

ligen) Kultur einer Schule überlassen. Im Gegensatz zur bisher dominierenden bürokratischen Governance, in der die Lehrer dominierten, wird in der neuen Governance das *Rollenhandeln* der Schulleitung, der Eltern und der Schüler aufgewertet, weil es in Beeinflussungskonstellationen eingebunden werden soll und nicht mehr nur in gelegentlichen Konstellationen der Beobachtung vorkommt. Die Beziehungen zwischen den Akteuren werden also dynamisiert.

Als Ergebnisse lassen sich auf der einen Seite Negativentwicklungen und *transintentionale Effekte* vermuten. Vielleicht bestätigt eine Modernisierungsmaßnahme vorhandene ‚Gräben‘, oder es bilden sich neue Lager der Modernisierungsbefürworter und -gegner. Auf der anderen Seite lassen sich Positiventwicklungen zumindest in dem Sinne vermuten, dass Akteure mehr ‚zusammengebracht‘ werden. Dies meint eine intensivere Kommunikationskultur zwischen Lehrkräften und Schülern; die gemeinsame Festlegung unterrichtsbezogener *Standards* durch das Kollegium, die vielleicht auch zu einer Entlastung des einzelnen Lehrers führt; eine Verstetigung der Mitwirkung der Schulleitung durch *Zielvorgaben* oder auch die Verstetigung der Elterneinbindung.³

HELMUT FEND

Schulkultur als Zusammenspiel der Teilkulturen von Lehrern, Schülern und Eltern – Schisma oder Partnerschaft

Der obige Ansatz zur Bestimmung der Schulkultur [Fend meint hier sein vorangehendes Kapitel „Schulkultur als Ausdruck unterschiedlicher Modalitäten der gemeinschaftlichen Bewältigung des Schullebens heute“ – d. Hg.] war im Keim noch auf die Arbeit des Lehrers und auf die sozialen Beziehungen in Kollegien begrenzt. Den Ausgangspunkt bildeten Besonderheiten der Lehrarbeit, die dazu führen, daß bestimmte Ängste und Abwehrprozesse entstehen, daß Lehrer in bestimmter Weise miteinander verkehren, daß sie bestimmte Weltbilder aufbauen und kollegiale Normen entwickeln. Das Kernproblem bestand in der „weichen Technologie“ jeder Erziehung, in der schwachen Rationalisierbarkeit des Ziel-Mittel-Verhältnisses. Lehrer sind in hohem Maße auf die Mitarbeit der Schüler, auf ihre Zustimmung und Kooperation angewiesen. Lehrarbeit ist somit auch im-

3 Darüber hinaus lässt sich davon ausgehen – auch wenn dies nicht von allen Beiträgen angesprochen wird –, dass sich jeder Akteur auch gleichsam selbst modernisieren kann, was dann angemessener mit Begriffen eines (längerfristigen) sozialen Wandels zu untersuchen wäre. Stellvertretend hierfür ist der Beitrag von Ziehe, der den Generationenwandel von Jugendlichen und Lehrkräften anspricht und einen solchen sozialen Wandel zugleich unter Gesichtspunkten der gegenwärtigen Modernisierung von Schule sieht.

mer Beziehungsarbeit, gute Beziehungen sind ihr Kapital, um ihre Arbeit erfreulich zu gestalten (Wellendorf 1994: 109). Die Arbeit der „Menschengestaltung“, die zum Kern der Schule gehört, aktiviert aber auch tiefliegende Ressentiments, unterdrückte Wünsche und Bedürfnisse, erlebte Wunden und unausgelebte Hoffnungen. Der Umgang der Lehrer untereinander, mit den Schülern und Eltern wird von Regeln geleitet, die diese Prozesse kanalisieren helfen. Es kann sich dadurch ein defensiver Modus des Umgangs untereinander entwickeln, in dem der Schutz der eigenen Sphäre im Vordergrund steht und viele Informationen und Erfahrungen schon im Vorfeld abgewehrt werden. Fürstenau (1964, 1974) hat auf diesem Gebiet Pionierarbeit geleistet, Wellendorf (1994) gehört heute zu den Theoretikern, die diesen Prozessen am sensibelsten auf der Spur sind. [...]

An der Gestaltung der Schule vor Ort sind zumindest zwei weitere Gruppen beteiligt: Schüler und Eltern. Schon die empirischen Studien haben gezeigt, daß deren Sichtweisen nicht identisch sein müssen, daß sie Schule von je eigenen Interessen her betrachten. Die kollegiumsinterne Zufriedenheit ist z.B. von den Eltern und Schülern nicht wahrgenommen worden. Die Lernmotivation und das Leistungs-Selbstbild der Schüler waren von Kollegiums-Konstellationen ebenfalls weitgehend unabhängig. Aber auch „Brücken-Phänomene“ ließen sich beobachten, also Ausstrahlungen von internen Verhältnissen im Kollegium zu Außenbeziehungen mit Schülern und Eltern.

Können wir dann, so müßte man fragen, tatsächlich von einer „Schulkultur“ sprechen, oder müssen wir nicht vielmehr auf die Besonderheiten dieser Interessengruppen eingehen und dann von einer Lehrerkultur, einer Schülerkultur und einer Elternkultur sprechen? Die Einzelschule wäre dann ein System von Teilkulturen, die vorerst nur wenig miteinander zu tun haben (vgl. Göhlich 1997). Göhlich betont diese Perspektive, indem er die Theorie von Bateson (1981) aufgreift. Auf phänomenologischer Ebene zeigen sich die Lehrerkulturen, Schülerkulturen und Elternkulturen in verschiedenen Gesprächsthemen und Redeweisen, in der Präferenz für bestimmte Treffpunkte und Aktivitäten. So sind für die *Lehrerkultur* Aktivitäten bezeichnend wie der Lehrersport, der pädagogische Tag und das Bier danach, die Grillfeste im Sommer und der Tee im Lehrerzimmer, die Kleidungsform und die Präferenz für Urlaub und Auto. Eine *Schülerkultur* hat ebenfalls vielfältige Ausdrucksformen, etwa bestimmte Redeweisen (Schülersprache), gemeinsame Entrüstungen über bestimmte Lehrer, Treffpunkte in der Schule und am Nachmittag, Demonstration von „cool“ oder von „angepaßt“, Hackordnungen und Solidaritätsdemonstrationen. Am wenigsten entfaltet erscheinen *Elternkulturen*, außer sie sind explizit inszeniert, etwa in Kaffee-Nachmittagen, in eigenen Kneipentreffs und Gesprächen nach den Elternabenden. Aber auch bei ihnen gibt es präferierte Themen und Gemeinsamkeit stiftende Gesprächsformen.

Göhlich spricht von je unterschiedlichen Interessenlagen, die diesen Kulturen zugrunde liegen: Eltern sind von einem *Sorge-Interesse* getrieben,

Schüler von einem *Spaß-Interesse* und Lehrer von einem *Belastungsminimierungs-Interesse*. Jede Teilkultur bestimmt ihre Binnenkultur vom Verhältnis zu den anderen Teilkulturen, z.B. als Verhältnis der Opposition oder Kooperation, von Distanz oder Nähe. Innerhalb der einzelnen Teilkulturen können sich Fraktionen bilden, die sich ebenfalls wieder aus der Wahrnehmung des Verhältnisses einer anderen Fraktion zu den Teilkulturen ergeben: so haben wir extensiv Schülerkulturen untersucht und die zentrale Scheidelinie in schuloppositionellen oder schulkonformen Schülerkulturen gefunden (vgl. Specht 1974; Specht & Fend 1979). In der Lehrerschaft können sich ebenso Trennlinien entwickeln: Lehrer, die Eltern und Schülern entgegenkommend und kooperativ gegenüberstehen oder die hier eher Feind-Verhältnisse unterstellen. Das gleiche gilt für die Elternschaft. Auch sie kann sich in solche Gruppen teilen, die mit der Schule arbeiten oder einen einsamen Kampf mit ihrem Kind um dessen Laufbahn führen, der von Opposition und Ablehnung großer Bereiche der Schule begleitet ist.

Die Beziehungen zwischen diesen Gruppen entwickeln sich jedoch nicht in einem *gesetzesfreien Raum*. Da die Qualität der Beziehung den Prozeß des Schulehaltens und Lernens so stark beeinflusst, ist er normativ über Gesetze und Verordnungen strukturiert. Die Mitwirkungsrechte und gegenseitigen „Zugriffsrechte“, etwa die Rechte der Lehrer über die Schüler, sind normativ verankert und machen Lehrerverhalten zu „Amtshandeln“, also zu regelgeleitetem Verhalten, und nicht zu spontanen Verhaltensmanifestationen.

[...]

Eine Analyse systematischer Variationen in den Entwicklungsprozessen und Zustandsmerkmalen der verschiedenen Teilkulturen ermöglicht die Theorie von Bateson über *schismogene Prozesse* (vgl. Bateson 1981). Mit ihr soll erklärt werden, wie es zu einem „Schisma“, also einer Spaltung innerhalb oder zwischen Gruppen, kommen kann, einer Spaltung, die unüberbrückbar erscheint, so daß bei einer Berührung dieser Gruppen eine Tendenz zur gegenseitigen Zerstörung (Liquidation) entsteht. [...]

Hier wird eine theoretische Interpretation des schulischen Geschehens angestoßen, der man in Zukunft mit Gewinn nachgehen könnte. Sie müßte von den Kernkonzepten der Schismogenese ausgehen. Diese bestehen in der Unterscheidung von zwei Typen von Interaktionen: komplementären und symmetrischen. *Komplementäre Interaktionen* tendieren dazu, daß ein Gleichgewicht durch die Ungleichheit der Beziehung der Interaktionspartner entsteht: ein Partner dominiert, der andere unterwirft sich, einer gibt großzügig, der andere nimmt dankbar an. Eine solche Komplementarität schafft dadurch Frieden, daß der eine das Komplementäre von dem tut, was der andere möchte (Angriff – Unterwerfung, Schenken – Empfangen, Befehlen – Gehorchen, Lehren – Lernen).

In *symmetrischen Interaktionen* herrscht Rivalität, ein Kampf um Ebenbürtigkeit, um gleichen Einfluß, um gleiche Erfolge, um gleich viel Besitz

usw. Zwischen Gruppen führt zu dies zu einem Übertrumpfungsverhalten, wie es z.B. im Rüstungswettkampf zu beobachten war.

Ein *schismogener Prozeß* besteht in einer Eskalation entweder komplementärer oder symmetrischer Interaktionen. Dies kann sich zu explosiven sozialen Situationen steigern, zu einem Umkippen der komplementären in die symmetrische Interaktion bzw. zur Absorbierung oder Vernichtung der einen Kultur durch die andere.

In dieser theoretischen Perspektive können die Interaktionen der Teilkulturen von Schülern, Eltern und Lehrern als Kulturberührungen interpretiert werden, bei denen die obigen Tendenzen immer möglich sind. Zwischen diesen Teilkulturen bestehen klare Grenzen, die eine interne Homogenisierung und eine externe Abspaltung fördern. Das Verhältnis von Schülern und Lehrern ist eher das einer komplementären Interaktion, wengleich Rivalitäten um Einfluß immer möglich sind. Die Beziehungen der Schüler untereinander wiederum sind eher solche symmetrischer Natur, es bestehen institutionsinduzierte und informell entstehende Konkurrenz- und Rivalitätsverhältnisse. Dabei werden Koalitionen mit Außeninstanzen, z.B. mit Lehrern gesucht, die die Gruppe der Schüler spalten können: in solidarisch-oppositionelle und individualistisch-konformistische.

Das Verhältnis der Eltern zur Schule ist ebenfalls ein komplementäres. Die Macht liegt auf der Seite der Schule, Eltern wollen als Karriere-Stellvertreter der Kinder etwas von den Lehrern, das diese verweigern können. Dieses Verhältnis kann schismogen eskalieren. Eltern untereinander sind in eine Stellvertreter-Konkurrenz involviert, je nachdem, wie gut ihre Kinder in der Schule sind.

Lehrer sind von ihrem gesetzlichen Auftrag her klar die dominanten Spieler. Sie haben in den komplementären Interaktionen die übergeordneten Positionen. In diese soziale Situation können sie sich schismogen einleben und alle Kämpfe um symmetrische Interaktionen, um rivalisierenden Einfluß der Eltern oder Schüler solidarisch abblocken. Die Lehrerschaften können sich aber auch intern spalten, wenn die eine Gruppe eher zu Zusammenarbeit mit den anderen Teilkulturen neigt als die andere.

Solidarisierungsprozesse und Spaltungsprozesse werden nach diesem Analyseschema zu latenten Allgegenwärtigkeiten schulischen Lebens. Sie sind von Machtkalkülen durchzogen. Sie ergeben sich sowohl innerhalb der Teilkulturen der Lehrer, Eltern und Schüler als auch zwischen diesen Teilkulturen.

Wie sehr die Prozesse der Kulturberührung und der internen Auseinandersetzungen in die Ängste, Befürchtungen, Angriffe, gegenseitigen Vernichtungswünsche eingreifen, zeigt vor allem Wellendorf, der aus einem psychoanalytischen Ansatz her die Unstrukturiertheit der Erziehungsaufgabe von solchen latenten Illusionsbildungen durchzogen sieht (vgl. Wellendorf 1994). Damit verbindet er die Analyse der Besonderheiten von Erziehung (siehe oben) mit der Psychodynamik von sozialer Konfliktverarbeitung in großen Gruppen und Institutionen. Im folgenden Zitat kommt die

tiefliedende Angst und ihre Bearbeitungsform zum Vorschein, die sich aus den latenten gegenseitigen Vernichtungsmöglichkeiten in der Schule ergibt:

„Für Schüler und Lehrer enthält die Arbeitssituation also einen Kern tiefer Angst und großer Spannung, der eng mit dem Zweifel an der Fähigkeit verbunden ist, die Lage zu verbessern. Die Struktur der Schule, ihre Rituale und alltäglichen Praktiken bilden ein komplexes soziales Abwehrsystem dagegen. Das Kernproblem wird aufgesplittert, so daß es als solches nicht länger erkennbar ist. Die entstehenden Fragmente – das Nicht-Wissen, die Ohnmacht, die Verunsicherung der eigenen Identität, die magischen Wünsche, die Aggressivität, die Abhängigkeit – können in den Gruppenprozessen der Institution leicht auf andere – Individuen und Gruppen – projiziert werden. Es sind jeweils ‚die da‘, denen die aufgespaltene Verantwortung projektiv zugeschrieben wird: ‚die Schulverwaltung‘, ‚die heutigen Schüler‘, ‚die mangelhafte Ausstattung‘, ‚die Eltern‘, ‚die Drogen‘, ‚die alten Lehrer‘. Derartige defensive Antworten auf institutionelle Probleme bedeuten auch, daß die Institution selbst nicht wirklich lernen kann. Das heißt: Es gibt keine institutionelle Veränderung, die das Kernproblem und den Umgang mit ihm berühren würde“ (Wellendorf 1994: 120).

Die Kulturberührungen nehmen hier die Form von Phantasien an, was wohl die anderen tun werden, sie führen zu „imaginary institutions“, die Spaltungsprozesse verfestigen können.

Vor diesem Hintergrund wird der Sachverhalt erklärungsbedürftig, daß es in Schulen vor Ort nicht zum Kampf aller gegen alle, nicht zu kriegsähnlichen Zuständen eines gegenseitigen Vernichtungswillens kommt. Eskalationsprozesse sind überall zu beobachten, sie führen jedoch selten zu schismogenen Gesamtkonstellationen.

Mehrere Prozesse verhindern dies, insbesondere Regeln der Bearbeitung von Grenzen. Einmal können *Übereinkünfte* formuliert werden, die die Interaktion der verschiedenen Gruppen regulieren und Rechte der einen und der anderen festschreiben. Schulkulturen entstehen so auf dem Hintergrund von *Mitwirkungsregelungen*, die regulierte Grenzüberschreitungen, also Ankoppelungen an die Rechte der anderen, ermöglichen.

Der zweite wichtige Weg besteht darin, möglichst viele *Anlässe* zu erzeugen, die metakommunikative Räume für die Diskussion der Probleme von jeweiligen Außengruppen schaffen und damit Empathie der Gruppen füreinander fördern.

Auf einem dritten Weg werden in komplementäre Interaktionen *Inseln symmetrischer Interaktion* eingesprengt, die einen dämpfenden Ausgleich zur Folge haben können. Wenn z.B. Lehrer in einem Fußballspiel gegen eine Schüler- oder Elternmannschaft unterliegen, dann geben sie damit freiwillig ihre dominante Position auf und lassen sich in symmetrische Interaktionen ein.

Vor diesem Hintergrund wird wieder sichtbar, daß es differentielle Ausprägungen der schismogenen Potentiale einer Schule gibt. Wenn wir auf die am stärksten differenzierenden Merkmale „guter“ und „schlechter“ Schulen zurückblicken, dann fällt auf, daß gerade gruppenübergreifende Anlässe in der Schule (s. die verschiedenen Ausgestaltungen des Schulle-

bens) am stärksten mit einer kooperativen Gesamtsituation verbunden waren. Innerhalb des Kollegiums war eine ausgeprägte Kontaktintensität – auch außerhalb der Schule –, waren fachliche Austauschprozesse eng mit internen Verhältnissen im Kollegium verbunden, die frei von Fraktionierungen und damit von schismogenen Prozessen waren. In den Beziehungen zwischen Schülern und Lehrern schuf ebenfalls das Durchbrechen rein komplementärer Interaktionen, also eines reinen Dominanzverhältnisses mit symmetrischen Interaktionen, also mit Ebenbürtigkeiten, eine positive emotionale Rezeption. Auch die Zufriedenheit der Eltern mit der Schule stieg durch grenzüberschreitende Aktivitäten und durch die Übernahme der Elterninteressen in die Bemühungen der Lehrer.

Grenzüberschreitung und Solidarisierung werden jedoch nicht immer mit „lauteren“ Mitteln erreicht. Häufig werden geheime Koalitionen geschaffen, oder es werden zum Zwecke der Solidarisierung Personen der anderen oder der eigenen Gruppe stigmatisiert, also auf dem Altar der Solidarität und der Koalitionswünsche geopfert. Je stärker die internen Fraktionierungen zu werden drohen, um so größer ist die Versuchung, solche Bauernopfer in bezug auf isolierbare Außenpersonen zu bringen (vgl. Göhlich 1997). Diese Ausgrenzungen dienen zumindest der kurzfristigen innersystemischen Stabilisierung, ohne dadurch aber rechtfertigbar zu werden. Sie bedürfen eines klaren institutionellen Gegengewichts, das langfristig alle zu ihrem Recht kommen läßt und die Rechte der Einzelperson gewährleistet.

Gesamtkonfiguration von Teilkulturen zwischen Partnerschaft und Schisma

Die obige theoretische Perspektive legt typologische Beschreibungen der lokalen Schulkultur nahe, die aus dem jeweiligen *Verhältnis von Teilkulturen* und nicht allein aus den Merkmalen der Lehrerkultur resultieren. Ich möchte vorschlagen, von Relationierungen der Teilkulturen von Eltern, Schülern und Lehrern zu sprechen, die eher auf *starre Grenzziehung*, auf *Aufhebung der Grenzen* oder auf *Flexibilisierungen* der Grenzen verweisen. Die erste gesamtkulturelle Konfiguration tendiert auf Liquidation der anderen, die zweite auf Verschmelzung und die dritte auf einen professionellen Umgang mit Binnenstrukturen, Außenperspektiven und Grenzüberschreitungen.

Es gibt Lehrerkollegien bzw. einzelne Lehrer, die eine starke Tendenz zeigen, starre Grenzen zwischen sich und den anderen Kollegen, zwischen sich und den Schülern, zwischen von ihnen vertretenen Inhalten und Positionen und denen anderer zu ziehen. Anklänge zum beschriebenen defensiven Modus der Problemlösung im Umkreis des „Schulegebens“ sind hier unvermeidbar. Präziser erscheint mir aber das Konzept der Grenzbearbeitung oder die Terminologie von „framing“ und „classification“, die Bernstein entwickelt hat (Bernstein 1973). Danach neigen Kollegien in unterschiedlichem Maße dazu, Interaktionsformen, Begegnungsmöglichkeiten,

professionelle Profilierungen innerhalb von exakt gezogenen Grenzen zu halten und sich weder zu „verbrüdern“ noch die eigenen inhaltlichen Ausrichtungen mit denen anderer zu amalgamieren. Wird eine solche Tendenz in einem Kollegium dominant, dann fühlen sich Schüler und Eltern – also die anderen Teilkulturen – „ausgegrenzt“. Im Falle einer konflikthaften Kulturberührung entstehen bei einer solchen schismogenen Entwicklung in den betroffenen Parteien „Liquidations-Neigungen“, also Tendenzen, den anderen „zu vernichten“, ihn zumindest auszuschalten.

Im Kontext der antiautoritären Erziehungsbewegung waren in Schulen Tendenzen zu beobachten, nicht nur schwache Grenzen zu ziehen, sondern diese teilweise ganz aufzuheben. Lehrer wollten Schülern keine Autoritäten sein, sie wollten nicht mehr einseitig lehren, sie gingen eher von einer grundsätzlichen Gleichheit aus. Auch die Interessen der Eltern und der Lehrer wurden als gleichartig definiert. Diese Konstellationen wurden rasch pathologisch, da sie den realen, institutionell vorstrukturierten Interessenlagen widersprachen und zu problematischen Ausbeutungsverhältnissen führten. Insbesondere Lehrer mußten diese Erfahrung häufig machen (s. die Fallberichte in: Fend 1984). Eine starre Grenzziehung erwies sich als ebenso problematisch wie die Verschmelzungstendenz. Dies war eines der wichtigsten Ergebnisse zur Erklärung unterschiedlicher Schulkulturen.

Damit ergibt sich als dritter Weg die flexible Grenzziehung bzw. die geregelte Grenzüberschreitung. Es wird dabei durchaus Gelegenheit geboten, Teilkulturen auszubilden. Sie wird nicht durch ein falsches Harmoniestreben beeinträchtigt (vgl. Göhlich 1997). Die institutionalisierten Grenzüberschreitungen in der Form geregelter Mitwirkungsrechte werden aktiv genutzt. Ferner bestehen viele Anlässe des gegenseitigen Kontaktes, die den jeweils anderen in einer neuen Rolle präsentieren, die Empathie, Metakommunikationsmöglichkeit und rationales Aushandeln von konfligierenden Themen ermöglicht.

Zum Umgang mit schismogenen Tendenzen würde auch ihre reflexive Bearbeitung gehören. Über sie wäre explizit zu reden, Fehlentwicklungen wären experimentell durchzuspielen, um die Versuchungen zu entdecken, die in Bauernopfern liegen, und um die Sensibilität für die Rechte aller Beteiligten zu schärfen.

Im Mittelpunkt hätte jedoch das dissensoffene Gespräch zu stehen, was die beste Art und Weise der Erfüllung des Schulauftrages im konkreten lokalen Fall ist. Um die bestmögliche Aufgabenerfüllung geht es schließlich. Da Schulen „selbstreflexive Systeme“ sind, da dies auch für alle Teilkulturen und deren Beziehungen zueinander gilt, dürfte die *Aufrechterhaltung der Gesprächsfähigkeit* ein Kernindikator für eine produktive Gesamtgestalt einer Schulkultur sein. Sie mündet nicht in absolute Harmonie, in völligen Konsens oder gar in den Stillstand der Perfektion. Ihr wünschenswertes Nebenergebnis ist die Aufrechterhaltung der Lernfähigkeit und der Entwicklungsfähigkeit. Der „Mechanismus“, der dies ermöglicht, besteht in der Entwicklung anschlussfähiger Codes aus den Teilkulturen heraus. Es

gibt danach Übersetzungsmöglichkeiten des je internen Selbstverständnisses der verschiedenen Teilkulturen in die jeweils andere.

Für die Analyse der realen Prozesse vor Ort halte ich Weiterentwicklungen so heterogener Konzepte wie jener von Bateson (Systemtheorie und Kulturtheorie), von Bernstein (Wissenssoziologie) und von Wellendorf (Psychoanalyse und Institutionstheorie) für besonders fruchtbar. Bateson macht auf die Problematik der Grenzen zwischen Teilkulturen aufmerksam und läßt Situationen der Grenzüberschreitung ins Bewußtsein treten. Bernstein läßt einerseits die Verankerung der Grenzziehungsstrategien, von „classification“ und „framing“, in Prozessen von Macht und Kontrolle sichtbar werden. Andererseits verweist er auf Typologien der Bearbeitung der Machtfrage, etwa in der Form der harten und klaren bzw. der flexiblen und integrierten Grenzbearbeitungen. Wellendorf wiederum bindet die Lösung dieser Machtfragen an die Ängste und Phantasien zurück, die sich mit der Erfüllung einer so wenig objektiv strukturierbaren, aber lebenslaufentscheidenden Arbeit wie der des Lehrens und Beurteilens von Schülern verbinden.

Welches Erscheinungsbild lokaler Schulkulturen als Konfigurationen der genannten Teilkulturen jeweils entsteht, ist von außen schwer vorherzusagen. Es ergibt sich immer auf dem Hintergrund der institutionellen Regelungen, wie die jeweiligen Gruppen miteinander umzugehen haben, was ihre Rechte und Pflichten, ihre gegenseitigen Schutzzonen und Kooperationsnotwendigkeiten sind (s. die Mitbestimmungsgesetze). In unseren Studien hat sich auf diesem Hintergrund gezeigt, daß die pädagogischen Deutungsmuster sehr entscheidend sind, in welcher Weise der jeweilige Umgang gestaltet wird. Sie erweisen sich im nachhinein auch als Legitimationen verschiedener Strategien der Grenzbearbeitung. Sie rechtfertigen und verstärken gleichzeitig mehr oder weniger starre Grenzziehungen und erwecken das Erscheinungsbild von eher autoritär-abgrenzenden oder antiautoritär-verschmelzenden Kollegien. Schließlich dürfte jedoch jede Schule ihre Geschichte haben, die sich nicht zuletzt durch das eher zufällige Zusammentreffen verschiedener Lehrerpersönlichkeiten und verschiedener Schülerschaften und Elternschaften ergibt. Es sind damit auch viele historisch zufällige Prozesse am Werk, wenn eine Schulkultur als Gesamtkonfiguration gelingt. Man muß auch Glück haben.

Damit sind lediglich Perspektiven der weiteren Forschung zu Schulkulturen aufgezeigt, die teils bisherige Ergebnisse integrieren helfen, teils auf weitere Untersuchungsaufgaben verweisen. Bei einer Analyse der *Schulebene* bleibt jedoch das mehrfach angesprochene Desiderat, sie im Kontext aller Ebenen der Gestaltung des Bildungswesens zu sehen, also im Kontext der *Makroebene* des Bildungssystems und der *Mikroebene* des Unterrichts. Sie repräsentiert gewissermaßen ein Bindeglied zwischen diesen Ebenen, ohne daß bereits ausreichend klar wäre, wie sie durch die übergeordnete Makroebene mitgestaltet wird bzw. in welcher Weise sie regulierend auf die Mikroebene einwirkt. [...]

Eines ist aber auch klar, wenn man die konkreten Gestalten der Schulkulturen vor Ort an sich vorüberziehen läßt. Alle Versuche der Außenregulierung des Bildungssystems, erfolge sie durch Wissenschaft oder durch Politik, müssen mit den Binnenkulturen in Schulen rechnen, die einen Kulturkonflikt mit „Reformmaßnahmen“ mit allen Konsequenzen schismogener Prozesse provozieren können. Punktuelle Eingriffe können somit „schismogen“ wirken, sie können das feine Gefüge kultureller Lebensformen in Schulen in einer Weise in Gefahr bringen, daß ähnlich wie bei Kolonialisierungsprozessen Kulturen absorbiert und neutralisiert oder liquidiert werden. Die bestehenden Kulturen können so stark sein, daß Außenregulierungen folgenlos neutralisiert werden. Sie können aber auch assimiliert werden, wenn sie an die inneren Kulturen anschlussfähig sind und wenn diese Anschlussfähigkeit bewußt gepflegt und die Außenregulierung eingeplant wird. Es besteht somit auch immer die Chance, daß induzierte Konflikte ein höheres und besseres Niveau der Wirklichkeit schaffen, daß auf einem höheren Niveau ein neues Fließgleichgewicht entsteht.

[...]

Literatur

- Bateson, G. (1981): *Ökologie des Geistes*. Frankfurt a.M.
- Bernstein, B. (1973): *On the Classification and Framing of Educational Knowledge*. In: R. Brown (Hg.): *Knowledge, Education, and Cultural Change*. London, 363-392
- Fend, H. (1984): *Die Pädagogik des Neokonservatismus*. Frankfurt a.M.
- Fürstenau, P. (1964): *Zur Psychoanalyse der Schule als Institution*. In: *Das Argument*, 6, 65-78
- Fürstenau, P. (1974): *Der psychoanalytische Beitrag zur Erziehungswissenschaft*. Darmstadt
- Göhlich, M. (1997): *Schule als schismogene Kulturgemeinschaft*. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 17 (4), 356-367
- Specht, W., u.a. (1974): *Erfahrungen mit der Schule*. Weinheim
- Specht, W., Fend, H. (1979): *Der „Klassengeist“ als Sozialisationsfaktor*. In: *Unterrichtswissenschaft*, 2, 128-141
- Wellendorf, F. (1994): *Grenzen der Erziehung – Überlegungen zur Schule als Institution*. In: G. E. Schäfer (Hg.): *Soziale Erziehung in der Grundschule*. Weinheim, 107-124