

Kluchert, Gerhard

Schulkultur(en) in historischer Perspektive. Einführung in das Thema

Zeitschrift für Pädagogik 55 (2009) 3, S. 326-333



Quellenangabe/ Citation:

Kluchert, Gerhard: Schulkultur(en) in historischer Perspektive. Einführung in das Thema - In: Zeitschrift für Pädagogik 55 (2009) 3, S. 326-333 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-42523 - DOI: 10.25656/01:4252

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-42523>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:4252>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Schulkultur(en) in historischer Perspektive

Gerhard Kluchert/Thomas Koinzer

Schulkultur(en) in historischer Perspektive. Zur Einleitung in den Thementeil 323

Gerhart Kluchert

Schulkultur(en) in historischer Perspektive. Einführung in das Thema 326

Marcelo Caruso

Enthemmung als Führungsstrategie. Transformationen der Unterrichtskultur
in München an der Wende zum 20. Jahrhundert 334

Rüdiger Loeffelmeier

Erneuerung der Schulkultur – Programm und Praxis in der Weimarer Zeit 345

Thomas Koinzer

Demokratische Schulkultur. Dichotome Perzeption und ihre Funktionalisierung
im deutschen Schulreformdiskurs der 1960er-Jahre 357

Hans-Werner Fuchs

Neue Steuerung – neue Schulkultur? 369

Carola Groppe

Kommentar: Schulkultur zwischen Sozialstruktur und Schulsystem –
Zur Unterschätzung der sozialen Problematik individualisierter ‚Schulkultur‘ 381

Allgemeiner Teil

Dietmar Langer

Erziehung zur Willensfreiheit
Warum Tadel in der Willenserziehung nicht entbehrt werden kann 388

Jürgen Wiechmann
Gemeinschaftsschule – ein neuer Begriff in der Bildungslandschaft 409

Heinke Röbbken
Karrierpfade von Nachwuchswissenschaftlern in der Erziehungswissenschaft ... 430

Besprechungen

Jürgen Oelkers
Bernhard Bueb: Von der Pflicht zu führen 452

Helga Bleckwenn
Friedrich Paulsen: Aus meinem Leben 454

Jörg Fischer
Schiersmann, Christiane/Thiel, Heinz-Ulrich: Organisationsentwicklung 456

Dokumentation

Erziehungswissenschaftliche Habilitationen und Promotionen 2008 460

Pädagogische Neuerscheinungen 504

Gerhard Kluchert

Schulkultur(en) in historischer Perspektive

Einführung in das Thema

1. Einleitung

Wenn die Beiträge dieses Thementeils unter die gemeinsame Überschrift „Schulkultur(en) in historischer Perspektive“ gestellt sind, so ist damit kein in der Bildungshistorie vertrauter, in der Forschungstradition verankerter, in seinen Konturen halbwegs präzise umrissener Gegenstand benannt. Es gibt bislang keine ‚Historische Schulkulturforschung‘ und es gibt niemanden, der sich als ‚Historischer Schulkulturforscher‘ bezeichnen würde. Deshalb soll es in dieser Einführung zunächst einmal darum gehen, Referenzpunkte für die Bearbeitung des genannten Themas auszumachen, und zwar sowohl

1. in der aktuellen schulpädagogischen, schultheoretischen und schulpolitischen Diskussion um den Begriff der ‚Schulkultur‘ wie
2. in der bildungshistorischen Forschung, die sich zwar nicht explizit dieses Begriffs bedient, jedoch – unter Anlehnung an neuere kulturgeschichtliche Ansätze – Aspekte des Themas behandelt, die sich dem Begriff ‚Schulkultur‘ zuordnen lassen.

Über die Benennung der dabei verwendeten methodischen Zugänge und Forschungskonzepte hinaus soll auch nach impliziten oder expliziten Modellen historischer Entwicklung – oder vorsichtiger: Veränderung – gefragt werden, die den jeweiligen Studien zugrunde liegen, um so die aktuelle Debatte um ‚Schulkultur‘ selbst in einen historischen Zusammenhang zu stellen. Dass die Ausführungen dabei skizzenhaft bleiben müssen, versteht sich angesichts des zur Verfügung stehenden Raums wie angesichts des unentwickelten Charakters der einschlägigen bildungshistorischen Forschung von selbst.

2. ‚Schulkultur‘ in der aktuellen schulpädagogischen, -theoretischen und -politischen Diskussion

‚Schulkultur‘ ist ein höchst vieldeutiger Begriff, der sich trotz manchen Einspruchs von erziehungswissenschaftlicher Seite seit den 1980er-Jahren in der schulpädagogischen, schultheoretischen und schulpolitischen Debatte einen festen Platz erobert hat.¹ Gründe

¹ Bemerkenswerterweise hat der Begriff ‚Schulkultur‘ – anders als ‚Schulleben‘ oder ‚Schulklima‘ – noch keinen Eingang in (schul-)pädagogische Lexika gefunden; für die einführende Literatur vgl. immerhin Göhlich (2007).

für die Konjunktur dieses Begriffs sind sicherlich auf verschiedenen Ebenen zu suchen – in der Bildungspolitik und dem Scheitern der Bemühungen um eine grundlegende Schulstrukturreform (vgl. Holtappels 1995b, S. 8f.) ebenso wie in einem Paradigmenwechsel in den Sozial- bzw. Kulturwissenschaften, möglicherweise auch, wie Ewald Terhart in einem 1994 veröffentlichten Artikel vermutet hat, im „Übergang von der Arbeits- und Produktionsgesellschaft, in der um die Verteilung des Reichtums gestritten wird, zur Konsum- und Erlebnisgesellschaft, in der die materiell Versorgten um die [...] Kultivierung der feinen Unterschiede konkurrieren“ (Terhart 1994, S. 694). Mit verantwortlich für die Beliebtheit des Begriffs ‚Schulkultur‘ dürfte aber auch die Tatsache sein, dass er sich in jenem Grenzbereich von Normativem, Deskriptivem und Analytischem bewegt, in dem sich nicht unerhebliche Teile der Erziehungswissenschaft immer noch gerne aufhalten, dass er eine bequeme und breite Brücke zu bilden scheint zwischen der Untersuchung des Bestehenden und seiner Veränderung, zwischen Wissenschaft und pädagogischer bzw. politischer Praxis. Damit aber wird er natürlich lukrativ für all jene, die es ob ihres stark ausgeprägten praktischen Gestaltungswillens nur schwer auf den Forscherstühlen hält, die ihren Platz bekanntlich aus guten Gründen abseits des pädagogischen und politischen Geschehens haben.

Zwei Varianten lassen sich idealtypisch für eine solchen normativ aufgeladenen Begriff der ‚Schulkultur‘ unterscheiden. In beiden Fällen geht es darum, mit diesem Begriff etwas zu erfassen, was den pädagogischen und organisatorischen Einrichtungen und Praktiken in der Schule als ein Gemeinsames ‚zugrunde liegt‘, sie ‚innerlich‘ verbindet. Im ersteren Falle geschieht dies im Sinne einer eher konventionellen Vorstellung von pädagogischer Qualität: als einer ‚guten Art‘ des Lehrens und Lernens, des miteinander Umgehens aller Beteiligten, der Gestaltung des Schul,raums‘ und der Schul,zeit‘, in gemeinsamer Verpflichtung auf von allen geteilte – und in Schulprogrammen niedergelegte – Normen und Werte (vgl. exemplarisch die Beiträge in Holtappels 1995a sowie Gudjons 2007). Bei der zweiten Variante erscheint diese Qualitäts-Vorstellung bestimmter. Das liegt an ihrer Übernahme aus dem Bereich der Wirtschaft – in Anlehnung an den dort geprägten Begriff der ‚Organisationskultur‘ (vgl. Wiater 1997, S. 20–30). ‚Schulkultur‘ meint hier die Verpflichtung der Einrichtung und der in ihr Tätigen auf Standards, die in Absprache mit allen festgelegt worden sind, die für alle Abläufe innerhalb der Organisation Gültigkeit besitzen, deren Einhaltung und Verbesserung durch Methoden des Qualitätsmanagements (wie Evaluation, Controlling etc.) gesichert werden und die für die hohe Qualität der Produkte garantieren. In beiden Varianten verweist der Begriff ‚Schulkultur‘ auf einen defizitären Zustand, der durch ‚Kultivierung‘ der Schule überwunden werden soll. ‚Schulkultur‘ ist hier also etwas erst noch Herzustellendes, zumindest etwas grundlegend zu Verbesserndes, der Begriff also zugleich Appell zum Handeln.

Neben diesem normativ aufgeladenen Verständnis von ‚Schulkultur‘ hat sich vor allem im Umkreis der qualitativ-empirischen Schulforschung ein anderer, deskriptiv-analytischer Schulkulturbegriff entwickelt, der im vorliegenden Zusammenhang von größerer Bedeutung ist, findet die historische Forschung in ihm doch einen möglichen Bezugspunkt für ihr eigenes Geschäft. ‚Schulkultur‘ bildet hier den begrifflichen Rahmen für

Untersuchungen von schulischen Praktiken und Diskursen, die sich an Konzepten der angloamerikanischen Cultural Anthropology und der Ethnologie orientieren, im Einzelnen dabei jedoch durchaus unterschiedlich vorgehen. Werner Helsper, einer der Hauptvertreter dieser empirischen Schulkulturforschung, hat in einem unlängst erschienenen Überblick sechs verschiedenen Forschungsansätze unterschieden, die er alle dem ‚cultural turn‘ in der Schultheorie zurechnet. Sie reichen von Studien zu ‚Kulturen des Performativen‘, in denen die „alltägliche Gestaltung der Schule als Inszenierung und Darstellung in schulischen Ritualen und körperlichen Praktiken im Zentrum steht“ (Helsper 2008, S. 65), über ethnographische Untersuchungen zur ‚peer culture‘ bis zu dem von ihm selbst entwickelten schulkulturtheoretischen Ansatz. Dieser zielt darauf ab, wie Helsper schreibt, das Ensemble von „Diskursen, Interakten, Praktiken und Artefakten“, das für ihn Schulkultur ausmacht, als Sinnordnung zu begreifen und zu rekonstruieren, die durch die Akteure in Auseinandersetzung mit bildungssystemischen, -politischen und -historischen Rahmenbedingungen und Vorgaben hergestellt wird. In der konkreten Forschung steht bei ihm allerdings bislang die diskursanalytische Untersuchung von schulischen Sinnentwürfen – Helsper spricht hier auch von ‚Schulmythen‘ – im Vordergrund, wie sie in Selbstdarstellungen der Schulen greifbar werden (vgl. Helsper u.a. 2001).

Ähnlich wie in dem normativ geprägten Verständnis von Schulkultur geht es also auch in dem analytischen um die Erfassung eines Ganzen – eben der Schule als einer ‚symbolischen Sinnordnung‘, die verschiedene Dimensionen umfasst: die Lehrinhalte und Lehrformen, die Beziehungen zwischen den Beteiligten, die Leitungsformen und die Gestaltung des außerunterrichtlichen Lebens, die pädagogischen Sinnkonstruktionen, die räumlichen und zeitlichen Ordnungen. Dieses Ganze wird jedoch nicht in einem emphatischen Sinne als ‚ganzheitlich‘ oder gar harmonisch geordnet begriffen. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass innerhalb der Schule verschiedene ‚Sinnordnungen‘ existieren, dass die Diskurse und Praktiken von Akteursgruppe zu Akteursgruppe variieren und dass es zu ‚Anerkennungskämpfen‘ kommt. Auch die Beziehung zu den übergeordneten Ebenen, zu Schulaufsicht und Schulverwaltung oder zu den schulpolitischen Akteuren, wird hier als spannungsvoll begriffen. Überhaupt gerät über der Einzelschule, die auch in der empirischen Schulkulturforschung im Zentrum steht, das Allgemeine nicht ganz aus dem Blick: Neben den verschiedenen, je spezifischen ‚Schulkulturen‘ existiert in diesem Ansatz ‚die‘ Schulkultur „als eine sich universalisierende kulturelle Form“ (Helsper 2000, S. 35). Genau in diesem Sinne kann Helsper denn auch von einem „Wandel der Schulkultur“ sprechen und diesen über die letzten Jahrzehnte hinweg zu beschreiben versuchen.

3. Schulkultur in der (bildungs-)historischen Forschung

Neben der qualitativ-empirischen Schulkulturforschung findet die historische Beschäftigung mit diesem Thema ihren zweiten Bezugspunkt in der neueren Kulturgeschichte. Zur selben Zeit wie die Erziehungswissenschaft, und wenigstens so intensiv wie diese, hat auch die Geschichtswissenschaft ihren ‚cultural turn‘ erlebt, hat sie sich Anregungen

aus der Kulturanthropologie, der Kulturosoziologie und der Ethnologie geöffnet (vgl. Burke 2005). Diese sind bald auch in der Historischen Bildungsforschung aufgegriffen worden, allerdings zunächst deutlich stärker in den Forschungen zu Jugend(kulturen) als in denen zur Schule (vgl. als Überblick zuletzt Breyvogel 2005).

Das bedeutet jedoch nicht, dass der Gegenstandsbereich, der mit dem Begriff ‚Schulkultur‘ umrissen ist, in der Historischen Bildungsforschung ganz unbeachtet geblieben wäre. Das gilt zumindest für jene Aspekte, die herkömmlich unter dem Begriff ‚Schulleben‘ gefasst werden (vgl. Keck 2005), von Schulfesten und anderen ‚kulturellen‘ Veranstaltungen über Formen der Schülermitwirkung bis zu extracurricularen Projekten. Solche Phänomene gerieten insbesondere dort in den Blick, wo es vom Thema selbst nahe gelegt wurde, wo also Bestrebungen zur Gestaltung eines solchen ‚Schullebens‘ in verstärktem Maße zu finden waren: Das war einerseits in reformpädagogisch geprägten Schulen der Fall (vgl. etwa Haubfleisch 2001), andererseits – unter dem Einfluss entsprechender staatlicher Initiativen – in den öffentlichen Schulen zunächst der Weimarer Zeit (vgl. Heiland/Sahmel 1985), dann vor allem aber in denen des ‚Dritten Reiches‘ und der DDR. Gerade die beiden deutschen Diktaturen, die als ‚Erziehungsstaaten‘ um eine Verstärkung ihres Einflusses auf die Heranwachsenden bemüht waren, haben dem ‚Schulleben‘ große Aufmerksamkeit geschenkt und es durch neue Einrichtungen, Praktiken, Rituale und Symbole angereichert. Diese finden in der einschlägigen Forschung auch durchaus Beachtung (vgl. etwa Scholtz 1993; Tenorth/Kudella/Paetz 1996), werden jedoch kaum mit den anderen genannten Aspekten von Schule zum Bild einer ‚Schulkultur‘ zusammengeführt und so auch nicht zum Gegenstand einer kulturgeschichtlichen Analyse gemacht.

Kulturgeschichtlichen Betrachtungen von Schule in einem engeren Sinne entstehen vereinzelt in den 1980er und in breiterem Umfang dann ab den 1990er-Jahren (vgl. die Beiträge in Popkewitz/Franklin/Pereyra 2001 sowie in *Paedagogica Historica* 41 (2005), Heft 4/5). Räumliche Ordnungen und die Zurichtung des Körpers in der Schule treten dabei zunächst als Themen in den Vordergrund (vgl. Yamana 1996; Gleason 2001; Jellich/Kemnitz 2003); die Schulbank – als beide Dimensionen vereinendes schulisches ‚Artefakt‘ – wird in diesem Zusammenhang zu einem bevorzugten Untersuchungsobjekt (vgl. Hnilica 2003). Aber auch die Anweisungen für Sitz- und Schreibhaltungen oder Schuluniformen geraten ins Visier kulturgeschichtlich inspirierter Bildungshistoriker (vgl. Dussel 2001). Diese Themenwahl verweist deutlich auf die theoretische Rahmung der entsprechenden Studien und auf ihren zentralen Ideengeber: ganz überwiegend orientieren sie sich an Michel Foucault und seiner Analyse der Macht- und Wissensformen. Die Anknüpfung geschieht dabei ganz unmittelbar, hat Foucault selbst doch in seiner Studie „Überwachen und Strafen“ die Schule als eine jener Institutionen vorgestellt, in denen sich im 17. und 18. Jahrhundert eine neue Machtformation durchsetzt, und hat die dabei zur Wirkung gelangenden ‚Disziplintechniken‘ eingehend beschrieben: die Verteilung der Schüler in einem seriell konstruierten Raum, die exakte Einteilung und extensive Nutzung der Zeit, die Zusammenschaltung von Körper, Geste und Objekt beim Schreiben, schließlich die Etablierung eines Systems der Überwachung und Sanktionierung, das in der Prüfung seinen Schlussstein findet und in dem die Ausübung von Macht

und die Generierung von Wissen untrennbar miteinander verbunden sind (vgl. Foucault 1976).

Foucaults Überlegungen zur Schule als ‚Dispositiv der Macht‘ sind verschiedentlich aufgegriffen und fortgeführt worden. So habe Dreeßen und Pongratz schon in den 1980er-Jahren in Anknüpfung daran die Geschichte von Pädagogik und Schule in Deutschland seit dem späten 18. Jahrhundert neu interpretiert (vgl. Dreeßen 1982; Pongratz 1989). An andere Denkansätze aus dem disparaten Foucaultschen Oeuvre hat die bildungshistorische Forschung dagegen weit seltener angeknüpft. Eine gerade im Hinblick auf das Thema ‚Schulkultur‘ wichtige Ausnahme bildet hier die Studie von Marcelo Caruso über die Veränderung der ‚Führungspraktiken‘ in den bayerischen Volksschulen des Kaiserreichs (vgl. Caruso 2003). Unter Bezugnahme auf Foucaults Konzepte der ‚Biopolitik‘ und der ‚Gouvernementalität‘ beschreibt Caruso hier einen Prozess, in dessen Verlauf die Disziplinen als vorherrschende Techniken des Unterrichts durch neue ‚regulierende‘ Techniken ersetzt wurden oder zumindest ersetzt werden sollten (siehe auch den Beitrag von Caruso in diesem Heft). Diese neuen Techniken zielten vor allem darauf ab, die produktiven Kräfte der Kinder zu fördern und sie zu aktiven Teilnehmern am Unterrichtsgeschehen zu machen. Orientierte sich das Handeln der Schüler im disziplinierenden Unterricht ganz an den Vorgaben des Lehrers, so sollte dieser im regulierenden Unterricht statt dessen mit seinem Handeln an die Vorgaben der Schüler anknüpfen, was, wohlgemerkt, nicht Verzicht auf deren Lenkung bedeutete, vielmehr diese Lenkung nach den Vorstellungen der Reformen erst wirklich effektiv machte.

Was Caruso in seiner Studie beschreibt, sind die Auseinandersetzungen um eine neue ‚Unterrichtskultur‘, die zeitgenössisch unter Begriffen wie ‚Arbeitsunterricht‘ firmierte und nach später eingeführter Klassifizierung als ‚reformpädagogisch‘ gilt (vgl. Oelkers 2005, S. 192ff.). Mit Blick auf das Thema ‚Schulkultur‘ ist diese Beschreibung aus zwei Gründen von besonderem Interesse: Zum einen bleibt die Durchsetzung eines solchen ‚regulierenden‘ Unterrichts ein zentrales Anliegen aller Schulreformprojekte weit über den behandelten zeitlichen Rahmen hinaus bis in die Gegenwart. Bei allen Veränderungen im Detail bildet es auch ein Kernelement dessen, was in der aktuellen Debatte in dem eingangs dargelegten normativen Sinne als ‚Lernkultur‘ und darüber hinaus als ‚Schulkultur‘ verstanden wird und was sich unter dem Schlagwort ‚Selbststeuerung statt Fremdsteuerung‘ fassen lässt. Carusos Untersuchung öffnet hier den Blick auf eine lange Tradition einschlägiger Bemühungen wie offenkundiger Probleme bei der Realisierung jenes Konzepts.

Zum zweiten legt die Untersuchung eine Interpretation dieser ‚reformpädagogischen‘ Unterrichtskultur und damit auch jenes Wechsels von der Fremd- zur Selbststeuerung nahe, die von den herkömmlichen deutlich abweicht. Sowohl im ‚reformpädagogischen‘ Selbstverständnis wie im Rahmen modernisierungstheoretischer Vorstellungen wird dieser Wechsel als Zeichen des Fortschritts, des Übergangs auf ein höheres pädagogisches Entwicklungsniveau, eine höhere ‚Kulturstufe‘ interpretiert. Demgegenüber stellt er im Rahmen Foucaultscher Machtanalyse zunächst nur den Wechsel von einer Macht-Wissens-Formation zu einer anderen dar. In diesem Sinne haben Simons und Pongratz auch die jüngsten Schulreformbestrebungen einer kritischen Analyse unterzogen (vgl. Simons

2002; Pongratz 2004). Die unter Stichworten wie ‚Selbstorganisation‘ oder eben ‚Selbststeuerung‘ diskutierten Vorschläge, so stellt Pongratz dabei fest, trügen zwar auf den ersten Blick das „Gesicht der Humanisierung“, liefen „letztendlich jedoch darauf hinaus, die Zumutungen an die in der Institution lebenden und lehrenden Menschen zu verstärken“ (Pongratz 2004, S. 254). Der am Qualitätsmanagement orientierte Begriff von ‚Schulkultur‘ erscheint in dieser Sicht geradezu als das Herzstück eines neuen ‚neoliberalen Macht-Wissens-Komplexes‘: „So wie aus Lohnempfängern ‚Arbeitskraftunternehmer‘ [...], ‚Ich-AGs‘ oder ‚Intrapreneure‘ werden sollen, werden Schüler umdefiniert zu Selbstmanagern des Wissens, zu autopoietischen ‚lernenden Systemen‘, denen vor allem dann Erfolg in Aussicht gestellt wird, wenn sie moderne Managementqualitäten an sich selbst entwickeln, also: sich die Produktionsmittel zur Wissensproduktion aneignen (Lernen des Lernens), sich unter den Selbstzwang permanenter Qualitätskontrolle und -optimierung setzen (Motivationsmanagement), [...] sich permanenten Kontrollen, Prüfverfahren und Zertifizierungen aussetzen (Selbstoptimierung) usw.“ (ebd.). Das Angebot der Selbststeuerung entpuppt sich für Pongratz so bei näherem Hinsehen als Aufforderung zu freiwilliger Selbstkontrolle.

An dieser Stelle ergeben sich nun wiederum Anknüpfungspunkte an die aktuelle Schulkulturforschung. So gelangt Helsper bei seiner Betrachtung des „Wandels der Schulkultur“ in den letzten Jahrzehnten – ohne Bezugnahme auf die Foucaultschen Konzepte – zwar zu einer ambivalenteren Einschätzung als Pongratz. Auch er sieht jedoch den fraglos zu konstatierenden Zugewinn an Partizipationsmöglichkeiten und den Wandel von „einem befehls- zu einem aushandlungsorientierten Umgang“ (Helsper 2000, S. 45) zwischen Lehrern und Schülern begleitet von Antinomien, die für alle Beteiligten zwangsläufig zu wachsenden Belastungen führen.

Es bedarf zweifellos weiterer intensiver historischer Forschung und ebensolcher theoretischer Anstrengung, um die hier skizzierten Linien der Interpretation schärfer herauszuarbeiten. Die historische Schulkulturforschung steht, wie gesagt, trotz der genannten Untersuchungen noch in den Anfängen. Viel wäre schon gewonnen, wenn das in unzähligen Schulgeschichten und schulischen Selbstdarstellungen bereitliegende Material einer entsprechenden Auswertung zugeführt würde. Dabei wird man zwar nicht zu einer ähnlich ‚dichten Beschreibung‘ gelangen können, wie dies einer an der Ethnographie orientierten systematischen Schulkulturforschung möglich ist (vgl. Kolbe u.a. 2008). Ein hinlänglich differenziertes Bild der jeweiligen ‚Schulkulturen‘ aber wird sich auf diese Weise durchaus gewinnen lassen, das dann zur Grundlage für Vergleiche auf lokaler, regionaler, nationaler und internationaler Ebene, zwischen Schulformen, Schultypen und Schulstufen, zwischen Mädchen- und Jungenschulen sowie für zusammenfassende Analysen genommen werden kann. Dabei können – den vielfältigen Ausprägungen des ‚cultural turn‘ entsprechend – unterschiedliche Aspekte des Gegenstandsbereichs fokussiert, kann unterschiedliches Material herangezogen, können unterschiedliche methodische Zugänge erprobt und unterschiedliche theoretische Modelle zur Anwendung gebracht werden. Insbesondere aber wird es sich für eine sich entfaltende Historische Schulkulturforschung empfehlen, immer wieder die Anknüpfung an Ergebnisse der empirischen Schulkulturforschung und den Austausch mit ihr zu suchen.

Literatur

- Breyvogel, W. (2005): Jugendkulturen im 20. Jahrhundert. Ein Überblick. In: Ders. (Hrsg.): Eine Einführung in Jugendkulturen. Veganismus und Tattoos. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 9–68.
- Burke, P. (2005): Was ist Kulturgeschichte? Frankfurt/a.M.: Suhrkamp.
- Caruso, M. (2003): Biopolitik im Klassenzimmer. Zur Ordnung der Führungspraktiken in den Bayerischen Volksschulen (1869–1918). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Dreßen, W. (1982): Die pädagogische Maschine. Zur Geschichte des industrialisierten Bewusstseins in Preußen/Deutschland. Frankfurt/M.: Ullstein.
- Dussel, I. (2001): School Uniforms and the Disciplining of Appearances. In: Popkewitz, T.S./Franklin, B.M./Pereyra, M.A. (eds.): Cultural History and Education. Critical Essays on Knowledge and Schooling. New York and London: RoutledgeFalmer, S. 207–241.
- Foucault, M. (1976): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Gleason, M. (2001): Disciplining the Student Body. Schooling and the Construction of Canadian Children's Bodies, 1930–1960. In: History of Education Quarterly 41, S. 189–215.
- Göhlich, M. (2007³): Schulkultur. In: Apel, H.J./Sacher, W. (Hrsg.): Studienbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 104–120.
- Gudjons, H. (2007): Schulleben als Schulkultur – Lernumgebungen gestalten. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Pädagogik 59, H. 7–8, S. 42–47.
- Haubfleisch, D. (2001): Schulfarm Insel Scharfenberg. Mikroanalyse der reformpädagogischen Unterrichts- und Erziehungsrealität einer demokratischen Versuchsschule im Berlin der Weimarer Republik. 2 Bde. Frankfurt/M u.a.: Lang.
- Heiland, H./Sahmel, K.-H. (1985): Praxis Schulleben in der Weimarer Republik 1918–1933. Die reformpädagogische Idee des Schullebens im Spiegel schulpädagogischer Zeitschriften der Zwanziger Jahre. Hildesheim: Olms.
- Helsper, W. (2000): Wandel der Schulkultur. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3, S. 35–60.
- Helsper, W. (2008): Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. In: Zeitschrift für Pädagogik 54, S. 63–80.
- Helsper, W./Böhme, J./Kramer, K.-T./Lingkost, A. (2001): Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozeß. Opladen: Leske + Budrich.
- Hnilica, S. (2003): Disziplinierte Körper. Die Schulbank als Erziehungsapparat. Wien: Edition Selene.
- Holtappels, H.G. (1995a) (Hrsg.): Entwicklung von Schulkultur. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung. Neuwied u.a.: Luchterhand.
- Holtappels, H.G. (1995b): Schulkultur und Innovation – Ansätze, Trends und Perspektiven der Schulentwicklung. In: Ders. (Hrsg.): Entwicklung von Schulkultur. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung. Neuwied u.a.: Luchterhand, S. 6–36.
- Jelich, F.-J./Kemnitz, H. (2003) (Hrsg.): Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keck, R.W. (2005²): Schulleben. In: Einsiedler, W./Götz, M./Hacker, H./Kahlert, J./Keck, R. W./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 236–245.
- Kolbe, F.-U./Reh, S./Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K. (2008): Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11, S. 125–143.
- Oelkers, J. (2005): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. 4., vollständig überarb. u. erw. Aufl. Weinheim: Juventa.

- Pongratz, L.A. (1989): Pädagogik im Prozess der Moderne. Studien zur Sozial- und Theoriegeschichte der Schule. Weinheim: Beltz.
- Pongratz, L.A. (2004): Freiwillige Selbstkontrolle. Schule zwischen Disziplinar- und Kontrollgesellschaft. In: Ricken, N./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 243–259.
- Popkewitz, T.S./Franklin, B.M./Pereyra, M.A. (Eds.) (2001): Cultural History and Education. Critical Essays on Knowledge and Schooling. New York/ London: RoutledgeFarmer.
- Scholtz, H. (1993): Von der Feiermanie zum Verpflichtungsritual. In: Herrmann, U./Nassen, U. (Hrsg.): Formative Ästhetik im Nationalsozialismus. Zeitschrift für Pädagogik. 31. Beiheft. Weinheim/Basel: Beltz, S. 113–122.
- Simons, M. (2002): Gouvernamentalität, Education and Quality Management. Towards a Critique of the Permanent Quality Tribunal. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5, S. 617–633.
- Tenorth, H.-E./Kudella, S./Paetz, A. (1996): Politisierung im Schulalltag der DDR. Durchsetzung und Scheitern einer Erziehungsambition. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Terhart, E. (1994): SchulKultur. Hintergründe, Formen und Implikationen eines schulpädagogischen Trends. In: Zeitschrift für Pädagogik 40, S. 685–699.
- Wiater, W. (1997): Schulkultur – ein Integrationsbegriff für die Schulpädagogik? In: Seibert, N. (Hrsg.): Anspruch Schulkultur. Interdisziplinäre Darstellung eines neuzeitlichen schulpädagogischen Begriffs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 21–43.
- Yamana, J. (1996): Die Struktur der „Übersichtlichkeit“ des Landerziehungsheims Haubinda. In: Zeitschrift für Pädagogik 42, S. 407–421.

Anschrift des Autors:

PD Dr. Gerhard Kluchert, Helmut-Schmidt-Universität, Universität der Bundeswehr Hamburg, Institut für Allgemeine Pädagogik, 22008 Hamburg, E-Mail: kluchert@hsu-hh.de.