

Aufsatz-Ganzschrift:

Peter O. Chott
Die Entwicklung von „Schulkultur“
Anspruch, Möglichkeiten und Grenzen

(Erschienen in: Pädagogische Welt 1997/H12)

Die Seitenzahlen stimmen mit dem Originaldruck nicht überein!

0. Zum Problem

Wenn die spitze Bemerkung LESSINGs stimmt, wir Menschen würden am meisten und am liebsten von solchen Tugenden reden, die wir nicht besitzen, dann zeigt die in der pädagogischen Diskussion zunehmende Auseinandersetzung mit der als wünschenswert dargestellten "Tugend" "Schulkultur" einen Mangel an. Dieses Defizit erkennt man auch, wenn immer wieder dezidiert nach der "Entwicklung einer neuen Schulkultur" verlangt wird (vgl. Kozdon 1992).

Doch was ist das "Schulkultur"? Handelt es sich dabei wieder um ein neues pädagogisches Schlagwort, einen Werbeslogan; ist "Schulkultur" "alter Wein in neuem Schlauch" (vgl. Seibert 1995, Hartleb 1995, 500)? Oder betrachtet man (vgl. Terhart 1994, 685-699) "Schulkultur" bereits als "schulpädagogischen Trend" mit neuen Sichtweisen und Erkenntnissen? Neben der offensichtlich notwendigen, vorausgehenden *Begriffserhellung* zielt die folgende Untersuchung darauf ab, exemplarisch, *Ansprüche, Möglichkeiten und Grenzen* zur Entwicklung von "Schulkultur" herauszuarbeiten.

1. Begriffe und Ansprüche

Die Durchsicht von Fachliteratur fördert unterschiedliche Auffassungen von "Schulkultur" zutage.

Zum einen spricht man von "Schulkultur" als dem Anspruch nach "*Bildung*" und Reformen (vgl. Duncker 1995, 442 ff.; Hartleb 1995, 58 ff.). Zum anderen gebraucht man den "Kultur"-Begriff häufig im Zusammenhang mit literatur-, theater- und kunstpädagogischen Projekten oder mit anderen *ästhetischen* schulischen Unternehmungen. (Vgl. "Kinderkultur-Projekt" in Berlin n. Stauss 1991 bzw. Landesinstitut f. Päd. + Medien Saarbrücken 1993; vgl. auch Symposium der Ev. Akademie in Bad Boll 1988.) Aufgrund dieser Übersicht ist Geißler (1991) immer noch zuzustimmen, der äußert, der Begriff

"Schulkultur" sei erst im Werden und bedürfe weiterer Klärung. Bevor wir das versuchen und das Kompositum "Schul-Kultur" weiter erörtern, werfen wir einen Blick auf die beiden Einzelwörter.

Schule versteht sich -abkürzend und vereinfacht gesagt- einerseits als Institution, in deren Räumen sich Schüler zum Zwecke des "Lernens" versammeln. Dieses "Lernen" versuchen Lehrkräfte zu bewirken bzw. zu unterstützen (n. Oblinger 1979, 19; vgl. auch Fend 1981 oder Storath 1995, 19 ff.). Andererseits -und für später relevant- sind Schulen aber auch als Organisationen aufzufassen, die als Gesamtes zum "Lernen" über sich selbst fähig sind (vgl. Rolff 1993, 138).

Bei der Klärung von "*Kultur*" besteht das Problem, daß sich der weitgreifende Bedeutungsinhalt dieses Begriffs nur dann definieren läßt, wenn sehr grobe Vereinfachungen in Kauf genommen werden (vgl. z.B. Göschel 1991; Terhart 1994, 685 ff.). Die Formulierungen in Wörterbüchern bleiben aber oft weit hinter der Vielschichtigkeit von "Kultur" zurück und beschreiben "Kultur" im Umkreis von Pflege, Gepflegtheit hin zum Höheren. Aus diesem Grund muß man annehmen, daß der "Kulturbegriff" nur perspektivisch erschlossen werden kann (vgl. Duncker 1994, 41). Das bedeutet, daß man immer die Blickrichtung und den gewählten Bedeutungshorizont von "Kultur" mit angeben muß. Das hat weiter zur Folge, daß jeder methodologische Zugriff nur spezifische Seiten des kulturellen Zusammenhangs zum Vorschein bringt, andere dagegen ausblendet. In folgend diskutierten Fälle wird das Begriffsproblem vom pädagogischen Standpunkt der Schule aus erhellt.

Die Möglichkeit eines Zugriffs von dieser Plattform aus kündigt sich in dem Namen "*Kulturpädagogik*" an. Diese etwas plakative Bezeichnung bezieht sich auf ein geisteswissenschaftliches theoretisches Verständnis von "Kultur", das in der Ära der Reformpädagogik zu finden ist. Trotz vieler Unterschiede, die in dieser komplexen Reformbewegung festzustellen sind, zeigen sich in den oft schwierig zu erschließenden Aussagen zur "Kultur" zahlreiche Übereinstimmungen. Exemplarisch könnten z.B. Aussagen von Hermann NOHL oder Adolf REICHWEIN dieses reformpädagogische "Kulturverständnis" verdeutlichen. Immer wieder zeigt sich -bei allen Verschiedenheiten- die Dialektik zwischen Kind und "Kultur" sowie die "Kultur" als Sinnträger beim geisteswissenschaftlichen Zugriff reformpädagogischer Ausprägung. Ebenso wird in dieser Vielfalt im Zusammenhang mit "kultureller Orientierung" immer wieder die Nähe zu unverzweckten, schöpferischen Prozessen gesucht, die Wirkung und das Bestehen von Unabsichtlichkeiten in "Bildungsprozessen" erkannt und beispielsweise kulturelle Orientierung als Wagnis aufgefaßt.

Aus einem anderen Blickwinkel, aus dem der *philosophischen und pädagogischen Anthropologie* geht es weniger darum, der Frage nach der Vielfalt der kulturellen Erscheinungsformen nachzugehen. Man beabsichtigt vielmehr, kulturelle Phänomene auf ihren gemeinsamen Grund hin zu hinterfragen, aus dem heraus sie sich entfalten (vgl. Duncker 1994, 48 ff.). Beispielsweise zeigt sich bei Georg SIMMEL, deutlicher aber bei Ernst CASSIRER die Einbettung des "Kulturverständnisses" in das Gesamtbild der menschlichen Existenz. Bei CASSIRER erschließt sich zunächst der

Formenreichtum der "Kultur" im sog. symbolischen Universum, zu dem z.B. Sprache, Mythos, Kunst und Religion gehören. Mit diesem symbolischen Universum zeigt sich eine Zwischenwelt, die sich zwischen Mensch und Wirklichkeit hineinschiebt. Dabei stellt Cassirer die Fähigkeit, solche Symbolsysteme hervorzubringen, sich selbst Zeichen und Bilder zu schaffen, als eigentümliche Leistung des Menschen hin. Er definiert den Menschen als "animal symbolicum" und "Kultur letztlich als "Prozeß zur Selbstbefreiung des Menschen" (vgl. Cassirer 1921/1956, 175 f. bzw. 345). Dazu kommt bei Cassirer noch ein Gedanke, den auch andere kulturtheoretischen Studien zeigen. "Kultur" -so lautet die These- ist eingespannt in große dialektische Bewegungen. Es herrscht ein unablässiger Kampf zwischen Tradition und Innovation, zwischen reproduzierenden und kreativen Kräften. Werner LOCH (1968/1977) rückt -ähnlich wie Michael LANDMANN-, das Pädagogische ins Blickfeld. Sie sehen die "Kultur" als entscheidenden Kontext für die Erziehung. Loch versteht Erziehung als "kulturelle Aktivität" und macht die Enkulturation zum fundamentalen Gegenstand der Pädagogik. Diese enthält einerseits die Übernahme der vorgängigen Kulturbestände, zum anderen schließt diese die Entfaltung der individuellen Persönlichkeit als kulturelle Komponente mit ein. "Kultur" wird hier als "Organ zum Lösen neuer Aufgaben" verstanden.

Damit sind einige wenige pädagogisch gefärbte Facetten von "Kultur" aufgezeigt, die bei der Bestimmung von "*Schulkultur*" immer wieder durchscheinen.. Daß Schule mit "Kultur" zu tun hat, erscheint evident. "Kultur" erhält sich -zumindest im abendländischen Kontext- nur im Medium der "Bildung". Die Schule gilt nun als Stätte der "Bildung", die durch die Auswahl und Vermittlung geeigneter Kulturgüter dieses übergeordnete Ziel anzustreben sucht. Neben diesem bildungstheoretischen "materialen" Anspruch wird heutzutage auch der "formale" Aspekt für die Schule miteinbezogen. Das bedeutet, daß auch das Prozeßhafte der "Kultur" in die Lehr- und Lernvorgänge der Schule Einzug hält. Das "Lernen" selbst wird so als Form der "Kulturaneignung" sowie als Anspruch und Realisierung von "Bildung" (vgl. Duncker 1994, 1995) verstanden.

Allerdings muß festgestellt werden, daß die Schule sich in ihrer theoretischen Reflexion und auch in ihrer praktischen Realisation von dieser Vielfalt des "Kulturbegriffs" *entfernt* hat. Im Anschluß an soziologische und psychologische Erkenntnisse sah sich die Schule gerne als "Funktion der Gesellschaft" und als ein Raum, der "verzweckt" und als determinierte Variable überwiegend plan- und kontrollierbar sei. Von dieser "funktionalistischen" Sichtweise gilt es sich wieder zu entfernen, ähnlich wie das auch die "Kultursoziologie" in ihren neueren Ansätzen (vgl. Lipp/Tenbruck n. Duncker 1994, 41 ff.) versucht.

Der *erste Strang* der Bedeutung von "Schulkultur" erhebt demnach den Anspruch nach der Wiederentdeckung von "Kultur" für die Schule. Das meint ein Sich-lösen aus der Enge der "Zwecksichtweise" und nicht nur das Berechenbare und Funktionale als Kategorie für die Wirklichkeit von Schule zu nehmen. "Kultur" als wiederentdeckte Zielkategorie beinhaltet nach dem Sinn zu fragen sowie die oben angedeuteten "wertvollen Güter", das Unplanbare, das Erlebnishafte, das Ästhetische, das Gute in die schulische

Entfaltung des Individuums einzubringen. Die Schule wird wieder als gestalteter und gestaltbarer Raum der "Kultur" erkannt, der alle Bereiche der Schule umschließt.

(Vgl. Liebau 1992; Wittenbruch 1994; Seibert 1995, 438 ff.; Weber E. 1979; Rutter 1980; Fend 1977 bzw. Dreesmann 1982.)

So wird unter diesem Anspruch "Schulkultur" *ersichtlich*,

- wenn ein *intaktes Schulleben*, das über den Unterricht hinausreicht praktiziert wird,
- wenn eine *positive Schulatmosphäre* herrscht, d.h. wenn positive emotionale Bedingungen aufgrund dieses Schullebens spürbar werden und
- wenn ein *Schulethos* und *Klima* d.h. ein Umgang der Beteiligten vorherrscht, der eine Konsensbildung und Kooperation ermöglicht.

Daneben zeigt sich "Schulkultur" im Sinne des 1. Bedeutungsstranges auch in den schulischen Bereichen Unterricht, Administration und im sog. Schulprofil (vgl. Wiater 1995, 15). Letztgenanntes "*Schulprofil*" bezeichnet das, was eine Schule in der Öffentlichkeit aufgrund eigener Tradition, spezieller Gestaltung etc. unverwechselbar macht.

Der *zweite Bedeutungsstrang* zeigt "Schulkultur" unter dem Anspruch, die angesprochene Gestaltung und Gestaltbarkeit auf eine konkretere Ebene zu transponieren. "Kultur" kann nämlich nicht als komplexes Ganzes angeeignet werden. So müssen Bereiche unterschieden werden, in denen sie überschaubar gemacht werden kann. Angelehnt an den aus den Wirtschaftswissenschaften stammenden Begriff der "Unternehmenskultur" stellt sich "Schulkultur" als Integrationsbegriff verschiedener "Teilkulturen" dar, die den Anspruch der *Wiederentdeckung der "Kultur"* für die Schule vorstellbar machen und konkretisieren.

Als *Teilkulturen* kristallisieren sich heraus:

- die pädagogische Kultur,
- die didaktische Kultur,
- die Beziehungskultur,
- die schulspezifische Eigenkultur,
- die Organisationskultur.

Zusammenfassend geht es bei der Entwicklung von "Schulkultur" zum einen um den Anspruch sich wieder mehr an einem geisteswissenschaftlichen und anthropologischen KULTUR-Begriff zu orientieren. Das heißt zum anderen, alle Beteiligten bemühen sich um ein Schaffen und Gestalten der Schule hin zum "Höheren", zum Guten. Dabei meint man -genau genommen- *nicht* eine Entwicklung, es entsteht ja nichts vom Nullpunkt aus, sondern man muß -genauer- von einer Weiter-Entwicklung sprechen. *Wie* sich diese Weiter-Entwicklung ausnimmt, welche Möglichkeiten zur Entfaltung der Ansprüche innerhalb der genannten Teilkulturen denkbar und praktikabel sind, soll der nächste Abschnitt zeigen.

2. Möglichkeiten zur Weiter-Entwicklung von "Schulkultur"

2.1. Wie - inhaltlich?

Nachdem die Weiterentwicklung von "Schulkultur" eine Entwicklung zum Positiven meint und damit einen Qualitätsanspruch erhebt, liefern neben pädagogischer Reflexion (vgl. Duncker 1994) diverse Untersuchungen zur Schulqualität wie z.B. die von Haenisch (1987), Fend (1987), Steffens (1987), Helmke (1988) oder auch die Zusammenschau internationaler Ergebnisse von Aurin bzw. Steffens (1991) inhaltliche Ansatzpunkte, die als Orientierung für die einzelne Schule dienen können.

Pädagogische Kultur meint zunächst die Abwendung von einer "funktionalistischen" Schultheorie, welche -wie oben angedeutet- die Schule einseitig als "Institution" betrachtet, die den Bedarf an den von der "Gesellschaft" geforderten "Qualifikationen" decken soll. Konkret bedeutet das z.B. die Abwendung von einem fachwissenschaftlichen Denken der Art, welches Lehrkräfte lediglich als Informationsvermittler sieht und den Erziehungsauftrag vergißt. Wie häufig immer noch für die Gymnasien, vor Jahren für die Grundschule gefordert, geht es um eine "Wiedergewinnung des Erzieherischen", die sich beispielsweise in der Auseinandersetzung mit Erziehungsproblemen etwa im Rahmen von Supervisionen konkretisieren kann (vgl. z.B. Meidinger bzw. Chott/Förster 1995, 500 ff.)

Didaktische Kultur kann vor allem durch den Unterricht entstehen. So betonen Haenisch bzw. Fend (vgl. auch Helmke 1988), daß die Schülerorientierung sowie die Gestaltung und Strukturierung des Unterrichts wesentliche Momente einer "guten" Schule seien. Das bedeutet konkret, daß Unterrichtsverfahren wie Freiarbeit, PorU oder Wochenplanarbeit in die Schule eingebracht bzw. dort ebenso weiterentwickelt werden sollten wie der Elementarunterricht. Auch die Reflexion und verbesserte Bewältigung altbewährter Probleme, wie die "Dauerbrenner" Rechtschreibung, Übung, Kontrolle oder die Pflege einer Sprach- und Schriftkultur innerhalb des Unterrichts gehören zur Weiterentwicklung einer didaktischen Kultur.

Eine *Beziehungskultur* besteht im Miteinander von Lehrkräften, Schülern sowie Eltern. Sie zeigt sich zunächst im Unterricht und im Schulleben. Deren Weiterentwicklung bedeutet zuvorderst die Verbesserung der Beziehung zwischen Lehrkräften und Schülern, wobei sich die Lehrkräfte -im Sinne der von WINKEL weiterentwickelten Kommunikativen Didaktik- im besonderen um die vielfachen Unterrichtsstörungen bemühen. Vor allem aber erscheint die Kooperation zwischen den Lehrkräften ein entscheidender Beitrag zur Beziehungskultur innerhalb einer Schule zu sein. Dies belegen empirische Befunde aus der internationalen Schulforschung, wie sie etwa bei Steffens 1991 von Purkey/Smith (1983) beschrieben sind. Zum positiven Miteinander gehört aber auch der Umgang mit Konflikten. Es gilt durch entsprechende Strategien und Trainings diesen zu kultivieren, d.h. eine Streitkultur zu entwickeln, innerhalb der es gelingt, Probleme weniger auf der persönlichen als auf der sachlichen Ebene auszutragen. Das bedeutet insgesamt im Sinne

einer Verbesserung des Schulklimas, daß die Lehrkräfte, aber auch die Schüler und Eltern von "ihrer" Schule sprechen, daß sie sich für diese engagieren und sich mit ihr identifizieren (vgl. Haenisch) und eine "corporate identity" entwickeln..

Basierend auf der positiven Gestaltung von Unterricht und Schulleben sowie auf dem positiven Umgang der Beteiligten miteinander kann sich "Schulkultur" auch *im Schulprofil* sowie in der *schulspezifischen Eigenkultur* einer Schule niederschlagen. Zentraler Punkt dieses Auseinandersetzungsprozesses ist die Wahrnehmung der vorgegebenen Schulsituation in historischer, institutioneller, normativer und habitueller Hinsicht (vgl. Terhart 1994, 695). Das Profil dieser eigenen "pädagogischen Handlungseinheit" (Fend) speziellen Lehr- und Lernortes läßt sich durch das Hervorheben des Besonderen, des Schwierigen oder des Schönen, im Sinne von "Schulkultur" bewußt schaffen oder weitergestalten. Dazu gehört beispielsweise das Feiern von Schulgeburtstagen, das Einrichten eines schuleigenen Museumszimmers oder die Schaffung von Möglichkeiten zur Mittagsbetreuung von Schülern.

Schließlich beinhaltet "Schulkultur" auch noch die Gestaltung oder Schaffung entsprechender äußerer Bedingungen, welche die Gesamtorganisation Schule beeinflussen können. Es geht um das Entwickeln einer *organisatorischen Kultur*, womit einerseits die Pflege und Gestaltung von Schulbauten ebenso wie ein Trachten nach Effektivisierung der schuleigenen Verwaltung gemeint ist. Andererseits gehört zu diesem Punkt die per Gesetz zugelassene verstärkte Selbstorganisation von Schulen, die mehr Autonomie zum schulspezifischen Gestalten bringen soll.

Damit möchte ich mich von der Veranschaulichung der Inhalte der Teilkulturen abwenden und im nächsten Abschnitt diverse Methoden aufzeigen.

2.2. Wie - theoretisch?

Bei der Suche nach diesen *Methoden*, gilt es, Wege zu finden, um den o.g. Ansprüchen zu genügen.

Eine "bewußt gestaltete Weiterentwicklung" von Schulen setzt nach Ansicht von Rosenbusch (vgl. SL-Handbuch 58/1991, 72) und anderen sowie auch nach meiner bescheidenen Erfahrung als Schulleiter die Akzeptanz der an der Schule Beteiligten voraus. Demnach ist einerseits der "mitdenkende Mitarbeiter" (vgl. Lewin oder Blake/Mann/Mouton n. Rolff 1993, 147) und zum anderen ist Selbstorganisation als systemgenerierendes Strukturmerkmal gefragt (vgl. Burkhard/Pfeifer 1992). Als wissenschaftlich-theoretisches Modell zeigen diese Voraussetzungen zur sogenannten Organisationsentwicklung, einer aus der Organisationspsychologie stammenden Theorie.

Ohne hier genauer auf die vielfältigen Definitionen (vgl. Fillmore 1974 n. Rolff 1993, 151 f.) oder auf die Auffassungen der "Systemtheoretiker" und

"Managementtrainer" auf der einen sowie der "Gruppendynamiker" auf der anderen Seite klären zu können, schließe ich mich hier dem Verständnis von Hans-Günter Rolff an, der mit seiner Beschreibung einen Weg zwischen diesen beiden Polen versucht. Nach ihm ist *Organisationsentwicklung (OE)* ein reflexiver Ansatz, um eine Organisation durch ein offenes, zielorientiertes und langfristiges Vorgehen von innen heraus weiterzugestalten. Es geht um eine Selbsterneuerung der Organisation als Ganzes. Dabei handelt es sich um eine personenorientierte Strategie, die das Verhalten und Handeln ihrer Mitglieder ändern möchte. Konkret geht es dabei zum ersten um die Verbesserung der Arbeitsbedingungen, d.h. um erhöhte Zufriedenheit, Freude und innere Beteiligung. Zweitens versucht sie, die Strukturen, d.h. die Funktionsfähigkeit sowie die Resultate der Organisation zu verbessern, wobei -was wichtig ist- ein fachkundiger Berater zur Seite steht.. Hans-Günter Rolff und andere übertrugen diese organisationstheoretischen, wirtschaftswissenschaftlichen Grundlagen auf die Schule, wobei diese zwar als spezielle, aber dennoch als Organisation erkannt wurde, was lange Zeit als unvereinbar galt (vgl. Wolgast 1987 n. Terhart 1986, 206).

Als *methodische Form* um pädagogische und didaktische Kultur, Beziehungskultur, schulspezifische und organisatorische Kultur zu entfalten bzw. weiterzuentwickeln, läßt sich aus dieser OE-Theorie folgendes phasenweises Vorgehen in der Schule ableiten, das ich an "meiner Schule" teilweise versucht habe (vgl. Miller 1990, 56 bzw. Dalin/Rolff 1990, 38 ff. bzw. Rolff 1993 165 ff.):

Der *Einstieg* erfaßt die Lehrkräfte und besteht aus Vorgesprächen mit möglichst allen Beteiligten, in denen man "Probleme" antippt und sich der Veränderungswille zeigt. Danach erstellt man z.B. in einer Konferenz zunächst eine gemeinsame Analyse sowie eine kooperative Diagnose, in welcher der Ist-Zustand der Schule reflektiert wird. Dabei kann -dem Modell gemäß- ein externer Berater eine klärende und helfende Rolle spielen. Die anschließende Datensammlung und die darauffolgende Daten-Rückmeldung geschieht z.B. durch einen Fragebogen. Es soll präzisere Informationen erbringen und eine Teambildung forcieren.

An das Daten-Feed-back schließt sich die vierte Phase, die der *Zielklärung und Prioritätensetzung* an, in der es darum geht, die Intentionen der Lehrkräfte zu formulieren und Alternativen zu erstellen.

Als nächste Phase folgt -dem Modell gemäß- die *Aktionsplanung*, während der die Ziele in konkrete Planungen -wie Terminierung, Vorgehensschritte etc.- umgesetzt werden sollen. Es geht darum, die erarbeiteten Vorhaben einer Implementation zugeführt werden.

Die sechste Phase ist die der *Institutionalisierung* und Generalisierung. Ab einer gewissen Stufe muß die Veränderungsarbeit zur *Routine* und zu einem normalen Teil werden.

Im letzten Teil, in der Phase der *Evaluation* soll eine bewertende Diskussion stattfinden, die zu einem tieferen Verständnis der Notwendigkeiten führen und Voraussetzungen für eine Generalisierung der Verbesserung schaffen.

Um "Schulkultur" weiterzuentwickeln, zeigt sich die Möglichkeit, dieses Vorgehen nicht nur auf die Lehrkräfte anzuwenden, sondern dahingehend auszubauen, daß auch die Ziele von Schülern, Eltern, aber auch die von

Wissenschaft und anderen kulturellen Bereichen berücksichtigt werden können. Wider diesem Optimismus zeigen sich aber auch massive Grenzen und Probleme, die eine Förderung von "Schulkultur" hemmen können.

3. Grenzen

Aus der Fülle der Grenzen sollen zwei Problemkreise herausgriffen werden, die *besonders wichtig* erscheinen und die stark auf das Entwickeln von Schulkultur wirken können. Bei den oben gemachten Betrachtungen wurde immer wieder der Blickwinkel der Einzelschule als eigenständige "pädagogische Handlungseinheit" (Fend) betont. Bekanntlich existiert aber die Einzelschule nicht für sich alleine, sondern ist angewiesen beispielsweise

- auf den Schulträger,
- auf das Kultusministerium oder
- auf Einzelpersonen wie Schulräten oder Ministerialbeauftragten.

Aus diesem Angewiesensein ergeben sich neben Chancen auch gravierende Grenzen für die Weiterentwicklung von "Schulkultur". Der Einfluß des Schulträgers liegt z.B. darin, daß er indirekt durch finanzielle Zuweisungen oder durch Sparmaßnahmen schulische Projekte, Beitrag zur Förderung der organisatorischen Kultur wie Neubauten steuern kann. Das Kultusministerium -um ein weiteres Beispiel zu nennen- beeinflußt etwa durch das Schaffen von Lehrplänen und Vorschriften das Einbringen von "Kulturgütern", womit ein direkter Einfluß auf das Einbringen von "Kultur" in die Schule ausgeübt wird. Hinter diesen staatlichen Einrichtungen stehen wiederum Einflüsse verschiedener "Gebilde" der "Gesellschaft", wie die Parteien, die Kirchen, die Organisationen von Wissenschaft und Kunst etc.. Nicht alle dieser "Gebilde" zielen aber darauf ab, daß in der Schule (wieder) "Bildung" und "Lernen durch Kulturaneignung" stattfindet. Wenn nämlich -ganz im Spartrend der Zeit- kurzsichtige wirtschaftliche Interessen im Vordergrund stehen, so sind die Erwartungen an die Schule recht pragmatisch auf das Nützliche ausgerichtet. Diese Grenze und dieses Hemmnis wurde oben bereits innerhalb der "funktionalistischen" Auffassung kritisiert, die dem Einbringen von "Kultur" in der Schule konträr gegenübersteht.

Ein weiterer, wichtiger Hemmfaktor zeigt sich weniger auf der allgemein gesellschaftlichen, sondern auf der personalen Ebene. Es ist dies die, für mich häufiger beobachtbare *Wissenschafts- oder Theoriefeindlichkeit* bei Lehrkräften, die aus meiner Sicht die Weiterentwicklung von "Schulkultur" bremst. Bei Gesprächen mit Lehrerinnen und Lehrern verschiedener Schularten oder im Austausch mit Dozenten für Lehrerfortbildung werden diese Vorbehalte immer wieder deutlich. Darüber, woher diese Haltung kommt, kann spekuliert werden. Man kann der I. Ausbildungsphase an der Universität, dem II. Ausbildungsabschnitt an den Schulen, dem III. in den verschiedenen Fortbildungs-institutionen oder allen dreien die Schuld zuweisen. Wie auch immer, "krisenhaften Erscheinungsformen" bei Lehrkräften, ob als "Immobilismus" oder als "Minimalismus" zutagetretend (vgl. Schley 1991, 19), beinhalten häufig eine eher ablehnende Einstellung gegenüber wissenschaftlichen Erkenntnissen.. So werden neue Inhalte wie etwa zum

"Selbstgesteuerten Lernen" oder die oben genannte "gestaltete Schulentwicklung" von "gestandenen", "etablierten" Lehrkräften nur zögerlich angenommen. Hier stößt der "gute Wille" zur Innovation an Grenzen, die *nicht nur* die Weiterentwicklung von "Schulkultur" äußerst erschweren.

Literatur:

Aurin, Kurt: Gute Schulen - worauf beruht ihre Wirksamkeit? - Bad Heilbrunn 1991

Bäumli-Roßnagl, Maria-Anna (Hg.): Lebenswerte (in einer neuen) Schulkultur. - Braunschweig 1992.

Bessoth, Richard: Organisationsklima an Schulen. - Neuwied, Frankfurt/M. 1989

Cassirer, Ernst: Der Begriff der symbolischen Form im Aufbau der Geisteswissenschaften (1921/22).

Nachgedruckt in: Wesen und Wirkung des Symbolbegriffs. - Darmstadt 1956, S. 171-200.

Chott, Peter O./Förster, Johannes: Supervision in der Schule; in: Pädagogische Welt 47 Jg. (1993) H12/p. 563-566.

Dalin, Per/Rolff, Hans-Günther/ (Buchen, H.): Institutionelles Schulentwicklungsprogramm. - Soest 1990

Dreesmann, H.: Neue Entwicklung zur Erforschung des Unterrichtsklimas. - München, Wien, Baltimore 1982.

Duncker, Ludwig: Lernen als Kulturaneignung. - Weinheim, Basel 1994.

Duncker, Ludwig: Schulkultur als Anspruch und Realisierung von Bildung. In: Pädagogische Welt 49. Jg. (1995) H10, 442-445.

Einsiedler, Wolfgang: Faktoren des Unterrichts. - Donauwörth 1978.

Einsiedler, Wolfgang: Schulkultur? - Schulkultur! In: Päd. Welt 44. Jg (1990) S. 481.

Ermert, Karl (Hg.): Schulkultur als "Organisationskultur" (= Locomer Protokolle). - Evangelische Akademie Loccum 1991.

Evng. Akademie Bad Boll (Hg.): Schulzeit und Schulkultur. - Bad Boll 1988.

Fend, Helmut: Gute Schulen - schlechte Schulen" ... Aus: Steffens/Bargel 1987/H1/p. 55 ff..

Geißler, Harald: Schulkultur, Lernen in einer und für eine lernende Schulorganisation. Aus: Emmert 1991, 25 ff

Göschel, A.: Die Ungleichzeitigkeit in der Kultur. - Stuttgart u.a. 1991.

Greber, Ulrich/Maybaum, Jutta u.a. (Hg.): Auf dem Weg zur "Guten Schule": Schulint. Lehrerfortbildg. - 2. Aufl. Weinheim, Basel 1993.

Haenisch, Hans: Was ist eine "gute" Schule? ... Aus: Steffens/Bargel 1987/H1/p. 41 ff..

Hartleb, Wilfried: Verantwortete Schulkultur durch kultivierten Umgang miteinander; in: Pädagog. Wwelt 49 Jg. (1995), 500-506.

Heckt, Dietlinde: ... aus: Bäumli-Roßnagl 1992, 89.

Helmke, A.: Leistungssteigerung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Schulklassen. Unvereinbare Ziele? In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagog. Psychologie 10/1988/p. 45-76.

KEG (=Kath. Erziehergemeinschaft) (Hg.): Gestaltete und verantwortete Schulkultur. - Donauwörth 1995.

Kopp, Ferdinand: Didaktik in Leitgedanken. - Donauwörth 1974.

Kozdon, Baldur: ... aus: Bäumli-Roßnagl 1992, 64.

Landesinstitut für Pädagogik + Medien Saarbrücken 1993 (Siehe: v. Tippelskirch, Ingrid...).

Liebau, E.: Die Kultivierung des Alltags. - Weinheim, München 1992

Loch, Werner: Enkulturation als anthropologischer Grundbegriff der Pädagogik (1968). Aus: Götz, B./Kaltschmid, J. (Hg.): Erziehungswissenschaft und Soziologie. - Darmstadt 1977, S. 382-408.

Lohrer, Konrad: Schulleitung und Lehrerkollegium: Päd. Gesamtverantwortung; in: schulreport 1/96/S.17-19.

Miller, Reinhold: Schilf-Wanderung. Wegweiser für die praktische Arbeit in der schulinternen Lehrerfortbildung. - Weinheim, Basel 1990.

Oblinger, Hermann: Theorie der Schule. - Donauwörth 1979.

Oelkers, Jürgen: Brauchen wir eine neue Schulkultur? In: Grundschule 24. Jg (1992) H 7-8/p. 10 ff.

Rolff, Hans-Günter: Wandel durch Selbstorganisation. - Weinheim, München 1993.

Rosenbusch, Heinz S. in: Wissinger J./Rosenbusch H.S. (Hg.): Motivation durch Kooperation (SL-Handbuch Nr. 58). - Braunschweig 1991. Rutter, Michael et al.: Fünfzehntausend Schulstunden - Schulen und ihre Wirkung auf Kinder. - Weinheim, Basel 1980.

Schlereth, Reinhard: Schulkultur beginnt im Klassenzimmer. Aus: KEG 1995, 114-129.

Schley, Wilfried: Die "Organisationskultur" der staatlichen Schule in Deutschland. Eine kritische Analyse. Aus: Emmert 1991, 11-24.

Schrom, Werner: Das gemeinsame Anliegen: Mehr pädag. Eigeninitiative; in: schulreport 1/96/S.15-16.

Seibert, Norbert: Warum und wozu brauchen wir die "Schulkultur"? In: Pädagogische Welt 49. Jg (1995) H10, 438-

441.

Steffens, Ulrich/Bargel, Tino (Hg.): Fallstudien zur Qualität von Schule. Heft 1-4 - Wiesbaden 1987.

Steffens, Ulrich: Ergebnisse aus schulischer und betrieblicher Qualitätsforschung. Aus: SL-Handbuch 58/1991/p. 30 ff.

Steffens, Ulrich: Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule. In: Die Deutsche Schule 1986/H3/p. 294-305.

Storath, Roland: Praxisschock bei Schulleitern. - Neuwied;Kriftel;Berlin 1995.

Terhart, Ewald: Organisation und Erziehung; in: Zeitschrift f. Päd. 32 Jg (1986) 205-223.

Terhart, Ewald: SchulKultur - Hintergründe, Formen und Implikationen eines schulpädagogischen Trends; in: Zeitschrift f. Päd. 40 Jg. (1994) H5/S. 685-699.

Tillmann, Klaus Jürgen (Hg.): Was ist eine gute Schule? - Hamburg 1989 (S. 26-31).

Tippelskirch v., Ingrid (Hg.): Braucht die Schule Schulkultur? - Landesinstitut für Päd. und Medien , Saarbrücken 1993.

Warnken, Günter: Schulkultur, Organisationsentwicklung, Fortbildung - Impulse für ... Aus: Emmert 1991, 60-85.

Watzke, Oswald: Leskultur - ein Teil der Schulkultur; in: Pädagogische Welt 49. Jg. (1995) H12, 534-537.

Weber, Erich: Das Schulleben und seine erzieherische Bedeutung. - Donauwörth 1979.

Wiater, Werner: Schulkultur oder Schulkulturen? Schulen unverwechselbar machen. Aus: KEG 1995, 9-19..

Winkel, Rainer: Der gestörte Unterricht. - 5. Auflg. Bochum 1993.

Wissinger, Jochen/Rosenbusch, Heinz S. (Hg.): Schule von innen verändern (Schulleiter-Handbuch Nr. 66) - Braunschweig 1993.

Wissinger, Jochen: Schulleiterinnen und Schulleiter - die Rollenwahrnehmung ... aus: SL-Handbuch 66/1993/p. 93 ff.

Wittenbruch, W. (Hg.): Schule- gestalteter Lebensraum. - Münstersche Gespräche zu Themen der wissensch. Pädagogik. H 11, Münster 1994.