

Fauser, Peter

Nachdenken über pädagogische Kultur. Für Andreas Flitner

Die Deutsche Schule 81 (1989) 1, S. 5-25



Quellenangabe/ Reference:

Fauser, Peter: Nachdenken über pädagogische Kultur. Für Andreas Flitner - In: Die Deutsche Schule 81 (1989) 1, S. 5-25 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-319663 - DOI: 10.25656/01:31966

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-319663>

<https://doi.org/10.25656/01:31966>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

81. Jahrgang / Heft 1 / 1989

Peter Fauser

Nachdenken über pädagogische Kultur

5

Wenn heute von „pädagogischer Kultur“ die Rede ist, so entsteht sofort der Verdacht, in einem solchen Begriff zeige sich erneut die alte reformpädagogische Neigung, „innere“ von „äußerer“ Schulreform zu trennen und das erziehungswissenschaftliche Nachdenken über Schule auf das „eigentlich Pädagogische“, auf das „Schulleben“, das „Schulklima“ zu beschränken. Dieser Aufsatz möchte gerade das Gegenteil erreichen. Er betont den Zusammenhang von Schulkultur und Schulstruktur, bezieht den Kulturbegriff auf die Schule als gesellschaftliche Institution und arbeitet detailliert heraus, daß erst in einem derart umfassenden Verständnis die einzelnen Funktionen und Aspekte von Schule ihren Sinn gewinnen.

Wolfgang Schönig

Schritte zu einer Beratungskultur der Schule durch schulinterne Lehrerfortbildung

26

Dieser Beitrag schließt unmittelbar an die schultheoretischen Überlegungen Peter Fausers an und verdeutlicht an konkreten Beispielen, welchen Beitrag eine sorgfältig vorbereitete, auf die besonderen Bedingungen eines bestimmten Kollegiums bezogene Lehrerfortbildung zur Entwicklung einer guten Schule leisten kann.

Bernd Kohlhepp

Schultheater ist nicht gleich Schultheater

38

Daß Schauspieler an Grund- und Hauptschulen als Theaterpädagogen tätig sind, ist sicherlich die Ausnahme. Hier berichtet einer höchst anschaulich von seinem Versuch, mit den Mitteln des Schülertheaters das alltägliche Schulleben zu bereichern.

Ulrich Staehle

Zwanzig Jahre Theaterarbeit in der Schule.

Eine Spurensuche

43

Aller Anfang ist schwer. Aber wie sich gerade aus Anfangsschwierigkeiten Erkenntnisse entwickeln und zu erfolgreicher, das Profil einer Schule mitformenden Praxis verdichten lassen, geht aus diesem Erfahrungsbericht eindrucksvoll hervor.

Martina van den Hövel/Ben Bachmair

Verstehen statt organisieren – Gestaltungsdefizite und Gestaltungsmöglichkeiten bei Schülern einer 8. Hauptschulklasse

48

Ausgehend von der These, daß Jugendliche in der Begegnung mit Kunst ihren eigenen Lebensthemen auf der Spur sind, schildern die Verfasser ihre Bemühungen, einer Gruppe von 12- bis 13jährigen Hauptschülern die Kasseler Documenta als eigenen „Gestaltungsraum“ zu erschließen. Diese Bemühungen sind – auf den ersten Blick – völlig mißlungen. Aber gerade daraus, daß hier kein didaktisches Muster, sondern eine offene, höchst riskante Inszenierung beschrieben wird, gewinnt dieser Erfahrungsbericht seine praktische Anschaulichkeit und pädagogische Überzeugungskraft.

Dietmar Bolscho

Umwelterziehung in der Schule.

Ergebnisse einer empirischen Studie

61

Umwelterziehung ist unbestritten eine wichtige Aufgabe der Schule. Diese Bestandsaufnahme zeigt jedoch, daß zwar dem Umfang nach Umweltthemen erfreulich häufig im Unterricht „vorkommen“, daß aber die Formen, in denen sie behandelt werden, enttäuschend sind: Es wird viel geredet, wenig gehandelt. Die Bedingungen für einen situations- und handlungsorientierten Unterricht könnten besser sein.

Wolfgang Braungart/Diethelm Jungkunz

Schülerinteressen, Unterrichtsgegenstände und außerschulische Erfahrungen

Eine Untersuchung am Beispiel des Faches Kunst in der gymnasialen Oberstufe

73

Beeinflußt der Unterricht die Interessen der Schülerinnen und Schüler oder kommen diese mit spezifischen Erfahrungen in die Schule? Offenbar geht der Unterricht – zumindest im Fach Kunst in der Oberstufe – an den Erfahrungen und Bedürfnissen der Lernenden vorbei. Für deren Identitätsfindung scheint er allenfalls geringe Bedeutung zu haben.

Hanno Schmitt

Joachim Heinrich Campes Reise ins revolutionäre Paris (1789)

90

Zweihundert Jahre Französische Revolution – was bedeutet uns Pädagogen dieses historische Datum? Am Beispiel eines prominenten deutschen Augenzeugen und seiner lebendigen Briefberichte aus Paris erinnert der Verfasser daran, wie hoffnungs-

froh ein Teil des deutschen Bildungsbürgertums die Ereignisse von 1789 begrüßte, wie rasch hierzulande aber auch eine Diffamierungskampagne einsetzte, die bis heute auf ungelöste Schwierigkeiten verweist, Pädagogik und Politik, Aufklärung und Revolution als einen zusammenhängenden Prozeß zu begreifen.

Frauke Stübig

**Condorcet und Lapeletier – Der Beitrag der Französischen
Revolutionspädagogik zur Schulreform heute**

103

Aus der Fülle bildungspolitischer Reformvorschläge, die wir der Französischen Revolution verdanken, ragen zwei Dokumente besonders hervor: Antoine de Condorcets „Bericht über die Allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens“ und Michel Lapeletiers „Plan einer Nationalerziehung“ (1792). Die Verfasserin stellt beide Dokumente in ihren wesentlichen Positionen noch einmal vor und weist auf Forderungen und Begründungen hin, deren unverbrauchte Aktualität verblüffend ist.

Peter Kaßner

Peter Petersen – die Negierung der Vernunft?

117

Nach jahrzehntelangem Schweigen hat nun endlich auch hierzulande eine gründlichere Auseinandersetzung der Erziehungswissenschaft mit ihrer eigenen Vergangenheit im NS-Regime begonnen. Peter Petersen, der Vater des „Jena-Plans“, spielt dabei eine besondere Rolle. Aufgrund sorgfältiger archivalischer Studien rekonstruiert der Verfasser die wissenschaftliche Karriere Petersens und dessen Tätigkeit in Jena vor 1945, untersucht typische Denkmuster in Petersens pädagogischem Werk und kommt zu dem Ergebnis, daß seine Erziehungstheorie keineswegs mit den Grundzügen der nationalsozialistischen Ideologie übereinstimmt, gleichwohl aber sehr leicht für diese Ideologie vereinnahmt werden konnte.

Wolfgang Keim

**Peter Petersens Rolle im Nationalsozialismus und die
bundesdeutsche Erziehungswissenschaft**

133

Der Position und Interpretation Kaßners gegenüber beharrt dieser Beitrag darauf, daß die (ideologie)kritische Auseinandersetzung mit Peter Petersen entschieden weiter vorangetrieben werden muß und nicht bei einem halbherzigen „Sowohl-als-auch“ stehen bleiben darf. Wolfgang Keims Gegenthese lautet, daß Petersen 1934 mit seiner reformpädagogischen Überzeugung der 20er Jahre gebrochen habe, bewußt auf die Linie faschistischer Erziehungsvorstellungen eingeschwenkt sei und daher als Leitfigur einer Erziehungswissenschaft, die sich demokratischen Perspektiven verpflichtet weiß, nicht mehr in Frage komme.

Nachrichten und Meinungen

146

1.

Schule ist mehr und anderes als bloßer Fachunterricht, mehr als methodisch gesteuerte Wissensvermittlung und Einübung in Kulturtechniken. Dieser Satz ist mehrdeutig und eröffnet verschiedene schulpädagogische Betrachtungsweisen. In sozialisationstheoretischer Lesart verweist er auf die institutionelle Seite der Schule, auf ihren „verborgenen“ Lehrplan, und will darüber aufklären, daß die Schule nicht nur durch den Unterricht, sondern daß sie „als Institution erzieht“, wie *S. Bernfeld* dies ausdrückte. Als reformpädagogische Maxime wendet sich der Satz kritisch gegen eine lebensferne, vom Bücherwissen angestaubte „Schulkultur“. Diese Maxime ist durch eine Vielfalt von Reformschulen, von Konzepten und Anstößen besonders seit Beginn unseres Jahrhunderts immer wieder erneuert worden. Es ist deren Ziel, das Lernen durch die Schule nicht dem Leben zu entfremden, sondern für das Leben nutzbar zu machen.

Auch heute scheint diese reformpädagogische Maxime, daß die Schule mehr sei als ein rationalisierter Unterrichtsbetrieb, wieder neu belebt zu werden. So jedenfalls lassen sich pädagogische Initiativen verstehen, die gegenwärtig in vielen Schulen zu finden sind: Von der „kleinen Grundschule“ auf dem Lande bis zum großen städtischen Gymnasium wächst die Fülle *außerunterrichtlicher* Aktivitäten. Berichtet wird über die Einrichtung von Biotopen, von Nutz- und Kräutergärten, von Gewächshäusern, Schuldruckereien und Cafeterias, von Werkstätten und Landhäusern; veranstaltet werden Betriebspraktika für Lehrer und Schüler, auch in der Landwirtschaft, und Projekte zur Altstadtsanierung, man liest über Forschungen zur Schul- und Ortsgeschichte im Dritten Reich, über historische Ausgrabungen, über Video-„Brief“-Freundschaften mit ausländischen Partnerschulen, Schultheater-Tage, Seniorenprogramme des schuleigenen Fernsehens und über Begegnungen mit Behinderten.

All dies wird, von Berlin-Kreuzberg bis Konstanz, über die ideologischen Sperren der Parteipolitik und die argwöhnisch gehütete Kulturautonomie der Länder hinweg bildungspolitisch unterstützt und durch eine große Zahl von Ausschreibungen, Preisen und Wettbewerben auch öffentlich herausgestellt. Zu den schon traditionellen Wettbewerben wie „Jugend forscht“ oder Aufsatzwettbewerben der Landeszentralen für politische Bildung sind neue hinzugekommen: der „Förderpreis Praktisches Lernen“, die „Begegnungen der Schulmusik“ in Baden-Württemberg oder der „Wettbewerb freundliche Schule“ in Hessen¹.

Daß außerunterrichtliche Angebote die Schule als Lebens- und Erfahrungsraum bereichern und die *pädagogische Kultur* der Schule verbessern können, wird kaum jemand bestreiten. Allerdings machen solche Angebote allein noch keine gute Schule. Auch wenn man ihnen eine wachsende Bedeutung zuspricht, mag man sie, wie *H. v. Hentig*, als Nebenaufgabe der Schule ansehen. Das „Hauptgeschäft“ der Schule bleibt für ihn: „Sachen erklären, Vorstellungen ordnen, die dazu nötigen Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln. Die andere Aufgabe . . . – nämlich ein Lebensraum für junge Menschen zu sein, weil die Gesellschaft, wie sie ist, einen anderen für diese nicht bereithält –, kann deshalb an der Schule erfüllt werden, weil diese um der anderen Aufgaben willen existiert“ (1987, S. 31).

Diese Aussage ist nicht nur historisch zu verstehen. Praktische Erfahrung und Schulforschung lehren, daß das Schulleben am ehesten auf dem Boden eines gut bestellten Unterrichtsalltags gedeiht (*Roeder* 1987). Routinen und Selbstverständlichkeiten im Alltag bilden wichtige Voraussetzungen für besondere Ereignisse des Schullebens (Lernen '86). Zum Teil können gegenwärtige Strömungen wohl auch als Folge veränderter institutioneller Randbedingungen gesehen werden: Schon der Schülerrückgang und die bessere Lehrerversorgung haben in den letzten Jahren zu einer Entlastung des Schulalltags geführt. Es ist für Schulen in dieser Situation leichter, mehr als sonst aktiv zu werden. Hinzu kommt, daß angesichts sinkender Schülerzahlen viele Schulen durch Imagepflege und Angebotsbereicherung ihren Bestand zu sichern suchen. Dies kann als eine neue, unpolitische Form der „Bildungswerbung“ mit der weiter steigenden Bildungsbeteiligung in Verbindung gebracht werden. Tatsächlich erstreben nach wie vor immer mehr Schüler/innen immer höhere Schulabschlüsse. Die Folge ist ein „heimlicher Umbau der Sekundarstufe“ (*Klemm/Rolff* 1988); „heimlich“, weil politisch nicht gewollt und deshalb auch geleugnet. Zurecht erinnern solche Überlegungen an strukturelle Fragen der Schulreform, die seit den 60er und 70er Jahren bildungspolitisch mehr und mehr an den Rand gedrängt worden sind. Diese Erinnerung ist notwendig; denn die „freundliche Schule“, das bekömmliche „Schulklima“, das bunte „Schulleben“ sind kein Ersatz für strukturelle und curriculare Reformen – für eine Veränderung der Fächerstruktur, der Abschlußprofile, für eine Lösung des Kanonproblems und die Anerkennung beruflich-praktischer Bildung (besonders in der gymnasialen Oberstufe), die regionale Gleichwertigkeit des Bildungsangebots, für die Integration von Minderheiten, die Reform des schulischen Leistungsbegriffs und des Berechtigungswesens. Man muß vor der Illusion warnen, die Schule könne durch eine Art von sanfter Entschulung des Lernens, allein von „unten“ oder „innen“, reformiert werden.

Die pädagogische Kultur einer Schule – ihre praktische Qualität, ihre Zuträglichkeit für das Leben und Lernen von Kindern und Jugendlichen, ihre Zuträglichkeit auch als Arbeitsplatz von Lehrern, zeigt sich zwar im Schulleben und in dem, was die Schule über den Unterricht hinaus bietet – das soll nicht bezweifelt werden. Der Begriff „pädagogische Kultur“ soll hier indessen als *schultheoretische Kategorie* verstanden und auf die *Schule als ganze* bezogen werden². Dieses Ziel müßte von vornherein verfehlt werden,

wenn die pädagogische Kultur der Schule mit dem „Schulleben“ gleichgesetzt würde. „Pädagogische Kultur“ ist kein Sammelbegriff für Zutaten und Extras, die das Graubrot des Unterrichtsalltags ein wenig schmackhafter machen sollen. Allzuleicht wird sonst *Schulkultur* im pädagogischen Denken von der *Schulstruktur* abgespalten. Der Begriff der pädagogischen Kultur wendet sich gerade 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.

In der gegenwärtigen Diskussion ist der Begriff „pädagogische Kultur“ aufgebracht worden, um die einzelne Schule als eine *pädagogische Handlungseinheit* zu charakterisieren. Auch die folgenden Überlegungen setzen zunächst bei der *einzelnen Schule* an und fragen, was es theoretisch bedeutet, die Schule als eine Handlungseinheit zu betrachten (2). Dies lenkt den Blick auf das Verhältnis zwischen *Handeln und Institution* (3) und mündet in eine *Kritik der Schulkultur*. Diese Kritik hebt, im Anschluß vor allem an Argumente der Kritischen Theorie, die Ambivalenz hervor, die in der *Rationalität moderner Institutionen* liegt (4). Die damit entwickelte Problemsicht soll es ermöglichen, die pädagogische Kultur der Schule *als rationale Praxis im Kontext der modernen Gesellschaft aufzufassen* (5). Einige Folgerungen für *Schulforschung und Schulentwicklung* bilden den Abschluß (6).

2.

Eine Schule als „pädagogische Handlungseinheit“ zu bezeichnen, schließt die schultheoretisch keineswegs selbstverständliche Annahme ein, die einzelne Schule könne als ein Sinnzusammenhang, als eine „Gestalt“, aufgefaßt werden. Diese Annahme wird zunächst durch eine Alltagserfahrung gestützt: Schulen haben individuelle „Gesichter“, sie haben einen „Ruf“, der bestehen bleibt, auch wenn Bücher und Lehrpläne wechseln; man spricht vom „Geist“ einer Schule, der über Schüler- und Lehrergenerationen zu herrschen scheint. Zu fragen ist allerdings, in welchem Sinne Schulen *theoretisch* als Einheiten verstanden werden können, ob sich etwa über besondere, aber doch zufällige Einzelmerkmale oder Einzelereignisse hinaus auch *Gestaltungsgrundsätze* identifizieren lassen, die das pädagogische Handeln in der einzelnen Schule bestimmen.

Diese schulpädagogische Orientierung ist keineswegs neu. Besonders bei Projekten der „Handlungsforschung“ galt die Aufmerksamkeit der wissenschaftlichen Begleitung und Entwicklung einzelner Schulen (vgl. *Klafki*

1983). Das Interesse an der Einzelschule ergibt sich zudem als eine Konsequenz aus den Ergebnissen groß angelegter Systemvergleiche zwischen dem „traditionellen“ (dreigliedrigen) und dem „reformierten“ (integrierten) Schulsystem. In ihrer Tübinger Erklärung zur Gesamtschule hat die *Akademie für Bildungsreform* diese Konsequenzen hervorgehoben. Es heißt dort: „Die Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen innerhalb beider Systeme sind hinsichtlich der Schulleistungen, des pädagogischen Klimas und der erzieherischen Wirkungen weitaus größer als die Unterschiede zwischen den Systemen.“ Pädagogische Qualität und „Gestalt“ einer Schule werden vor allem auf den „Einfluß des pädagogischen Klimas und des persönlichen Engagements aller Beteiligten“ zurückgeführt (1980, S. 3).

Gegenwärtig konvergieren unterschiedliche pädagogische Forschungs- und Theorietraditionen in der Frage, was eine „gute Schule“ ausmacht (Loccum 1986). Gefragt wird dabei nicht nur nach Möglichkeiten einer verbesserten Steuerung des Unterrichts und des individuellen Lernens, als vielmehr nach der Ausgestaltung einer Schule als ganzer. *K. E. Nipkow* und *H. Fend* führen dabei (aus unterschiedlicher Tradition) den Begriff „Kultur“ ein, um diese „Ganzheit“ schultheoretisch zu fassen³. Fend charakterisiert Schulen als „gemeinschaftliche Problemlösungszusammenhänge“, als „aktive, gemeinschaftlich gestützte oder beeinträchtigte Auseinandersetzungen mit den vorhandenen Ressourcen“ (1986, S. 275). Durch ein solches „gemeinschaftliches“ Handeln könne „so etwas wie die Kultur einer Schule entstehen, die man als die jeweilige Modalität der gemeinschaftlichen Aufgabenbewältigung angesichts vorgegebener Ziele und vorhandener Ressourcen interpretieren kann“ (ebd.). Mit „Kultur“ wird hier ein Faktor benannt, dem eine synthetisierende, orientierende und integrierende Leistung oder Funktion für die Schule zugeschrieben wird. Diese Leistung wird in der „Modalität“, in der Art und Weise pädagogischen Handelns gesucht.

Das theoretische Postulat der „Ganzheit“ einer Schule wird auch deutlich, wenn *M. Rutter u. a.* von einem „institutionellen Effekt“ sprechen (1980, S. 215 ff.). Die Autoren beschreiben damit den Einfluß, den die einzelne Schule als „Gesamtsituation“ auf den pädagogischen Prozeß hat. Der Begriff des „institutionellen Effekts“ soll dabei hervorheben, daß dieser Effekt der Gesamtsituation nicht in eins zu setzen ist mit der Summe der Effekte von Einzelvariablen, die gemessen wurden, um Qualitätsunterschiede zwischen verschiedenen Schulen zu beschreiben.

Für das Konzept der pädagogischen Kultur ist das hier aufgeworfene theoretische Problem grundlegend. Wenn von einem „institutionellen Effekt“, von einer „Gesamtsituation“ gesprochen oder die Schule als eine „pädagogische Handlungseinheit“ charakterisiert wird, dann ist damit nämlich ein spezifisches Problem formuliert. Es geht nicht allein darum, Unterschiede zwischen Schulen anhand von Einzelmerkmalen zu bestimmen. Wenn von der Schule als „pädagogischer Handlungseinheit“ die Rede ist, dann geht es darüber hinaus um die Frage, was die *Einheit* der Schule als einen *Handlungszusammenhang* ausmacht oder hervorbringt. Das theoretische Interesse richtet sich damit auf eine spezifische *Syntheseleistung*, auf ein

generatives Prinzip, das die Integration der Schule zu einer pädagogischen Handlungseinheit zu erklären vermag. Wie kann diese Syntheseleistung theoretisch dargestellt werden?

Die Begriffe, die in der schulpädagogischen Diskussion aufgenommen werden, um diese Leistung zu bezeichnen, sind deutlich als solche „Synthesebegriffe“ (vgl. *Rehberg* 1986) zu erkennen. Gesprochen wird vom „Stil“, vom „Ethos“ oder „Klima“ der Schule (*Rutter, Fend*), vom „Geist“ (*Nipkow*) oder von der Schule als einer „Lernformation“ (*Schulze* 1980). Diese Synthesebegriffe legen unterschiedliche Operationalisierungen von „Einheit“ nahe. Der Begriff des „Stils“ zielt auf ästhetische Eigenarten und bezieht sich gleichermaßen auf die Kategorie der „Persönlichkeit“ wie auf die des „Werks“ oder der „Epoche“. Er faßt Ausdrucks- und Gestaltungsformen zusammen, die sich im Sinne von Paradigmen unterscheiden lassen. Der Begriff der „Lernformation“ enthält evolutionäre und ökologische Aspekte und erkennt in den „Schichten“ der Institution einen Niederschlag ihrer „Ge-Schichte“. Insofern werden hier Vielgestaltigkeit und Entstehungsprozeß deutlicher herausgehoben als beim Stilbegriff. Eine ähnliche, wenn auch noch stärker dynamische Vorstellung verbindet sich mit dem Begriff des „Klimas“. Die Institution Schule wird als ein „sozialer Erfahrungsraum“, als sozial konstituierte Lernumwelt dargestellt, in der einzelne, in sich komplexe Vorgänge und Funktionen – wie Disziplin oder Partizipation oder Leistung – sich zu einem mehr oder weniger gedeihlichen und wechselhaften Gesamtklima verbinden – und umgekehrt, von diesem Gesamtklima abhängig und in dessen Kontext wirksam sind. Kontinuität und Zusammenhang der Institution werden hier auf eigene Traditionen der Schule bzw. auf relativ überdauernde Einstellungen, Erwartungen und Erfahrungen zurückgeführt. In die gleiche Richtung weist der Begriff „Schulethos“, der sich mit *H. v. Hentig* als „Haltung“, als „geformtes und bewußtes Verhalten“ verstehen läßt (1980, S. 24).

Wie stehen diese Synthesebegriffe zu der Vorstellung, die einzelne Schule sei als pädagogische „Handlungseinheit“ zu begreifen? Insgesamt wird diese Vorstellung durch die hier aufgenommenen Synthesebegriffe fragwürdig. Zwar fassen sie gemeinsam die Schule als eine Einheit oder sogar individuelle Gestalt, die sich als solche von anderen Institutionen abhebt. Im Gegensatz dazu verstehen aber nicht alle Begriffe diese „Einheit“ im Sinne einer „pädagogischen Handlungseinheit“, als Folge und Ausdruck des Handelns, vielmehr wird die Bedeutung des pädagogischen Handelns im Blick auf die Schule als Einheit verschieden gesehen. Am ehesten läßt sich mit den Begriffen „Stil“, „Ethos“, oder „Geist“ dasjenige, was diese Begriffe als Einheit oder Zusammenhang bezeichnen, als ein Ausdruck und eine Folge des Handelns interpretieren. Die Begriffe „Lernformation“ und „Klima“ hingegen beschreiben die Schule nicht primär als Ausdruck des Handelns, sondern eher als einen objektiven Zusammenhang, dem sich das Handeln als einer Außenwelt gegenübergestellt sieht. Beide Sichtweisen führen zu sehr unterschiedlichen Antworten auf die theoretisch und bildungspolitisch grundlegende Frage, in welchem Verhältnis pädagogisches Handeln und pädagogische Kultur der Schule stehen und wie

reformpolitische Chancen und Grenzen des Handelns zu beurteilen sind. Der nächste Abschnitt soll deshalb dazu dienen, das hier angeschnittene Problem genauer zu fassen.

3.

Der Begriff der „pädagogischen Handlungseinheit“ könnte mit der Erwartung verbunden werden, die Schule sei im wesentlichen einer bewußten und pädagogisch orientierten Gestaltung durch die Beteiligten zugänglich. Dem widersprechen schon Alltagswahrnehmungen. Diese lassen die Schule nicht als pädagogische Handlungseinheit, sondern als Entfremdungszusammenhang erscheinen. *Hurrelmann* u. a. resümieren eine entsprechende Untersuchung folgendermaßen: „Unsere Untersuchung zeigt deutlich, daß Schüler und Lehrer die Schule als einen durch eigene Initiative und eigene Impulse kaum gestaltbaren sozialen Bereich wahrnehmen . . . Hier herrschen Sachzwänge, deren Rationalitätsgrundlage sie sich nicht entziehen zu können glauben . . . Schule erscheint ihnen als ein verfestigtes und ineinanderverschachteltes System von komplexen Bedingungen, in die sie sich eingebunden fühlen. Möglichkeiten, auf diese Bedingungen Einfluß zu nehmen, werden ansatzweise in Erwägung gezogen, bleiben aber meist fragmentarische Entwürfe und realitätsferne Wunschkonzepte“ (1981, S. 193).

Es ist offensichtlich, daß diese Wahrnehmung sich schlecht mit der Erwartung weitgehender Gestaltungsmöglichkeiten zusammenbringen läßt. Eine solche Erwartung läßt sich im übrigen auch nicht stützen, wenn man die Untersuchungen von Fend und Rutter methodologisch genauer ins Auge faßt: In diesen Untersuchungen wird der institutionelle Rahmen, also Stundentafeln, Differenzierungsformen, Lehrpläne, im Sinne einer unabhängigen Variable als feste Vorgabe für das Lehrerhandeln aufgefaßt. Unterschiede zwischen einzelnen Schulen, von denen auf einen „institutionellen Effekt“ geschlossen bzw. der Begriff der „pädagogischen Handlungseinheit“ begründet wird, beschreiben Modifikationen dieser vorgegebenen Struktur. Die Rolle der Beteiligten, vor allem der Lehrer, gleicht in diesem Konstrukt der von Interpreten in der Musik, die einen festgelegten Notentext vortragen. Es ist zweifelhaft, ob ein solches Konstrukt den Begriff der „pädagogischen Handlungseinheit“ rechtfertigt. Offenbar wird dabei nämlich dem Handeln der Interpreten eine Bedeutung zugeschrieben, die dessen beschränkte modifizierende oder reproduzierende Funktion überschätzt. Der Begriff widerspricht aber nicht nur den theoretischen Voraussetzungen des Konstrukts, auf das er sich stützt. Auch *methodologisch* ist er unangemessen, weil er den Fehlschluß nahelegt, Kovarianzen zwischen Einstellungs- und Beobachtungsvariablen könnten kausal als *Folgen des Handelns* gedeutet werden.

Interessant und weiterführend ist freilich die Frage nach dem *theoretischen Konzept* der Schule als *Institution*, dem dieses Konstrukt entspricht. Stimmt denn die Vorstellung, Schule sei nichts anderes als die *Aufführung* eines festgelegten Stücks? Kann wirklich so etwas wie ein objektiv fixierter einheitlicher Text vorausgesetzt werden, der das Lehren und Lernen weitgehend programmiert? Radikalen Schulkritiken zufolge ist diese Einschätzung treffend. Davon wird gleich zu sprechen sein. Zuvor skizziere ich

aber ein alternatives Modell, in dem das Verhältnis zwischen pädagogischem Handeln und Schule nicht als ein reproduktives Verhältnis aufgefaßt wird und deshalb der Begriff „Handlungseinheit“ angemessen wäre. Eine alternative Vorstellung bestünde darin, Schule mit einer *kollektiven Improvisation* zu vergleichen, bei der aus wenigen, wenngleich durchaus charakteristischen Vorgaben – wie bsw. Thema, Metrum, harmonischem Grundgerüst beim Dixieland –, Musik erst zu erfinden ist und sehr unterschiedliche Stücke entstehen können. In diesem Fall fiele den Interpreten keine reproduktive, sondern eine *produktive* oder *konstitutive Funktion* zu.

Eine solche Vorstellung läßt durchaus die Möglichkeit offen, daß schließlich doch immer wieder das gleiche Stück gespielt wird, ja, daß Zuhörer oder Musiker selber glauben, es gäbe nur dieses eine Stück. Zwar bestünde dann zwischen dem pädagogischen Handeln und dem, was die Schule als soziale Wirklichkeit ausmacht, der Möglichkeit nach kein *reproduktives*, sondern ein *konstitutives* Verhältnis; aber der Druck von Routine, Tradition und Selbstverständlichkeiten ließe diese Möglichkeit aus dem Blick geraten. Für den Beobachter – wie für die Beteiligten selbst – wäre dann kaum mehr zu unterscheiden, ob das Stück einem fixierten Text oder eingeschlossener Konvention, ob es bewußter Gestaltung oder unbegriffener Routine folgt.

Dieser Vergleich sollte ein schultheoretisch grundlegendes Problem aufwerfen: das Verhältnis zwischen *pädagogischem Handeln und Institution*. Es geht um die Frage, ob das pädagogische Handeln – idealtypisch gesprochen – in einer *reproduktiven* oder in einer *konstitutiven* Beziehung zur Institution steht. Im ersten Fall wäre das Handeln als eine Funktion der Institution zu betrachten. Das Handeln unterliegt dann als Instrument den Zwecken der Institution. Steht das Handeln hingegen, wie im zweiten Fall, zur Institution in einer konstitutiven Beziehung, dann bildet umgekehrt die Institution ein Organ oder Werkzeug des Handelns.

4.

Gesellschafts- oder kulturkritische Analysen der Schule ziehen ihre Schärfe daraus, daß sie die hier gegeneinandergestellten Konzepte zum Verhältnis zwischen Handeln und Institution nicht als *Alternativen*, sondern als aufeinander folgende *Momente einer geschichtlichen Entwicklung* betrachten. Behauptet wird, das ursprünglich konstitutive Verhältnis zwischen Handeln und Institution schlage im Verlauf der gesellschaftlichen Modernisierung um in ein reproduktives bzw. funktionales Verhältnis. Der Begriff der „Schulkultur“ nimmt in dieser Sicht eine kritische Bedeutung an. In Untersuchungen der Schule, die sich von modernisierungskritischen Theorien leiten lassen, wird der Begriff der „Schulkultur“ verwendet, um Schule kritisch zu beschreiben. Der Begriff der „Schulkultur“ charakterisiert dann die Schule als ein gegenüber dem Handeln verselbständigtes, dem Leben und der Praxis fremd gewordenes Gefüge, als ein ausgegrenztes System, das sich als „Zivilisationsform“ (Rauschenberger 1985), als eine eigene Welt des Denkens, Sprechens und Handelns verfestigt hat und einer interessengeleiteten Gestaltung entzieht.

Eine solche modernisierungstheoretisch angelegte Kritik an der Schule läßt Autonomievorstellungen, wie sie mit der Beschreibung der Schule als einer pädagogischen Handlungseinheit verbunden sind, als ideologische Selbsttäuschung der Pädagogik erscheinen. Diese Kritik gipfelt in der These von einer unaufhebbaren Selbstentfremdung pädagogischen Handelns und beschreibt diese Selbstentfremdung als zwingende Konsequenz, die aus der Institutionalisierung des pädagogischen Handelns in der modernen Gesellschaft folgt und auch das Lernen erfaßt. Die klassische Schulkritik an der Entfremdung des Lernens von der Lebenspraxis wird dabei überboten durch die These von einer *inneren Selbstentfremdung*, der das Lernen durch die Schule verfallt. Diese Kritik gilt dabei nicht so sehr der Praxis- und Lebensferne der Inhalte oder einer Einseitigkeit des Unterrichts. Vielmehr richtet sie sich auf die systemhaften Handlungs- und Orientierungsmuster, die der Schulunterricht durch seine Form als soziales System erzeuge. Kritisiert wird der „heimliche Lehrplan“, der in diesem System zu suchen ist (Zinnecker 1975). Der „Systemverfallenheit“ (Rumpf 1966, 1981) der Schulkultur entspricht beim Lernenden – als das fiktive Korrelat des mit dieser entfremdeten Schulkultur verbundenen Lernens – ein Zustand der Selbstentfremdung, wie ihn Adorno mit dem Begriff der „Halbbildung“ bezeichnet hat. Von *Selbstentfremdung* ist zu sprechen, weil die Form, die Methode, die Sozialstruktur, die der Lehr-Lern-Prozeß selbst hervortreibt, mehr und mehr zu einer unverfügbaren Determinante dieses gleichen Prozesses wird. Das Lernen verliert auf diese Weise den Charakter einer autonomen, von einem Subjekt gesteuerten, „produktiv realitätsverarbeitenden Leistung“ und gehorcht dem Diktat institutioneller Bedingungen. Die Kritik an der Selbstentfremdung des Lernens durch Institutionalisierung hat vor allem zwei theoriegeschichtliche Wurzeln: die Kritische Theorie und das Aufklärungsdenken des Neuhumanismus. Tragend ist das Argument vom „Umschlagen“, von der „Dialektik“ der Aufklärung. Diese Dialektik der Aufklärung beginnt, wie Horkheimer und Adorno (1971) rückblickend erkennen, im Denken der Antike mit der Verdrängung des Mythos durch „Aufklärung“. Die Aufklärung trägt in das Verhältnis des Menschen zur Natur rationale, d. h. methodisch kontrollierte Verfahren der Erkenntnis und Bearbeitung hinein. Deren „Dialektik“ wird darin gesehen, daß diese rationalen Verfahren das Verhältnis des Menschen zur äußeren und zur eigenen inneren Natur auf zwiespältige Weise umformen. Auf der *einen Seite* befreit diese rationale Aufklärung den Menschen aus der Ohnmacht gegenüber der Natur, weil sie die Natur als gesetzesförmig begreift und deshalb im Verhältnis zu ihr objektive Erkenntnis und instrumentelles Handeln ermöglicht. Auf der *anderen Seite* verfängt sich das erkennende Subjekt selbst in den Netzen seiner rationalen Erkenntnis und unterwirft seine eigene Natur deren instrumentellem, d. h. herrschaftsförmigem Charakter. Es wird zum Gefangenen dieser herrschaftsförmigen Vernunft – eine Selbstentfremdung, deren Wahrnehmung das Freiheitsversprechen der Aufklärung selbst als Mythos entlarvt.

Schultheoretisch bedarf diese Analyse einer auf Institutionen bezogenen Erweiterung: In der Argumentationsfigur der „Dialektik der Aufklärung“

wird die Chance von Rationalität und Emanzipation vor allem als Problem rationaler *Erkenntnis* verhandelt. Diese Problemstellung wird, wie *Habermas* gezeigt hat (1981, 1985) *einerseits* (ideengeschichtlich) durch den Erwartungshorizont des neuzeitlichen Vernunft- und Subjektbegriffs bestimmt, zugleich *andererseits* (realgeschichtlich) durch eine *Erfahrung*, die erst der Moderne zugänglich wird. Erst die Herausbildung technisch-industrieller und bürokratischer Großsysteme, die moderne industrialisierte Massenkultur, die Systeme politischer Herrschaft und staatlicher Gewalt, kurz: die Entstehung *moderner Institutionen* läßt es zu, das „Umschlagen“ neuzeitlicher Rationalität auch dingfest zu machen. Der Kontrast dieser Erfahrung gegenüber den Autonomievorstellungen im Aufklärungsdenken provoziert die These von der „Dialektik“ der Aufklärung. Erst die Moderne formuliert Problemstellungen von der Art, wie sie von *Karl Marx* mit dem Konzept der „Entfremdung“, von *Max Weber* mit dem Begriff der „Verdinglichung“, sowie in der Gegenwart von *Jürgen Habermas* mit der Unterscheidung von „System“ und „Lebenswelt“ oder von *Hartmut von Hentig* als „Systemzwang“ auf den Begriff gebracht worden sind. Horkheimers und Adornos These von der „Dialektik der Aufklärung“ kann in dieser Sicht als zeitgeschichtlicher Ausdruck einer ihr zugrunde liegenden und nun ausgesprochenen „Dialektik der Rationalisierung“ verstanden werden. Diese „Dialektik der Rationalisierung“ wird als Folge einer im neuzeitlichen Vernunftbegriff liegenden, gesellschaftlich zutage tretenden Ambivalenz aufgefaßt. Dieser Vernunftbegriff ermöglicht beides: zum einen die *gesellschaftliche Rationalisierung* von Erkenntnis, Arbeit und Handeln durch Wissenschaft, Technik und Bürokratie, die *Rationalisierung des Lernens* durch die Schule – zum anderen begründet diese Vernunft den modernen *Subjektbegriff*, der Individualität als persönliche Freiheit, als Mündigkeit, als Bildung und autonome Moral des Einzelnen denkt. Beide Momente der Rationalität treten mit universellem Anspruch auf und begründen so die Wahrnehmung des für die Moderne charakteristischen Selbstwiderspruchs.

Das ist an der Schule zu erkennen: Freiheit und Gleichheit aller Menschen als universelle Norm macht Bildung und Erziehung zu einer gesellschaftlich allgemeinen Aufgabe, macht Bildung, mit *Dahrendorfs* Wort, zu einem „Bürgerrecht“. Dieses „Bürgerrecht“ ist nur als gesellschaftlich rationalisierte Praxis durch *öffentliche Institutionen* und nicht mehr individuell oder privat zu verwirklichen. Diese Konsequenz des Aufklärungsdenkens hat *Blankertz* (1982) prägnant formuliert: „Institutionalisierung der Erziehung ist seit der Aufklärung Programm“. Hier tritt nun der „dialektische“ Zug der Rationalität hervor: Die moderne Gesellschaft macht das Lernen durch die Schule zu einer Sache rationaler Planung und Organisation. Die Schule bringt durch ihre Institutionalisierung pädagogischen Handelns das zur Geltung, was die moderne Gesellschaft allgemein Kindern und Jugendlichen von sich und für ihre Zukunft vermitteln will. Das universelle Programm der Aufklärung wird, und das ist entscheidend, historisch als ein konkreter Zusammenhang von Institutionen verwirklicht und realisiert sich so gesehen in einem unvordenklichen Sinne konkret, praktisch und partiku-

lar. Die „Dialektik“ zeigt sich darin, daß der *Universalismus* und der ihm eigene emanzipatorische Wille der Aufklärung, der Lernen und Bildung aus dem „Zwang aller Verhältnisse“ (Schiller) herausführt, durch die besondere und konkrete Gestalt des Bildungssystems, seine Definitionsmacht, Unbeweglichkeit und unvermeidliche Partikularität bedroht wird.

Auf dieser Linie charakterisiert einer der gegenwärtig radikalsten Schulkritiker in der Tradition der Kritischen Theorie, G. *Lenhardt* (1984), in seiner bildungssoziologischen Studie die Schule als verselbständigtes, formalbürokratisch entfremdetes System, das den sozialen Zusammenhang der Gesellschaft immer mehr auflöse. Die Gesellschaft spaltet sich in dieser Sicht durch die Institutionalisierung in verselbständigte Systeme und isolierte Individuen auf. Als ursächlich für diesen Prozeß erkennt *Lenhardt* die Rationalisierung der Arbeit durch Technik und Industrie und die Rationalisierung des sozialen Handelns durch (staatliche) Bürokratien. – Der Universalismus der Aufklärung zeige sich zwar noch in der universellen Verbreitung von Technik und Bürokratie; aber die Institutionen haben sich zu Systemen verfestigt und bringen die gesellschaftliche Modernisierung und damit die ursprüngliche Intention der Aufklärung zum Erliegen. Zwar funktionieren die Systeme und Individuen weiter, aber diesem Funktionieren geht die Vernunft ab, die auf der vorausschauenden, subjektbestimmten, befreienden Qualität des sozialen Handelns beruht. Die Praxis kommt so nicht zur Vernunft – und es sind die Institutionen der Aufklärung selbst, die dies unterbinden – in der Sicht der „negativen Dialektik“ (*Adorno*) ein für allemal. In dieser Sicht eröffnet Bildung keinen „Rückweg aus der Entfremdung“ (*Buck* 1984).

5.

Rückblickend wird zwischen der Vorstellung der Schule als pädagogischer Handlungseinheit und dem jetzt sichtbar gewordenen Fluchtpunkt des Aufklärungsdenkens in der negativen Dialektik ein Gegensatz erkennbar, wie er schärfer kaum sein könnte. Dem Bild einer Schule, in der institutionell eröffnete Möglichkeiten im Handeln zu nutzen und offenzuhalten sind, steht ein Bild der Bewegungslosigkeit, der Desintegration gesellschaftlicher Sinnzusammenhänge und der Einschnürung des Handelns durch dieselbe Institution gegenüber. Die Institutionen zeigen hier zwei Gesichter. Zunächst lassen sich Institutionen als der rationale gesellschaftliche Ausfluß des Aufklärungsdenkens verstehen: der Verfassungsstaat, die Schule, das moderne Recht, Technik und Bürokratie sind Abkömmlinge der Aufklärung und bilden als Institutionen notwendige Bedingungen für die Verwirklichung von Freiheit, Mündigkeit und Humanität. Was Aufklärung, Bildung, Rationalität heißt, läßt sich so gesehen in der Moderne nicht mehr bestimmen, ohne daß die Institutionen substantiell mit in Betracht gezogen werden. Die Institutionen sind nämlich diejenige gesellschaftliche Erfindung in der Moderne, durch die die Vernunft in die gesellschaftliche Praxis und den Alltag hineingetragen werden soll.

Aus dem Blickwinkel der negativen Dialektik zeigen die Institutionen ein anderes Gesicht. Sie erscheinen dann als *zwangsläufig* mißratene Lösungsversuche, die gegen Veränderungen resistent geworden und dem Fortgang der Aufklärung hinderlich sind. Das kritische Problem liegt darin, daß der

Zusammenhang von Praxis und Aufklärung, der durch die Institutionen verwirklicht werden soll, durch dieselben Institutionen bedroht wird. Um diese Janusköpfigkeit der Moderne geht es A. Flitner, wenn er schreibt: „Auch in der Erziehung, im Bildungswesen und in der Erziehungswissenschaft werden vor unseren Augen neue Stufen scheinbarer Rationalität und Verfügungsmacht erstiegen. Gewachsene Strukturen und überlieferte Lebensweisen lösen sich unter dem Zugriff neuer Erkenntnisse, neuer Techniken und neuer Wirtschafts- und Sozialformen auf. Eingübte Weisen der Daseinsbewältigung reichen nicht mehr aus. Und das Wissen der älteren Generation, aber auch die überlieferten Formen elementarer Beziehungen werden von jüngeren nicht mehr ohne weiteres angenommen. So ist derselbe Prozeß, der Erziehung immer nötiger macht, weil eben die Formen des sozialen Lebens die Aufgabe der Sozialisation nicht mehr erfüllen, zugleich derjenige, der Erziehung immer schwieriger werden läßt“ (1982, S. 115).

Ausgangspunkt für diesen Gedankengang war die Frage nach dem Verhältnis zwischen Handeln und Institution und die schulkritische These, nach der dieses Verhältnis sich historisch von einer *konstitutiven* in eine *reproduktive* oder funktionale Beziehungsform verkehrt. Eine unausweichliche Selbstgefährdung des sozialen Handelns durch seine Institutionalisierung ist die Konsequenz. Diese betrifft übrigens Schulpädagogik und Sozialpädagogik gleichermaßen, wenn sie auch in ihren Handlungsfeldern unterschiedliche Fassungen erhalten hat; in der *Unterrichtstheorie* beispielsweise geht es um das Verhältnis von Erfahrung und Methode, in der *Sozialpädagogik* um das Verhältnis von Hilfe und Herrschaft. Der Herbartianismus und die „Schwarze Pädagogik“ sind extreme Lehrstücke für dieses Problem. Für beide, Schulpädagogik und Sozialpädagogik, stellt sich die gemeinsame Frage, wie ein Primat sozialen Handelns in und mit Institutionen zu wahren ist – dieselbe Frage, die für die klassisch gewordenen Theorien der Moderne einen Dreh- und Angelpunkt bildet.

Aus meiner Sicht sind zwei Folgerungen nicht möglich. Eine Lösung des Entfremdungsproblems kann nicht darin gefunden werden, die Bedeutung und Existenz moderner Institutionen zu leugnen, in romantische oder idealistische Ganzheits- und Natürlichkeitsvorstellungen auszuweichen oder zu voraufklärerischen Konzepten zurückzukehren. Vielmehr ist „der Fortgang des aufklärerischen Denkens unerlässlich. Die Überzeugung, daß der Mensch nicht getrieben sein muß von Ängsten, nicht bedroht von anonymen Mächten, nicht genötigt und beherrscht von dunklen Institutionen, sondern selbstverantwortlich, handlungsfähig, im eigenen Bewußtsein frei, sie ist die Grundlage für persönliche und politische Freiheit überhaupt“ (Flitner 1982, S. 115; vgl. Klafki 1986; Mollenhauer 1987). Es bleibt deshalb die *Grundaufgabe* pädagogischer Institutionen, für eine „Universalisierung der Bedingungen für die Teilhabe an Kultur in einem umfassenden Sinne“ zu sorgen (Roeder u. a. 1977, S. 32, S. 35 ff.). Zugleich verbietet sich jedoch angesichts der „Dialektik“ der Rationalisierung ein *vorkritischer*, ungebrochener Aufklärungsoptimismus oder Modernismus, denn „das rückläufige Moment ist in der Aufklärung und in den Institutionen, die sie schafft, immer schon enthalten“ (Flitner a.a.O.).

Ehe ich abschließend weiterführende Perspektiven andeute, fasse ich den theoretischen Gehalt der bisherigen Überlegungen zum Begriff der *pädagogischen Kultur* zusammen. Ausgangspunkt war die einzelne Schule. Die einzelne Schule wird dabei als „Einheit“ aufgefaßt, als Zusammenhang einer

an pädagogischen Interessen orientierten Praxis. Inhalte, Arbeits- und Interaktionsformen im Unterricht, außerunterrichtliche Aktivitäten und das gesamte Schulleben stellen dann Bereiche dar, die zusammen die Schule als einen sozialen Erfahrungsraum ausmachen. Der Begriff der „pädagogischen Kultur“ bezeichnet dabei den *Zusammenhang der institutionellen Praxis* in seiner *pragmatischen*, auf Handeln und Erfahrung ausgerichteten Bedeutung.

Wenn vom pädagogischen Handeln gesprochen wird, dann muß dieses Handeln allerdings in der spezifischen *Ambivalenz* oder *Zweischneidigkeit* aufgefaßt werden, die es in modernen Institutionen wie der Schule annehmen kann. Die Schule macht das pädagogische Handeln und das Lernen zu einer Sache rationaler gesellschaftlicher Organisation. Das bringt es mit sich, daß die Schule die Folgen neuzeitlicher Rationalisierung nicht abschütteln kann, daß sie das „rückläufige Moment“ von Aufklärung in sich trägt und in Gefahr ist, durch ihre eigene institutionelle Gestalt Lernverhältnisse herbeizuführen, die sich dem Handeln wie dem Lernen in den Weg stellen. Pädagogisches Handeln droht dann seinen *konstitutiven*, Lernen seinen *aktiv-produktiven* Eigensinn einzubüßen und *reproduktiv* oder *adaptiv* zu werden. Diese in der Institutionalisierung liegenden Tendenzen lassen die Schule als ein *System* erfahren, als *entfremdete Schulkultur*, die sich vom Eigensinn des Handelns und Lernens abgelöst hat.

Diese Betrachtungsweise gibt dem Konzept der pädagogischen Kultur einen *analytischen* Sinn: Schule kann bildungs- und aufklärungsfeindlich, praxisfremd, undemokratisch, ihre Routinen, Regeln und Selbstverständlichkeiten können bis zum Pathologischen hin unvernünftig werden; sie bedarf deshalb der Aufklärung, der Analyse und der Reform. Mit dieser analytischen Bedeutung will das Konzept der pädagogischen Kultur der universalistischen Tendenz der Aufklärung folgen, die Geschlossenheit traditionaler Lebens- und Lernverhältnisse zu öffnen und eine vormals naturwüchsige Praxis dem Anspruch demokratischer Planung, rationalen Handelns und öffentlicher Kritik auszusetzen. Dieser Anspruch muß sich auch auf die Verhältnisse richten, die die *Schule als Institution* selbst herbeiführt. Auch die Schule ist historisch konkret, sie neigt zu Geschlossenheit, ist insofern partikular und traditional und kann immer wieder aufs neue Benachteiligungen nach sich ziehen.

Die entscheidende Konsequenz aus diesen Überlegungen besteht darin, beides: die Möglichkeit *rationalen Handelns* einerseits und die Erfahrung der *Entfremdung*, nicht als einander ausschließende Voraussetzungen pädagogischer Praxis und Forschung zu betrachten, sondern beide zugleich als Wahrnehmungen der Neuzeit und als spezifische Ausgangsbedingungen für die Pädagogik der Moderne aufzufassen. Diese Wahrnehmung gilt dem Doppelgesicht der pädagogischen Moderne als einer durch Institutionen in einen gesellschaftlich-rationalen Kontext gerückten pädagogischen Praxis. Einerseits repräsentieren so gesehen die Institutionen *aufgeklärte gesellschaftliche Erfahrung* und stellen die moderne Kultur als den *gesellschaftlichen Niederschlag aufgeklärter Praxis* dar (Benner 1987). Andererseits ist die moderne Gesellschaft *zugleich* auch als institutionell *rationalisierte Kultur* zu

verstehen, und die Institutionen bilden in dieser Sicht *Rationalisierungen*, die nicht aufgeklärte Erfahrung, sondern eine nur vorgeblich rationale, tatsächlich aber unvernünftige Selbstausslegung repräsentieren und aufrecht-
erhalten.

Es entspricht der vorliegenden Argumentation, eine begriffliche und theoretische Dichotomie von „Kultur“ und „Gesellschaft“ zurückzuweisen (vgl. *Rehberg* 1986). Beide Begriffe richten sich auf das Ganze der menschlichen Gemeinschaft. Sie verweisen aufeinander und können, wie die beiden Brennpunkte einer Ellipse, die Perspektiven der Moderne in sich versammeln, aber je für sich deren Gehalt nicht ausschöpfen. „Gesellschaft“ fragt primär mit Strukturbegriffen wie Klasse, Rolle, Schicht oder System nach den *universellen Mustern institutioneller Rationalisierung*; es geht vor allem um die Ausdifferenzierung gesellschaftlicher Ressourcen. „Kultur“ fragt primär mit „Synthesebegriffen“ wie „Form“, „Stil“, „Geist“, „Geschmack“, „Ethos“, „Habitus“, *Sinn* oder *Handlung* etc., nach der *Organisation* von Ressourcen, nach den *geschichtlich oder regional gebildeten Formen*, die das Verhältnis der Ressourcen zueinander bestimmen. Beide Fragestellungen setzen einander voraus. Kultur betrifft die inhaltliche Qualität und das Erfahrungspotential von Gesellschaft. Man kann deshalb nach der „politischen“, der „pädagogischen“, der „demokratischen“ Kultur einer Gesellschaft fragen; und die gegenwärtige Konjunktur des Kulturbegriffs läßt sich als ein Reflex auf die Orientierungsprobleme der Moderne, als Frage nach verbindenden oder gar verbindlichen Inhalten und Orientierungen verstehen. Mit „pädagogischer Kultur“ wird nach der inhaltlichen Ausrichtung, der Qualität und Organisation der pädagogischen Ressourcen der Gesellschaft oder der Schule gefragt.

Von hier aus sind einige Konsequenzen aufzuzeigen, die sich aus dem Konzept der „pädagogischen Kultur“ für die (schul-)pädagogische Forschung und Praxis ziehen lassen.

6.

Schule als pragmatische Einheit

Was bedeutet es, pädagogische Institutionen im Sinne einer pädagogischen Kultur, nämlich als Handlungszusammenhang und Erfahrungsraum zu betrachten? Institutionen bilden in dieser Sichtweise Folge und Ausdruck rationalen Handelns und sind als solche auch der Niederschlag vernünftiger Praxis. Sie speichern gewissermaßen Erfahrungswissen, als pädagogische Institutionen pädagogische Erfahrung. Sie entstehen in einem unvordenklichen Sinne praktisch – durch das Handeln von Personen in einer regional und geschichtlich bestimmten Situation und bilden deshalb einen praktischen Erfahrungsraum, der durch die Erfahrung gemeinsamen Handelns konstituiert wird und diese gemeinsamen Erfahrungen und Erwartungen in sich aufnimmt und repräsentiert.

Neben den Untersuchungen zum Schulklima oder zum Ethos von Kollegien, also Forschungen, die einen Vergleich von institutionellen Teilkomponenten erlauben, ist die Bedeutung von *Schulportraits* hervorzuheben. Wenn man Schule als „Erfahrungsraum“, als pragmatische Einheit betrachtet, dann richtet sich das Augenmerk ganz neu vor allem auf die *besondere Eigenart*, in der ihre Bedeutung erkannt wird: auf die Qualität, Vielfalt und

Zugänglichkeit ihrer Lernmöglichkeiten, auf das technische und ästhetische Niveau ihrer Architektur, auf die Nützlichkeit und Ökonomie ihrer Organisation – kurz: auf den *sinnvollen Zusammenhang des Ganzen*. Über die mehr oder weniger bewußt verfügbaren Einstellungen, Urteile oder Alltagstheorien der Beteiligten, das „Ethos“ oder den „Geist“ hinaus, geht es dabei, mit einem Wort von *Hermann Bausinger*, um ein bis in die „Alltäglichkeit“ hineinreichendes „Zusammenspiel von Normen und Formen“ – um Spiel wohlgermerkt, nicht um Steuerung (1986, S. 6). Die wichtigste Frage wäre dann, was diesen *Zusammenhang*, dieses Zusammenspiel konstituiert und auch institutionell ermöglicht. Das Interesse richtet sich dann besonders darauf, die besonderen Qualitäten einzelner Schulen bzw. der pädagogischen Praxis auf Ressourcen, d.h. auf Einflüsse und Voraussetzungen hin zu befragen, die der „Institution“ im formalen Sinne vorausliegen. Gefragt wird nach *Personen*, nach persönlichen Interessen als den Handlungs- und Erfahrungsträgern, nach *kollegialen* Routinen und Selbstverständlichkeiten, nach *regionalen* Problemen und Chancen.

Wenn Schule als Bestandteil eines *regionalen Zusammenhangs* gedacht wird, dann ist die Frage zu stellen, „in welcher Weise die Regionalität, die konkreten lokalen und kommunalen Bedingungen und Faktoren nicht nur Voraussetzungen oder Hilfsquellen des Lernens und schulischer Arbeit sind, sondern worin der eigene bildende Wert und die bildende Qualität dieser Zusammenhänge besteht. Dabei kann es nicht um die Rückkehr zu geschlossenen Lebensverhältnissen gehen, deren volkstümlich-beschränktem Zuschnitt eine wissenschaftsorientierte Aufgeklärtheit entgegengesetzt wird. Die Frage ist vielmehr, wie beide Aspekte – die regionale Bindung und die wissenschaftliche Offenheit – als unverwechselbare und nicht austauschbare Bestandteile von Bildung“ in der pädagogischen Kultur der Schule miteinander zu verknüpfen und zu versöhnen sind (*Projektgruppe* 1986, S. 435). Besonders reformfreudige Schulen verstehen es, Verbindungen zu Betrieben, Vereinen, Behörden aufzubauen und in diesem Sinne nutzbar zu machen (*Fausser* u. a. 1988). Angesichts des Schülerrückgangs können *Regionalstudien* von besonderem Interesse sein, die die Entwicklung einzelner Schulen unter dem Gesichtspunkt ihrer wechselseitigen Abstimmung und Konkurrenz, aber auch als einander ergänzende und zu koordinierende Teile in einem Ensemble von Möglichkeiten untersucht werden. Dies hängt eng mit der Frage zusammen, wie unter den Bedingungen des Schülerrückgangs ein hinreichendes Bildungsangebot im ländlichen Raum zu sichern ist, eine Frage, die nicht allein schulisch zu beantworten ist.

Nur im Vorbeigehen hinweisen kann ich hier auf eine Konsequenz dieses Verständnisses der Schule als „pädagogischer Handlungseinheit“ für das Problem der Leistung, ihrer Bewertung und der Kontrolle und Korrektur der *Leistungsbewertung* (vgl. hierzu Heft 3/1989 der *Z. f. Päd.*). Nur im Rahmen der einzelnen Schule läßt sich eine vernünftige und gerechte Verknüpfung zwischen den Lernbedingungen, den Leistungserwartungen, der Leistungsbewertung und der Revision und Kontrolle dieser Bewertung

organisieren. Von dieser Art korporativer Selbstorganisation und Autonomie ist die Schule noch weit entfernt (vgl. *Akademie* 1984).

Sozialpädagogik und Schule

Das Verhältnis zwischen Sozialpädagogik und Schule wird oft mit einem Lieferanten-Abnehmer-Verhältnis verglichen. Diese Metapher charakterisiert die Folgen einer Zweigleisigkeit, die zwischen beiden Bereichen in politischer, rechtlicher und institutioneller Hinsicht gegeben ist und dem pädagogischen Programm einer „sozialpädagogisch orientierten Schule“ (vgl. *Flitner* 1977, *Hornstein* 1971) im Wege steht. Diese Zweigleisigkeit reicht bis in die Berufslaufbahnen und die disziplinären Strukturen der Erziehungswissenschaft hinein und bestimmt auf folgenreiche Weise die theoretischen und praktischen Konzepte. Deutlich wird dies, wenn im Sinne der Selbstdefinition von „außerschulischer“ Pädagogik gesprochen wird, oder wenn Jugend- und Schulforschung weitgehend noch getrennte Wege gehen (vgl. *Fausser/Schweitzer* 1983, 1985). Der gemeinsame neuzeitliche Ausgangspunkt beider Bereiche in der Aufklärung und die gemeinsamen pädagogischen Aufgaben beider in der Moderne werden unter solchen Voraussetzungen leicht aus den Augen verloren. Mehr noch, Sozialpädagogik und Schulpädagogik begegnen sich wie feindliche Brüder und blockieren sich durch eine auch ideologische „Gegenüberstellung“ (*Thiersch* 1982), die auf einer Identifikation der eigenen Aufgabe mit der Stellung innerhalb bzw. außerhalb der Schule beruht. Diese *institutionelle* Positionsdifferenz wird als *pädagogische Aufgabendifferenz* vermutlich zusätzlich durch dem Gegenüber zugeschriebene Klischees von der eigenen Berufsrolle paradox befestigt: Lehrer erwarten, daß Sozialpädagogen ihnen eine unkritisch-affirmative, und Sozialpädagogen erwarten, daß Lehrer ihnen eine kritisch-ablehnende Haltung zur Schule zuschreiben. In Wahrheit sind beide Tätigkeitsbereiche durch Institutionalisierung bzw. Professionalisierung „in sich polarisiert“ (*Frommann* 1987, S. 870) und versperren sich durch ihre Klischees den Zugang zu ihren Gemeinsamkeiten und je besonderen Erfahrungen.

Sozialpädagogik und Schulpädagogik sollten sich gemeinsam als *Handlungsträger* in einem Ensemble von Lern- und Bildungsmöglichkeiten begreifen. Beide, Sozialpädagogen und Schule, müssen sich ins Spiel bringen, von sich aus, um die beiderseitigen Stärken nutzbar zu machen. Wie dies erfolgreich geschehen kann, darüber geben Einzelfallberichte Auskunft (*Frommann* u. a. 1987).

Personalität und Professionalität

Gemeinsame Projekte und außerunterrichtliche Aktivitäten können Ausgangspunkte für die Integration, für das Zusammenspiel von Sozialpädagogen und Schulpädagogen bilden. Beide teilen darüber hinaus ein Grundproblem pädagogischer Professionen, das mit dem *Verhältnis von Handeln und Institution, von Person und Profession* zusammenhängt. Beide haben, in Abwandlung des Worts von *Bernfeld*, nicht nur die jetzige Schule vor sich,

wenn sie beruflich handeln, sondern auch das eigene Lernen, ihre eigene Schule, die sie in sich mitgebracht haben.

Auf den Lehrer gewendet kann eine Formulierung von *Fichten/Meyer* (1986) das Gemeinte schlaglichtartig erhellen: Lehrer wenden nicht nur Methoden an, sie *sind* Methode: sie stehen *als Person* im Lernprozeß darin, ob sie dies wollen oder nicht, und ihr Interesse oder Desinteresse teilt sich mit. Es teilt sich mit, was sie vom „Stoff“ halten, was sie aus ihm gemacht, wie sie sich ihn angeeignet haben – und Bildung hat allererst etwas mit der Art zu tun, in der Personen zu Gegenständen und Inhalten Stellung beziehen. Wo eigentlich findet diese Einsicht in der Lehrerbildung und in der Lehrerfortbildung einen Niederschlag? – Es geht hier um das von Sozialpädagogen und Lehrern gemeinsam geteilte – und für die pädagogische Moderne typische – Problem des Verhältnisses von *Personalität* und *Professionalität*. Beide, Sozialpädagogen und Lehrer, müssen etwas über ihre eigene Sozialisation lernen – nicht als Handwerkszeug für die „Behandlung“ der Schüler, sondern als Aufklärung über die Bedingungen des eigenen Handelns. In diesem Bereich verfügt die Sozialpädagogik durch ihre größere Nähe zu anderen sozialen und therapeutischen Berufen über mehr Erfahrungen als die Schulpädagogik (zu denken ist hier v. a. an Formen der professionellen Beratung wie Supervision, Balintgruppen u. ä.; vgl. den Beitrag von *Schönig* in diesem Heft).

Was hat dies mit „pädagogischer Kultur“ zu tun? Im Verhältnis von *Personalität* und *Professionalität* liegt m. E. eines der Schlüsselprobleme für die Überwindung einer Selbststimmunisierung der Praxis in Institutionen –, weil sich v. a. auch über die schulische und berufliche Sozialisation die institutionellen Routinen stabilisieren und zu veränderungsresistenten Konzepten des Denkens und Handelns geraten. In der Bearbeitung dieses Problems liegt deshalb auch eine der Voraussetzungen dafür, daß in der Schule ein *Primat des Handelns* aufrechterhalten oder wiedergewonnen werden kann. Eine solche Selbstaufklärung muß daher als zum Prozeß der Professionalisierung in der Moderne gehörende Form der Aufklärung der Praxis gesehen werden, deren Bedeutsamkeit kaum zu überschätzen ist. – Das größte Hindernis liegt dabei sicher im herrschenden „Lehrerindividualismus“, der den Unterricht wie ein Tabu abschirmt (*Adorno* 1971, *Leschinsky* 1986).

Unsere Untersuchungen zur Schulentwicklung zeigen, daß für den Reformprozeß an Schulen die biographischen Voraussetzungen, besonders die praktischen Erfahrungen der einzelnen Lehrer eine erhebliche Rolle spielen (vgl. *Fausser* 1986). Ob diese Erfahrungen für die Schule zum Tragen kommen können, hängt davon ab, ob die Institution als „unbeeinflussbares System“ wahrgenommen und von der eigenen Person abgespalten – oder damit verbunden wird. Hier zeigt sich in der Wahrnehmung der Beteiligten selbst der Unterschied zwischen einem eher konstitutiven und einem eher reproduktiven Beziehungsmuster zwischen Handeln und Institution – und ein möglicherweise wichtiger Indikator für die reformerische Orientierung einer Schule.

Mitwirkung und Öffentlichkeit

Allerdings kann eine „Selbstaufklärung der pädagogischen Praxis“ auch zur Fessel werden, zum raffinierten Immunsystem der Institution, und esoterische Zirkel erzeugen anstelle demokratischer Öffentlichkeit. Wenn vom

Primat des Handelns die Rede ist, dann können also nicht allein die Risiken der institutionellen Verselbständigung zum Thema werden, die in der alltäglichen Routine und in der Spezialisierung für die Profession zu suchen sind. Vielmehr geht es auch um die Frage, welche Chancen die Schule bietet, soziales Handeln als *gemeinsames Tätigsein aller Beteiligten* zu ermöglichen. Wie können Schüler, Eltern und Sozialpädagogen in das Zusammenspiel der Institution eintreten? – Nach wie vor ist doch die „Unterrichtsanstalt“ oder die „Lehrerschule“ das vorherrschende Modell schulischer Praxis.

Der *Deutsche Bildungsrat* hat die Frage nach dem Zusammenspiel der Beteiligten mit einem Modell demokratischer Partizipation auf allen Ebenen des Bildungswesens beantwortet (1976). Dieses Modell zieht auf seine Art auch die Konsequenz aus der Einsicht, daß Bildung in der Moderne nur gesellschaftlich-praktisch und durch Institutionen zu verwirklichen ist. Allerdings hat dieses Strukturmodell das Problem des Zusammenwirkens nicht zu lösen vermocht. Das Modell des parlamentarisch-bürokratischen Entscheidens und Steuerns und der Betriebsverfassung, das hier Pate stand, geht an den praktischen Erfordernissen von Beratung und Zusammenwirken in der Schule vorbei.

Das empfindlichste Problem in diesem Zusammenhang liegt jedoch – auch dafür kann das Beispiel des Bildungsrats herangezogen werden – ohne Zweifel im Verhältnis zwischen *pädagogischer und politischer Kultur*. Hier ist die verfassungspolitische Frage angesprochen, welche Schulverfassung bzw. Schulwesenverfassung einer im wahren Sinne öffentlichen Schule entspricht – ich erinnere an das rechtlich noch immer ungelöste Problem der pädagogischen Freiheit und Autonomie der Schule. Eine *Verfassung*, die alle an der pädagogischen Kultur einer Schule Beteiligten einschließt und dieser Funktion ihre Form gibt, ist noch nicht in Sicht (*Knab* 1987, *Fausser* 1986, 1988a).

Lernen und Bildung

Dieser Fragestellung entspricht insgesamt auch eine andere Lernforschung. Ich meine damit, daß in dieser Forschung nach der *Erfahrung des Lernens* gefragt werden müßte, nach dem Zusammenhang dieser Erfahrungen und nach den persönlichen Interessen. Diese Fragestellung geht weit über die Schule hinaus und bezieht sich vor allem auf die biographischen, sozialen und regionalen Kontexte des Lernens. Bei einer solchen Perspektive ist es auch unsinnig, schulische und außerschulische Angebote, Strukturen und Inhalte, soziales Lernen und inhaltliches Lernen gegeneinander auszuspielen, denn dies alles zusammen konstituiert die pädagogische Kultur einer Schule oder einer Region und bestimmt über die Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten, die darin eröffnet werden (vgl. *Fausser/Schweitzer* 1985). Es ist dieser Gesamtzusammenhang, auf den hin Lernen und Bildung dann betrachtet werden müssen.

Wenn man anerkennt, daß Bildung sich praktisch und durch Institutionen realisiert, dann muß man die Bedeutung der Schule bildungstheoretisch neu auffassen. Das Verhältnis von Bildung und Schule nimmt dann neue Züge an. Wenn nämlich Bildung in einem solchen Sinne zu verstehen ist, dann ist

die Praxis, sind die Institutionen insgesamt nicht Substrat, sondern Substanz von Bildung. Der pragmatische Sinn, der mit dem Begriff der pädagogischen Kultur intendiert wird, gibt dann dem Problem, in welchem Verhältnis „Bildung“ und „Praxis“ zueinander stehen, eine neue Zuspitzung. „Praxis“ umfaßt dann nicht allein das, was die anthropologische Formel einer Bildung mit „Kopf, Herz und Hand“ zum Ausdruck bringt. „Praxis“ bedeutet dann den institutionellen Praxis- und Handlungszusammenhang, in dem pädagogisches Handeln in der Moderne steht. Ein Verständnis von Lernen und Bildung, das in diesem Sinne die Erfahrungen der Praxis einschließt, steht in einem spannungsvollen Verhältnis zu dem Bildungsverständnis, das seit der Aufklärung in der Theorie, der intellektuellen Einsicht, das „Höhere“ sieht, das zwar auf der Praxis fußt, für das die Praxis aber lediglich Durchgang, Voraussetzung, allenfalls Methode darstellt. Das theoretische Problem, den Bildungssinn von „Praxis“ zu bestimmen, ist noch ungelöst (vgl. *Klafki* 1986; *Fausser* 1988 b, *Fausser* u. a. 1989). Hier brechen nicht nur bildungspolitisch umstrittene Fragen wie das Kanonproblem oder die Doppelqualifikation auf (*Flitner* 1987). Es geht nicht nur um Fragen der Zentralisierbarkeit, der Vergleichbarkeit und Gleichwertigkeit von Abschlüssen und Berechtigungen. Zu verhandeln ist vielmehr das Verhältnis zwischen der Universalität von Aufklärung und Rationalität einerseits, der unhintergehbaren Individualität von Erfahrung und Lernen im Kontext der gesellschaftlichen Praxis andererseits, von dem die Bildung und die pädagogische Kultur der Schule in der Moderne bewegt wird.

Anmerkungen

* Dieser Artikel fußt auf einem Einführungstext, der für ein Tübinger Symposium im September 1987 anlässlich des 65. Geburtstags von Andreas Flitner verfaßt worden ist. Für den Druck wurde der ursprüngliche Text überarbeitet und aktualisiert. Ich möchte diesen Text A. Flitner widmen, weil die hier vorgetragenen Gedanken seinem Nachdenken über die Aufgaben der Pädagogik (1978 u. 1987) entscheidende Anstöße verdanken.

1 Eine baden-württembergische Übersicht nennt 28 Ausschreibungen (Schulintern Heft 6/7, 1988, S. 11-14). Zum „praktischen Lernen“ vgl. *Fausser* u. a. 1983, 1988, 1989, Projektgruppe 1986, 1988 a/b sowie die Serie „Praktisches Lernen“ in „Pädagogik“, Heft 8 ff. 1988

2 Es ist im vorliegenden Rahmen unmöglich, die nicht allein pädagogisch weitverzweigte Diskussion über „Kultur“ auch nur ausschnittsweise aufzuneh-

men (vgl. die Sonderhefte 3/1979 und 27/1986 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie; *Mollenhauer* 1983; *Rolff/Zimmermann* 1985; Heft 1/1987 der Z. f. Päd.). Vor allem wird gegenwärtig der Begriff „Kulturpädagogik“ als eine Sammelbezeichnung für außerschulisch ansetzende, individuell zentrierte Versuche, Initiativen, Methoden und Lehrgänge bzw. Studiengänge vorgeschlagen, die die Vermittlung kultureller Inhalte zum Ziel haben – vor allem also auf eine Didaktisierung der Kunst und ihrer Organisation ausgerichtet sind (*Müller-Rolli* 1988). „Kulturpädagogik“ wird dann als Teildisziplin der (Sozial-)Pädagogik aufgefaßt. Ein solches Konzept könnte die Polarisierung zwischen schulischer und „außerschulischer Pädagogik“ verschärfen und durch den Anschluß an einen bildungsbürgerlichen Kunstbetrieb die Ungleichheit von Teilhabechancen verschärfen und, statt wie beabsichtigt, die

Schule zu korrigieren, sie in dieser Hinsicht noch überbieten. „Kulturpädagogik“ stünde dann im Bann der gesellschaftlich herrschenden „Kultur“ und in der Gefahr, sich ihren konstitutiven Begriff von der Gesellschaft „buchstabieren zu lassen, die sie untersucht“ (vgl. Rehberg 1986, S. 11) – eine Gefahr, der die geisteswissenschaftliche Pädagogik im Blick auf die Schule nicht zu entkommen vermochte (Klafki 1987). Wenn der Begriff „Kultur“ als theoretischer *Grundbegriff* pädagogisch angeeignet wird, wie Liebau (1987) dies mit der Kultursoziologie Bourdieus versucht hat, dann muß man die Institutionen selbst zum Gegenstand der Analyse machen. „Kultur“ ist dann ein wissenschaftlicher Horizontbegriff wie „Gesellschaft“. Im vorliegenden Text wird „Kultur“ in dieser letztgenannten Bedeutung verwendet und der Begriff gewissermaßen induktiv, durch schrittweise Perspektivenerweiterung, entwickelt. Eine theoretische Bündelung wird in Abschnitt 5 versucht.

3 Wenn hier von „Ganzheit“ oder „Einheit“ gesprochen wird, so nicht normativ im Sinne einer idealistischen, romantischen oder faschistischen Ideologie der „Ganzheitlichkeit“, sondern *analytisch* als Frage nach dem Zusammenwirken von Teilen.

Literatur

Adorno, Th. W.: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt 1969.

Akademie für Bildungsreform: Gesamtschule und dreigliedriges Schulwesen. Bewährung – Probleme – Zukunftsperspektiven. München 1980.

Akademie für Bildungsreform (Hrsg.): Leistung in der Schule – Perspektiven eines pädagogischen Leitbegriffs. (Symposion) Loccum/Tübingen 1984.

Arbeitsgruppe Schulforschung: Leistung und Versagen. Alltagstheorien von Schülern und Lehrern. München 1981.

Bausinger, H.: Bürgerlichkeit und

Kultur. Sonderdruck Göttingen 1986.

Benner, D.: Allgemeine Pädagogik: Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung. Weinheim und München 1987.

Bernfeld, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt 1967 (1925).

Blankertz, H.: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982.

Buck, G.: Rückwege aus der Entfremdung. Paderborn und München 1984.

Eyferth, H./Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handlung zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik. (Studienausgabe) Neuwied und Darmstadt 1987.

Fauser, P.: Pädagogische Freiheit in Schule und Recht. Weinheim und Basel 1986.

Fauser, P.: Welche pädagogische Verfassung braucht die Schule? In: Evangelische Akademie Bad Boll. Protokollendienst 23/1988, S. 79–112. (a)

Fauser, P.: Tätigsein und Lernen. Bildungstheoretische und schultheoretische Überlegungen im Anschluß an Hannah Arendt. In: Fauser/Muszyński 1988. (b)

Fauser, P./Fintelmann, K. J./Flitner, A. (Hrsg.): Lernen mit Kopf und Hand. Berichte und Anstöße zum praktischen Lernen in der Schule. Weinheim und Basel 1983.

Fauser, P./Flitner, A./Konrad, F.-M./Liebau, E./Schweitzer, F.: Praktisches Lernen und Schulreform. Eine Projektbeschreibung. In: Z. f. Päd. 34 (1988), S. 729–748.

Fauser, P./Konrad, F.-M./Wöppel, J. (Hrsg.): Lern-Arbeit. Arbeitslehre als praktisches Lernen. Weinheim/Basel 1989

Fauser, P./Schweitzer, F.: Schule, gesellschaftliche Modernisierung und soziales Lernen – Schultheoretische Überlegungen. In: Z. f. Päd. 31 (1985), S. 339–365.

Fauser, P./Schweitzer, F.: Schule und Jugend in der modernen Gesellschaft.

- Zu den Ergebnissen des Symposions. In: Schweitzer/Thiersch 1983, S. 177–189.
- Fauser, P./Muszyński, H. (Hrsg.): Lebensbezug als Schulkonzept? Ein deutsch-polnisches Gespräch über praktisches Lernen und Schulreform. Weinheim und München 1988.
- Fend, H.: „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: DDS 3/1986, S. 275–293.
- Fichten, W./Meyer, H.: Das Lernen gemeinsam planen. Unterrichtsmethoden aus Lehrer- und Schülersicht. In: Lernen 86, S. 148–152.
- Flitner, A.: Mißratener Fortschritt. Pädagogische Anmerkungen zur Bildungspolitik. München 1977.
- Flitner, A.: Eine Wissenschaft für die Praxis? In: Z. f. Päd. 24 (1978), S. 183–193.
- Flitner, A.: Konrad, sprach die Frau Mama . . . Über Erziehung und Nicht-Erziehung. Berlin 1982.
- Flitner, A.: Für das Leben – Oder für die Schule? Weinheim/Basel 1987.
- Frommann, A.: Schulsozialarbeit. In: Eyferth u. a. 1987, S. 870–879.
- Frommann, A./Kehrer, J./Liebau, E.: Erfahrungen mit Schulsozialarbeit. Weinheim 1987.
- Habermas, J.: Der philosophische Diskurs der Moderne. Frankfurt 1985.
- Habermas, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bände. Frankfurt 1981.
- Hentig, H. v.: Einleitung zu Rutter 1980.
- Hentig, H. v.: „Humanisierung“ – eine verschämte Rückkehr zur Pädagogik? Andere Wege zur Veränderung der Schule. Stuttgart 1987.
- Horkheimer, M./Adorno, Th. W.: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt 1971.
- Hornstein, W.: Bildungspolitik ohne sozialpädagogische Perspektive. In: Z. f. Päd. 17 (1971), S. 285–314.
- Klafki, W.: Verändert die Schulforschung die Schulwirklichkeit? In: Z. f. Päd. 29 (1983), S. 281–296.
- Klafki, W.: Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. In: Z. f. Päd. 32 (1986), S. 455–476.
- Klafki, W.: Von Dilthey bis Weniger – schultheoretische Ansätze in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. In: Tillmann 1987, S. 21–46.
- Klemm, K./Rolff, H.-G.: Der heimliche Umbau der Sekundarschule. In: Rolff, H.-G./Klemm, K./Pfeiffer, H./Rösner, E. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 5. Weinheim und München 1988, S. 75–102.
- Knab, D.: Schritte auf dem Weg zu einer demokratischen Schulverfassung. In: RdJB, 35 (1987), Heft 3, S. 248–254.
- Lenhardt, G.: Schule und bürokratische Rationalität. Frankfurt 1984.
- Lernen '86: Lernen – Ereignis und Routine. (Jahresheft IV) Friedrich-Verlag, Seelze 1986.
- Liebau, E.: Gesellschaftliches Subjekt und Erziehung. Weinheim und München 1987.
- Loccumer Protokolle 17/1986.
- Mollenhauer, K.: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München 1983.
- Mollenhauer, K.: Korrekturen am Bildungsbegriff? In: Z. f. Päd. 33 (1987), S. 1–20.
- Müller-Rolli, S. (Hrsg.): Kulturpädagogik und Kulturarbeit. Weinheim und München 1988.
- Nipkow, K.-E.: Der Beitrag der Kirchen zum Erziehungsauftrag in der gegenwärtigen bildungspolitischen Situation. In: Lehren und Lernen, Heft 6/1986, S. 1–23.
- Projektgruppe Praktisches Lernen: Praktisches Lernen in der Schule – Erfahrungen und Perspektiven. Ein Werkstattbericht. In: DDS 78 (1986), S. 426–436; leicht verändert wiederabgedruckt in: Fauser/Muszyński, 1988, S. 89–110. (a)
- Projektgruppe Praktisches Lernen: Erfahrungen mit praktischem Lernen. In: Z. f. Päd. 34 (1988), S. 749–760. (b)

- Rauschenberger, H. (Hrsg.): Unterricht als Zivilisationsform. Zugänge zu unerledigten Themen der Didaktik. Königstein/Wien 1985.
- Rehberg, S.: Kultur versus Gesellschaft? In: KZfSS, Sonderheft 27/1986 (Kultur und Gesellschaft), S. 92–117.
- Roeder, P. M.: Spielräume im Schulalltag – Initiativen an der Basis. Berlin 1987 (Nr. 18/SuU, MPI für Bildungsforschung).
- Roeder, P. M. u. a.: Überlegungen zur Schulforschung. Stuttgart 1977.
- Rolf, H.-G./Zimmermann, P.: Kindheit im Wandel. Weinheim 1985.
- Rumpf, H.: 40 Schultage. Tagebuch eines Studienrats. Braunschweig 1966.
- Rumpf, H.: Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule. München 1981.
- Rutter, M. u. a.: 15 000 Stunden. Weinheim/Basel 1980.
- Schulintern. Informationen für Lehrer in Baden-Württemberg. hrsg. vom Ministerium für Kultus und Sport. Heft 6/7 1988.
- Schulze, Th.: Schule im Widerspruch. Erfahrung, Theorien, Perspektiven. München 1980.
- Schweitzer, F./Thiersch, H.: Jugendzeit – Schulzeit. Von den Schwierigkeiten, die Jugendliche und Schule miteinander haben. (Forum Bildungsreform.) Weinheim/Basel 1983.
- Thiersch, H.: Lernen in der Schule – Zur Notwendigkeit von Schulsozialarbeit. In: Scheilke, Ch. u. a.: Lerntheorie – Lernpraxis. Lernkonzepte und alternative Lernmöglichkeiten. Argumente und Beispiele. Reinbek 1982, S. 139–157.
- Tillmann, K. J. (Hrsg.): Schultheorien. Hamburg 1987.
- Zinnecker, J. (Hrsg.): Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht. Weinheim/Basel 1975.

Dr. Peter Fauser, geb. 1948;

Dipl.-Päd., Ausbildung und Praxis als Lehrer an Grund- und Hauptschulen, z. Z. wiss. Assistent am Institut für Erziehungswissenschaft I der Universität Tübingen.
 Anschrift: Andreas-Hofer-Weg 4, 7407 Rottenburg