

Helsper, Werner

Schulkulturen - die Schule als symbolische Sinnordnung

Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 1, S. 63-80

urn:nbn:de:0111-opus-43365

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

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.

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|------|
| Hinweise zur äußeren Form einzureichender Manuskripte | V |
| Mitteilung der Redaktion..... | VIII |
| <i>Thementeil: Kulturen der Bildung</i> | |
| <i>Cristina Allemann-Ghionda/Roland Reichenbach</i> | |
| Einleitung in den Thementeil | 1 |
| <i>Astrid Messerschmidt</i> | |
| Pädagogische Beanspruchungen von Kultur in der Migrationsgesellschaft – Bildungsprozesse zwischen Kulturalisierung und Kulturkritik | 5 |
| <i>Cristina Allemann-Ghionda</i> | |
| Für die Welt Diversität feiern – im heimischen Garten Ungleichheit kultivieren? ... | 18 |
| <i>Nicolle Pfaff</i> | |
| Jugendkulturen als Kontexte informellen Lernens – Nur ein Risiko für die Schulkarriere? | 34 |
| <i>Ingo Kollar/Frank Fischer</i> | |
| Was ist eigentlich aus der neuen Lernkultur geworden? Ein Blick auf Instruktionsansätze mit Potenzial zur Veränderung kulturell geteilter Lehr- und Lernskripts | 49 |
| <i>Werner Helsper</i> | |
| Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung | 63 |
| <i>Deutscher Bildungsserver</i> | |
| Linktipps zum Thema „Kulturen der Bildung“ | 81 |

Allgemeiner Teil

Uwe Maier

Rezeption und Nutzung von Vergleichsarbeiten aus der Perspektive von
Lehrkräften 95

Susann Rabold/Dirk Baier

Gewalt und andere Formen abweichenden Verhaltens in Förderschulen für
Lernbehinderte 118

Besprechungen

Margret Kraul

Hartmut von Hentig: Mein Leben – bedacht und bejaht. Kindheit und Jugend 142

Ewald Terhart

Dietlind Fischer/Volker Elsenbast (Hrsg.): Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem
Werner Georg (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-
theoretische Bestandsaufnahme
Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit.
Jahresgutachten 2007 des Aktionsrats Bildung 145

Frauke Stübiger

Sylvia Jahnke-Klein/Hanna Kiper/Ludwig Freisel (Hrsg.): Gymnasium heute.
Zwischen Elitebildung und Förderung der Vielen 149

Burkhard Müller

Jochen Kade/Wolfgang Seitter (Hrsg.): Umgang mit Wissen. Recherchen zur
Empirie des Pädagogischen.
Band 1: Pädagogische Kommunikation. Band 2: Pädagogisches Wissen 152

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 156

Werner Helsper

Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung¹

Zusammenfassung: Der Beitrag bilanziert die Entwicklung schulkulturtheoretischer Positionen vom normativen Verständnis zum „cultural turn“ in der Schultheorie. Im Zentrum steht der Entwurf einer Theorie der Schulkultur, in der Schulen als symbolische Ordnungen von Diskursen, Interakten, Praktiken und Artefakten in der Spannung von Imaginärem, Symbolischem und Realem gefasst werden. Schulkulturen erscheinen als Ordnungen pädagogischen Sinns, die durch die Akteure der Einzelschule in der Auseinandersetzung mit Sinnstrukturen höherer Ordnung handelnd konstituiert und transformiert werden. In den Anerkennungskämpfen der schulischen Akteure ergeben sich dominante Sinnordnungen, in denen jeweils exzellente, tolerable, marginalisierte und tabuisierte kulturelle Entwürfe und Praktiken enthalten sind. Sie korrespondieren mit milieuspezifischen Habitusformen und stellen für Heranwachsende Passungsverhältnisse zwischen Homologie und Abstoßung her. Das wird am Beispiel eines Gymnasiums exemplarisch verdeutlicht.

1. Einleitung – Schulkultur als ambivalenter Begriff

Der Kultur- und Schulkulturbegriff hat Konjunktur und wird höchst ambivalent eingeschätzt: So spricht schon Terhart (1994) von einem Trend zum Kulturbegriff im Kontext von Krisenszenarien der Bildung und Schule und sieht problematische normative und begriffliche Implikationen „der exzessiven Verwendung des Kultur-Begriffs in der Schulpädagogik“ (ebd. S. 686). Luhmann nannte den Kulturbegriff einen „schlimmen Begriff“: Seine Spannweite sei zu groß und widerspreche der für „wissenschaftliche Begriffe erforderlichen Prägnanz“ (Luhmann 1995, S. 32). Luhmann lässt ihn allenfalls im Umfeld von Semantik und kollektivem Gedächtnis als historischen Begriff auf der Ebene der Beobachtung zweiter Ordnung zu, als eine „Doppelbewertung des ohnehin Vorhandenen“ (Luhmann 2000, S. 247, auch 1995). Und hinsichtlich des Begriffs der Organisationskultur spricht er von einem „Modethema“, das „wie ein Fetisch dazu dienen kann, den Glauben an eine trotzdem noch vorhandene Ordnung zu stärken“ (Luhmann 2000, S. 240). Burkhart sieht einen kulturwissenschaftlichen „Boom“ und vermutet. „Die Inflation des Kulturbegriffs kann jedenfalls auch als Anzeichen dafür gedeutet werden, dass der cultural turn schon bald vorbei sein könnte“ (Burkhart 2004).

Andererseits: Wenn diese Diagnosen zwei Jahrzehnte umfassen, dann scheint es sich fast um eine Art „zeitlose Mode“ zu halten. So deutet auch Terhart (1994) positive Potenziale des Schulkulturbegriffs an, etwa dass er zwischen Handlungs-, Akteurs- und Systemtheorie vermitteln könne. Schönig (2002) macht darauf aufmerksam, dass mit

1 Meinem Kollegen Roland Reichenbach möchte ich ausdrücklich für die sehr hilfreiche Kürzung des Beitrags danken.

einer kulturellen Perspektive auf die Schule diese als eine sinnhaft strukturierte „Gesamtheit der Wertvorstellungen, Verhaltensnormen, Grundannahmen und Denk- und Handlungsweisen verstanden“ werden kann (Schönig 2002, S. 818). Gudjons betont, dass der Begriff der Schulkultur seine Bedeutung darin habe, die „Zwei-Welten-Theorie“ – also: Schulleben hier, Unterricht dort – zu überwinden (Gudjons 2007). Und Michael Göhlich hat jüngst auf eine Variante des Schulkulturbegriffs verwiesen, die schultheoretisch weiterführend sei: „Schulkultur als auf die Eigenart und ganzheitliche Qualität der jeweiligen Schule bezogene Kategorie, die mit kulturanthropologischen Begriffen wie Ethos, Habitus, Symbol, Mythos und Ritual nach der spezifischen Organisationsform gesellschaftlicher Ressourcen in der betreffenden Einzelschule fragt und dazu (...) etwa Schulfeiern ebenso untersucht wie unterrichtliche Aktivitäten und das Pausengeschehen“ (Göhlich 2007, S. 111).

Ein so ausgelegtes Konzept der Schulkultur gewinnt eine umfassende schultheoretische Bedeutung und kann in den Horizont der Transformation kulturtheoretischer Ansätze eingerückt werden, die eine veränderte Perspektive auf die Rekonstruktion des Sozialen eröffnen (vgl. Reckwitz 2000). Diese kulturtheoretische Linie, also eine „Totalperspektive Kultur“, in der jeder soziale Gegenstand „als kulturelles Phänomen rekonstruiert werden“ kann (Reckwitz 2004, S. 1) wird in diesem Beitrag verfolgt.

2. Schulkultur – vom normativen Konzept zum „cultural turn“ in der Schultheorie

Reckwitz (2004, S.4 ff.) unterscheidet vier Kulturbegriffe: Einen normativen, der Sozietäten und Lebensformen in eine hierarchische Ordnung von Über- und Unterlegenheit, von Besserem und Schlechterem, von Bewahrens- und Vergessenswertem unterteilt. Ein derartiger Kulturbegriff wird selbst zu einem Bestandteil der hierarchischen Distinktion und Klassifizierung. Der „totalitätsorientierte“ Kulturbegriff rekonstruiert plurale Kulturen in einer „holistischen“ Perspektive. Dazu zählt Reckwitz kulturanthropologische und ethnologische Studien, die Kulturen in einer deskriptiven Form zu erfassen suchen und auf die Differenz zwischen Kulturen orientieren, dabei aber Kulturen in einer homogenisierten Form konstruieren. Der „differenzierungstheoretische Kulturbegriff“ (ebd. S. 6f.) weist diese ganzheitliche Betrachtungsweise zurück und grenzt Kultur auf spezifische soziale Sektoren ein. Prominent ist hier der Ansatz von Parsons (1975), der ein kulturelles System postuliert, dem in Form der Bildungs-, Wissens- und künstlerischen Institutionen die Funktion zukommt, die gesellschaftlichen Symbolisierungen zu tradieren und darin die Sozietät zu reproduzieren und zu legitimieren. Der „bedeutungsorientierte Kulturbegriff“ (Reckwitz 2004, S. 7f.) gewinnt eine „holistische“ Perspektive zurück, allerdings in einer Variante, in der die prinzipielle Konstitution des Sozialen durch die symbolische Organisation der Welt, durch Bedeutung und Sinn postuliert wird. Hier wird theoretisch in den Blick genommen, dass auch die Tätigkeit der Kulturanalyse selbst sinnkonstituiert ist und eine kulturelle Praxis bildet. Reckwitz (2004, S. 7) hält fest: „Die ‚Welt‘ existiert als Humanwelt nur als bedeutungsvolle, sym-

bolische, alles ‚Sinnliche nur als Sinnhaftes‘.“ In unterschiedlichen Varianten – wissenssoziologischen, semiotischen, strukturalen, poststrukturalistischen oder praxistheoretischen – wird zwar die Bedeutung von Diskursen, Praktiken oder Artefakten unterschiedlich gewichtet und das Verhältnis subjektiven Sinns zu objektivierten Sinnstrukturen und der Akteure zu vorgängigen Strukturen teilweise gegensätzlich konzipiert. Gemeinsam ist diesen Ansätzen aber die Position einer sinnkonstituierten sozialen Welt, also eine kulturtheoretische Sicht auf die Basis alles Sozialen (vgl. Reckwitz 2000).

Im Zuge der Diskussion um eine „gute Schule“ und die Schulqualität (vgl. Steffens 1995, Fend 1998) wird der Begriff der Schul- oder Lernkultur als eine empirisch bestimmbare Dimension der Schule verstanden. Zu einer guten Schule gehört eine positiv ausgeprägte Schul- und Lernkultur, wobei deren Zusammenhang zum Gegenstand der empirischen Forschung wird (vgl. etwa Holtappels/Voss 2006). Die Kultur einer Schule erscheint in dieser Perspektive als ein Dimensionsbündel der Schule. So unterscheidet Holtappels zwischen Lernkultur, Erziehungskultur und Organisationskultur (vgl. Holtappels 1995, Holtappels/Voss 2006). Die theoretische Grenze dieser Zugänge besteht darin, dass spezifische Merkmale der Schule unter der Perspektive einer guten Schule in den Blick kommen, ein Teil der Schule Kultur, ein anderer Nicht-Kultur ist. Letztlich wird keine grundlegende kulturtheoretische Perspektive auf die Schule als Sinnordnung entworfen, sondern isolierte Dimensionen des Schulischen erscheinen als Kultur, die mehr oder weniger gut entwickelt sein kann.

Davon sind Ansätze zu unterscheiden, die die Schule als pädagogische Einrichtung der Kulturaneignung verstehen (vgl. etwa Fauser 1989). Dunker (1994) entwickelt dieses Konzept dahingehend fort, dass die Schule „als kultureller Ort begriffen werden“ muss (ebd. S. 60). „In die Kultur kann man nicht einführen, wenn man außerhalb von ihr steht (...). Die Schule bedarf selbst kultureller Formen, um jenen dialektischen Prozess von Individuierung und Enkulturation in Gang zu setzen und voranzutreiben“ (ebd. S. 60f.). Diese kulturellen Formen bestimmt Dunker für den Elementarunterricht, als „ein Generieren von Sinn und Bedeutung“ (ebd. S. 93) in drei Feldern: der Schriftlichkeit und Textualität, dem Sammeln, Sortieren und Ordnen, schließlich der Anschauung innerer und Weltbilder (ebd.). Über diese Formen wird ein Konzept der Schulkultur entworfen, in dem die Schule „selbst als ein gestalteter, gestaltbarer und gestaltender Ort der Kultur“ erscheint (ebd. S. 238). Hier finden sich Bezüge zum holistischen Kulturbegriff, aber auch Ansätze in Richtung des „cultural turn“.

Inzwischen sind zumindest sechs Zusammenhänge zu identifizieren, in denen von verschiedenen theoretischen Ansätzen aus Arbeiten zu einem „cultural turn“ in der Schultheorie entstanden sind. Einen ersten Forschungsstrang bilden Studien zu „Kulturen des Performativen“ im Rahmen historisch-anthropologischer Theoriebildung (vgl. Wulf u.a. 2004, 2007, Wagner-Willi 2005, Göhlich 2007). Die Besonderheit dieses Ansatzes beruht darauf, dass die performative alltägliche Gestaltung der Schule als Inszenierung und Darstellung in schulischen Ritualen und körperlichen Praktiken im Zentrum steht. Ein zweiter, stärker praxistheoretisch begründeter Forschungsansatz rückt in ethnographischen Arbeiten den „Schülerjob“ in den Mittelpunkt, also die kulturellen Praktiken von Schülern, in denen Unterricht entscheidend mit konstituiert wird (vgl. Brei-

denstein 2006; Breidenstein/Meier/Zaborowski 2007). Schule und Unterricht werden als ein Arrangement kultureller Praktiken konzipiert, in denen die spezifischen unterrichtlichen Formen erst konkret generiert werden. In anderen Zugängen steht die Theorie sozialer Praktiken und symbolischer Macht von Pierre Bourdieu (1987) im Hintergrund. Dabei wird die Bedeutung des Faches in den Mittelpunkt gerückt. Damit wird die Theorie der Schulkultur ausdifferenziert und um die Bedeutung der fächerspezifischen Illusion, deren spezifische Inklusions- und Exklusionsmechanismen, die differente symbolische Macht und die habituellen Konstruktionen in unterschiedlichen Fachkulturen erweitert (vgl. Willems 2007). Neuerdings wird viertens die „Lernkultur“ ins Zentrum gerückt. Lernen wird als körperbezogenes Handeln im poietischen und deiktischen Sinn verstanden, als Spiel und Aufführung, in der die Arrangements des Lernens und das ihnen inhärente implizite Wissen erzeugt werden: „Rituale, Ritualisierungen, und rituelle Arrangements konstituieren die Handlungsspielräume von Lernkulturen und stellen sie durch Wiederholung auf Dauer“ (Wulf 2007, S. 11). In der jeweiligen Lernkultur (vgl. Kolbe u.a. 2008) werden Differenzbezüge bearbeitet: Die Differenz von Unterricht und Nicht-Unterricht, von Vermittlung und Aneignung mit ihren Ungewissheitsmomenten sowie die Differenz des kanonisierten Schulwissens und den subjektiven Wissensbeständen (ebd.). Während die genannten vier Forschungsperspektiven auf Theorien sozialer Praktiken und kultureller Performativität Bezug nehmen, geht Helmut Fend (1998, 2006) einen anderen Weg: Im Sinne des „cultural turn“ hat er seine strukturfunktionalistische Schultheorie um schulkulturtheoretische Bestimmungen ergänzt. Dabei bleiben strukturfunktionalistische Bestimmungen im Sinne eines sektorialen Kulturbegriffs erhalten, wenn etwa die Schule unter der Perspektive des kulturellen Systems mit der Funktion der „Resubjektivierung der Kultur“ verbunden wird (Fend 2006, S. 48ff.). Zugleich werden aber die strukturfunktionalistischen Positionen kultur- und handlungstheoretisch transformiert. Unser eigener schulkulturtheoretischer Ansatz, ein sechster Forschungszusammenhang, soll im folgenden näher skizziert und erweitert werden.

3. Eine kulturtheoretische Perspektive: Schulen als aktorsgenerierte, strukturelle, symbolische Ordnungen von Diskursen, Praktiken und Artefakten

Unser Ansatz einer Theorie der Schulkultur (vgl. Helsper 2004, 2006, 2007, Helsper u.a. 1998, 2001, Böhme 2000, Kramer 2002) wird hier in seinen zentralen Bezügen entfaltet. Dabei werden Bezüge zu anderen schulkulturtheoretischen Ansätzen hergestellt und ein integratives Konzept einer Theorie der Schulkultur vorschlagen. In einer formelhaften Fassung kann Schulkultur folgendermaßen bestimmt werden:

Schulkultur ist als die symbolische Ordnung der einzelnen Schule in der Spannung von Realem, Symbolischem und Imaginärem zu fassen. Die Schulkultur wird generiert durch die handelnde Auseinandersetzung der schulischen Akteure mit übergreifenden, bildungspolitischen Vorgaben und Strukturierungen vor dem Hintergrund historischer Rahmenbedingungen und der sozialen Auseinandersetzung um die Durchsetzung und

Distinktion pluraler kultureller Ordnungen und deren Hierarchisierung. Die jeweilige Schulkultur stellt die einzelschulspezifische Strukturvariante dar, in der die Strukturprobleme des Bildungssystems und die grundlegenden Antinomien des pädagogischen Handelns – die selbst sinnkonstituiert sind – je spezifisch gedeutet werden und in symbolischen pädagogischen Formen, Artefakten, Praktiken, Regeln, imaginären pädagogischen Sinnentwürfen und schulischen Mythen ihren jeweiligen Ausdruck finden. Dies muss wiederum als Ergebnis der handelnden Auseinandersetzung der schulischen Akteure begriffen werden, durch die die Handlungsmöglichkeiten einerseits begrenzt und geregelt werden, andererseits aber auch je spezifische Möglichkeitsräume des Handelns geöffnet werden, die wiederum – durch das Handeln der schulischen Akteure – transformiert und verändert werden können. Dieses Handeln gestaltet sich – in unterschiedlichen z. B. kommunikativen, strategischen, dramaturgischen, rituellen Handlungsformen – in der mehr oder weniger spannungsreichen Auseinandersetzung und Kooperation zwischen Schulleitung und verschiedenen Lehrergruppen im Zusammenspiel mit den Auseinandersetzungen zwischen verschiedenen Schüler- und Elterngruppen einer Schule aus. Durch dieses institutionalisierende Handeln der schulischen Akteure wird eine Schulkultur generiert, reproduziert bzw. transformiert, die zugleich durch mehr oder weniger deutliche „dominante Sinnstrukturmomente“ und entsprechende imaginäre pädagogische Sinnentwürfe gekennzeichnet ist. In ihnen dokumentiert sich, welche schulischen Akteursgruppen mit ihrem je spezifischen (professionellen) Habitus und den diesem inhärenten Sinnstrukturen sich im institutionellen Kampf um Anerkennung durchzusetzen vermochten. Die dadurch konstituierte symbolisch-kulturelle Ordnung der jeweiligen Schule mit ihren Dominanzverhältnissen erzeugt ein Feld von exzellenten, legitimen, tolerablen, marginalisierten und tabuisierten kulturellen Ausdrucksformen, Praktiken und habituellen Haltungen, das zwar keine einfache Fortsetzung milieuspezifischer Habitusformationen darstellt, aber zu den diversen milieuspezifischen, ethnischen, geschlechtsspezifischen etc. habituellen Sinnstrukturen in einem Passungs- oder Abstoßungsverhältnis steht. Damit bietet die jeweilige Schulkultur für Schülergruppen aus unterschiedlichen Herkunftsmilieus und je spezifischen biographischen Habitusformationen jeweils divergierende Möglichkeitsräume der Anerkennung und Artikulation ihres Selbst im Rahmen schulischer Bewährung und Bildungsverläufe. Das gleiche gilt für Lehrerinnen und Lehrer, die hinsichtlich ihres je spezifischen (berufs-)biographisch erworbenen Habitus bzw. im Prozess der Generierung, Reproduktion und Transformation dieses professionellen Habitus in unterschiedlichen Varianten an die schulkulturelle Sinnordnung anschlussfähig sind, randständig bleiben oder Zurückweisungen erfahren. Diese verdichteten Bestimmungen werden im Folgenden erläutert.

3.1 Die Spannung von Realem, Symbolischem und Imaginärem in der Schulkultur

Die symbolische Ordnung der Schulkultur wird als ein je spezifisch ausgeformtes Spannungsverhältnis gefasst (vgl. Helsper u.a. 2001). Dabei steht *das Imaginäre* für die idealen pädagogischen Entwürfe der jeweiligen Schule sowie die damit verbundenen institutionellen Selbstentwürfe, die die schulischen Akteure konstruieren (z. B. in Reden,

Schulprogrammen, alltäglichen Darstellungen und im schulischen „Talk“). Das Imaginäre der Schulkultur kann hinsichtlich seiner „Idealität“, der Breite und Höhe der Ansprüche unterschiedlich ausgeformt sein. Je ambitionierter die pädagogischen Entwürfe formuliert sind, umso deutlicher ist die jeweilige Schule als imaginäre pädagogische Anspruchskultur zu fassen, sowohl gegenüber den Schülern als auch gegenüber den Lehrkräften. Damit wird die Bewährungsdynamik in der Schulkultur angespannt und zugleich wächst das Risiko des Scheiterns. Dies markiert den Ansatzpunkt von Ritualen und Mythen der Schulkultur (vgl. Böhme 2000, Helsper 2004, Ullrich 2005), in denen die Bedeutung der Schule für die Akteure (die Vergangenheits- und Zukunftsdimension) sowie die Bewährung gegenüber den schulprogrammatischen Ansprüchen und den konstruierten sozialen Anforderungen bearbeitet werden. Der jeweilige dominante Schulmythos und die ihm zugehörigen Rituale (vgl. Helsper 2004) stellen in metaphorischen und narrativen Zugängen – in der Spannung verkennender Selbstillusionierung und visionären Entwürfen (vgl. Castoriadis 1990) – die mehr oder weniger „großen Erzählungen“ oder Symbolisierungen der jeweiligen Schule zu ihrer Bewährung und ihrem Erfolg bzw. auch zur Bewältigung des Scheiterns und Misserfolgs dar.

Das Imaginäre ist – in unterschiedlicher Deutlichkeit – auf das *Reale der Schulkultur* bezogen. Das Reale – um essentialistischen Missverständnissen vorzubeugen – ist selbst symbolisch strukturiert. Damit werden zum einen die konstitutiven Antinomien des pädagogischen Handelns gefasst (vgl. Oevermann 1996, Helsper u.a. 2001, Schütze 2000) und zum anderen die Strukturprinzipien höherer symbolischer Ordnungen (Oevermann 2007) des Bildungssystems und die damit einhergehenden grundlegenden Strukturprobleme, die als Ergebnis des bildungspolitischen Handelns kollektiver Akteure generiert werden: z. B. die Viergliedrigkeit des deutschen Schulsystems und die für die Hauptschule entstehende Strukturproblematik der Beschulung und Unterrichtung bei „interner Exklusion“ oder auch die materialisierte Struktur schulischer Räume. Das Reale – so die These – kann als Ergebnis des Handelns kollektiver Akteure auf der Ebene der Einzelschule nicht grundlegend aufgehoben, sondern lediglich spezifisch bearbeitet werden. Je gravierender die in den Strukturprinzipien des Bildungssystems wurzelnden Strukturprobleme im Zusammenhang der je spezifischen Bedingungen der Einzelschule ausgeformt sind, um so anspruchsvoller und für das pädagogische Handeln belastender werden die damit einhergehenden Anforderungen. Grundlegende Grenzen für das Lehrerhandeln werden somit auch durch die Strukturprinzipien und Strukturprobleme auf der Ebene des Realen der jeweiligen Schulkultur erzeugt. Das bereits angesprochene Verhältnis von Imaginärem und Realem ist dabei als lose gekoppelt zu fassen: In der Regel beziehen sich die imaginären pädagogischen Entwürfe auf die je spezifisch ausgeformten Strukturprobleme. Als Grenzfall kann das Imaginäre der Schulkultur aber auch die Bindung an das Reale verlieren und als verkennende Anspruchsformulierung der Schule fungieren, die darin der Auseinandersetzung mit den zentralen Herausforderungen ausweicht. So konnte eine Schulkultur ohne passende Schüler rekonstruiert werden: „Unser Konzept ist gut, aber wir haben die Schüler nicht dafür“.

Das *Symbolische der Schulkultur* markiert die Ebene der Entfaltung von Interaktionen, Praktiken, Artefakten, Routinen und Arrangements der jeweiligen Schule. Hier fin-

det die Entfaltung des faktischen Handelns zwischen Schülern und Lehrern, innerhalb der Lehrerschaft und mit anderen schulischen Akteuren statt. Dazu zählen die Formen, die Regeln und Rituale des Unterrichts, die Unterrichtsinhalte, Arbeitsmaterialien im Zusammenhang der Fächer, aber auch Praktiken der Kontrolle, der Beurteilung, des Strafens, der moralischen Rechenschaftslegung etc.

Die Rekonstruktion der Schulkultur muss das Zusammenspiel zwischen Realem, Symbolischem und Imaginärem in der jeweiligen Schule ins Auge fassen. Dabei sind idealtypische Konstellationen zu entwerfen (vgl. Helsper 2007): Ein Idealtypus (Imaginäres+/Symbolisches+/Reales+) beinhaltet geringe Spannungsmomente weil das Imaginäre der Schulkultur auf das Reale, die grundlegenden Strukturprobleme der Schule bezogen ist und die Visionen der Schule mit Bezug auf diese Herausforderungen konstruiert werden.

3.2 Die Schulkultur – Diskurse, Praktiken und Artefakte

In unterschiedlichen schulkulturellen Ansätzen dominieren spezifische Schwerpunkte. So hält etwa Göhlich (2007) gegenüber dem Schulkulturansatz von Helsper u.a. (2001) fest, dass dieser sich im Kern auf die Rekonstruktion von Texten und die Ebene des Imaginären und Mythischen der Schulkultur in Form von Reden, Selbstdarstellungen und Schulfeiern beziehe. Dabei wird allerdings die Erweiterung um die Rekonstruktion von interaktiven Regeln und Anerkennungsbeziehungen – also des Symbolischen der Schulkultur – oder die Verbindung mit biographischen Rekonstruktionen des Schülerhabitus unterschlagen (vgl. Böhme 2000, Kramer 2002, Helsper 2006, Helsper u.a. 2001, S. 475ff, 567ff.). Allerdings dominiert in unseren Rekonstruktionen – ohne dass unser Entwurf eine Theorie der Schulkultur darauf begrenzt ist – bisher die Ebene der *Diskurse*, also die Konstruktion schulischer Sinnentwürfe in schulischen Selbstpräsentationen, Narrationen, Symboliken und mythischen Konstruktionen (vgl. Böhme 2000, Helsper u.a. 2001, Helsper 2004). So konnten die imaginären Entwürfe der gelungenen Bildung und Erziehung, der idealen schulischen Gemeinschaft und des Schülerhabitus rekonstruiert werden. Darin entwerfen sich Schulen als Lösungsversprechen für umfassendere Krisenszenarien und zwar mit je spezifischem Bezug auf ihre Tradition, ihr Schülerklientel und ihre Platzierung in der Schullandschaft: So entwirft sich ein Gymnasium, mit einer heterogenen und wenig kulturkapitalstarken Schülerschaft in einer durch Arbeitslosigkeit und Desintegration gekennzeichneten Region, als Ort der „Herzensbildung“, an dem Erfolg nicht zur weiteren sozialen Spaltung führt, sondern in soziale Verantwortung für andere überführt wird und zur Lösung der sozialen Spannungen beiträgt. Ein traditionsreiches städtisches Gymnasium sieht in den kulturellen Modernisierungen nach der deutsch-deutschen Vereinigung eine Bedrohung der gymnasialen Bildung und eines darauf bezogenen Tugend- und Wertekanons. Die Schule imaginiert sich demgegenüber als Ort der Bewahrung und Restauration dieser Werte und Tugenden in einer durch Unsicherheit und Desorientierung gekennzeichneten Zeit. Eine altehrwürdige gymnasiale Bildungsanstalt mit Internat, die besonders leistungs- und bildungsorientierte Schüler anspricht, konstruiert sich als Bildungsort der Rettung des

„Irrenhauses Welt“ („das Irrenhaus zum Garten machen“), indem dort jene Bildung ermöglicht wird, mit der die globale Bedrohung der Menschheit und der Natur aufgehalten werden kann. In diesen imaginären Entwürfen und mythischen Passagen der Bewährung werden aber auch die Schattenrisse exkludierender Klassifizierungen und disziplinierender Normalisierungen sichtbar (vgl. Böhme 2000, Helsper u.a. 2001).

Die Schule wäre als Feld schulischer Praktiken zu rekonstruieren – im Kontext unserer Schultheorie wäre dies vor allem das „Symbolische“ der Schulkultur – in denen die in schulischen Praktiken konstituierten Schüler ihrerseits Praktiken des Umgangs mit dem Schulischen generieren. In diese Richtung weist etwa die Analyse der Raumordnung, etwa des Pults und dessen Gebrauch. So war das erhöhte Pult, von dem aus der Lehrer die Schüler im panoptischen Blick hatte, Teil eines autoritativen pädagogischen Überwachungs- und Disziplinarpositivs (vgl. Foucault 1976), dem die Schüler mit Praktiken der Tarnung und des Verbergens begegnen. Im Zuge des Übergangs zu informalisierten und individualisierten Kontrollen im Zuge kultureller Modernisierungen (vgl. Ziehe 1991) relativiert sich die Zentralstellung des Pults zusehends. Lehrer bewegen sich frei durch den Raum, werden ortloser, weniger sichtbar, zugleich omnipräsenter und gewinnen darin subtilere Kenntnisse über die Schüler (vgl. Pongratz 2004). Dabei zeigen sich gegenwärtig in einer Schule durchaus bedeutsame Differenzen der um das Lehrerpult zentrierten Körperpraktiken und die damit einhergehenden Lehrer-Schüler-Konstellationen. So fungiert das Pult im Physikunterricht als Trennlinie: „In Physik stellt das massive Pult, das baulich eher einem Tresen als einem Tisch gleicht, in beiden Fachräumen durch Größe und Material einen deutliche Trennlinie zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrkraft dar. (...) Durch die Positionierung des Pults (...) kann (...) ein beträchtlicher Gesprächs- und Interaktionsabstand zwischen der Lehrkraft und der Klasse entstehen“ (Willems 2007, S. 225). Im Deutschunterricht unterscheidet sich in den Klassenräumen der Lehrertisch zwar von den Schülertischen, besitzt aber kaum eine trennende Position. Im Zusammenspiel von Lehrkraft und Lehrertisch ergeben sich andere Konstellationen: „Die Deutschlehrkräfte setzen sich – wenn sie sich überhaupt setzen – eher selten auf einen Stuhl hinter das Pult, sondern viel eher auf eine Ecke des Pults, oder aber ganz unabhängig vom Pult auf andere Stühle im Raum bzw. an oder auf Tische der Lernenden“ (ebd.). Es zeigen sich somit – eingebettet in die eher abgeschlossen Exklusivität der Fachkultur Physik und die eher allgemein zugängliche Fachkultur Deutsch – unterschiedliche „Pultpraktiken“ in der Schule. Bedeutsam sind auch die um Leistungsrückmeldung, die Rückgabe von Arbeiten oder Zeugnissen und deren Entgegennahme zentrierten Praktiken (vgl. Kalthoff 1997, 2000). So können etwa Breidenstein und Mitarbeiter (2007) verdeutlichen, dass es in der Zeugnisübergabe zwischen Sekundar- und Gymnasialklasse Differenzen gibt: Während in der Gymnasialklasse individualisierende Praktiken der Bildungsbedeutsamkeit in der Gestaltung der Zeugnisübergabe dominieren, finden sich in der Sekundarschulklasse moralisierende und drohende Praktiken, so dass die Rückgabe der Zeugnisse in Erziehungspraktiken übergeht.

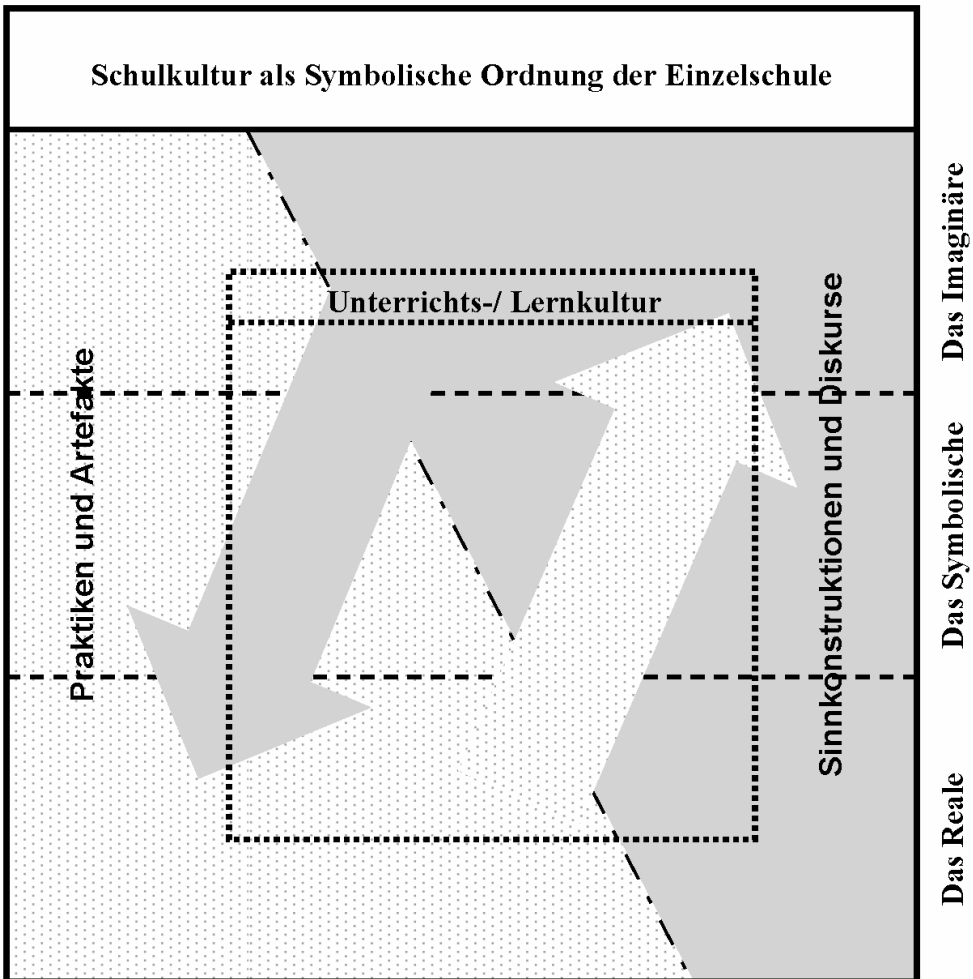
Hier wird nun – im Unterschied zur Frage, was jeweils konstituierend ist – auf die Verwobenheit von Diskursen, Praktiken und Artefakten verwiesen, die allesamt sinn-

konstituiert sind. So ist Reckwitz Konzept einer heimlichen Dominanz der Praktiken zu widersprechen: „In einem praxeologischen Verständnis sind Diskurse selbst nichts anderes, als spezifische soziale Praktiken der Produktion von geregelten Präsentationen; sie sind ‚Praktiken der Repräsentation‘“ (Reckwitz 2006, S. 43). Dem kann man zustimmen. Aber was in diesen Praktiken der Repräsentation erzeugt wird, ist wiederum mehr als Praktik – es ist ein Diskurs, der mit Praktiken nicht in eins fällt. So ist für die Diskurse festzuhalten, dass es diskursive Praktiken gibt, in denen Diskurse erst generiert werden, auch in Praktiken eingelassene, „praktische Diskurse“, die sie begleiten, und schließlich Artefakte des Diskursiven, wie das Mikrofon, das Podest, die Bühne etc.

Die Rekonstruktion der Schulkultur lässt sich somit als Rekonstruktion der Diskurse, Praktiken und Artefakte in ihrer Verwobenheit begreifen, die ihrerseits wiederum auf die Spannung des Imaginären, Symbolischen und Realen der Schulkultur zu beziehen sind. So ist das Imaginäre der Schulkultur vor allem als Rekonstruktion der Diskurse und Mythen zu verstehen, die aber mit „Praktiken der Repräsentation“ und entsprechenden Artefakten verbunden sind. Und das Symbolische der Schulkultur ist im Kern als Rekonstruktion der Praktiken in Verbindung mit ihren Artefakten zu konzipieren, wobei allerdings Diskurse in die Praktiken eingelassen sind und sie begleiten. Und das Reale der Schulkultur ist als ein Zusammenspiel von Diskursen, etwa gesetzförmig vorkonstruierten Entscheidungen, die von Praktiken begleitet werden (etwa Zuweisungspraktiken am Ende der vierten Klasse) mit räumlichen und materiellen Artefakten (unterschiedlichen Schulgebäuden, Unterrichtsbüchern, Lerngegenständen) zu konzipieren (vgl. das Schema auf S. 72).

3.3 *Schulkulturen als hybride Sinnordnungen der Macht – Dominierende und Dominierte*

Wenn die Schulkultur als Sinnordnung konzipiert wird, die durch die handelnde Auseinandersetzung der schulischen Akteure mit den übergreifenden Strukturproblemen zustande kommt, dann lässt sich dies im Horizont eines Kampfes um die Anerkennung und Distinktion kultureller Ordnungen des Pädagogischen begreifen. Diese Bestimmung hebt hervor, dass die Sinnordnung der jeweiligen Schulkultur immer als Ergebnis der Auseinandersetzung der einzelschulspezifischen Akteursgruppen mit den durch das Handeln kollektiver Akteure generierten Strukturen und Strukturproblemen des Bildungssystems zu verstehen ist. Schulkulturen unterscheiden sich demzufolge etwa darin, wie stark sie Integration in segregierten Strukturen anvisieren oder wie deutlich sie an der kindlichen Autonomie orientiert sind und sich dies wiederum in unterschiedlichen pädagogischen Praktiken und Ritualen artikuliert (vgl. etwa Wulf u.a. 2007). Dabei steht diese jeweilige schulkulturelle Ausgestaltung in Verbindung mit dem Realen, den Strukturproblemen der jeweiligen Schulkultur. Etwa wenn in stark selektierten Hauptschulen mit einer Schülerschaft, die durch schulische Degradierungen in ihrer Bildungsbiographie belastet und in Distanz zu schulischen Bildungsprozessen eingemündet ist, die emotionale und soziale Anerkennungsbedürftigkeit so stark ist, dass eine an



Nähe orientierte, fürsorgliche professionelle Haltung erst die Grundlage für die Unterrichtsprozesse zu eröffnen vermag. Darin wird die Strukturproblematik der „internen Ausgrenzung“ für die Hauptschule nicht aufgehoben, aber durch das Handeln der schulischen Akteure in das paradox anmutende Vorhaben und konkrete Strukturproblem dieser Schulkultur überführt, den entwerteten Bildungsort Hauptschule für die Schüler in einen Ort emotionaler und sozialer Anerkennung zu transformieren und darin Bildungswege wieder zu eröffnen. Diese Prozesse sind in den Horizont übergreifender kultureller Kämpfe um die Anerkennung partikularer kultureller Ordnungen und Lebensformen eingestellt. So gelingt es – um im Beispiel zu bleiben – jener Hauptschule nur dann, emotionale und soziale Anerkennung zu gewähren, wenn die gesellschaftlich und schulisch abgewerteten kulturellen Praktiken der Schüler aus marginalisierten sozialen Milieus innerschulisch aufgewertet und pädagogische Praktiken generiert werden, die daran anschlussfähig sind.

Schulkulturen stellen also keine homogenisierten Sinnordnungen dar. Häufig finden sich innerhalb einer Schule unterschiedliche Lehrergruppierungen entlang von Fachschaftsgrenzen oder auch von Generations- oder bildungspolitischen Linien (vgl. Helsper u.a. 1998), die unterschiedliche pädagogische Sinnentwürfe, Praktiken und Regeln repräsentieren, die für differente Lösungs- und Bewährungsentwürfe gegenüber dem Realen und Imaginären der Schulkultur stehen (vgl. für Fachkulturen Willems 2007). In den schulischen Aushandlungs- und Anerkennungsarenen kommt es zu Auseinandersetzungen über unterschiedliche Entwürfe, die zur Durchsetzung spezifischer pädagogischer Optionen, zu Kompromissbildungen, konsensuellen Lösungen, aber auch zur Herausbildung deutlicher Dominanzmuster führen können: Etwa hinsichtlich der Dominanz von Fächern, der Favorisierung von Unterrichtsmethoden, der Regelpraxis oder erzieherischer Projekte. Hierauf haben insbesondere mikropolitische Ansätze verwiesen (vgl. Altrichter/Posch 1996). Dabei kommt es – in unterschiedlicher Deutlichkeit – zu dominanten Sinnordnungen. Dies impliziert, dass spezifische Lehrergruppen und professionelle Akteure dem dominanten Sinnentwurf der Schulkultur näher oder ferner stehen.

4. Habitus und Schulkultur: Exzellente und Widersacher – ein Beispiel

In der symbolischen Ordnung der Schule wird ein Feld exzellenter, legitimer, tolerabler, marginalisierter und tabuisierter kultureller Ausdrucksgestalten erzeugt, die in je spezifischen Passungsverhältnissen zu milieuspezifischen und biographischen Habitusformen von Jugendlichen stehen (vgl. Kramer 2002). Damit bilden sich spezifische Schulkulturen heraus, die für Schüler aus verschiedenen Milieus unterschiedliche Möglichkeitsräume bieten, ihre Sinnmuster mit den schulkulturellen Sinnentwürfen und Lernkulturen zu verbinden (vgl. Bourdieu/Passeron 1973).

Im Folgenden wird dies für eine exemplarisch ausgewählte Schule skizziert (vgl. auch Helsper 2004). Es handelt sich um ein neugegründetes Gymnasium in freier christlicher Trägerschaft in den Neuen Bundesländern, das in politischen Auseinandersetzungen gegen starke Widerstände entstand und sich im Laufe der neunziger Jahre als führendes Gymnasium der Region etablierte. Zur Feier des ersten Abiturjahrganges der Schule waren diese Auseinandersetzungen noch nicht vergessen, die Region durch Umbrüche und soziale Verwerfungen gekennzeichnet. Die Schule als „westdeutsche“ Neugründung repräsentierte diese Ambivalenz der Transformation, so dass für den Schulleiter in seiner „Festsprache“ eine schwierige Situation entstand: Nämlich einerseits die Probleme nicht zu verleugnen, aber auch die Feier nicht zu belasten. Der Schulleiter geht zum einen den Weg einer unaufdringlichen Zurückhaltung, was die Thematisierung der christlichen Überzeugungen – in einer stark entkonfessionalisierten Region – anbelangt und andererseits den Weg einer offenen Thematisierung der Transformationsprobleme: Er stellt seine Rede unter „das Motto . *Freiheit in Gnade*“ und hält zur deutsch-deutschen Vereinigung fest, dass „viele anders gekommen ist“ als erhofft. In vielen Belangen sei es eine „härtere“, eine „gnadenlose“ Gesellschaft geworden, „Gnade“

sei aber notwendig: „wenn ich Gnade vor Recht . Gnade vor Leistung . Gnade vor dem materiellen Nutzen ergehen lasse öffne ich für Lernen dem Menschlichsein und dem Glücklichsein ((dürfn)) die Tür . . aber damit steht ja die Frage im Raum . wer finanziert denn die Gnade . wenn alle menschlich . lieb . nett . werden . gefährdn wir dann-nich die Leistungsfähigkeit (...) und wo bleiben dann die Arbeitsplätze“. An dieser Stelle entwirft der Schulleiter – eine mythische Redepassage – eine „Rede in der Rede“: Einer seiner ehemaligen Schüler an seiner früheren Schule habe in seiner Abiturrede einen Ausweg aus diesem Dilemma gewiesen – eine mythische Imagination der Bildungsmächtigkeit. Sein früherer Schüler kann in dieser Krisensituation allen zum Heilsbringer und Lehrer werden: „Er empfiehlt uns . in drei Anregungen . erstens . richten sie ganz pragmatisch ihre Blicke immer nach *vorne* . zweitens richten sie den Blick auch zur *Seite* . . und drittens . richten sie den Blick auf nach *oben*“. In dieser banal anmutenden „Heilsbotschaft“ ist das Konzept einer gelungenen Lebensführung enthalten:

Der Blick „immer nach vorne“, repräsentiert die Haltung der erfolgsorientierten Zielstrebigkeit – es ist der am Beginn der Moderne entstehende, ursprünglich männliche Habitus des zielstrebigem, langsichtigen, selbstdisziplinierten „Erwerbsmenschen“.

Der Blick „auch zur Seite“ repräsentiert die Haltung der Sorge um andere. Ein Habitus, der am deutlichsten in den mit der Moderne entstehenden, zum männlichen polar konstruierten Modell der aufopfernden Mütterlichkeit zum Ausdruck gekommen ist.

An dritter Stelle der Blick „auf nach oben“. Wird diese Haltung dominant, ergibt dies den Habitus des religiösen Virtuosen.

Entscheidend aber ist die Sequentialität der Blicke: Dominant an erster Stelle der zielstrebig-erfolgsorientierte Blick nach vorn. Beim Innehalten dieser dominanten Haltung ist der Blick zur Seite möglich, eine Art „Pausenfürsorge“ des zielstrebigem Erfolgsmenschen. Und in Musestunden kann auch der Blick zum Numinosen schweifen, wie der Schulleiter ausführt. Damit gelingt das Leben und mit diesem Habitus die Krisenbewältigung: „ja . und *wenn* sie diese drei *Blickrichtungen* . immer auf das konkrete Nächstliegende nach vorne . und *dann auch* zur *Seite* . auf die *anderen* . in die *Gemeinschaft* hinein . *und das Innehalten* den Blick nach *obn* . *praktizieren* . und *ausprobieren* . dann *wünsche* ich ihnen . dass sie ein *langes* und *reichhaltiges Leben* lebn können . und wenn sie dann am *Ende Bilanz* ziehn . dann *wünsche* ich ihnen dass unter dem *Strich* . nach *Gewinn* und *Verlustrechnung* einige Elemente . von *Gnade* übrigbleiben . *Gnade* die sie gefunden habn . *Gnade* die *sie* habn *walten* lassen . und wenn *so etwas übrigbleibt* . dann war . ein Element des *Ewigen* . in ihrem Leben beheimatet . von dem der Apostel Paulus sagt . *das ist es* . was jede Bilanz überdauert . was *ist* . was *bleibt* und nie mehr *aufhört* . das ist die Liebe“.

Diesem schulischen Habitusentwurf müssen Schüler entsprechen, um schulisch Anerkennung zu finden. Am ehesten gelingt dies jenen, die einen passförmigen „primären Habitus“ besitzen (Bourdieu/Passeron 1973). Sie werden „Vorzeigeschüler“, die die Bewährung der Schule bei der Realisierung ihrer Bildungsziele verbürgen. Betrachten wir die erste, „ernannte“ Schulsprecherin der Schule, die von vielen Lehrern als ideale Schülerin betrachtet wird. Sie eröffnet ihre biographische Erzählung folgendermaßen: „das erste Erlebnis was mir da mal einfällt Kindergarten is , da war mal son Elternabend und

da mussten wir Kinder irgendwas vorsingen //mhm// und da weiß ich noch da stand ich vorne und die ganzen Eltern standen da und guckten und zu jedem Kind wurde irgendwas gesagt und das was mir dazu einfällt is dass se zu mir gesagt ham dass ich ne Lerngabe hab wenn die wenn die andern ein Lied oder ein Gedicht können kann ich schon drei oder vier und das is bei mir total drin geblieben eigentlich is das null und nichtig aber das wars erstemal dass sie irgendwie gesagt ham ah , hat ne gute Leistungsaufnahme (...) also irgendwie von Anfang an irgendwie immer hervorgehoben und besonders gut und bin aber nie en Mensch gewesen der sich darauf was eingeildet hat“. Das entspricht dem „Blick nach vorne“: Die erste Szene, die Initialszene ihrer biographischen Selbstsetzung, ist die Konstruktion der Anerkennung ihrer Leistungsstärke durch Pädagogen vor den Augen der „signifikanten Anderen“, ihrer und aller anderen Eltern. Diese Leistungsfähigkeit entwirft sie als biographische Konstante und zentrales Lebens-thema: „das is bei mir total dringeblieden“. Das gilt auch für die gegenwärtige Haltung: „also ich bin im Kopf immer schon ein bisschen in der Zukunft und orientiere mich was ich ham will und da arbeite ich zielstrebig drauf zu“.

Als Vorzeigeschülerin müsste sie dies aber mit sozialen und Transzendenzbezügen vermitteln. Dies deutet sich in der obigen Gesprächspassage an: „bin aber nie en Mensch gewesen der sich darauf was eingeildet hat“. Der „Blick zur Seite“ wird von ihr mit der folgenden Erzählung eingeführt: „in der Schule , war mal Elternversammlung da hat meine Lehrerin gesagt zu meiner Mutter dass es immer wenn sich zwei aufm Schulhof schlagen egal wie groß und wie alt se sind ich geh dazwischen und stell mich meistens auf die Seite vom Schwächeren ohne Angst und ohne Furcht (...) na ja , da bin ich dann Klassensprecher geworden“. Helfen und der Einsatz für Schwächere ist ein zweites zentrales biographisches Thema. Auch im Zusammenhang mit dem angestrebten Medizinstudium, das für Prestige und Erfolg steht, bei ihr aber auch über die Hilfe für andere motiviert ist: „aber Medizin sollte es schon sein weilich irgendwie . kann mich noch erinnern als kleines Kind wenn irgend ener hingefallen war offgeschlagene Knie hatte oder irgend ne Verletzung hatte hätte ich am liebsten irgendwas gemacht dem irgendwie geholfen oder verbunden und verarztet“. Hinsichtlich des Blicks „auf nach oben“ entspricht sie in hervorragender Weise dem Entwurf des Schulleiters: Obwohl anfänglich nicht christlich, wird sie über eine schulisch initiierte Jugendfreizeit zur Christin. Dies aber nicht zu extrem: „nich jetzt ich bin ganz fromm“. Vielmehr kommt dies ergänzend zum dominierenden Erfolgsstreben hinzu.

Diese Schülerin entspricht in besonderer Weise dem sekundären Schülerhabitus: Erfolgs- und Leistungsorientierung sind bei ihr bereits familiär generiert und bleiben dominierend. Darüber hinaus setzt sie sich für Schwächere ein, will helfen und heilen. Und schließlich wird sie ein religiöser Mensch und komplettiert damit das Habituskonzept der „drei Blicke“. Zudem sind die drei Blicke auch „schulkompatibel“: Ihre Leistungstreben bezieht sich auf schulische Bildungstitel. Fürsorge für Andere übersetzt sich in die Übernahme schulischer Ämter.

In der Habituskonstruktion des Schulleiters sind auch Blickrichtungen entthematisiert: Der Blick nach innen, der Blick zurück und der Blick nach unten. Also: die kontemplative, selbstbezügliche Versenkung; die Suche nach der „verlorenen“ Zeit, eine Art

Beheimatung oder Verirrung im Vergangenen; die Hinwendung zum Exzessiv-Hedonistischen oder gar Diabolischen. Diese ausgeschlossenen Blicke stehen für tabuisierte habituelle Konfigurationen in der Schulkultur.

Genau diese Blicke werden in einer zahlenmäßig nicht unbedeutenden Jugendszene an dieser Schule entfaltet, die ihrerseits an der Dominanz der Leistungsorientierung dieser Schule leiden, ohne in eine offene Opposition einzutreten. In ihrem jugendkulturellen Habitus „antworten“ sie auf die Dominanz des „Blicks nach vorn“, eine gewisse „Gnadenlosigkeit“ in der Schulkultur, die eben nicht nur das Außen der Schule, sondern auch ihr ins Außen verschobene Innere markiert. Betrachten wir die von den Schülern gewählte Schulsprecherin aus dieser jugendkulturellen Szene, die die „Vorzeigeschülerin“ in ihrem Amt ablöst: Sie ist keineswegs eine schlechte Schülerin. Aber sie erfährt die starke Erfolgsorientierung dieser Schule² als Last und leidet daran, dass ihre Zeit von der Schule vereinnahmt wird. Sie verwirft den „Blick nach vorn“ nicht gänzlich, empfindet ihn aber als auferlegten Zwang. Demgegenüber ist ihr Blick zurück gerichtet: Sie trauert verlorenen Zeiten nach. Zuerst der DDR, die sie mit familiärer Gemeinschaft, Zeit füreinander und weniger Druck assoziiert: „es gibt och nicht mehr so sehere das Gemeinschaftsgefühl was es in der DDR gegeben hat jeder ist gezwungenermaßen auf sich selber gestellt , sogar sogar Kinder , die gehen früh in die Schule und wenn se nachmittags nach hause komm wie oder wie ich abends halb fünf manchmal da sind die Eltern nich da und kommen erst um acht oder so da sind manche Kinder vielleicht schon ins Bett gegangen (...) und dann arbeiten die Eltern vielleicht noch in Schichten und man sieht dann seine Eltern die ganze (...) Woche über nich“. Ihr Blick richtet sich aber weiter zurück. Angesichts des Erfolgsdrucks, den sie verspürt, und der Ungewissheit anvisierte Ziele erreichen zu können („krieg ich's oder kriegs ich's nich es ist alles so ungewiss das macht mich krank“), hat sie das Gefühl in einer falschen Zeit zu leben und aus ihrer Zeit gefallen zu sein: „Indien oder China also ich hab en Faible für so orientalische Sachen ich hab mir schon als Kind gerne Märchen angehört so aus tausend und eine Nacht so von Harems und Sultan und was wees ich nich alles das hat mich schon immer fasziniert och so die Welt des Mittelalters hat mich schon immer fasziniert ich höre mir och gerne so mittelalterliche Musik an das würden manche als Gruftmusik bezeichnen (...) vielleicht bin ich von Natur aus mit ner schwarzen Seele ausgestattet ich wees nich man siehts ja (...) ich wees nich manchmal hab ich das Gefühl dass ich irgendwie in ner falschen Zeit lebe und denke mir wie schön wärs wenn du zurück könntest in deine Zeit“. In ihrer Haltung gilt ihr Traum also einer „romantisch“ konstruierten Vormoderne und sie reiht sich ein in die habituellen Entwürfe gegen die rationalistisch-ökonomische Moderne in Form romantischer, gegenkultureller Protestformen und habituellen Entwürfe (vgl. Willis 1980, Reckwitz 2006). Es ist aber nicht nur der „Blick zurück“, gepaart mit dem „Blick nach innen“, der sie in Opposition zur Schule setzt, sondern dies mündet auch in einen „Blick nach unten“, der Assoziationen an die „schwarze

2 In einer quantitativen Untersuchung an vierzig Gymnasien dieses Bundeslandes zeigte sich an dieser Schule der höchste Leistungsdruck aller Gymnasien.

Romantik“ weckt: „ich würde gerne hexen können zaubern ich würde gerne mal wissen wie der Teufel wirklich aussieht“.

Die Habitus dieser beiden Schülerinnen sind als Positiv und Negativ des imaginären Schülerentwurfs der Schule zu lesen.³ Der ideale sekundäre Schülerhabitus der Schulkultur steht in einem engen Korrespondenzverhältnis zum „status- und karriereorientierten“ und zum „modernem bürgerlichen Milieu“, mit Verbindungslinien („der Blick zur Seite“) zum „humanistisch bürgerlichen“ Milieu. Dem entspricht die „Vorzeigeschülerin“. Die zweite Schülerin steht demgegenüber in einem engen Bezug zum „alternativen Milieu“ und der jugendkulturellen Form der „schwarzen Szene“, verbunden mit reaktiv erzeugten Bezügen auf ein „DDR verwurzelt Milieu“ (vgl. Helsper 2006). Die symbolische Ordnung der Schule enthält somit sekundäre Habitusentwürfe, die ihrerseits mit Habitusformen von Milieus korrespondieren oder konfligieren. Schulkulturen sind somit als hybride Institutionen-Milieu-Verbindungen zu begreifen.

5. Ausblick – die kulturtheoretische Rekonstruktion der Schule als Forschungsprogramm

Hier konnte das Programm einer Rekonstruktion der Schulkultur als symbolischer Ordnung nur in groben Zügen entfaltet werden. Es ist als Rekonstruktion des Zusammenspiels der Diskurse, imaginären Entwürfe und Mythen mit Praktiken, Regeln und interaktiven Vollzügen sowie den inhaltlichen und materiellen Artefakten in Verbindung mit den Akteuren in ihren habituellen Formationen zu konzipieren. Allerdings ist diese, einem „cultural turn“ verpflichtete Reformulierung der Schultheorie – trotz der skizzierten theoretischen und empirischen Ansätze – eher noch Forschungsprogramm. Insbesondere wenn zu den hier angedeuteten Linien noch die der Transformation und Diversifizierung von Schulkulturen im Zusammenspiel mit grundlegenden Strukturtransformationen des Bildungswesens in den Blick genommen wird oder die Perspektive der Akteure in Anerkennungsarenen bzw. die der Lehrerprofessionalität als einer selbst sinnstrukturierten habituellen Praxis im Bezug zur schulkulturellen Ordnung verfolgt wird. In diesem Sinne steht für die Schule das eher noch aus, was Burkhart als systemtheoretische Rehabilitierung des Kulturbegriffs vorschlägt: Anstelle von „Kultur als Teilsystem“ sollten die „Kulturen der Teilsysteme“ in ihrer Spezifik und Differenz rekonstruiert werden (Burkhart 2004, S. 28).

3 Hier lässt sich, was im Rahmen unserer Studie nicht möglich war, die Rekonstruktion der schulischen, unterrichtlichen und außerschulischen, peer- und selbstbezogenen Praktiken und Artefakte anschließen. Die beiden Schülerinnen dürften unterschiedliche Praktikensembles repräsentieren, auch in ihrer jugendkulturellen Formenwelt (für die Analyse der Praktiken, Stile und Artefakte der „schwarzen Szene“, der die zweite Schülerin nahe steht vgl. Helsper 1992).

Literatur

- Altrichter, H./Posch, P. (Hrsg.) (1996): Mikropolitik der Schulentwicklung. Innsbruck/Wien: Studien-Verlag.
- Böhme, J. (2000): Schulmythen und ihre imaginäre Verbürgung durch oppositionelle Schüler. Ein Beitrag zur Etablierung erziehungswissenschaftlicher Mythosforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bourdieu, P. (1987): Sozialer Sinn. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1973): Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Breidenstein, G./Meier, M./Zaborowski, K. U. (2007): Die Zeugnisausgabe zwischen Selektion und Vergemeinschaftung – Beobachtungen in einer Gymnasial- und einer Sekundarschulklasse. In: Zeitschrift für Pädagogik 53, H. 4, S. 522–535.
- Burkhart, G. (2004): Niklas Luhmann: Ein Theoretiker der Kultur? In: Burkhart, G./Runkel, G. (Hrsg.): Luhmann und die Kulturtheorie. Frankfurt a. M., S. 11–40.
- Castoriadis, C. (1990): Gesellschaft als imaginäre Institution. Entwurf einer politischen Philosophie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dunker, L. (1994): Lernen als Kulturaneignung. Schultheoretische Grundlagen des Elementarunterrichts. Weinheim/Basel: Beltz.
- Fausser, P. (1989): Nachdenken über pädagogische Kultur. In: Die Deutsche Schule 81, H. 1, S. 5–25.
- Fend, H. (1998): Qualität im Bildungswesen. Weinheim/München: Juventa.
- Fend, H. (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Foucault, M. (1976): Überwachen und Strafen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Göhlich, M. (2007): Schulkultur. In: Apel, H. J./Sacher, W. (Hrsg.): Studienbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt: S. 104–121.
- Gudjons, H. (2007): Schulleben als Schulkultur – Lernumgebungen gestalten. In: Pädagogik 59, H. 7/8, S. 42–47.
- Helsper, W. (1992): Okkultismus – die neue Jugendreligion? Zur Symbolik des Todes und des Bösen in der Jugendkultur. Opladen: Leske und Budrich.
- Helsper, W. (2004): Schulmythen und Schulrituale als „kreative Verknennung“ und Schöpfung des Neuen. In: Wulf, Ch./Zirfas, J. (Hrsg.): Innovation und Ritual. Jugend, Geschlecht und Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Beiheft 2. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 251–266.
- Helsper, W. (2006): Elite und Bildung im Schulsystem – Schulen als Institutionen-Milieu-Komplexe in der ausdifferenzierten höheren Bildungslandschaft. In: Ecarius, J./Wigger, L. (Hrsg.): Elitebildung – Bildungselite. Opladen: Barbara Budrich, S. 162–188.
- Helsper, W. (2007): Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität. In: Helsper, W./Busse, S./Hummrich, M./Kramer, R.-T. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 115–149.
- Helsper, W./Böhme, J./Kramer, R.-T./Lingkost, A. (1998): Reproduktion und Transformation von Schulkulturen – Zur Reflexion schulkultureller Entwicklungsprozesse anhand exemplarischer Beispiele. In: Keuffer, J./Krüger, H.-H./Reinhardt, S./Weise, E./Wenzel, H. (Hrsg.): Entwicklung von Schulkultur. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 206–225.
- Helsper, W./Böhme, J./Kramer, R.-T./Lingkost, A. (2001): Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien im Transformationsprozess zwischen exklusiver Bildung und höherer Volksschule. Rekonstruktionen zur Schulkultur I. Opladen: Leske und Budrich.
- Holtappels, H.-G. (1995): Entwicklung von Schulkultur. Neuwied: Luchterhand.

- Holtappels, H.-G./Voss, A. (2006): Organisationskultur und Lernkultur. Zusammenhänge zwischen Schulorganisation und Unterrichtsgestaltung am Beispiel selbständiger Schulen. In: Bos, W./Holtappels, H.-G./Pfeiffer, H./Rolff, H.-G./Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 14. Weinheim/München: Juventa, S. 247–277.
- Kalthoff, H. (1997): Wählerzogenheit: eine Ethnographie deutscher Internatsschulen. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Kalthoff, H. (2000): „Wunderbar, richtig“. Zur Praxis mündlichen Bewertens im Unterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3, H. 3, S. 429–446.
- Kramer, R.-T. (2002): Schulkultur und Schülerbiographien. Zur Rekonstruktion der Schulkultur II. Opladen: Leske und Budrich.
- 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 H. 1 (im Erscheinen).
- Luhmann, N. (1995): Kultur als historischer Begriff. In: Luhmann, N.: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Band 4. Frankfurt a. M.; Suhrkamp, S. 31–55.
- Luhmann, N. (2000): Organisation und Entscheidung. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 70–182.
- Oevermann, U. (2007): Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In: Helsper, W./Busse, S./Hummrich, M./Kramer, R.-T. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Wiesbaden: SV-Verlag, S. 55–79.
- Parsons, T. (1975): Gesellschaften. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- 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. 243–261.
- Reckwitz, A. (2000): Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Weilerswist: Velbrück.
- Reckwitz, A. (2004): Die Kontingenzperspektive der ‚Kultur‘ Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In: Jaeger, F./Rüsen, J. (Hrsg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Band III: Themen und Tendenzen. Stuttgart/Weimar, S. 1–20.
- Reckwitz, A. (2006): Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne. Weilerswist: Velbrück.
- Schönig, W. (2002): Organisationskultur der Schule als Schlüsselkonzept der Schulentwicklung. In: Zeitschrift für Pädagogik 48, H. 6, S. 815–835.
- Schütze, F. (2000): Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriss. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS) 1, H. 1, S. 49–97.
- Steffens, U. (1995): Schulqualität und Schulkultur – Bilanz und Perspektiven der Verbesserung von Schule. In: Holtappels, H.-G. (Hrsg.): Entwicklung von Schulkultur. Neuwied: Luchterhand, S. 37–51.
- Terhart, E. (1994): Schulkultur. Hintergründe, Formen, und Implikationen eines schulpädagogischen Trends. In: Zeitschrift für Pädagogik 40, H. 5, S.695–703.
- Ullrich, H. (2005): „Lasst uns hier leben und ein Stück des Weges zusammen gehen.“ Eine Fallstudie zum Schulmythos und zur Schulkultur einer Internatsschule. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. 25, H. 4, S., 416–433.
- Wagner-Willi, M. (2005): Kinderrituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Willems, K. (2007): Schulische Fachkulturen und Geschlecht. Physik und Deutsch – natürliche Gegenpole? Wetzlar: transcript.

- Willis, P. (1980): Profane Culture. Frankfurt a. M.: Syndikat
- Wulf, Ch., (2007): Rituelle Lernkulturen. Eine Einführung. In: Wulf, Ch. u.a.: Lernkulturen im Umbruch. Wiesbaden: VS-Verlag; S. 11–27.
- Wulf, Ch./Althans, B./Audehm, K./Bausch, C./Mattig, R./Tervooren, A./Wagner-Willi, M./Zirfas, J. (2004): Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Wulf, Ch./Althans, B./Blaschke, G./Ferrin, N./Göhlich, M./Jörissen, B./Mattig, R./Nentwig-Gesemann, I./Schinkel, S./Tervooren, A./Wagner-Willi, M./Zirfas, J. (2007): Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Ziehe, Th. (1991): Zeitvergleiche. Weinheim/München: Juventa.

Abstract: *The author assesses the development of different positions taken with regard to the theory of school culture, ranging from a normative understanding to the cultural turn in school theory. The focus is on the outline of a theory of school culture which views schools as symbolic orders of discourses, interactions, practices, and artefacts, influenced by the tension between the imaginary, the symbolic, and the real. School cultures appear as orders of pedagogical meaning, constituted and transformed by the agents of the individual school in their examination of structures of meaning of a higher order. In the school agents battle for recognition dominant orders of meaning emerge which each contain excellent, tolerable, marginalized, and tabooed cultural concepts and practices. They correspond with background-specific dispositions and create niches between homology and repulsion for adolescents to fit in. This is illustrated by looking at one specific secondary school (Gymnasium).*

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Werner Helsper, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Phil. Fakultät III/
Erziehungswissenschaft, Franckeplatz 1, Haus 31, 06099 Halle
E-Mail: werner.helsper@paedagogik.uni-halle.de