodisch eher aufwendigen mehrperspektivischen Erschließung der Schulkultur widmen, erschließen diese über Schüler*inneninterviews, Leitbilder und die teilnehmende Beobachtung im Unterrichtsalltag (Gibson 2017, 2019). Hinsichtlich des Erkenntnisinteresses der 2) Passung zwischen den Orientierungsrahmen von einzelnen Akteur*innen zur Schulkultur zeigen sich Unterschiede mit Blick auf die untersuchten schulischen Akteur*innen:

1. In einem Teil der Studien geht es um die Orientierungsrahmen von Kindern und Jugendlichen bzw. Schüler*innen in Bezug auf Übergänge in verschiedenen schulischen Kulturen (Helsper et al. 2007a; Kramer et al. 2009, 2013; Niemann 2015), in Bezug auf Elitebildung und eine elitär orientierte Schulkultur (Pallesen 2014; Gibson 2017, 2019) oder in Bezug auf die Schulkultur in exklusiven Gymnasien (Helsper et al. 2018; Gibson et al. 2019; Helsper et al. 2020).
2. Daneben rücken in diesem Bereich die Orientierungsrahmen von Eltern in Bezug auf die Schulkultur in den Blick (Ullrich 2015).
3. Schließlich werden auch die Orientierungsrahmen von Lehrpersonen betrachtet, die mit einem Fokus auf ihre Passung zur jeweiligen Schulkultur analysiert werden (Pallesen & Matthes 2020a; Brüggemann-Kons 2022; Matthes et al. 2022; Pallesen & Matthes 2023/i. E.).

Übergreifend, d. h. über beide Erkenntnisinteressen hinweg, stehen also verschiedene einzelschulische Akteur*innen (Kinder/Jugendliche/Schüler*innen, Eltern, Lehrpersonen, Schulleitungen) und deren Positionierung zur jeweiligen Schulkultur im Fokus.

Dabei rekurren die Studien in ihrem Akteur*innenbezug auf die individuellen Orientierungsrahmen bzw. Habitus (von Akteur*in x in Bezug auf y) und rücken dafür in der Regel Interviews als *Erhebungsformate* ins Zentrum; kaum finden sich bislang Gruppendiskussionen und damit kollektive Orientierungsrahmen (jedoch: Ullrich 2015; Krüger et al. 2016; Helsper et al. 2018), Zugänge zu Interaktionen (jedoch: Gibson 2017) bzw. visuelle resp. bildbezogene Zugänge (jedoch: Pallesen & Matthes 2020b). Als Daten werden vor allem diskursiv gewonnene Materialsorten (mitunter auch im Längsschnitt) sowie Unterrichtsprotokolle und Schuldokumente (z. B. schulische Eröffnungs- oder Abschlussreden, Schulprogramme, Leitbilder, Homepages) in die Analyse einbezogen. In Studien aus größeren Projektkontexten finden sich auch mehrbenenanalytische Zugänge (z. B. Krüger et al. 2016; Helsper et al. 2018, 2021; Pallesen & Matthes 2020a, 2023/i. E.). In diesen Studien wird die vorherrschende Schulkultur vor allem mehrperspektivisch erschlossen, d. h. über die Bezugnahme auf mehrere Datensorten (z. B. Schulleitungsrede, Homepage, Schulprogramm, aber auch Perspektiven der Akteur*innen). Daneben finden sich auch Längsschnittdesigns, also Datenerhebungen zu mehreren Zeitpunkten (z. B. Kramer et al. 2009; Niemann 2015). Die Schulkultur bzw. die Passung der Habitus zur dominanten Schulkultur wird hierbei im Verlauf, etwa mit Blick auf Übergänge zu anderen Schulformen und damit einhergehende Brüche, Transformationen oder Kontinuitäten in der Bildungsbiographie analysiert.

Hinsichtlich der *Datenauswertung* zeigt sich eine Weiterentwicklung der Schulkulturforschung durch die Berücksichtigung der Dokumentarischen Methode in

Ergänzung zur Objektiven Hermeneutik. In jüngeren Arbeiten finden sich auch Triangulationen der Dokumentarischen Methode mit der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion (Pallesen & Matthes 2020a, 2022). Der besondere ‚Mehrwert‘ der Dokumentarischen Methode für die Schulkulturforschung besteht darin, dass damit die Orientierungsrahmen der Akteur*innen herausgearbeitet und insofern auch Passungskonstellationen zu den jeweils dominanten schulkulturellen Entwürfen von Lehrer*insein (z. B. Matthes et al. 2022; Pallesen & Matthes 2023/i. E.) oder Schüler*insein (z. B. Helsper et al. 2007a; Kramer et al. 2009; Gibson 2017) aufgezeigt werden können. Diese schulkulturellen Entwürfe offenbaren dann zum Beispiel, wie nah oder fern eine einzelne Lehrkraft oder ein*e einzelne*r Schüler*in dem schulkulturell dominanten Entwurf steht bzw. welche impliziten Anforderungen an die Akteur*innen im schulischen Alltag gestellt werden. Ein besonderer Fokus bei Forschungen zur Schulkultur mit der Dokumentarischen Methode liegt damit auf der vergleichenden empirischen Analyse der individuellen Orientierungsrahmen bzw. Habitus der Akteur*innen (v. a. Lehrkräfte, Schüler*innen, selten Eltern) in einem jeweils spezifischen schulkulturellen Setting (sowie darüber hinaus im übergreifenden Schulvergleich). Dadurch wird die individuelle Bearbeitung der schulischen Antinomien (auf Lehrer*innenseite) oder der in Schule dominanten Habitusentwürfe des zur Schulkultur passförmigen Schülers bzw. der zur Schulkultur passförmigen Schülerin (auf Schüler*innenseite) in den Mittelpunkt gerückt. Übergreifend zeichnen sich alle Studien dadurch aus, dass sie nach wie vor und trotz dessen, dass sie nicht oder nicht ausschließlich objektiv-hermeneutisch ausgerichtet sind, stark mit der (Einzel-)Fallanalyse in Bezug stehen. Zudem stehen sie in engem Bezug zu dem in der Dokumentarischen Methode gängigen Prinzip der Komparation über empirische Vergleichsfälle. Gegenstand der Komparation sind dann die rekonstruierten, kontrastierenden Fälle einer spezifischen und jeweils dominanten Schulkultur (z. B. Helsper et al. 2018; Kowalski 2021, 2022) oder auch die Passung zwischen Schüler*innenhabitus (z. B. Pallesen 2014; Niemann 2015; Gibson 2017) bzw. Lehrer*innenhabitus (z. B. Matthes et al. 2022; Pallesen & Matthes 2023/i. E.) und dominanter Schulkultur. In den Studien wird sich dabei zur Analyse und Komparation auf unterschiedlich viele Fälle bezogen: So finden sich Studien, in denen zwei (z. B. Kowalski 2021, 2022; Pallesen & Matthes 2023/i. E.), drei (Pallesen 2014), vier (Niemann 2015), aber auch bis zu sieben Schulen und damit Schulkulturen (Helsper et al. 2018) einbezogen und kontrastierend verglichen werden.

In Bezug auf das *methodisch-methodologische Vorgehen* lässt sich zusammenfassend festhalten, dass sich die Studien bei der Herausstellung ihrer begrifflichen und analytischen Kategorien teils stark voneinander unterscheiden, wenn sie nicht von individuellen Orientierungsrahmen sprechen: Es geht um ‚(nationale Differenzen in den) Orientierungen‘, ‚Orientierungsgrößen und Gegenhorizonte‘ sowie um ‚Verständnis, Wahrnehmung und Bearbeitung von Schulkultur‘ (Kraus 2009),

‚schülerbiografische Wahrnehmungen und Verarbeitungen‘ (Niemann 2015), ‚Sichtweisen von Schulleitungen‘ (Krüger et al. 2015), ‚Orientierungen der Eltern‘ sowie die ‚kollektiven Orientierungen der Pädagog*innen‘ (Ullrich 2015) oder etwa um ‚Orientierungen von Lehrpersonen in Bezug auf Inklusion‘ (Brüggemann-Kons 2022). Der Orientierungsbegriff (nicht immer aber der Begriff des Orientierungsrahmens) steht dann im Fokus, aber für die Dokumentarische Methode auch eher untypische Begriffe wie ‚Wahrnehmung‘ oder ‚Sichtweisen‘, deren Relation zu den ‚klassischen‘ Begriffen der Praxeologischen Wissenssoziologie bzw. Dokumentarischen Methode zu klären wäre, damit die Tiefe der Wissensformen und der Bezug zum Impliziten herausgestellt werden kann. Zudem werden verschiedene Begriffe bzw. Begriffsvarianten teils separat, teils innerhalb einer Studie synonym gewählt: Es geht dann etwa auch um individuell-biografische Orientierungsrahmen sowie Habitus(formationen), was wiederum auf weitere (berufs-)sozialisatorische, kultur- oder praxeologische Konzepte verweist, die nicht allein auf die Praxeologische Wissenssoziologie bzw. Dokumentarische Methode bezogen sind. Ähnlich verhält es sich in Bezug auf die Beschreibungsformen und Begriffe, die mit Blick auf die Orientierungsrahmen (innerhalb) der Schule verwendet werden: Hier wird etwa von bildungsbezogenen oder auch schulbezogenen individuellen Orientierungsrahmen (bei den Schüler*innen) gesprochen (Kramer et al. 2009). In Bezug auf diese angestoßenen Punkte möchten wir weitere Auseinandersetzungen zur Rekonstruktion der hiermit verbundenen Implikationen beim Forschen anregen.

5 Aktuelle Fragestellungen, offene Diskurslinien und blinde Flecken – ein Ausblick

In diesem Beitrag wurde ein Überblick über Studien gegeben, die eine empirisch ausgerichtete, dokumentarisch-methodische Schulkulturforschung konturieren (lassen). Die theoretische, forschungsmethodische und empirische Basis des Schulkulturansatzes (Helsper et al. 2001) bildet dabei den strukturtheoretischen Kern im Zugang zur sozialen Praxis im Horizont von Schule. Es ist zu konstatieren, dass im Schulkulturansatz das Verstehen sozialer Praxis in schulischen Kontexten kontinuierlich strukturbezogen und rekonstruktiv erfasst wurde und wird, sich etwa ein Jahrzehnt nach seiner Entwicklung und bis in die Gegenwart andauernd jedoch eine stärkere und fast ausschließliche Verknüpfung mit praxeologisch-wissenssoziologischen Ansätzen abzeichnet. Mit Blick auf diese Ablösung und Ausdifferenzierung kann nunmehr auch von einer Transformation im Forschungsfeld gesprochen werden. Neben diesem Ansatz, der grundlegend auf ein strukturtheoretisches Verständnis von Schule als organisationale Einheit zurückgeht, hat sich auch eine weitere Perspektive auf Schule als Organisation herausgebildet, die da-

rauf fokussiert, dass diese vor allem praxeologisch-wissenssoziologisch, d. h. über die innerhalb der Schule anzufindenden und sich überlagernden Milieus, rekonstruiert wird (Hinze & Bauer i. d. B.; Kessler i. d. B.). Während Schulkultur i. d. R. über aufwändige querschnittliche Momentaufnahmen betrachtet wird, könnten weiterführende auch Perspektiven einer Schulkulturentwicklungsforschung in den Vordergrund rücken.

Die systematische Sichtung und Gegenüberstellung der Studien, die den Schulkulturansatz verfolgen und mit der Dokumentarischen Methode operieren, führte uns zu der Erkenntnis, dass es nicht mehr vorwiegend oder ausschließlich um die Erschließung der einzelschulischen Fallstrukturgesetzmäßigkeit – wie es in objektiv-hermeneutischen Untersuchungen der Fall war –, sondern auch um die jeweiligen Passungsverhältnisse zwischen den Orientierungsrahmen bzw. Habitusformationen einzelner Akteur*innen und der schulkulturellen Rahmung geht. In einigen schulkulturell ausgerichteten Arbeiten, die mit der Dokumentarischen Methode operieren, findet zudem eine Verschiebung dahingehend statt, dass zunehmend der „schulkulturelle Orientierungsrahmen“ im Analysefokus steht (dazu auch Pallesen & Matthes i. d. B.), der sich durch das Herausarbeiten von positiven und negativen Gegenhorizonten sowie Enaktierungspotenzialen innerhalb der Schulkultur konturieren lässt und sich auf die hegemonialen, dominanten schulischen Orientierungen bezieht, die in Passung, aber durchaus auch in Spannung zu den individuellen Orientierungsrahmen stehen können. Diese Akzentverschiebungen in der Bezugnahme auf den Gegenstand machen deutlich, dass die Wahl der Methode zu einer Veränderung des Forschungsfokus und der Erschließung von Schulkultur beiträgt, wenngleich die Fallbezogenheit erhalten bleibt. Die in der Schule rekonstruierbaren, mitunter in Spannung zueinander stehenden Organisationsmilieus (Hertel 2020, 2021; Hinrichsen & Hummrich 2021) unterscheiden sich demnach vor allem durch ihr praxeologisch-wissenssoziologisches Grundverständnis von Schule vom strukturtheoretischen Schulkulturansatz nach Helsper.

Der von uns vorgeschlagene Systematisierungsversuch über die historischen und theoretischen Einordnungen sowie über empirische Studien im Rahmen des vorliegenden Studienreviews wirft schließlich weiterführende Fragen auf, etwa nach der ‚Trennschärfe‘ der Begriffe, aber auch danach, ob und inwiefern Schulkultur im ‚engeren‘ oder ‚weiteren‘ Sinne betrachtet und rekonstruiert wurde. Dazu zählt unserer Ansicht nach auch die Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Schulkultur zu und zwischen den (Teil-)Kulturen des Schulischen (wie etwa Lernkultur, Prüfungskultur, Feedbackkultur) – oder aber die Frage danach, ob bzw. wie diese explizit oder auch implizit aufeinander verweisen. Wesentliche Aspekte haben sich in der Auseinandersetzung bereits aufgreifen lassen und sich als Fragehorizonte zielführend erwiesen: Wie wurde das Schulische erfasst und rekonstruiert? Wird die Erschließung der Schulkultur über separate Dokumente empirisch gelöst (z. B. Reden, Dokumente, Programme) oder werden die Akteur*innenperspektiven

(mit) eingeholt – oder wurde trianguliert? Was genau wird dann auf welche Art und Weise als Schulkultur gefasst, als empirisches Datum verwandt? Wie eigenständig und auf das Schulische bezogen, wie ‚trennscharf‘ kann zwischen Schule und Akteur*innen unterschieden werden bzw. wie akteur*innenbezogen sind diese Daten?

Erste Antworten zur Erfassung dieser Komplexität im Rahmen einer Schulkulturforschung, die mit Chancen, aber auch Grenzen bei der Erfassung der Eigengesetzlichkeit des ‚Schulischen‘ einhergeht, bietet der hier angebotene Zugang. Durch die Sichtung und Systematisierung von Dokumentarischer Schulkulturforschung wurde auch ersichtlich, dass eine solche Forschung – trotz ihres Aufkommens seit der Entwicklung des Schulkulturansatzes im Forschungsdiskurs vor nunmehr zwei Jahrzehnten – im Vergleich zu anderen Ausrichtungen empirischer Schulforschung überraschend randständig praktiziert wird und insofern weitere Anschlüsse und Weiterentwicklungen wünschenswert sind und zu neuen Erkenntnissen beitragen können. Hinsichtlich der empirischen Erschließung von Schulkultur zeigen sich hierbei zwei mögliche Leer- bzw. Anschlussstellen: So wäre ein stärkerer Einbezug von Gruppendiskussionsformaten denkbar, aber auch eine Berücksichtigung von Unterrichtsinteraktionen könnte künftig zur Rekonstruktion von Schulkultur herangezogen werden. Als zweite Leer- bzw. Anschlussstelle lässt sich eine zu geringe Berücksichtigung einer möglichen bildbezogenen bzw. visuellen Erschließung von Schulkultur festhalten. Eine Fortführung und Erweiterung des Forschungsfeldes der Dokumentarischen Schulkulturforschung wäre insofern sehr ertragreich und könnte zur Ausdifferenzierung der Erforschung der impliziten symbolischen Ordnungen von Schulen beitragen.

Literatur

- Bauer, Tobias, Geber, Georg, Görtler, Sophie-Catherine, Hinzke, Jan-Hendrik, Kowalski, Marlene & Matthes, Dominique (2020a). Auf dem Weg zu einem Konzept Dokumentarischer Schulforschung. Methodisch-methodologische Anfragen an Forschung zum Thema Schulentwicklung. In Steffen Amling, Alexander Geimer, Stefan Rundel & Sarah Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode (JDM)*, H. 2-3. Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces), S. 349-376.
- Bauer, Tobias, Damm, Alexandra, Hinzke, Jan-Hendrik, Kowalski, Marlene, Matthes, Dominique & Schröder, Jana (2020b). *Auf dem Weg zu einem Konzept Dokumentarischer Schulforschung: Zum Verhältnis von Methodologie, Methode, Forschungsgegenstand und Disziplin. Vortragsmanuskript zum gleichnamigen Forschungsforum anlässlich des 27. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft OPTIMIERUNG*. <https://wcms.itz.uni-halle.de/download.php?down=59101&elem=3363006>
- Bender, Saskia (2010). *Kunst im Kern von Schulkultur. Ästhetische Erfahrungen und ästhetische Bildung in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, Ralf (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Leske + Budrich.

- Bohnsack, Ralf (2011). *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode*. Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* [9. Aufl.]. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Budrich.
- Böhme, Jeanette (2000). *Schulmythen und ihre imaginäre Verbürgung durch oppositionelle Schüler. Ein Beitrag zur Etablierung erziehungswissenschaftlicher Mythosforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Böhme, Jeanette, Hummrich, Merle & Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.) (2015). *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bourdieu, Pierre (1982). *Die feinen Unterschiede – Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Brüggemann-Kons, Nicole (2023). *Schulsporentwicklung in der inklusiven Einzelschule. Rekonstruktive Fallstudien zur Implementation des Inklusionsverständnisses in Schul-Fachkulturen*. Unveröffentlichte Dissertation. Oldenburg: Universität Oldenburg.
- Deppe, Ulrike (2015). *Jüngere Jugendliche zwischen Familie, Peers und Schule. Zur Entstehung von Bildungsungleichheit in außerschulischen Bildungsorten*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Fend, Helmut (1977). *Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Fend, Helmut (1986). „Gute Schulen – Schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Die deutsche Schule*, 78 (3), S. 275-293.
- Fend, Helmut (1996). *Schulkultur und Schulqualität*. Weinheim: Beltz.
- Fend, Helmut (1998). *Qualität im Bildungswesen*. Weinheim und München: Juventa.
- Gibson, Anja (2017). *Klassenziel Verantwortungselite. Eine Studie zu exklusiven, deutschen Internatsgymnasien und ihrer Schülerschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gibson, Anja (2019). Professionelles Lehrerhandeln in gymnasialen Internatsschulkulturen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65 (2), S. 197-211.
- Gibson, Anja, Helsper, Werner & Kotzyba, Katrin (2019). Generierung feiner Unterschiede. Horizontale Distinktion und Hierarchisierung im gymnasialen Feld. In Werner Helsper; Heinz-Hermann Krüger & Jörn Lüdemann (Hrsg.), *Exklusive Bildung und neue Ungleichheit. Ergebnisse der DFG-Forschergruppe „Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem“*. Zeitschrift für Pädagogik, 65. Beiheft (S. 144-161). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Gibson, Anja, Hummrich, Merle & Kramer, Rolf-Torsten (2020). Rekonstruktive Jugend(kultur)forschung – Flashback/Flashforward. In Anja Gibson, Merle Hummrich & Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.), *Rekonstruktive Jugend(kultur)forschung. Flashback – Flashforward* (S. 1-37). Wiesbaden: Springer VS.
- Goffman, Erving (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York: Doubleday.
- Hascher, Tina, Kramer, Rolf-Torsten & Pallesen, Hilke (2021). Schulklima und Schulkultur. In Tina Hascher, Till-Sebastian Idel & Werner Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (Neuausgabe). Living Reference Work. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_24-1
- Helsper, Werner (2008). Schulkulturen. Die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (1), S. 63-80.
- Helsper, Werner (2015). Schulkultur revisited. Ein Versuch, Antworten zu geben und Rückfragen zu stellen. In Jeanette Böhme, Merle Hummrich & Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 447-500). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner, Böhme, Jeanette, Kramer, Rolf-Torsten & Lingkost, Angelika (2001). *Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozess. Rekonstruktion zur Schulkultur I*. Opladen: Leske + Budrich.
- Helsper, Werner, Dreier, Lena, Gibson, Anja, Kotzyba, Katrin & Niemann, Mareke (2018). *Exklusive Gymnasien und ihre Schüler. Passungsverhältnisse zwischen institutionellem und individuellem Schülerhabitus*. Wiesbaden: Springer VS.

- Helsper, Werner, Gibson, Anja, Kiliyas, Wanda, Kotzyba, Katrin & Niemann, Mareke (2020). *Veränderungen im Schülerhabitus. Die Schülerschaft exklusiver Gymnasien von der 8. Klasse bis zum Abitur*. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner, Kramer, Rolf-Torsten, Brademann, Sven & Ziems, Carolin (2007a). Der individuelle Orientierungsrahmen von Kindern und der Übergang in die Sekundarstufe. Erste Ergebnisse eines Qualitativen Längsschnitts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (4), S. 477-490.
- Helsper, Werner, Ullrich, Heiner, Stelmaszyk, Bernhard, Höblich, Davina, Graßhoff, Gunther & Jung, Dana (2007b). *Autorität und Schule. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, Werner, Kramer, Rolf-Torsten, Hummrich, Merle & Busse, Susann (2009). *Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationenbeziehungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hericks, Uwe, Keller-Schneider, Manuela, Meseth, Wolfgang & Rauschenberg, Anna (Hrsg.) (2020). *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hertel, Thorsten (2020). *Entziffern und Strafen. Schulische Disziplin zwischen Macht und Marginalisierung*. Bielefeld: transcript.
- Hertel, Thorsten (2021). Rahmungsmacht und Differenz. Ungleichheitskonstruktionen in der (marginalisierten) Schule der Migrationsgesellschaft. In Enikő Zala-Mező, Julia Häbig & Nina Bremm (Hrsg.), *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung*. Münster u. a.: Waxmann, S. 97-119.
- Hinrichsen, Merle & Hummrich, Merle (2021). Schulentwicklung (trans-)national. Schulkulturtheoretische Perspektiven. In Anna Moldenhauer, Barbara Asbrand, Merle Hummrich & Till-Sebastian Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 37-63). Wiesbaden: Springer VS.
- Hinzke, Jan-Hendrik & Bauer, Tobias (i. d. B./2023). Forschung zu Schulentwicklung mit der Dokumentarischen Methode: Ein Studienreview. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski & Dominique Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 149-168). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinzke, Jan-Hendrik, Pallesen, Hilke, Bauer, Tobias, Damm, Alexandra, Geber, Georg & Matthes, Dominique (i. d. B./2023). Initiation eines Forschungsprogramms Dokumentarische Schulforschung. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski & Dominique Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 43-63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Holtappels, Heinz Günther (1995). *Entwicklung von Schulkultur*. Neuwied: Luchterhand
- Hummrich, Merle (2011). *Jugend und Raum*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hummrich, Merle & Kramer, Rolf-Torsten (2011). Qualitative Mehrebenenanalyse als triangulieren-des Verfahren. Zur Methodologie von Mehrebenendesigns in der qualitativen Sozialforschung. In Jutta Ecarius & Ingrid Miethe (Hrsg.), *Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung* (S. 109-134). Opladen & Berlin: Budrich.
- Kessler, Stefanie (i. d. B./2023). Schule als Organisation mit der dokumentarischen Methode erforschen: Ein Studienreview. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski & Dominique Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 189-212). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keßler, Catharina (2017). *Doing School. Ein ethnographischer Beitrag zur Schulkulturforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kolbe, Fritz-Ulrich, Reh, Sabine & Idel, Till-Sebastian (2008). LUGS. Ein Forschungsprojekt zur Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung an Ganztagschulen. In Stefan Appel, Harald Ludwig, Ulrich Rother & Georg Rutz (Hrsg.), *Leitthema Lernkultur. Schwalbach, Taurus: Wochenschau-Verlag*, S. 30-41.

- Kowalski, Marlene (2021). Umgangsweisen mit den Schulschließungen und dem Homeschooling im Kontext der Corona-Pandemie. Orientierungen von Schulleitungen inklusiver Grundschulen zum Lernen auf Distanz. *Qfl – Qualifizierung für Inklusion*, 3 (1).
- Kowalski, Marlene (2022). „Wir sitzen alle in einem Boot“. Distanzlernen an inklusiven Grundschulen aus der Perspektive von Schulleitungen: Empirische Ergebnisse aus einer Studie zur Schulkultur an Grundschulen in Zeiten der Corona-Pandemie. *Zeitschrift für Inklusion*. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/617>
- Kramer, Rolf-Torsten (2015). Die Theorie der Schulkultur in Entwicklung? – Ausgangspunkte, Weiterführungen und ‚heimliche‘ Umbauten durch Werner Helsper. In Jeanette Böhme, Merle Hummrich & Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 23-47). Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, Rolf-Torsten (2016). Der Ansatz „Schulkultur“ – theoretische und empirische Perspektiven zum Verständnis von Bildungssystem und Bildungsinstitutionen. In Maja S. Maier (Hrsg.), *Organisation und Bildung* (S. 33-49). Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, Rolf-Torsten (2002). *Schulkultur und Schülerbiographien. Das „schulbiographische Passungsverhältnis“*. Rekonstruktionen zur Schulkultur II. Opladen: Leske + Budrich.
- Kramer, Rolf-Torsten, Helsper, Werner, Thiersch, Sven & Ziems, Carolin (2009). *Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kramer, Rolf-Torsten, Helsper, Werner, Thiersch, Sven & Ziems, Carolin (2013). *Das 7. Schuljahr. Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, Rolf-Torsten, Idel, Till-Sebastian & Schierz, Matthias (2018). Habitus und Berufskultur von Lehrkräften. Kulturtheoretische und praxeologische Zugänge. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7, S. 3-36.
- Kraus, Anja (2009). „Schulkultur“ aus der Perspektive von Zwölf- bis Dreizehnjährigen. Ein Vergleich zwischen finnischen und deutschen Schüler(inne)n. In Heike de Boer & Heike Deckert-Peacemann (Hrsg.), *Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung* (S. 193-205). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krüger, Heinz-Herrmann, Keßler, Catharina & Winter, Daniela (2015). Schulkultur und soziale Ungleichheit. In Jeanette Böhme, Merle Hummrich & Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 183-210). Wiesbaden: Springer VS.
- Krüger, Heinz-Herrmann, Keßler, Catharina & Winter, Daniela (2016). *Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihre Peers an exklusiven Schulen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mannheim, Karl (1964). Das Problem der Generationen. In Karl Mannheim (Hrsg.), *Wissensoziologie* (S. 509-565). Neuwied & Berlin: Luchterhand.
- Mannheim, Karl (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Matthes, Dominique, Bauer, Tobias & Hinzke, Jan-Hendrik (2022). Reflexion zwischen Ideal- und Wirklichkeitskonstruktionen. Wie Lehrpersonen über ihren Berufsalltag reflektieren und was das für ihre Professionalität bedeutet. *Erziehung und Unterricht*, 3-4, S. 173-181.
- Niemann, Mareke (2015). *Der ‚Abstieg‘ in die Hauptschule. Vom Hauptschülerwerden zum Hauptschülersein. Ein qualitativer Längsschnitt*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, Arnd-Michael (2017). *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS.
- Oevermann, Ulrich (1981). *Fallrekonstruktion und Strukturgeneralisierung als Beitrag der Objektiven Hermeneutik zur soziologisch-strukturtheoretischen Analyse*. Manuskript. Frankfurt am Main.
- Oevermann, Ulrich (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In Arno Combe & Werner Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70-182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Otto, Ariane (2015). *Positive Peerkultur aus Schülersicht. Herausforderungen (sonder-) pädagogischer Praxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Pallesen, Hilke (2014). *Talent und Schulkultur*. Opladen: Budrich.

- Pallesen, Hilke & Matthes, Dominique (2020a). „Mir war von Anfang an klar, dass die Schule ein anders ausgelegtes Profil hatte“. (Professioneller) Lehrerhabitus zwischen Biographie und Schulkultur. Eine exemplarische Fallstudie. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 9, S. 95-109.
- Pallesen, Hilke & Matthes, Dominique (2020b). Praxeologische Perspektiven der Lehrer*innen enprofessionsforschung. Reflexionen zum Einsatz von Bildvignetten als Erzählimpulse in Lehrer*inneninterviews. In Stefan Amling, Alexander Geimer, Stefan Rundel & Sarah Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode (JDM)*, H. 2-3. Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces), S. 119-142.
- Pallesen, Hilke & Matthes, Dominique (2023/i. E.). „hier sind Leute am Start die einfach Lust haben Schüler zu unterrichten und Schule zu gestalten“. Schulische Sinnentwürfe und Optimierungsbestrebungen aus kultur- und praxistheoretischer Perspektive. In Susanne Maria Weber, Claudia Fahrenwald & Andreas Schröer (Hrsg.), „*Organisationen OPTIMIEREN – OPTIMIERUNG organisieren?*“. Organisationspädagogische Beiträge zum DGfE-Kongress Optimierung 2020. Jahrbuch Organisationspädagogik.
- Pallesen, Hilke & Matthes, Dominique (i. d. B./2023). Rekonstruktionen zum schulischen Orientierungsrahmen. Ein Beitrag zur Schulkulturforschung mit der Dokumentarischen Methode. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski & Dominique Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation*. Reihe Dokumentarische Schulforschung (S. 313-332). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reckwitz, Andreas (2000). *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Reh, Sabine, Fritsche, Bettina, Idel, Till-Sebastian & Rabenstein, Kerstin (Hrsg.) (2015). *Lernkulturen. Rekonstruktionen pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rotter, Carolin & Bressler, Christoph (2020). Unterrichtsfach und Lehrerhandeln. Herausforderungen für eine Forschung zur Fachspezifik beruflicher Praxis von Lehrpersonen. In Uwe Hericks, Manuela Keller-Schneider, Wolfgang Meseth & Anna Rauschenberg (Hrsg.), *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 111-127). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sandring, Sabine (2013). *Schulversagen und Anerkennung. Scheiternde Schulkarrieren im Spiegel der Anerkennungsbedürfnisse Jugendlicher*. Wiesbaden: VS.
- Terhart, Ewald (1996). Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In Arno Combe, & Werner Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 448-471). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ullrich, Heiner (2015). Eltern beim Übergang in reformpädagogischen Schulkulturen. Bildungsorientierung der Eltern und Selbstverständnis der Professionellen an reformpädagogischen Schulen. In Jeanette Böhme, Merle Hummrich & Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 263-284). Wiesbaden: Springer VS.
- Willis, Paul (1978). *Learning to Labor. How working class kids get working class jobs*. London & New York: Routledge.