



Johanna Lojewski

# Schulkulturen in der gymnasialen Oberstufe

Eine explorative Studie zu kulturellen Passungsverhältnissen  
und Schule-Milieu-Komplexen in der Sekundarstufe II

# Oberstufe gestalten

herausgegeben von

Herbert Altrichter, Stefan Hahn, Martin Heinrich  
und Ludwig Huber (†)

Johanna Lojewski

# Schulkulturen in der gymnasialen Oberstufe

Eine explorative Studie zu kulturellen  
Passungsverhältnissen und Schule-Milieu-Komplexen  
in der Sekundarstufe II

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2023

**k**

*I acknowledge support for the publication costs by the Open Access Publication Fund of Bielefeld University and the Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG).*

Die vorliegende Arbeit wurde im Oktober 2022 an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld unter dem Titel „Die feinen Unterschiede – Schulkulturen in der gymnasialen Oberstufe. Eine explorative Untersuchung anhand quantitativer Daten“ als Dissertation angenommen. Gutachter waren Prof. Dr. Ullrich Bauer und Prof. Dr. Martin Heinrich. Die Arbeit wurde für die Veröffentlichung geringfügig inhaltlich und redaktionell überarbeitet.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Editorial Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2023.kg. Verlag Julius Klinkhardt.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Foto Umschlagseite 1: © Oberstufen-Kolleg Bielefeld, Aufnahme: Johanna Lojewski.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2023. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Die Publikation ist (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>*

ISBN 978-3-7815-6016-1 digital

[doi.org/10.35468/6016](https://doi.org/10.35468/6016)

ISBN 978-3-7815-2575-7 print

## Zusammenfassung

Ausgehend von wiederholten empirischen Belegen, dass Struktur und Organisation des deutschen Bildungswesens systematisch für ungleiche Bildungs- und Lebenschancen sorgen, nimmt die vorliegende Arbeit die gymnasiale Oberstufe als zentrale Vergabestelle für das Abitur in den Blick, die in den letzten 60 Jahren quantitativ an Bedeutung gewonnen hat und zugleich erheblichen strukturellen und inhaltlichen Transformationen ausgesetzt war. Diese Entwicklungen sowie die damit einhergehende institutionelle und soziale Diversifizierung der gymnasialen Oberstufe werden aus Perspektive der bildungssoziologischen Arbeiten von Bourdieu und Passeron, insbesondere der „Theorie der symbolischen Gewalt“ (1973), betrachtet. Dabei werden auch neuere theoretische Perspektiven und Anschlüsse erörtert, die die deren relativ pauschalen Annahmen ausdifferenzieren und ergänzen.

Auf Grundlage ausgewählter empirischer Befunde zu den Auswirkungen der zahlreichen Reformen werden mehrere Thesen zur Tragfähigkeit des Erklärungsansatzes von Bourdieu und Passeron formuliert. Dabei wird u.a. konstatiert, dass die zunehmende institutionelle Diversifizierung der gymnasialen Oberstufe als eine strukturelle Form der kulturellen Willkür zu begreifen ist, die mit sozialen Abdrängungs- und Segregationsmechanismen einhergeht. Die Grenzen des Erklärungsansatzes von Bourdieu und Passeron zeigen sich jedoch u.a. in der Nicht-Berücksichtigung differenzieller Schulumwelten auf Ebene der Einzelschule. Daher wird auf die Schulkulturtheorie von Helsper et al. (2001) Bezug genommen, die von spezifischen Institutionen-Milieu-Bindungen auf Ebene der Einzelschule ausgeht und die dichotome These der kulturellen Passung ausdifferenziert.

Die zentrale Annahme dieser Arbeit lautet, dass die Theorie der symbolischen Gewalt einzelschulspezifisch ausbuchstabiert und um die schulkulturtheoretische Perspektive erweitert werden muss, um der Pluralität von Schule und Milieu Rechnung zu tragen.

Im Zentrum der explorativen Untersuchung steht die Frage, inwiefern sich für die gymnasiale Oberstufe Schulkulturen im Sinne von Institutionen-Milieu-Komplexen identifizieren lassen. Hierzu wird eine Sekundäranalyse mit quantitativen Daten aus einer Befragung mehrerer Abiturient:innenjahrgänge an neun Oberstufen durchgeführt, wobei folgende Forschungsfragen fokussiert werden: 1.) Lassen sich an gymnasialen Oberstufen verschiedene Institutionen-Milieu-Komplexe entlang soziokultureller und individueller Merkmale der Schüler:innenschaft identifizieren? 2.) Zeigen sich zwischen den verschiedenen gymnasialen Oberstufen unterschiedliche schüler:innenseitige Wahrnehmungen der Schulkulturdimensionen? 3.) Wie korrespondiert die Wahrnehmung der Schulkulturdimensionen mit den Kompositionsmerkmalen der Schüler:innenschaft auf der Ebene der Einzelschule?

Im Rahmen einer korrespondenzanalytischen Betrachtung entlang der schulkulturellen und der Kompositionsmerkmale werden Relationen zwischen den Schulen aufgezeigt sowie Merkmale berücksichtigt, die in der jüngeren quantitativen Bildungsforschung zur Oberstufe bislang weitgehend ausgeblendet waren.

Resümierend zeigt die Arbeit die Potenziale einer schulkulturtheoretischen Perspektive auf Einzelschulen als Institutionen-Milieu-Komplexe auch für quantitative Forschungszugänge auf. Auf dieser Grundlage werden schließlich offene Fragen sowie Implikationen für die quantitative ungleichheitsbezogene Bildungsforschung formuliert.

## Abstract

Based on repeated empirical evidence that the structure and organization of the German education system systematically ensure unequal educational and life chances, this work takes a look at the upper secondary level (“gymnasiale Oberstufe”) as the central awarding body for the “Abitur” (A-Level), which has gained in quantitative importance over the last 60 years and at the same time has been exposed to considerable structural and contentual transformations. These developments, as well as the accompanying institutional and social diversification of upper secondary schools, will be examined from the perspective of the works on education by Bourdieu and Passeron, especially the “Theory of Symbolic Violence” (1973). More recent theoretical perspectives and connections are also discussed, which differentiate and complement their rather global assumptions.

On the basis of selected empirical findings on the numerous reform effects, several theses are formulated on the viability of Bourdieu and Passeron’s explanatory approach. Among other things, it is stated that the increasing institutional diversification of the upper secondary school is to be understood as a structural form of cultural arbitrariness that goes hand in hand with social displacement and segregation mechanisms. However, the limitations of Bourdieu and Passeron’s explanatory approach become apparent, among other things, in the failure to take into account differential school environments at the level of the individual school. Therefore, reference is made to the school culture theory of Helsper et al. (2001), which assumes specific institution-milieu ties at the level of the individual school and differentiates the dichotomous thesis of cultural fit.

The central assumption of the present study is that the theory of symbolic violence must be spelled out specifically for individual schools and expanded to include the perspective of school culture theory in order to take account of the plurality of schools and milieus.

The explorative study focuses on the question of the extent to which school cultures in the sense of institution-milieu complexes can be identified for the upper secondary schools. To this end, a secondary analysis is conducted with quantitative data from a survey of Abitur cohorts from nine schools, focusing on the following research questions: 1.) Can different institution-milieu complexes be identified at upper secondary schools along socio-cultural and individual characteristics of their students? 2.) Are there different perceptions of the school culture dimensions among the various upper secondary schools? 3.) How does the perception of the school culture dimensions correspond with the compositional characteristics of the student body at the level of the individual school?

Within the framework of a correspondence analysis along the school-cultural and compositional characteristics, relations between the schools are shown and characteristics are taken into account that have so far been largely ignored in recent quantitative educational research on upper secondary schools.

In summary, the study shows the potential of a school culture theory perspective on individual schools as institution-milieu complexes for quantitative research approaches as well. Finally, on this basis, open questions as well as implications for quantitative inequality-related educational research are formulated.

# Inhalt

Danksagung .....	11
<b>1 Einleitung</b> .....	13
<b>2 Die Bildungssoziologie Pierre Bourdieus als Bezugsrahmen der Arbeit</b> .....	17
2.1 Sozialer Raum, Habitus und Feld: Grundbegriffe einer relationalen Kulturtheorie .....	17
2.2 Symbolische Gewalt und kulturelle Passung im Bildungssystem .....	22
2.2.1 Reproduktion gesellschaftlicher Kräfteverhältnisse durch pädagogisches Handeln .....	22
2.2.2 Die Illusion der Chancengleichheit: Kulturelle Passung als Privileg .....	26
2.3 Bourdieus „böser Blick“ – Zusammenfassung und zentrale Einwände .....	31
2.4 Theoretische Anschlüsse und Ergänzungen .....	35
2.4.1 Entwicklungs- und sozialisationstheoretische Perspektiven und Ergänzungen .....	36
2.4.2 Schul(kultur)theoretische Perspektiven und Ergänzungen .....	43
2.4.3 Erweiterung des Sozialstrukturmodells: von Klassen- zum Milieumodell .....	53
<b>3 Transformationen des Feldes – Zur Entwicklung der gymnasialen Oberstufe   seit den 1960er Jahren</b> .....	61
3.1 Bildungsexpansion und die Reformen der gymnasialen Oberstufe .....	61
3.1.1 Bildungsexpansion und ihre Folgen für das Bildungssystem – ein Überblick .....	62
3.1.2 Strukturelle Transformationen – Öffnung der Wege zum Abitur und ihre quantitative Bedeutung .....	65
3.1.3 Inhaltliche und organisatorische Transformationen – die inneren Reformen der gymnasialen Oberstufe im Spannungsfeld von Kanon und Freiheit .....	69
3.2 Die allgemeinen Zielsetzungen der Oberstufe unter Transformationsdruck .....	77
3.2.1 Die Gleichwertigkeit der Fächer als Prinzip (1972 – 1988) .....	78
3.2.2 Die „Kompetenz-Wende“: Empfehlungen der KMK-Expertenkommission (1995) .....	81
3.2.3 Rekanonisierung und Standardisierung (seit 2006) .....	88
<b>4 Heterogenität und Diversität (in) der gymnasialen Oberstufe</b> .....	93
4.1 Heterogenität der Schüler:innenschaft .....	96
4.1.1 Soziokulturelle Zusammensetzung .....	96
4.1.2 Lernvoraussetzungen .....	100
4.1.3 Vorangegangene Bildungswege und der Einfluss administrativer Vorgaben ..	101
4.1.4 Bildungsaspirationen .....	104

4.2	Differenzielle Ergebnisse pädagogischer Arbeit in der gymnasialen Oberstufe .....	109
4.2.1	Fachleistungen .....	109
4.2.2	Wissenschaftspropädeutische Kenntnisse .....	116
4.2.3	Persönlichkeitsbezogene Fähigkeiten und Eigenschaften .....	121
4.3	Die Prozessebene der pädagogischen Arbeit in der gymnasialen Oberstufe – Schulklima und Schulkultur .....	128
4.3.1	Ausgewählte Befunde aus der Schulklimaforschung .....	129
4.3.2	Ausgewählte Befunde aus der Schulkulturforschung .....	135
<b>5</b>	<b>Die gymnasiale Oberstufe aus der Perspektive der Theorie der symbolischen Gewalt – Zwischenbilanz, zentrale Annahmen und Fragestellungen .....</b>	<b>145</b>
<b>6</b>	<b>Anlage der Untersuchung und methodisches Vorgehen .....</b>	<b>151</b>
6.1	Projektkontext, Studiendesign und Datenbasis .....	151
6.1.1	Ziele und Fragestellungen des „Übergänge“-Projektes .....	151
6.1.2	Studiendesign und Erhebungsinstrumente .....	152
6.1.3	Untersuchungspopulation, Stichprobenziehung und Ausschöpfungsquoten .....	154
6.1.4	Übersicht und Kurzbeschreibung der Schulen .....	156
6.2	Methoden der Datenanalyse .....	158
6.2.1	Explorative Faktorenanalyse .....	158
6.2.2	Multiple Korrespondenzanalyse .....	161
6.2.3	Umgang mit fehlenden Werten .....	165
6.3	Operationalisierung .....	170
6.3.1	Indikatoren zur Erfassung der Schüler:innenkomposition .....	171
6.3.2	Indikatoren für die Schulkulturdimensionen .....	175
<b>7</b>	<b>Ergebnisse .....</b>	<b>185</b>
7.1	Oberstufen als Institutionen-Milieu-Komplexe .....	185
7.1.1	Deskriptive Befunde .....	185
7.1.2	Ergebnisse der Korrespondenzanalyse .....	190
7.2	Dimensionen der Schulkultur in der Oberstufe .....	195
7.2.1	Deskriptive Befunde .....	195
7.2.2	Ergebnisse der Korrespondenzanalysen .....	198
7.3	Analysen auf Einzelschulebene .....	202
7.3.1	Gymnasium B .....	202
7.3.2	Gymnasium E .....	206
7.3.3	Gesamtschule A .....	210
7.3.4	Gesamtschule C .....	213
7.3.5	Das Oberstufen-Kolleg .....	217
7.3.6	Zusammenfassung der einzelschulspezifischen Analysen .....	221
<b>8</b>	<b>Zusammenfassung und Diskussion .....</b>	<b>223</b>
8.1	Zentrale Ergebnisse .....	225
8.2	Limitationen .....	229
8.3	Ausblick .....	232
8.3.1	Theoretische und methodische Weiterentwicklungen .....	232
8.3.2	Implikationen für die (quantitative) empirische Bildungsforschung .....	235

<b>Verzeichnisse</b> .....	239
Verzeichnis der Tafeln .....	239
Abbildungsverzeichnis .....	239
Tabellenverzeichnis .....	239
Literaturverzeichnis .....	241

## Danksagung

Unter Promovierenden ist es eine Binsenweisheit, dass das Verfassen einer Dissertation ein Prozess voller Höhen und Tiefen ist, der mitunter von Selbstzweifeln und Bedenken ob des wissenschaftlichen Mehrwerts der eigenen Fragestellung begleitet ist. In meinem Fall resultierte daraus eine fast 9-jährige Bearbeitungszeit, in der ich mich phasenweise thematisch umorientiert habe, um dann letztlich doch wieder zum ursprünglichen Vorhaben zurückzukehren. Ohne die Unterstützung aus dem privaten und beruflichen Umfeld wäre ich vermutlich nie fertig geworden.

Prof. Dr. Ullrich Bauer möchte ich dafür danken, dass er mich in der Phase meiner größten Zweifel in seiner zugewandten und ermutigenden Weise durch diesen Prozess begleitet hat.

Dr. Gabriele Klewin, Dr. Lilian Streblov und Prof. Dr. Martin Heinrich danke ich dafür, dass sie es mir ermöglicht haben, mich in der letzten Phase fast ausschließlich auf die Fertigstellung der Dissertation zu konzentrieren.

Prof. Dr. Barbara Koch-Priewe danke ich für ihre zwischenzeitliche Unterstützung im Rahmen ihres Doktorand:innen-Kolloquiums. Sie hat mir die Selbstzweifel genommen und mich mit ihrer pragmatischen Art auf den Boden der (wissenschaftlichen) Tatsachen geholt.

Und schließlich gilt mein Dank all meinen Freund:innen und Kolleg:innen, die immer an mich geglaubt haben und mir immer wieder den notwendigen Schubs gaben, weiter zu machen. Besonderer Dank gilt meinen Freundinnen Miriam, Monika und Johanna, die unter hohem Zeitdruck die längsten Texte korrekturgelesen haben.

Diese Arbeit wäre jedoch nicht fertig geworden ohne die selbstlose Unterstützung meiner Lebensgefährtin Wiebke: Danke, dass Du meine Citavi- und WORD-bedingten Wutausbrüche ausgehalten hast, Dir meine endlosen Monologe über dieses oder jenes theoretische oder methodische Problem geduldig angehört hast und vor allem, dass Du immer für mich da warst – ohne Dich wäre ich aufgeschmissen gewesen!

# 1 Einleitung

Spätestens seit der PISA-Studie (u. a. Baumert et al., 2001) ist bekannt, dass im mehrgliedri- gen deutschen Schulsystem ausgeprägte soziale Disparitäten in der Bildungsbeteiligung und im Hinblick auf die Bildungserfolge (gemessen an Leistungen) existieren. Auch 20 Jahre später lassen sich die sozialen Disparitäten nahezu unverändert empirisch belegen, wie der aktuelle Bildungsbericht zeigt (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022).

Zur Erklärung dieser persistierenden sozialen Disparitäten werden verschiedene Erklärungsan- sätze herangezogen, wobei sich im Wesentlichen zwei Paradigmen herauskristallisieren:

Zum einen wird die Entstehung von bildungsbezogenen Ungleichheiten vornehmlich auf die Merkmale der Schüler:innen und ihrer Herkunftsfamilien zurückgeführt, die in unterschiedli- chen kognitiven und motivationalen Voraussetzungen, in einer unterschiedlichen schulischen Performanz (primäre Herkunftseffekte) und nicht zuletzt in unterschiedlichen Bildungsent- scheidungen (sekundäre Herkunftseffekte) resultieren (u. a. Baumert & Schümer, 2001; Becker & Lauterbach, 2004; Baumert, Stanat & Watermann, 2006a; Watermann & Baumert, 2006a; Ditton & Krüsken, 2006; Müller-Benedict, 2007; Baumert, Maaz & Trautwein, 2010; Schind- ler & Reimer, 2010; Becker & Schubert, 2011; Bornkessel, 2015). In dieser Sichtweise kön- nen Bildungsungleichheiten als *individuelle* Begabungsunterschiede und Bildungspräferenzen betrachtet (und legitimiert) werden.

Zum anderen wird in erster Linie auf die Struktur und Organisation des deutschen Bildungs- wesens fokussiert, die einerseits mit einer selektionsbedingten sozialen und leistungsbezoge- nen Zusammensetzung der Schüler:innen einhergeht und andererseits mit unterschiedlichen bildungstheoretischen, curricularen und didaktischen Traditionen, die sich in differenti- en Unterrichts-kulturen, Lehrer:innenerwartungen und Interaktionen niederschlagen (Baumert, Stanat & Watermann, 2006b). In diesem Zusammenhang wurde der Begriff der Schulformen als „selektionsbedingte Lernmilieus“ oder als „differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus“ (u. a. Baumert, Köller & Schnabel, 2000; Baumert & Schümer, 2001; Baumert, Trautwein & Artelt, 2003) geprägt. In dieser Perspektive werden also eher *institutionelle* Faktoren in den Blick genommen, sodass Bildungsungleichheiten als ein Resultat von *Bildungsungerechtigkeit* zu betrachten sind.

Dass diese Aspekte miteinander in Beziehung stehen, arbeitet Pierre Bourdieu im Rahmen sei- ner relationalen Kulturtheorie und in seinen bildungssoziologischen Werken mit Jean-Claude Passeron (1971, 1973) heraus. Hier ist in erster Linie die „Theorie der symbolischen Gewalt“ zu nennen.

Darin arbeiten die Autoren heraus, durch welche verborgenen Mechanismen im pädagogischen Geschehen die ungleich verteilten Bildungschancen der verschiedenen sozialen Milieus repro- duziert und zementiert werden. Sie postulieren eine „doppelte Willkür“ im Bildungssystem, die sich in der Auswahl der *Inhalte* und in der *Art und Weise* ihrer Vermittlung manifestiert und damit diejenigen sozialen Gruppen privilegiert, die qua Klassenzugehörigkeit über ein kulturel- les Kapital verfügen, das im Bildungssystem zum einen stillschweigend vorausgesetzt und zum anderen besonders honoriert wird. Dabei werden die ungleichen kulturellen Voraussetzungen durch die Ideologie der Begabung und vermeintlich demokratische Prüfungs- und Auslesever- fahren verschleiert und legitimiert. In der Konsequenz führen diese Mechanismen nicht nur

zur Fremd-, sondern auch zur *Selbst*selektion derjenigen sozialen Gruppen, die nicht über die notwendige „kulturelle Passung“ zum Bildungssystem verfügen.

Diese *Relationalität* von klassen- bzw. milieuspezifischen Habitus und dem schulischen Feld arbeitet Bourdieu in seinen späteren Werken noch weiter aus (u. a. 1982/2012, 1988/2014, 2001).

Vor diesem Hintergrund wird in der vorliegenden Arbeit die gymnasiale Oberstufe in den Blick genommen. Dieser kommt im deutschen Bildungssystem eine besondere Rolle zu: Sie stellt (immer noch) die zentrale Vergabestelle für die allgemeine Hochschulreife dar, die den Absolvent:innen die größtmögliche Flexibilität in Bezug auf den weiteren (Aus-)Bildungsweg ermöglicht.

Durch gesellschaftliche Modernisierungsprozesse und die damit einhergehende gestiegene Bedeutung höherer Abschlüsse ist seit den 1970er Jahren ein sukzessiver Anstieg der Abiturient:innenquoten verzeichnen: Allein zwischen 2001 und 2018 ist der Anteil der Absolvent:innen mit einer allgemeinen Hochschulreife von ca. 26 auf ca. 40 Prozent gestiegen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008, 2020). Trotz eines flächendeckenden Ausbaus alternativer Wege zum Abitur entfällt der mit Abstand größte Anteil (ca. 84 Prozent) der Hochschulreifen auf die allgemeinbildenden gymnasialen Oberstufen (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 159).

Im Gegensatz zum Primar- und Sekundarstufe I-Bereich liegen für die gymnasiale Oberstufe keine aktuellen bundesweiten Studien vor (die ländervergleichende TIMSS III-Studie liegt bereits mehr als 20 Jahre zurück; Baumert, Bos & Lehmann, 2000), jedoch zeigen die Ergebnisse einiger bundeslandspezifischer Studien, dass nicht nur der Zugang zur gymnasialen Oberstufe, sondern auch die Leistungsentwicklung der Schüler:innen sozialen Disparitäten unterliegen (u. a. Köller et al., 2004a; Trautwein, Köller et al., 2007b; Trautwein et al., 2010a; Leucht, Kampa & Köller, 2016).

Insofern stellt sich für die gymnasiale Oberstufe die Frage nach bildungsbezogenen Ungleichheiten gleichermaßen, insbesondere vor dem Hintergrund der mehrfachen, mehr oder weniger radikalen Reformen der Oberstufe in den vergangenen 60 Jahren und der institutionellen Diversifizierung, die mit dem Ausbau alternativer Wege zum Abitur einherging. Diese strukturellen und inhaltlichen Transformationen der gymnasialen Oberstufe lassen sich auch aus der Perspektive der Theorie der symbolischen Gewalt betrachten und diskutieren.

Allerdings ist angesichts des sozialen Strukturwandels und einer veränderten Bildungslandschaft auch zu hinterfragen, inwiefern die zentralen Annahmen von Bourdieu und Passeron noch tragfähig sind und an welchen Stellen sie einer Aktualisierung bzw. einer Modifikation bedürfen.

So deuten bereits die Befunde der PISA-Studien zu Schulformen als differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus an, dass das Bildungs- bzw. Schulsystem differenzierter zu betrachten ist. Die Annahme differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus wäre auch für die gymnasiale Oberstufe zu diskutieren, wenn man die verschiedenen institutionellen Optionen des Abiturierwerbs in den Blick nimmt. Zudem eröffnet sie die Möglichkeit, die Interdependenz von individuellen bzw. herkunftsspezifischen und institutionellen Faktoren zu analysieren.

Diesbezüglich ist allerdings zu konstatieren, dass in den meisten Forschungsarbeiten zu differenziellen Lern- und Entwicklungsmilieus lediglich das Strukturmerkmal der Schulformzugehörigkeit berücksichtigt wird, nicht jedoch die differenten Unterrichtskulturen, Lehrer:innenerwartungen und Interaktionen (s. o.). Zudem zeigen die Studien auch, dass die Unterschiede auf der Schulebene erheblich sind.

„Ganz offensichtlich unterscheiden sich nicht nur Schulen unterschiedlicher Schulformen, sondern auch Schulen derselben Schulform erheblich, und zwar sowohl hinsichtlich der sozialen Zusammensetzung als auch des Fähigkeitsniveaus ihrer Schülerschaft.“ (Baumert, Stanat & Watermann, 2006a, S. 96)

Hier wäre also – auch vor dem Hintergrund der durch marktformige Steuerungsstrategien der Bildungspolitik angestoßenen zunehmenden Wettbewerbsorientierung im schulischen Feld, die in unterschiedlichen Schulprofilierungen und Rekrutierungsstrategien in Bezug auf die Schüler:innenklientel resultieren (Weiß, 2001; Helsper et al., 2014) – auch nach der Bedeutung der Einzelschule zu fragen.

Diese Frage greift die vorliegende Arbeit auf, indem sie die gymnasiale Oberstufe auf Einzelschulebene in den Blick nimmt und auf kulturelle Passungsverhältnisse hin untersucht.

Dabei wird auf die Schulkulturtheorie von Helsper et al. (2001) Bezug genommen. Hier wird nicht nur die milieu- und habitustheoretische Perspektive, die den bildungssoziologischen Arbeiten von Bourdieu und Passeron inhärent ist, aufgegriffen, sondern der Blick auf soziale und kommunikative Praktiken und pädagogische Orientierungen erweitert. Damit sollen auch Merkmale berücksichtigt werden, die in der jüngeren quantitativen empirischen Bildungsforschung zur Oberstufe bislang weitgehend ausgeblendet waren. Dabei geht es auch darum, die Möglichkeiten eines quantitativen Forschungszugangs in Bezug auf Schulkulturen auszuloten.

Der Aufbau der Arbeit folgt weitgehend der hier skizzierten Argumentation:

Zu Beginn wird die relationale Kulturtheorie von Pierre Bourdieu (1982/2012) sowie insbesondere seine bildungssoziologischen Arbeiten mit Jean-Claude Passeron (1971, 1973) als theoretischer Bezugsrahmen der vorliegenden Arbeit vorgestellt und kritisch diskutiert. Dabei werden auch neuere theoretische Perspektiven erörtert, darunter die Theorie der Schulkultur, die die vergleichsweise pauschalisierenden Annahmen von Bourdieu und Passeron ergänzen bzw. modifizieren (Kapitel 2).

Anschließend wird die gymnasiale Oberstufe als Teilfeld des deutschen Bildungssystems in den Blick genommen. Dabei wird dargelegt, welche strukturellen und inhaltlichen Transformationen dieses Teilfeld in den vergangenen Jahrzehnten durch den Ausbau des Sekundarstufe II-Bereiches und die Öffnung der Wege zum Abitur erfuhr. Hier werden auch die Hauptlinien der inhaltlichen Transformationen anhand der verschiedenen Vereinbarungen zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe nachgezeichnet und die allgemeinen Zielsetzungen der gymnasialen Oberstufe vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen diskutiert (Kapitel 3).

Um die Auswirkungen der inhaltlichen Reformen und die Folgen der institutionellen Diversifizierung der gymnasialen Oberstufe für die Zusammensetzung der Schüler:innenschaft und für die Ergebnis- sowie die Prozessebene der pädagogischen Arbeit darzulegen, werden in Kapitel 4 ausgewählte empirische Befunde vorgestellt und anschließend (Kap. 5) vor dem Hintergrund des Erklärungsansatzes von Bourdieu und Passeron (1973) bilanziert. Auf dieser Grundlage werden die zentralen Annahmen und die Forschungsfragen für die vorliegende Untersuchung formuliert.

In Kapitel 6 erfolgt die Darstellung der Untersuchungsanlage und des methodischen Vorgehens. Dabei wird auch der Projektkontext vorgestellt, in dessen Rahmen die Daten erhoben wurden sowie die Methoden der Datenanalysen und die Operationalisierung der Indikatoren zur Erfassung der Schulkulturen in der gymnasialen Oberstufe.

Schließlich werden in Kapitel 7 die Ergebnisse der Analysen entlang der formulierten Fragestellungen vorgestellt.

Nach einer zusammenfassenden Betrachtung wird im Schlusskapitel die Bedeutung der Ergebnisse vor dem Hintergrund der theoretischen Fundierung, des Forschungsstandes sowie der

zentralen Fragestellungen diskutiert. Dabei werden auch die Limitationen der vorliegenden Untersuchung erörtert sowie Implikationen für die zukünftige ungleichheitsbezogene Bildungsforschung formuliert.

**Die vorliegende Arbeit nimmt die gymnasiale Oberstufe in den Blick und diskutiert die strukturellen und inhaltlichen Transformationen und Reformen der letzten 60 Jahre aus der Perspektive der bildungssoziologischen Arbeiten von Pierre Bourdieu.**

In einer schulkulturtheoretischen Erweiterung werden mehrere gymnasiale Oberstufen im Hinblick auf kulturelle Passungsverhältnisse auf Einzelschulebene analysiert. Dabei wird ein quantitativer Forschungszugang in Bezug auf Schulkulturen realisiert.

Im Rahmen einer korrespondenzanalytischen Betrachtung werden entlang der schulkulturellen und kompositorischen Merkmale Relationen zwischen den Schulen aufgezeigt sowie Merkmale berücksichtigt, die in der jüngeren empirischen Bildungsforschung zur Oberstufe bislang weitgehend ausgeblendet waren.

Die Arbeit wurde mit dem Dissertationspreis der Universitätsgesellschaft Bielefeld ausgezeichnet.



#### **Die Autorin**

**Johanna Lojewski, Dr.**, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Fakultät für Erziehungswissenschaften und an der Bielefeld School of Education an der Universität Bielefeld.

978-3-7815-2575-7



9 783781 525757