

Terhart, Ewald

## SchulKultur. Hintergründe, Formen und Implikationen eines schulpädagogischen Trends

*Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994) 5, S. 685-699*



Quellenangabe/ Reference:

Terhart, Ewald: SchulKultur. Hintergründe, Formen und Implikationen eines schulpädagogischen Trends - In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994) 5, S. 685-699 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-111051 - DOI: 10.25656/01:11105

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-111051>

<https://doi.org/10.25656/01:11105>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 40 – Heft 5 – September/Oktober 1994

## *Essay*

- 685 EWALD TERHART  
SchulKultur. Hintergründe, Formen und Implikationen eines schul-  
pädagogischen Trends
- Thema: Verdrängte Pädagogik. Emigration und Remigration in der  
Erziehungswissenschaft*
- 703 HEINZ-ELMAR TENORTH/KLAUS-PETER HORN  
Emigration und Remigration in der Erziehungswissenschaft. Einfüh-  
rung in den Themenschwerpunkt
- 707 HILDEGARD FEIDEL-MERTZ/KARL-CHRISTOPH LINGELBACH  
Gewaltsame Verdrängung und prekäre Kontinuität. Zur Entwicklung  
der wissenschaftlichen Pädagogik in Frankfurt am Main vor und  
nach 1933
- 727 MARTIN KIPP/GISELA MILLER-KIPP  
Kontinuierliche Karrieren – diskontinuierliches Denken?  
Entwicklungslinien der pädagogischen Wissenschaftsgeschichte am  
Beispiel der Berufs- und Wirtschaftspädagogik nach 1945
- 745 CHRISTA KERSTING  
Erziehungswissenschaft in Hamburg nach 1945. Zum Umgang der  
Disziplin mit Emigranten
- 765 ULRICH WIEGMANN  
Heinrich Deiters – berufliche Ausgrenzung und „erziehungswissen-  
schaftliche Remigration“
- 781 GERT GEISSLER  
Hans Siebert – zur erziehungsgeschichtlichen Spur eines emigrierten  
politischen Pädagogen

## *Diskussion*

- 803 ULRIKE WIEGELMANN  
Die Koranschule – eine Alternative zur öffentlichen Grundschule in  
einem laizistischen Staat? Ein Fallbeispiel: Die Republik Senegal
- 821 MICHAELA ULICH/DIETER ULICH  
Literarische Sozialisation: Wie kann das Lesen von Geschichten zur  
Persönlichkeitsentwicklung beitragen?

## *Besprechungen*

- 837 ANDREAS FLITNER  
*Ludwig Fertig*: Vor-Leben, Bekenntnis und Erziehung bei Thomas  
Mann
- 839 ANDREAS PAETZ  
*Burkhard Postel*: Schulreform in Sachsen 1918–1923. Eine vergessene  
Tradition deutscher Schulgeschichte
- 842 DIETER BAACKE  
*Lothar Böhnisch/Reinhard Winter*: Männliche Sozialisation. Bewälti-  
gungsprobleme männlicher Geschlechtsidentität im Lebenslauf

## *Dokumentation*

- 847 Pädagogische Neuerscheinungen

## *Content*

### *Essay*

- 685 EWALD TERHART  
School Culture. Background, Forms, and Implications  
of a School-Pedagogical Trend

### *Topic: Pedagogics Suppressed, Emigration, and Remigration In Educational Science*

- 703 HEINZ-ELMAR TENORTH  
Emigration and Remigration In Educational Science –  
An introduction
- 707 HILDEGARD FEIDEL-MERTZ/KARL-CHRISTOPH LINGELBACH  
Forcible Repression and Precarious Continuity. On the development  
of scientific pedagogics in Frankfurt on the Main before and after  
1933.
- 727 MARTIN KIPP/GISELA MILLER-KIPP  
Continuous Careers – Discontinuous Thinking? Lines of development  
in the history of educational science as illustrated by vocational  
pedagogics after 1945
- 745 CHRISTA KERSTING  
Educational Science In Hamburg After 1945 –  
How the discipline dealt with emigrants
- 765 ULRICH WIEGMANN  
Heinrich Deiters – Banishment From the Profession and Remigration
- 781 GERT GEISSLER  
Hans Siebert – An Emigrated Political Pedagogue's Impact On  
Education

### *Discussion*

- 803 ULRIKE WIEGELMANN  
The Koran School – An Alternative to the Public Elementary School  
In a Laical State. The case of the Republic of Senegal
- 821 MICHAELA ULICH/DIETER ULICH  
Literary Socialization – How can the reading of stories contribute to  
the development of personality

### *Reviews*

837

### *Documentation*

- 847 Recent Pedagogical Publications

EWALD TERHART

## SchulKultur

*Hintergründe, Formen und Implikationen eines schulpädagogischen Trends*

Kein Zweifel: Nachdem für mehr als ein Jahrzehnt Bildungsthemen innerhalb der öffentlichen Diskussion nur ganz am Rande eine Rolle gespielt haben, mehren sich seit geraumer Zeit die Indizien für ein zunehmendes Interesse an Fragen der Erziehung, Bildung und Schule. Allerdings geht dieses neu erwachte Interesse nicht auf einen positiven, hoffnungsvollen Impuls im Zusammenhang mit der Erörterung von Bildungsproblemen zurück, sondern verdankt sich umgekehrt viel eher einem zunehmenden Krisenbewußtsein. Innerhalb der interessierten Öffentlichkeit scheint sich der Eindruck festzusetzen, daß der gesamte Bildungsbereich angesichts bestimmter gesellschaftlicher Probleme versagt hat und darüber hinaus – und schlimmer noch – im Rahmen seiner gegenwärtigen Verfaßtheit möglicherweise auch nicht dazu in der Lage sein wird, die aktuellen und zukünftigen Herausforderungen und Aufgabenstellungen zu bewältigen.

Bemerkenswert an dieser Entwicklung ist, daß nicht die Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Impulsgeber oder das Forum für diese neue Bildungsdiskussion sind, sondern die öffentlichen Medien. Es wäre allerdings voreilig, wenn man dies als Erziehungswissenschaftler nur bedauern sowie als Indiz für die geringe gesellschaftliche Problemsensibilität und öffentliche Akzeptanz der Disziplin werten würde. Es stellt nämlich eine grundsätzliche Fehlwahrnehmung und Überschätzung des Status von Wissenschaft dar, wollte man sie als den eigentlich zuständigen Meßfühler für problematische gesellschaftliche Entwicklungen sowie in Verlängerung dieser Ansicht auch gleich zum zuvörderst zuständigen Problemlöser erklären. Jedenfalls ist es – unabhängig von der Frage nach dem Stellenwert und Beitrag der Erziehungswissenschaft – durchaus positiv zu bewerten, daß gegenwärtig inhaltliche und organisatorische Bildungsprobleme dort diskutiert werden, wo alle politischen Probleme intensiv diskutiert werden sollten: in der interessierten Öffentlichkeit und ihren Medien.<sup>1</sup>

Zweitens ist auffällig, daß in dieser öffentlichen Diskussion zumindest derzeit die Krisenrhetorik eindeutig dominiert, wobei eigentlich kein Bereich des

---

1 Auf die Nennung einzelner Beiträge sei an dieser Stelle verzichtet. Jedem aufmerksamen Zeitgenossen wird aufgefallen sein, daß seit gut einem Jahr in den verschiedenen Medien die Zahl der Beiträge, Sendungen und Diskussionen etc. zu Bildungsthemen rapide zugenommen hat. Die Qualität ist natürlich sehr unterschiedlich, der Tenor aber immer einheitlich – kritisch. Zum Spektrum der Krisenerscheinungen im Bildungsbereich vgl. TERHART (1993); über die Probleme der Präsentation und Diskussion von erziehungswissenschaftlichen Themen in den Medien vgl. DRERUP (1990).

Bildungswesens von der Vorschulerziehung über die allgemein- und berufsbildenden Schulen sowie die Hochschulen bis hin zur Weiterbildung ausgespart bleibt. Es handelt sich dabei nicht nur um eine Kritik der jeweiligen Institutionen und ihres formalen Aufbaus: Auch deren inhaltliche Programme sowie ihre vermutete, häufig allerdings nur unterstellte Wirkung, Nebenwirkung oder Wirkungslosigkeit erscheinen generell in einem düsteren Licht. Und nicht zuletzt sind es die pädagogischen Berufe von den Vorschulerzieherinnen über die Schul- bis hin zu den Hochschullehrern, denen Unbeweglichkeit, Larmoyanz, mangelnde Einsatzfreude und geringe Effizienz vorgeworfen wird. Diese neue Bildungsdiskussion befindet sich derzeit im Stadium der Krisendiagnostik; eine einheitliche und konsensfähige Linie hinsichtlich der Formulierung von Schlußfolgerungen ist noch nicht zu erkennen. Die verschiedenen Ideen kreisen jedoch um Begriffe wie Pluralisierung und Flexibilisierung des Schulsystems, Einführung des Marktprinzips und Stärkung der Konsumentenautonomie (mit Konsumenten sind die Schüler, vor allem aber die Eltern der Schüler gemeint), um Kostenbewußtsein und Effizienzsteigerung, um ein höheres Maß an Verantwortlichkeit und Rechenschaftspflicht der Lehrer sowie – dies alles schließlich auf einen gutartigen Begriff bringend – um die Stärkung von Schulkultur auf der Ebene der Einzelschule sowie um die Verstärkung des Bandes zwischen Schule und Kultur auf der Ebene des Schulsystems insgesamt.

Wenngleich diese öffentliche Debatte weitgehend unabhängig von den Bildungs- und Erziehungswissenschaften geführt wird bzw. deren Ergebnisse lediglich selektiv nutzt, so ist doch gleichwohl die Frage naheliegend, wie diese Wissenschaften auf die neuere Schul- und Bildungsentwicklung reagiert haben und mit welchen Konzepten sie den erkennbaren Herausforderungen zu begegnen gedenken. Die folgenden Überlegungen gehen dieser Fragestellung für einen bestimmten Bereich der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung und Forschung nach: Sie beziehen sich auf die Hintergründe, Formen und Implikationen eines Trends innerhalb der Schulpädagogik, der sich an der unübersehbaren Karriere des „Kultur“-Begriffs im Zusammenhang mit Schule, Unterricht und Lehrerberuf festmachen läßt. Dabei wird zunächst anhand eines kurzen Rückblicks der Übergang von einer struktur- zu einer kulturorientierten Perspektive der Schule verdeutlicht (1). Sodann werden drei Varianten der kulturbezogenen Perspektive in der Schulpädagogik unterschieden und vergleichend diskutiert (2). Dies bildet die Voraussetzung für die Explikation einiger ungeklärter und z.T. problematischer Implikationen der derzeit exzessiven Verwendung des Kultur-Begriffs in der Schulpädagogik (3). Den Abschluß bilden Überlegungen zur Rolle der Erziehungswissenschaft angesichts einer gerade unter kulturbezogener Perspektive zunehmend eigendynamischer werdenden Entwicklung von Schule und Unterrichtspraxis wie auch angesichts der derzeit primär in der Öffentlichkeit geführten Bildungsdiskussion (4).

### *1. Hintergründe*

In den letzten gut zehn Jahren ist in der Schulpädagogik ein grundsätzlicher Wechsel in der auf Schule, Unterricht und den Lehrerberuf gerichteten Per-

spektive zu beobachten gewesen. Beschreibungen dieses Wechsels sind in der Literatur zahlreich zu finden; deshalb braucht er an dieser Stelle nur stichwortartig skizziert zu werden:

Auf der Ebene des *Schulsystems* haben die im Zuge der Bildungsreform durchgeführten Maßnahmen neben intendierten Effekten auch zu einer Reihe von unintendierten Folgewirkungen geführt, die – in Kombination mit nicht voraussehbaren Entwicklungen – in bestimmten Bereichen die intendierten zu überlagern drohten. Nur bedingt absehbare gesellschaftliche Entwicklungen demographischer, wirtschaftlicher, politischer wie auch kultureller Art haben hierzu massiv beigetragen. Sozialpolitische wie auch pädagogische Reformvorstellungen haben sich nicht, nicht in Gänze und in aller Regel begleitet von unerwarteten und z. T. kontraproduktiven Nebenwirkungen, durchsetzen lassen. Die unbefriedigenden Erfahrungen mit einer zentralistischen, auf der Strukturebene ansetzenden Reformtheorie und -praxis haben dazu geführt, daß die Aufmerksamkeit der Beteiligten und Verantwortlichen in Wissenschaft, Verwaltung und Schulen sich – teils unter Beibehaltung, teils unter Neuinterpretation der ursprünglichen Ziele der Bildungsreformbewegung – auf die untere oder Basis-Ebene des Schulsystems konzentriert hat, auf die Ebene der einzelnen Schule, auf die Ebene der Veränderung des Unterrichts- und Schulklimas, auf den pädagogischen Binnenraum also. Parallel zu dieser Entwicklung sind auch allzu optimistische Vorstellungen über die Fundierbarkeit von Bildungsreform durch Bildungsforschung und wissenschaftliche Politikberatung einer realistischen, wenn nicht gar wissenschaftsskeptischen Sicht gewichen.

Ein im Effekt ähnlicher Wandel ist hinsichtlich der Vorstellungen zum *Lehrerberuf* zu verzeichnen. Herrschte in der Phase der Bildungsreform noch der Gedanke einer Verwissenschaftlichung der Lehrerverberufung auf der Basis empirischer Lern- und Unterrichtsforschung sowie durch Verwissenschaftlichung der Ausbildung angehender Lehrer vor, so wird dieses enge, technokratische Verständnis von Professionalität zunehmend abgelehnt und der Denkhorizont geöffnet für diejenigen Faktoren, die in der Tradition der Pädagogik, aber auch im klassischen, berufssoziologischen Konzept von Professionalität schon immer eine wichtige Rolle innehatten: Berufung für den Beruf, persönliche, intuitive, moralische und soziale Elemente als notwendige Voraussetzungen kompetenter und verantwortlicher Berufsausübung, und eben nur relative Bedeutung erfahrungswissenschaftlicher Erkenntnisse über die Gestaltung der Berufspraxis etc. Die Grundtendenz dieses Wandels ist die Verabschiedung des Bildes vom Lehrerberuf und von der Lehrertätigkeit, die die Machbarkeit sowohl des „guten“ Lehrers wie eines „guten“ Unterrichts allein durch verstärkten Rekurs auf Wissenschaft betonte.

Auf der Ebene des *Unterrichts* bzw. der Didaktik schließlich hat sich der bezeichnete Wandel in Gestalt einer Ablösung von wissenschaftszentriert-technokratischen durch personale, erfahrungsorientierte Konzepte vollzogen. Als Hinweis mag hier die vollständige Abkehr von zentralistischer Curriculumreform und lernzielorientiertem Unterricht – zumindest auf der Ebene der Wissenschaft – ausreichen sowie im Gegenzug die Hinwendung zu erfahrungsnahen, personenbezogenen, ganzheitlichen Lehr- und Lernkonzepten. In der Reihe der Faktoren, die diese Umstellung der didaktischen Perspektive gleich-

sam erzwungen haben, muß an erster Stelle der Wandel in den Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen genannt werden: Deren Lebensbedingungen haben sich – gesellschaftlich bedingt – gegenüber den Entstehungszeiten der Standard-Didaktiken dermaßen verändert, daß die Herausbildung neuer Muster des Unterrichtens, oder besser: des im-Unterricht-miteinander-Umgehens unausweichlich wurde. Bisher ist es jedoch nicht in ausreichendem Maße gelungen, die Erkenntnisse der aktuellen Kindheits- und vor allem Jugendforschung in ihrer Bedeutung für die Schule sowie für die Organisation didaktischer Prozesse fruchtbar zu machen. Insbesondere die zunehmende Individualisierung der Jugendphase und die Pluralisierung jugendlicher Lebensstile bei gleichzeitiger Vergrößerung des Anteils an Lebenszeit, der von immer mehr Jugendlichen in Schulen und Klassenzimmern verbracht wird, lassen das klassische Verständnis von Schule, Lehrplan und Unterricht als eines standardisierten Pflichtenprogramms zunehmend fragwürdig erscheinen.

Was sind die Gemeinsamkeiten dieses damit nur grob skizzierten Wandels?

(1) Ein erstes gemeinsames Element ist die Umstellung der Perspektive von Quantität auf Qualität: Während in den Zeiten der Bildungsreform sich auch pädagogische Argumentationen vornehmlich auf quantitative Entwicklungen bzw. deren Widerspiegelung in Statistiken stützten, und Bildungsplanung und Bildungsökonomie explizit an quantitativen Parametern bzw. deren Steuerung interessiert waren, erfolgt die Begründung pädagogischer Maßnahmen heute vornehmlich unter dem Gesichtspunkt, welche inhaltliche Qualität von Schule, Lehrerarbeit und Unterricht damit erreicht werden kann.

(2) Es ist zweitens ein Wechsel von der Idee der Machbarkeit makro- wie mikroskopischer Veränderungen zur Vorstellung von bildungspolitischem Entscheiden und pädagogischem Handeln als einem Handeln unter prinzipieller Unsicherheit. Zugespißt formuliert: Der Fortschrittsoptimismus ist einer gewissen Melancholie, manchmal auch Trauer angesichts der Erfahrung von Unsteuerbarkeit, Unplanbarkeit, Unverfügbarkeit pädagogischer Prozesse gewichen. Diese skeptische Grundstimmung läßt sich theoretisch mittels des Paradigmas der Selbstorganisation zwar noch positiv auffangen (vgl. für Schule als Organisation BURKARD/PFEIFFER 1992), geht jedoch auf praktischer Ebene nicht selten in eine pseudopostmoderne Haltung des Sich-Entlastet-Fühlens oder gar des bewußten Herausgehens aus jeder Verantwortung über – sicherlich eine problematische Reaktion.

(3) Drittens impliziert dieser Wandel den Wechsel von einer zentralistischen zu einer dezentralen Perspektive, wodurch die subjektive Sicht der Betroffenen, die Sicht ‚von unten‘ bzw. ‚vom Rande aus‘ stärker zum Zuge kommt; zu dieser Entwicklung haben die qualitativen Ansätze in der Schul- und Unterrichtsforschung sehr viel beigetragen. Die einzelnen Einheiten oder Elemente des Systems (Ebenen, Institutionen, Personen) erscheinen nicht mehr als eine Art passiver Verfügungsmasse der jeweils übergeordneten Instanzen, sondern als eigenaktiv, selbstbestimmt und selbstverantwortlich. Eine einigende Idee, die das System selbst sowie auch die Wahrnehmung und Orientierung der in ihm

handelnden Personen strukturiert, kann mit Wegfall der Zentralperspektive nicht mehr unterstellt, geschweige denn durchgesetzt werden – es sei denn die Idee der Selbstorganisation.

Dieser hier nur skizzierte übergreifende Wandlungsprozeß ist nicht selten als ‚Wiedergewinnung des Pädagogischen‘ bezeichnet worden – was ja stillschweigend impliziert, daß in der Ära der Bildungsreform pädagogische Überlegungen eigentlich keine Rolle gespielt hätten. Dieses Denkmodell hat ebenso prominente wie archaische Vorbilder: Es rekapituliert die bekannte Abfolge vom ursprünglichen Paradies über den Sündenfall zum immerwährenden Jammertal. Die Metapher des Wiedergewinnens deutet immerhin Erlösung an, denn ihr liegt die Vorstellung eines Kreislaufmodells der Entwicklung von Schule und Schulpädagogik zugrunde: ‚Zurück zu den Denkformen vor der Bildungsreform und der sozialwissenschaftlichen Wende gleich Wiedergewinnung des Pädagogischen‘. Als Beispiel sei hier auf bestimmte Ansätze zur Moralerziehung in der Schule verwiesen, die die Wertbindung bzw. Wertübermittlung „wieder“ stärker herausstellen. Ein solches Erklärungsmuster setzt jedoch sowohl im Blick auf die Wissenschafts- wie auch die Bildungsentwicklung allzu oberflächlich an. Angesichts mancher negativer Begleiterscheinungen der neueren Schul- und Bildungsentwicklung ist der Ruf nach der Herbeiführung eines Zustandes vor der Reform de facto wohl eher als Ausdruck einer zwar z. T. mit guten Gründen modernisierungskritischen, gleichwohl jedoch rückwärtigen Wunschphantasie (im Sinne einer ‚verkehrten‘ Utopie) zu verstehen, die auf einer problematischen Verklärung früherer Zustände sowie auf einer ebenso problematischen Ursachenzuschreibung hinsichtlich des Beitrags bewußt verfolgter Reformabsichten zur gegenwärtigen Situation basiert. Ein solches Zurück kann angesichts der ebenso rasanten wie tiefgreifenden Gesellschafts-, Bildungs- und Theorieentwicklung der letzten zwanzig Jahre schon aus naheliegenden Gründen nicht erfolversprechend sein, sondern stellt möglicherweise eher ein Exempel für gegenwarts- und zukunftsabgewandte Modernitätsverweigerung dar.

## 2. Varianten

Der skizzierte Wandlungsprozeß kann in einer ersten Annäherung am ehesten verstanden werden als ein Übergang von einer an *Strukturen* orientierten Perspektive auf Schule und Unterricht zu einer solchen, die sich am Begriff der *Kultur* festmachen läßt. In neueren schulpädagogischen Veröffentlichungen ist denn auch zunehmend häufiger der Kultur-Begriff anzutreffen, sei es, um bestimmte heterogene Entwicklungen in der Schulrealität auf einen Nenner zu bringen, sei es, um bestimmte Umorientierungen zu fordern.<sup>2</sup> Allerdings sind

2 Die Schulpädagogik als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft zieht hier in gewisser Weise nach, denn etwa im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung hat die Orientierung an und auf „Kultur“ einige Jahre früher eingesetzt. Die Bezugnahme auf den Kulturbegriff eröffnet ein schier grenzenloses Diskussionsfeld. Man denke an Kulturphilosophie, -soziologie, -geschichte, -anthropologie etc. BURTONWOOD (1986) vermittelt eine knappe Übersicht über unterschiedliche

hierbei unterschiedliche Verwendungsweisen des Begriffs der „Kultur“ bzw. der „Schulkultur“ anzutreffen:

(1) Zunächst einmal kann „Schulkultur“ als Bezeichnung für alle außer-unterrichtlichen, nicht unmittelbar lehrplanbezogenen Aktivitäten einer Schule herangezogen werden. Ich möchte dies die auf Schulgestaltung bezogene Verwendung des Kulturbegriffs in der Schulpädagogik nennen. Schulgestaltung kann sich auf nachmittägliche Schülerbetreuung, auf Intensivierung der Elternarbeit und -kooperation, auf Formen der Kooperation zwischen den Lehrern und Lehrerinnen, auf Ausstellungen, Informationsabende, auf künstlerische, soziale und/oder politische Aktivitäten der Schule innerhalb und außerhalb ihrer Mauern, d. h. auch innerhalb ihres sozialen bzw. geographischen Nahraumes beziehen (vgl. Beispiele in BEHR/KNAUF 1989; REISS/v. SCHOENEBECK 1987; zur Kritik der Kompensationsfunktion von Schulkultur vgl. LIEBAU 1992). Traditionelle schulpädagogische Anschlußbegriffe für ein solches Verständnis von „Schulkultur“ wären der Begriff des „Schullebens“ oder der „Schulgemeinde“. In dieser Verwendungsweise des Begriffs der Schulkultur liegt jedoch eine doppelte Einengung auf (a) die Einzelschule und ihren Binnen- und Nahraum sowie darüber hinaus (b) auf die nicht-lehrgangsbezogenen, sozial-kulturellen, von Lehrern, Schülern und Eltern traditionell eher als ‚weich‘ wahrgenommenen Zonen des schulischen Anforderungsfeldes vor. Die Konzentration auf die Einzelschule läuft Gefahr, System- und Struktureffekte unbeeinflusst, vielleicht sogar unbeobachtet zu lassen; die Einengung auf nicht-lehrgangsbezogene Bereiche (die allerdings nicht in allen Konzepten festzustellen ist) ignoriert gerade die ebenso kulturgeprägte wie kulturprägende Bedeutung der Inhalte des Lehrens und Lernens.

Die Karriere von „Schulkultur“ als Schulgestaltung ist – neben und unabhängig von der positiven pädagogischen Begründung einer Intensivierung von Schulkultur – sicherlich auch eine Folge des Konkurrenzkampfes der Einzelschulen um das ‚knappe Gut‘ Schüler bzw. Schüleranmeldungen: In der Wahrnehmung von zunehmend mehr Eltern wird die Attraktivität einer Schule auch daran bemessen, wie intensiv dort außer-unterrichtliche, sportliche, musisch-künstlerische und kulturell-ästhetische Aktivitäten gepflegt und gefördert werden. Es bleibt abzuwarten, ob diese Tendenz, die sich in den zurückliegenden Jahren des Schülerrückgangs entwickelt hat, in Zukunft, d. h. bei den (nur in den alten Bundesländern) wieder steigenden Schülerzahlen und dem damit verbundenen Abbau des Konkurrenzdrucks, wieder zurückgeht oder ob trotz dieser demographischen Entwicklung die mit der Kulturalisierung von Schule(n) verbundene Partikularisierung, Entstandardisierung und Pluralisierung der Schullandschaft voranschreiten wird. Sofern dies der Fall sein sollte, werden Konsumentenfreiheit und damit Marktmechanismen im Bildungsbereich an Bedeutung gewinnen (vgl. dazu WEISS 1993) – und „Schul-

---

Kulturbegriffe in der (englischsprachigen) Erziehungswissenschaft. Informativ zur Aktualität von „Kultur“ auch RUSTEMEYER (1992, S. 111 ff.) sowie DUBIEL (1985, S. 21 f.). Eine kulturbezogene Erörterung (schul)pädagogischer Probleme und Tendenzen sowie eine kritische Auseinandersetzung mit der strategischen Kultivierung und Ästhetisierung des Alltags als Kompensation für mißlungene und/oder ausbleibende Politik finden sich bei LIEBAU (1992).

kultur“ in diesem ersten Wortsinne der Gestaltung des Schullebens wird zu einem wichtigen Element im Marketing von Einzelschulen.<sup>3</sup>

(2) Während sich diese Konzepte und Formen der Gestaltung von Schulkultur auf einer vergleichsweise konkreten, unterrichtlichen Ebene bewegen, wendet sich DUNCKER (1992) gezielt der Aufgabe einer Explikation der kulturbezogenen Perspektive für die Schultheorie zu. Sein Ausgangspunkt ist eine Kritik an und Abwendung von einer gesellschaftstheoretisch-sozialwissenschaftlichen Perspektive auf Schule. Hierunter versteht er allerdings immer nur struktur-funktionalistisch inspirierte Modellierungen des Verhältnisses von Schule und Gesellschaft in der PARSONS-Tradition. Im Gegenzug wendet er sich dem aus der Tradition bekannten geisteswissenschaftlich-reformpädagogischen Kulturverständnis von Schule und Schulpädagogik zu (ebd., S. 24). Bei der Rezeption dieser Tradition hält er eine Korrektur für notwendig, da reformpädagogisches Gedankengut bislang lediglich auf der Ebene der Didaktik bzw. einzelner Unterrichtskonzepte reaktualisiert worden sei – Schulkultur als Schulgestaltung –, nicht aber auf der Ebene der Schultheorie selbst. Der Aufspaltung der Schulpädagogik in Didaktik einerseits und Schultheorie andererseits möchte er durch Rekurs auf den Kulturbegriff entgegenwirken, wobei reformpädagogische Ansätze allerdings erst in „moderne theoretische Modelle aufgenommen und in ihnen aufbewahrt werden (müssen)“ (ebd., S. 27; i. O. hervorgehoben). Diese Arbeit des Aufnehmens und Aufbewahrens wird allerdings im weiteren dann nur angedeutet, so daß auch der in Anspruch genommene Kulturbegriff unscharf bleibt bzw. nur hinsichtlich einiger weniger, übrigens recht konventioneller Elemente deutlich wird: Kultur wird als Verweis von Bedeutungen verstanden, die Antworten auf die Frage nach dem Sinn menschlicher Existenz geben. Bedeutung und Sinn wiederum sind sowohl Voraussetzung wie auch Ergebnis menschlichen Handelns, welches insgesamt von Ideen und Werten getragen ist, die in einem geschichtlichen Prozeß stehen, also kontingent sind usw. Am Ende steht ein stark überfrachtetes und insofern schwerfälliges philosophisch-geisteswissenschaftliches, „anthropologisches“ Kulturverständnis, welches entgegen dem selbstgesetzten Anspruch von „modernen theoretischen

3 Bemerkenswert ist, daß eine solche marktorientierte, kostenbewußte Perspektive mit einer kulturbezogenen Denkweise einhergeht – sicherlich mit ein Indikator für die funktionale Betrachtung von „Kultur“ als zwar immaterielle, aber gleichwohl ökonomisch relevante Ressource (vgl. „Unternehmenskultur“; zur Allianz von Kultur, Politik und Wirtschaft allgemein vgl. LAU 1990 sowie RUSTEMEYER/WITTPOTH 1991). Zugleich wird damit die Integration einer betriebswirtschaftlichen Semantik in die Diskussion um Schule und Schulkultur verständlich. Als Ausdruck dieser Tendenz kann etwa das Kienbaum-Gutachten zur Schule in NRW, aber auch das Gegengutachten der GEW hierzu bewertet werden. In Zeitschriften zur Schulverwaltung mehrten sich Artikel zu den Parallelen zwischen Unternehmens- und Schulkultur, über Qualitätszirkel in Lehrerkollegien sowie von Marketingmethoden im Konkurrenzkampf der Einzelschulen untereinander. Man kann das Spiel fortsetzen: „Deregulation“ bedeutet dann „Autonomie der Einzelschule“, aber auch: Pluralisierung und Privatisierung der Bildungslandschaft, „Lean Production“ und „Downsizing“ wären dann analog als Straffung, Verschlankung und Verkleinerung des schulischen Angebots von der Schulsystemebene bis hin zu den einzelnen Klassenzimmern zu verstehen. „Outsourcing“, d. h. das Auslagern von bislang im eigenen Unternehmen erbrachten Leistungen, ist allerdings als elterliche Hausaufgabenhilfe (bzw. als Nachhilfeunterricht von hier noch einmal ausgelagert) sowie als Delegation von Aufgaben an Schulsozialarbeit und Schulpsychologie bereits bekannt.

Modellen“ kaum beeinflusst ist und sich am ehesten noch mit kulturphilosophischen und -soziologischen Denkformen der fünfziger und frühen sechziger Jahre vergleichen läßt. Nun ist der Rekurs auf diese Ideenwelt nicht nur unter einem historischen Interesse gewinnbringend. Für die systematische Weiterführung der Diskussion um pädagogische Kultur bzw. um Schule und Kultur ist jedoch ein Vergleich traditioneller und aktueller kulturtheoretischer Ansätze unumgänglich; die Aufgabe der „Aufhebung“ bleibt bestehen. Diese selbstgesetzte Aufgabenstellung bleibt bei DUNCKER unerfüllt.

(3) Ähnlich wie DUNCKER will auch FAUSER (1989) den Begriff „pädagogische Kultur“ als schultheoretische Kategorie verstanden wissen, die nicht nur auf einzelne Ebenen, Aspekte oder Aufgabenbereiche der Schule, sondern auf deren ganzheitliche Qualität bezogen ist: „Der Begriff der pädagogischen Kultur wendet sich gegen eine solche Spaltung des pädagogischen Blicks entsprechend einer institutionellen Aufspaltung der Schule in womöglich isolierte Funktionsbereiche und Zuständigkeiten für Inhaltliches, Soziales oder Individuelles: Lehrer unterrichten, Sozialpädagogen kümmern sich um das Schulleben, Psychologen um individuelle Lernstörungen. Der Begriff der pädagogischen Kultur will hervorheben, daß Schule mehr ist als eine anstaltsförmige Bündelung oder Addition voneinander unabhängiger Funktionen und Angebote. Solche Funktionen werden vielmehr als Aspekte eines praktischen Gesamtzusammenhangs und seiner rationalen Qualität betrachtet. Dieser Zusammenhang ist es, der die pädagogische Kultur einer Schule ausmacht und den Kontext bildet, in dem einzelne Funktionen und Aspekte ihren Sinn erst gewinnen“ (FAUSER 1989, S. 7). Im Mittelpunkt steht der Gedanke der Ganzheit: Während – so FAUSER – gesellschaftsbezogenes Denken mittels „Strukturbegriffen“ wie „Klasse“, „Rolle“, „Schicht“ oder „System“ die Ausdifferenzierung der Ressourcen in modernen Gesellschaften beschreibe und selbst noch einmal analytisch zergliedere, frage kulturbezogenes Denken mit „Synthesebegriffen“ wie „Form“, „Stil“, „Geist“, „Geschmack“, „Ethos“, „Habitus“, „Sinn“ oder „Handlung“ nach geschichtlichen oder regionalen Formen der Organisation von gesellschaftlichen Ressourcen. „Beide Fragestellungen setzen einander voraus. Kultur betrifft die inhaltliche Qualität und das Erfahrungspotential von Gesellschaft ... Mit ‚pädagogischer Kultur‘ wird nach der inhaltlichen Ausrichtung, der Qualität und Organisation der pädagogischen Ressourcen der Gesellschaft oder der Schule gefragt“ (ebd., S. 17). Das schultheoretisch zu explizierende und schulpraktisch auszugestaltende Problem liegt für FAUSER darin, einerseits das mit dem Aufklärungsanspruch moderner Gesellschaften verbundene Programm der Institutionalisierung, Systematisierung und Universalisierung des Lehrens und Lernens unabhängig von den Zufällen der Herkunft aufrechtzuerhalten und weiterzuführen, ohne doch der damit gleichzeitig einhergehenden Tendenz zur Bürokratisierung und Formalisierung schulischer Abläufe und damit den negativen Folgeschäden von institutionalisierter Bildung in der Moderne anheimzufallen. Insofern wird Modernisierungskritik geübt, ohne aber doch den Modernisierungsprozeß selbst grundsätzlich anzuzweifeln oder ihn zurücknehmen zu wollen.

Diese an Vermittlung interessierte Position hält sich bis in die Begrifflichkeit durch, wenn etwa einerseits ganzheitliche Synthesebegriffe aufgerufen werden

(s.o.), zugleich aber betont wird, daß dies „nicht normativ im Sinne einer idealistischen, romantischen oder faschistischen Ideologie der ‚Ganzheitlichkeit‘, sondern *analytisch* als Frage nach dem Zusammenwirken von Teilen“ gemeint ist (ebd., S. 23, Anm. 3; Hervorhebung i. O.). Solche sprachlichen Konstruktionen – analytische Synthese/synthetisierende Analyse – stehen paradigmatisch für ein grundsätzliches, nicht nur begriffliches, aber an den Umständlichkeiten des Begriffsgebrauchs abzulesendes Problem eines auf „Kultur“ gestützten modernisierungskritischen Argumentierens: Angesichts der These von der ‚Gestaltqualität des Pädagogischen‘ läßt sich ein bestimmtes Ungenügen sozialwissenschaftlicher Denkmodelle und Sprachgewohnheiten vor der Pädagogik plausibel belegen – die einfache Rückkehr zu traditionellem geisteswissenschaftlich-kulturpädagogischen Vokabular wird jedoch mehr oder weniger sorgfältig vermieden und ist aus mancherlei guten Gründen zu Recht verstellt. Wo dies doch geschieht, muß jeweils ausführlich erläutert werden, in welchem Sinne bestimmte neu-alte Begriffe benutzt werden, um sich gegen etwaige Mißverständnisse und Vorwürfe abzusichern.<sup>4</sup>

## 2. Implikationen

Man sieht: Innerhalb der Schulpädagogik wird in sehr unterschiedlicher Weise und mit verschiedenen Motiven auf den Begriff der Kultur Bezug genommen. Welche stillen Prämissen und unausgesprochenen Implikationen führt die Verwendung von „Kultur“ in diesem Zusammenhang mit sich?

Bei „Kultur“ handelt es sich um einen grundsätzlich positiv besetzten Begriff; ein Gegen-Begriff wie „Un-Kultur“ kann demgemäß wohl kaum positive Assoziationen wecken. Diese grundsätzlich positive Besetzung des Kulturbegriffs ist mit einer der Ursachen für seine derzeit ebenso exzessive wie trivialisierende Verwendung in der Politik, in der öffentlichen Diskussion (CORNEL/KNIGGE 1990; RUSTEMEYER/WITTPOTH 1991), aber auch in der Werbung; man denke nur an Formeln wie „politische Kultur“, „Streitkultur“, „Kultur des Verzichts“, „Kultur der Stille“, „Eßkultur“, „Laufkultur eines Zwölfzylinders“ etc. „Kultur“ scheint derjenige immer schon zu haben, der diesen Begriff verwendet. Zwar gibt es eine allgemein geteilte Konvention, derzufolge man eigentlich keinen normativen („elitären“) Kulturbegriff (mehr) verwenden kann und darf. Im Grunde ist alles in irgendeiner Weise Kultur – in Zweifelsfällen eben Subkultur, Gegen-Kultur, Extrem-Kultur. In diesem Denken kann es eben nicht ‚keine Kultur‘ geben. Eine solche wertneutrale, quasi-ethnographische Verwendung des Kulturbegriffs steht jedoch in Widerspruch zu der Tatsache, daß andererseits unter Rekurs auf den Kulturbegriff eine bestimmte soziale Wirklichkeit gleichwohl doch kritisiert wie auch eine neuere, bessere

4 Zu Sprach-Problemen beim Reden über Erziehung vgl. TERHART (1992). – Gelegentlich lassen sich sprachliche Fallstricke auch umgehen, indem traditionelle, heikle, belastete Themen auf dem Umweg über eine Rezeption anglo-amerikanischer und/oder französischer Diskussionskontexte in neuer, neutraler Semantik aufgetischt werden. Gegenwärtig ist dies z. B. bei der Kommunitarismus-Debatte der Fall, in der weitgehend die ebenso ‚belastete‘ wie traditionsreiche, in modernisierungskritischen Diskursen aber wohl unvermeidliche „Gemeinschafts“-Diskussion weitergeführt wird.

(kultivierte?) Wirklichkeit eingeklagt werden kann. Dies ist z. B. der Fall, wenn nach einer neuen politischen oder pädagogischen oder sonstigen „Kultur“ verlangt wird. Bei dieser im Grunde rhetorischen Verwendungsweise des Kulturbegriffs umgeht bzw. verdeckt man die Pflicht, zunächst einmal zu klären, von welcher normativen Basis aus eine bestimmte Ausprägung von Kultur – auch die schlechteste Schule ist ja soziale Wirklichkeit und insofern „Kultur“ – als kritikwürdig erscheint, und ebenso bleibt offen, wie man den beschworenen kultivierten Zustand denn zu erreichen gedenkt. Bemerkenswert ist auch, daß und wie im öffentlichen Sprachgebrauch das lange Zeit fraglos gängige und brauchbare Passepartout „Gesellschaft“ durch „Kultur“ abgelöst wird. Die Verwendung des Begriffs „Gesellschaft“ in öffentlichen und privaten Zusammenhängen beinhaltet immer auch ein Denkmodell, welches stillschweigend eine Art Gegensatz, zumindest aber: Gegenüberstellung von ‚uns‘ (wir, die Gesellschaftsbeobachter) und ‚der Gesellschaft‘ (die anderen, die wir beobachten) suggeriert. Die Verwendung des Kulturbegriffs will demgegenüber nahelegen, daß ‚wir‘ Teil des sozialen Ganzen sind und es insofern auch mitgestalten. Dadurch wird einerseits Mitverantwortung angedeutet – eine Andeutung, die übrigens eine taugliche Anschlußstelle für konservativ-kulturkritische Überlegungen und Mahnrufe ist (kritisch dazu DUBIEL 1985, S. 21 ff.). Es wird aber auch so etwas wie Gestaltbarkeit ‚von unten‘ angedeutet – ein Gedanke, der das Interesse der Vertreter und Vertreterinnen der neuen sozialen Bewegungen an „Kultur“ erklärt. Denn in dem Maße, in dem Gesellschaft als anonymes Gegenüber erscheint, ist sie der Einflußnahme des einzelnen entzogen, wird umgekehrt aber dem steuernden Zugriff von Politik und Zentralplanung geöffnet. In dem Maße, in dem anhand des Kulturbegriffs die Trennung einzelner/Gesellschaft in ihrer Bedeutung zurückgedrängt wird, scheinen ‚wir alle‘ Teile und Träger, Komplizen, Opfer und Nutznießer genau der Kultur zu sein, in der wir leben. Von hier aus bieten sich übrigens zwanglos Übergänge in die Gemeinschaftsrhetorik und einen allgemeinen Populismus an. Kultur erscheint eher durch die einzelnen und ihr koordiniertes Handeln (in Gemeinschaft/en) veränderbar, als daß sie durch große, an den Strukturen ansetzende Politik nicht zu gestalten wäre: Kultur gilt als beweglich, fluide, vielgestaltig, unberechenbar, flüchtig, subjektiv, den Apparaten entzogen, eigendynamisch.

Vielleicht ist die bezeichnete Verdrängung von „Gesellschaft“ durch „Kultur“ das semantische Korrelat zum 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 Ausarbeitung und – eben – Kultivierung der feinen Unterschiede konkurrieren. Daß heute die Qualität des Schulwesens nicht mehr am Partizipationsgrad unterprivilegierter Schichten an höheren Bildungsabschlüssen bemessen wird („Chancengleichheit“), sondern an der Qualität der pädagogischen Erfahrungen, die Kinder und Jugendliche dort machen („die gute Schule“), fügt sich in diesen Wandel von der arbeits- und produktionsbezogenen Großgruppengesellschaft zur individualisierten Erlebnisgesellschaft ein. Über die Qualität der pädagogischen Erfahrungen in Schule haben sich traditionell nur die höheren Bildungsschichten Sorgen gemacht, für die bildungsfernen Schichten bestand das entscheidende Problem darin, überhaupt erst einmal an Schule bzw. an den höheren Schulformen partizipieren zu können. Nach der zunehmenden Inklusiv-

sion von immer mehr Schichten in höhere Bildungsinstitutionen und dem dadurch dokumentierten Erfolg im Kampf um die Partizipation an Privilegien (die dann natürlich keine mehr sind) wird die Sorge um die Qualität der Schulerfahrung für zunehmend mehr, schließlich: alle Eltern zum Problem. Dabei sollte jedoch klar sein, daß mit der Kulturalisierung der Schule vielleicht nur eine neue Arena für die Markierung von „feinen Unterschieden“ eröffnet wird, nachdem die alte Arena der Leistungsschule ihre selektive Exklusionsfunktion im Gefolge von Bildungsexpansion und der Inflationierung höherwertiger Bildungsabschlüsse verloren hat und generell eine Entkoppelung von Bildungspatenten und Berufsmöglichkeiten zu verzeichnen ist. Selektion wird durch Kulturalisierung – entgegen den Beteuerungen der Protagonisten – gerade nicht abgeschafft, sondern lediglich in einen neuen Operationsmodus überführt (vgl. ZYMEK 1991).

Um möglichen Mißverständnissen vorzubeugen: Sicherlich kann es angemessen sein, im Zusammenhang mit Schul- und Bildungsfragen den Kulturbegriff als übergreifende Klammer zwischen die System- und Handlungsebene zu plazieren, um sowohl nur systembezogenen als auch nur subjektbezogenen Einseitigkeiten entgegenwirken zu können. Im Rahmen einer solchen Perspektive ist es in theoretischer wie operativer Hinsicht jedoch von zentraler Bedeutung, sowohl den eigendynamischen Charakter von Bildungs- und Schulkultur zu berücksichtigen wie auch zu erkennen, daß kulturelle Formen und Inhalte immer Voraussetzung und Folge von mikro- und/oder makroskopischen Aushandlungs- und Auseinandersetzungsprozessen sind. Kultur ist Ausdruck und Ausgestaltung von Konflikt; die Bildungs- und Schulkultur einer Gesellschaft (wie auch die Kleinkultur der Einzelschule) ist bestimmt vom Spiel der Einflüsse und Interessen. Zentrales Thema dieses Auseinandersetzungsprozesses ist das Verhältnis von in irgendeiner Weise (historisch, institutionell, normativ, habituell) Vorgegebenem einerseits, der gleichsam ‚aufgeschichteten‘ Kultur also, und dem Anspruch auf Selbstgestaltung durch die handelnden sozialen Einheiten (Individuen, Gruppen, Institutionen) andererseits. Die erste und entscheidende Auseinandersetzung wird dabei immer anhand der Frage geführt, wo denn die Grenze zwischen Vorgegebenem und Gestaltbarem, Festem und Flüssigem verläuft. Weil bereits die Markierung dieser Grenze, entlang derer die Auseinandersetzung geführt wird, nicht festliegt, sondern je nach Sichtweise, Kräfteverhältnissen, Interessenkoalitionen und gesellschaftlichem Umfeld variabel ist, ist jede Kultur – sei es die große, ganze, sei es eine ganz bestimmte Kleinkultur – eigendynamisch und wandelbar; dies auch noch dort, wo sie vollkommen erstarrt zu sein scheint. Die Ergebnisse des Auseinandersetzungsprozesses über die Grenzlinie zwischen Vorgegebenem und Gestaltbarem werden im historischen Prozeß zu Voraussetzungen für weitere Auseinandersetzungen entlang dieser Linie usw.

Mit Hilfe eines so gefaßten Kulturbegriffs, der nicht an eine diffuse Zustimmungsbereitschaft zu diesem Begriff anknüpft, sondern bei „Kultur“ statt an Konsens an Konflikt, genauer, an die Gestaltung von Modalitäten der Konfliktaustragung denkt, ist es möglich, eigendynamischen Prozessen auf der gesellschaftlichen, organisatorischen, interaktiven und individuellen Ebene des Schulsystems gerecht zu werden und dabei sowohl strukturelle, inhaltliche und historische Aspekte mit aufzunehmen. Vor allem aber impliziert die Ver-

wendung eines ‚konfliktbasierten‘ Kulturbegriffs die Vorstellung, daß der damit bezeichnete Gegenstandsbereich (Bildungssystem, Schule, Unterricht) über eine mehrschichtige, sehr komplexe Eigendynamik in quantitativer wie qualitativer Hinsicht verfügt. Diese Eigendynamik darf nicht länger als ärgerliche Komplikation einer Intervention von außen, sondern muß als systemkonstitutiver Faktor begriffen werden, der im Rahmen der Gestaltung pädagogischer Räume bei Strafe der Wirkungslosigkeit oder der massenhaften Produktion unintendierter Wirkungen und Nebenwirkungen nicht vernachlässigt werden darf. Und der Kulturbegriff impliziert schließlich, daß pädagogische Kultur und Schulkultur nicht nur von den in ihr Handelnden und Lebenden gewußt, gelebt und gestaltet wird, sondern daß sowohl wissenschaftliche Erkenntnisbemühungen wie auch administrative Steuerungsversuche sich nicht als ‚außerhalb‘ stehend betrachten dürfen, sondern berücksichtigen müssen, daß sie immer schon Teil der Realität sind, die sie zu erkennen und auf die sie Einfluß zu nehmen versuchen.

Das läßt sich exemplarisch etwa an der bereits seit einigen Jahren festzustellenden „gute Schule“-Bewegung verdeutlichen, die dem kulturbezogenen Denkstil in der Schulpädagogik zuzurechnen ist: Mit der Zielformel der „guten Schule“ wird ein gleichsam idealer, institutionell gesicherter, aber kulturell gestalteter Erfahrungsraum beschrieben, der nun allerdings in einem noch viel geringeren Maße von außen zu „machen“ ist als eine auf der Systemebene ansetzende Bildungsreform, die zumindest bestimmte – wenngleich nicht alle – Ungleichheiten und Disparitäten hinsichtlich der Bildungsbeteiligung beseitigt bzw. abgebaut hat. Die qualitative pädagogische Gestaltung von Schulkultur und Schulleben ist ein anspruchsvolles Ziel, welches in sich bereits die Idee der Unerreichbarkeit, der Nichtherstellbarkeit oder doch zumindest des Zurückbleibens hinter dem eigentlich Gemeinten mit sich bringt. Mit anderen Worten: Es ist eine pädagogische Perfektionsformel, mittels derer die Schulpädagogik als wissenschaftliche Teildisziplin selbst in eine Art pädagogisches Verhältnis zu ihrem Gegenstandsbereich tritt. Eine „gute Schule“ bzw. eine positive „Schulkultur“ mögen lebensweltlich betrachtet vielleicht unschwer zu identifizieren sein, sie entziehen sich aber dem Erkennenden und seinem instrumentellen Interesse in dem Maße, in dem er in sie eindringt und sie zu gestalten versucht: Er bleibt eben nicht Gestalter, sondern wird Teil seines Gegenstandsfeldes.<sup>5</sup>

#### 4. Konsequenzen

Leitmotiv der vorangegangenen Überlegungen war es, einige Hintergründe, Formen und Implikationen kulturbezogenen Denkens innerhalb der Schulpäd-

<sup>5</sup> Vgl. hierzu die interessante Arbeit von SORGE (1989). Dies vor Augen ist es vielleicht hilfreich, die Perspektive umzustellen und sich zu fragen, was eigentlich die Eigenschaften und Kennzeichen von schlechten Schulen sind, wie sie zustande kommen und wie man sie ändern kann. Wenn schon aus vielerlei Gründen keine wirkliche „Technologie“ für die Erreichung anspruchsvoller pädagogischer Ziele vorliegt – vielleicht bestehen demgegenüber größere Möglichkeiten, negative Entwicklungen zu verhindern. Statt einer grundsätzlich imperfekten, im pädagogischen Feld strukturell letztlich ‚unmöglichen‘ Technologie der Erreichung großer Ziele eine Technologie der Vermeidung schlimmer und schlimmster Zustände – diese These von DIEDERICH (1982) halte ich auch im Kontext der „gute Schule“-Diskussion für sehr bedenkenswert.

agogik zu verdeutlichen, eines Denkens, das die kulturelle Eigendynamik der zentralen Gegenstands- und Aufgabenbereiche der Schulpädagogik (Schule, Unterricht, Lehrerberuf) in Rechnung stellt, beachtet und in letzter Konsequenz sogar befördern will. Welche Konsequenzen hat eine solche Perspektive für die Schulpädagogik selbst, speziell: für das Verhältnis zu ihren Gegenstandsbereichen? Welche Rolle kann sie innerhalb der öffentlichen Erörterung von Bildungsfragen übernehmen?

In modernen Gesellschaften ist das Bildungssystem keine Institution mehr, auf die irgendeine Macht, Interessengruppe oder Wissenschaft ein Gestaltungsmonopol innehat. Erfahrungen mit Bildungsreformen zeigen, daß die Gestaltung pädagogischer Räume auf makro- wie mikrostruktureller Ebene ein hochkomplexes Unternehmen ist – eben weil der Bereich, in den man hineinarbeitet, auf allen Ebenen so komplex, eigendynamisch und selbstorganisierend ist und in hochdifferenzierter Weise wahrgenommen wird. Ebenso ist auf allen Ebenen und bei allen Beteiligten und Betroffenen ein hohes Maß an Abhängigkeit von gewachsenen Traditionen, Üblichkeiten und ‚Gewißheiten‘ in Rechnung zu stellen. Denn gleichwohl, ob man in ‚kultivierender‘ Absicht nun auf der Ebene der großen Strukturen eine Art Extensivwirtschaft betreibt, bei der es bekanntermaßen auf die einzelne Pflanze, den einzelnen Halm nicht so sehr ankommt, oder ob man zur kleinräumigen Intensivwirtschaft übergeht – in keinem Fall liegen die pädagogischen Flurstücke als Brachen vor, sondern sind immer schon bestellt, verfügen über eine gewachsene, ebenso eigenständige wie eigendynamische Kultur und werden darüber hinaus – neben der Bildungs- und Schulforschung – natürlich noch von zahlreichen anderen Landwirten, sprich: Einflußnehmern beackert.

Welche Rolle kommt angesichts dieses Sachverhalts der Erziehungswissenschaft, speziell: der Schulpädagogik zu? Hierzu zwei Hinweise: Erstens muß erziehungswissenschaftliche Forschung und Theoriebildung über Schule, Unterricht, Schüler und Lehrer erkennen und berücksichtigen, daß sie selbst als Wissenschaft grundsätzlich nur einen sehr vermittelten, nie genau kontrollierbaren und immer unter Konkurrenzdruck stehenden, alles in allem also ‚unklaren‘ Einfluß auf ihren Gegenstandsbereich ausübt; dies gilt sowohl für bildungspolitische Entscheidungen wie für pädagogisches Handeln in der Erziehungswirklichkeit selbst. Wenn unter kulturbezogener Perspektive die Eigendynamik von Schule, Unterricht und Lehrerberuf ins Licht rückt, so werden alle Vorstellungen eines ‚sauberen‘ Wissenskontinuums oder gar Rationalitätsgefälles zwischen Schulwissenschaft und Schulrealität hinfällig. Wissenschaftliches Wissen über Schule und Unterricht wird eben nicht „angewandt“, sondern von denjenigen, die es (überhaupt) zur Kenntnis nehmen, in eigenständiger Weise angeeignet, „verwendet“. Durch diesen Prozeß der An-Verwandlung wird das wissenschaftliche Wissen verändert – zugleich aber verändern sich auch diejenigen, die es in ihren Wahrnehmungs- und Denkhorizont bzw. in ihr Handeln einarbeiten. Insofern kann immer nur von einem sehr vermittelten, vielfach kulturell gebrochenen, von Interessen, Individuen und Instanzen gefilterten Einfluß von Erziehungswissenschaft auf Erziehungswirklichkeit die Rede sein.

Zweitens gewinnt Erziehungswissenschaft Einfluß im Rahmen ihrer Ausbildungsleistungen für die pädagogischen Berufe, wobei die Schulpädagogik es

naturgemäß mit der Aus- und Weiterbildung des Lehrers als dem quantitativ immer noch größten pädagogischen Berufe zu tun hat. Angesichts der heutigen Situation der Massen-Universität wird man sich allerdings auch hier von manchen Illusionen verabschieden und manch unangenehme Wahrheiten zur Kenntnis nehmen müssen. Weder die Idee des geborenen Erziehers noch die Idee einer grenzenlosen Machbarkeit guter Lehrer durch Verwissenschaftlichung allein können heute noch Orientierungspunkte sein. Die erste, universitäre Phase der Lehrerbildung kann und muß sich darauf konzentrieren, Informationen über das zukünftige Arbeitsfeld, seine geschichtlichen Hintergründe und aktuellen Bedingungen auf mikro- und makrosozialer Ebene zu vermitteln. Dadurch werden Voraussetzungen für konkrete Lernmöglichkeiten und praxisorientierte Erfahrungsprozesse bereitgestellt, die aus naheliegenden institutionellen Gründen in einem breiteren Sinne erst in der 2. Phase organisiert werden können. Insofern empfiehlt sich ein arbeitsteiliges, aber gleichwohl koordiniertes Vorgehen der beiden Phasen, ein Vorgehen, in dessen Rahmen die beteiligten Institutionen ihre unterschiedlichen, je besonderen Möglichkeiten gezielt ausspielen können. Wichtiger noch ist es jedoch, das Verständnis von Lehrerbildung nicht auf Erstausbildung einzuschränken, sondern zu berücksichtigen, daß die Bildung eines Lehrers letztlich ein ganzes Berufsleben umfaßt und insofern als berufsbiographischer Entwicklungsprozeß gesehen werden muß, der einer kontinuierlichen Unterstützung und Beratung bedarf (vgl. dazu TERHART u. a. 1993).

Im Rahmen einer kulturbezogenen Perspektive liegt nun der Gedanke nahe, daß von der Schulpädagogik wenn schon kein Gestaltungs-, so doch ein Deutungsmonopol hinsichtlich des Schul- und Bildungswesens beansprucht werden könnte. Aber auch hier treten sehr schnell die Grenzen von Wissenschaft zutage: Bildung, Schule, Unterricht sind Sachverhalte bzw. Themen, über die an den verschiedensten Plätzen und in unterschiedlichen Kontexten stark divergierende Deutungen produziert werden. Oder anders: Das die pädagogischen Verhältnisse deutende Wissen streut breit über die verschiedenen gesellschaftlichen Bereiche, Interessen und Diskursformen hinweg – eben weil Erziehung und Sozialisation in ebenso breit wie fein verteilter Form in der sozialen Wirklichkeit anzutreffen sind. Die Tatsache, daß die neue schul- und bildungskritische Debatte in den öffentlichen Medien pointierter und radikaler geführt wird als in den erziehungswissenschaftlichen Fachjournalen ist hierfür nur ein wichtiges Indiz. Durch den Hinweis auf die Vielfältigkeit der Deutungen und Deutungsinstanzen wird die Rolle und das Aufgabenspektrum der Erziehungswissenschaft allerdings nicht verkleinert, sondern eher noch vergrößert: Genau diese komplizierte kulturelle Textur selbst stellt eine ihrer zentralen Herausforderungen dar, wobei sie immer zu berücksichtigen hat, daß sie selbst ein Element des Gewebes ist, das sie zum Gegenstand ihrer Reflexion macht. Insofern trifft die Erziehungswissenschaft beim Blick auf die Erziehungswirklichkeit immer schon auf Verhältnisse, die sie selbst mit angerichtet hat.

*Literatur*

- BEHR, M./KNAUF, T. (Hrsg.): *Kulturelle Bildung und kulturpädagogisches Handeln in interdisziplinärer Sicht*. Baltmannsweiler 1989.
- BURKARD, C./PFEIFFER, H.: *Autonomie und Außenanforderungen – Schule als sich-selbst-organisierendes soziales System*. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 12 (1992), S. 291–305.
- BURTONWOOD, N.: *The Culture Concept in Educational Studies*. Windsor 1986.
- CORNEL, H./KNIGGE, V. (Hrsg.): *Das neue Interesse an Kultur*. Hagen 1990.
- DIEDERICH, J.: *Bemessene Zeit als Bedingung pädagogischen Handelns*. In: N. LUHMANN/K. E. SCHORR (Hrsg.): *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt a.M. 1982, S. 51–86.
- DRERUP, H.: *Erziehungswissenschaft in den Medien. Gesamtschulforschung in der Presse*. In: H. DRERUP/E. TERHART (Hrsg.): *Erkenntnis und Gestaltung*. Weinheim 1990, S. 45–80.
- DUBIEL, H.: *Was ist Neokonservatismus?* Frankfurt a.M. 1985.
- DUNCKER, L.: *Kulturfragen der Schulpädagogik. Anstöße zur Überwindung des schultheoretischen Funktionalismus*. In: *Neue Sammlung* 32 (1992), S. 17–33.
- FAUSER, P.: *Nachdenken über pädagogische Kultur*. In: *Die deutsche Schule* 81 (1989), S. 5–25.
- LAU, J.: *Gefährliche Liebschaften und Parallelaktionen. Über neue Allianzen von Kultur und Wirtschaft*. In: *Merkur* 44 (1990), Nr. 500, S. 878–891.
- LIEBAU, E.: *Kulturpolitik und Schule. Überlegungen zur Schulentwicklung im Modernisierungsprozeß*. In: *Die deutsche Schule* 83 (1991), S. 140–150.
- LIEBAU, E.: *Die Kultivierung des Alltags*. Weinheim/München 1992.
- REISS, G./SCHOENEBECK, M. v.: *Schulkultur*. 2 Bände. Frankfurt a.M. 1987.
- RUSTEMEYER, D.: *Historische Vernunft, politische Wahrheit*. Weinheim 1992.
- RUSTEMEYER, D./WITTPOTH, J. (Hrsg.): *Kultur im Spannungsfeld von Politik und Wirtschaft*. Berlin 1991.
- SORGE, A.: *Organisationskulturen: Realer Hintergrund und sozio-logische Bedeutung einer Modewelle*. In: HALLER et al. (Hrsg.): *Kultur und Gesellschaft*. Frankfurt a.M. 1989, S. 193–210.
- TERHART, E.: *Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 32 (1986), S. 205–223.
- TERHART, E.: *Reden über Erziehung: Umgangssprache, Berufssprache, Wissenschaftssprache*. In: *Neue Sammlung* 32 (1992), S. 195–214.
- TERHART, E.: *Schulentwicklung in der Krise oder: Wohin steuert das Bildungssystem?* In: *Pädagogik und Schule in Ost und West* 41 (1993), S. 1–7.
- TERHART, E./CZERWENKA, K./EHRICH, K./JORDAN, F./SCHMIDT, H. J.: *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Abschlußbericht an die DFG*. Universität Lüneburg 1993.
- WEISS, M.: *Der Markt als Steuerungsinstrument im Schulwesen?* In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (1993), S. 71–84.
- ZYMEK, B.: *Kultur hat Konjunktur! Warum gerade heute? Sozialhistorische und bildungssoziologische Anmerkungen zur Konjunkturabhängigkeit des Verständnisses von Bildung und Kultur*. In: D. RUSTEMEYER/J. WITTPOTH (1991), S. 13–27.

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Ewald Terhart, Ruhr-Universität, Institut für Pädagogik, Universitätsstr. 150, 44801 Bochum