

Jeanette Böhme  
Merle Hummrich  
Rolf-Torsten Kramer *Hrsg.*

# Schulkultur

Theoriebildung im Diskurs



Springer VS

---

# Schulkultur

---

Jeanette Böhme • Merle Hummrich  
Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.)

# Schulkultur

Theoriebildung im Diskurs

*Herausgeber*  
Jeanette Böhme  
Universität Duisburg-Essen  
Essen, Deutschland

Rolf-Torsten Kramer  
Martin-Luther-Universität  
Halle-Wittenberg  
Halle (Saale), Deutschland

Merle Hummrich  
Europa-Universität Flensburg  
Deutschland

ISBN 978-3-658-03536-5

ISBN 978-3-658-03537-2 (eBook)

DOI 10.1007/978-3-658-03537-2

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2015

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen.

Lektorat: Stefanie Laux, Katharina Gonsior

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer Fachmedien Wiesbaden ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media ([www.springer.com](http://www.springer.com))

---

# Inhalt

## I. Informelles Vorwort

*Jeanette Böhme/Merle Hummrich/Rolf-Torsten Kramer*  
Keine Festschrift! Zur Einleitung einer Diskursschrift über Schulkultur . . . . 11

## II. Reminiszenz und Referenz

*Rolf-Torsten Kramer*  
Die Theorie der Schulkultur in Entwicklung? – Ausgangspunkte,  
Weiterführungen und ‚heimliche‘ Umbauten durch Werner Helsper . . . . 23

## III. Grundlegungen

*Till-Sebastian Idel/Bernhard Stelmaszyk*  
„Cultural turn“ in der Schultheorie? Zum schultheoretischen Beitrag  
des Schulkulturansatzes . . . . . 51

*Merle Hummrich*  
Die fragmentierte Ordnung. Das Imaginäre, das Symbolische,  
das Reale und die Schulkultur . . . . . 71

*Sandra Rademacher/Andreas Wernet*  
Struktur, Funktion und Eigenlogik. Schultheoretische Anmerkungen  
zum Verhältnis von Schule und Gesellschaft . . . . . 95

*Arno Combe*

Schulkultur und Professionstheorie. Kontingenz als Handlungsproblem  
des Unterrichts . . . . . 117

*Norbert Ricken*

Pädagogische Professionalität – revisited.  
Eine anerkennungstheoretische Skizze . . . . . 137

#### **IV. Forschungsbezüge**

*Merle Hummrich*

Der Fall Schulkulturforschung. Einbettungen im Feld  
der Bildungsforschung . . . . . 161

*Heinz-Hermann Krüger/Catharina Keßler/Daniela Winter*

Schulkultur und soziale Ungleichheit. Perspektiven von Schulleitungen  
an exklusiven Gymnasien auf den Elite- und Exzellenzdiskurs . . . . . 183

*Rolf-Torsten Kramer/Sven Thiersch/Carolin Ziem*

Schulkultur, Schülerbiografie und Bildungshabitus –  
Zum Stellenwert der Theorie der Schulkultur für die Analyse  
von Schulkarrieren und schulischen Übergängen . . . . . 211

*Susann Busse/Sabine Sandring*

Schulkultur und Schulversagen – Reflexionen zu Grenzen  
und Begrenzungen von Bildungsprozessen . . . . . 237

*Heiner Ullrich*

Eltern beim Übergang in reformpädagogische Schulkulturen.  
Bildungsorientierungen der Eltern und Selbstverständnis  
der Professionellen an reformpädagogischen Schulen . . . . . 263

*Hedda Bennewitz/Georg Breidenstein/Michael Meier*

Zum Verhältnis von Peerkultur und Schulkultur . . . . . 285

*Ingrid Kellermann/Christoph Wulf*

Schulkultur und das Performative. Gesten und Emotionen  
als rituelle Verdichtungen von Anerkennung und Wertschätzung . . . . . 307

*Saskia Bender*

Passungskonstellationen an den Grenzen des Schulkulturellen.  
Die Schule als Ort selbstbezoglicher ästhetischer Erfahrungen . . . . . 329

*Ina Herrmann/Viktoria Flasche*

Schulkultur und Raum. Raumentwürfe, Topografien und Raumpraktiken  
als materiale Manifestationen von Schulkulturen . . . . . 351

## **V. (Ein-)Wendungen**

*Alfred Schäfer*

Mythos und Rationalisierung. Anmerkungen zur  
(nicht nur pädagogischen) Bewährungsdynamik . . . . . 381

*Jeanette Böhme*

Schulkulturen im Medienwandel. Erweiterung der  
strukturtheoretischen Grundannahmen der Schulkulturtheorie  
und zugleich Skizze einer medienkulturellen Theorie der Schule . . . . . 401

*Frank Hillebrandt*

Praxistheorie und Schulkultur. Identifikation und Analyse  
schulischer Praktiken . . . . . 429

## **VI. Antworten und Rückfragen**

*Werner Helsper*

Schulkultur revisited: Ein Versuch, Antworten zu geben  
und Rückfragen zu stellen . . . . . 447

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren . . . . . 501

---

# I. Informelles Vorwort

---

# Keine Festschrift! Zur Einleitung einer Diskursschrift über Schulkultur

Jeanette Böhme/Merle Hummrich/Rolf-Torsten Kramer

Schulkulturtheorie wirft einen Blick auf die Institution Schule in ihrer kulturellen Bedingtheit und ihrem Beitrag zur Kultur. Sie ist insofern als eigener schultheoretischer Ansatz zu verstehen und eng mit den theoretischen Positionierungen zwischen Strukturalismus und Konstruktivismus verknüpft (vgl. Bourdieu 1995), in denen Struktur dynamisch und gleichsam als Ergebnis und Ausdruck des sozialen Handelns begriffen wird (vgl. z. B. Oevermann 1991). Die Perspektive auf Schulkultur als symbolische Sinnordnung hat in den letzten Jahren im deutschen Sprachraum kaum jemand so deutlich geprägt wie Werner Helsper und der um ihn situierte Forschungszusammenhang. Dabei ist es ihm zu verdanken, dass der Begriff bereits schultheoretisch eingeordnet und damit eine zwischenbilanzierende Systematisierungsleistung erbracht wurde, die zentrale Bezüge bündelt und in ihrem Stellenwert für die Entwicklung einer eigenständigen Schulkulturtheorie würdigt (vgl. Helsper 2008). In Anlehnung an Reckwitz (2004) entwickelt Helsper in dem Beitrag „Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung“ zunächst eine kulturtheoretische Einordnung der Schulkulturtheorie, indem er sie von folgenden Kulturbegriffen abgrenzt: erstens von einem normativen Kulturbegriff, dem gemäß Schulkultur vor allem unter der Perspektive gelingender, positiver Schul- und Lernkulturen zu fassen wäre und der nach spezifischen Merkmalskonstellationen von Lern-, Erziehungs- und Organisationskultur eine Einteilung in gute und schlechte Schulen erlaubt (vgl. Helsper 2008, S. 64). Eine zweite Abgrenzung erfolgt mit Blick auf einen totalitätsorientierten Kulturbegriff, der Kultur in einer holistischen Perspektive (vgl. Reckwitz 2004, S. 4) fasst. Schulkultur erschiene hier – so Helsper (2008) – als homogene und geschlossene Form gegenüber anderen institutionellen Kulturen. Drittens grenzt sich Helsper von einem differenzorientierten Kulturbegriff ab, nach dem es in Schule als kulturellem System darum geht, Kultur zu tradieren und die gesellschaftliche Struktur somit zu reproduzieren.

Die Schulkulturtheorie nach Helsper lässt sich in Abgrenzung von diesen drei Begriffen am ehesten mit Reckwitz' bedeutungsorientiertem Kulturbegriff fassen, durch den „die prinzipielle Konstitution des Sozialen durch die symbolische Organisation der Welt, durch Bedeutung und Sinn postuliert wird“ (ebd., S. 64). An diese Fassung von Kultur ist mithin ein Schulkulturbegriff anschlussfähig, der Schulkultur als „sinnhaft strukturierte Gesamtheit“ und „ganzheitliche Qualität der jeweiligen Schule“ versteht und als symbolische Ordnung in der Spannung von Imaginärem, Symbolischem und Realem entwirft (ebd., S. 66). Dieses Konzept – von Helsper konsequent seit etwa 20 Jahren weiterentwickelt, ausdifferenziert und „umgebaut“ – ist der Gegenstand des vorliegenden Bandes. Dabei – dies verrät der Titel des Bandes: *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* – geht es nicht nur um eine huldvolle Würdigung des theoretischen Entwurfs, sondern es geht um vier Aspekte, entlang derer versucht wird, den Diskussionsstand zu Helspers Ansatz der Schulkulturtheorie „einzufangen“.

Der *erste Aspekt* deutete sich hier bereits an. Er kulminiert in der Frage: Wo steht die Schulkulturtheorie heute? Der Band, der keine Festschrift ist, sondern die bislang oftmals eher implizit geführte Diskussion um den Schulkulturansatz explizit machen soll, nimmt hier seinen Ausgangspunkt. Die Frage der Verortung und der Geschichte der Schulkulturtheorie ist damit weniger eine, die in bilanzierender Absicht gestellt werden kann, als eine, die die systematischen und kontingenten Anteile der Theorieentwicklung mit Bezug auf Schulkultur bündelt. Eine Theorie wie die der Schulkultur, die sich aus dem Zusammenspiel von heuristischer Grundlegung, empirischen Rekonstruktionen und Reformulierung(en) entwickelt, muss auf unerwartete Erkenntnisse gefasst sein – Erkenntnisgewinn und nicht die Überprüfung von Hypothesen zur Erziehungswirklichkeit in der zentralen Institution Schule ist gewissermaßen konstitutiv für diese Art Theoriebildung. Hiermit systematisch verknüpft ist die Verbindung strukturtheoretischer Bezüge und rekonstruktiver Methodologien. Wo steht die Schulkulturforschung, die sich in dieser Systematik verortet, heute? Inwiefern ist sie in der Lage kontingente Handlungsanteile zu reflektieren und der Kontingenz des Forschungsprozesses Rechnung zu tragen?

Ein *zweiter Aspekt* war bei der Anlage des Bandes wichtig: die differenzierte Auseinandersetzung mit und Reflexion von grundagentheoretischen Bezügen der Schulkulturtheorie. Mit diesen Bezügen wird nämlich ein sozialtheoretischer Rahmen eröffnet, der zwei epistemologische Perspektiven ermöglicht: zum einen die Institutionentheorie als eine Theorie der strukturierenden und strukturierten Struktur – spricht: als eine Theorie, die Kultur als sinnstrukturiert versteht, wobei Strukturen sowohl Handlungsbedingungen sind als auch handelnd hervorgebracht werden. Zum anderen schließt die Schulkulturtheorie unterschiedliche Ebenen des Sozialen ein: als Theorie, die Kultur in der Dynamik von strukturie-

render und strukturierter Struktur begreift, nimmt sie nicht nur die Institution, sondern auch die Akteure, die institutionentypischen Interaktionen und deren gesellschaftlich-historische Bedingungen in den Blick. Dabei ist die Institution stets Ausdrucksgestalt und Hervorbringungselement von Kultur. Um diesen beiden erkenntnistheoretisch grundlegenden Perspektiven Rechnung zu tragen, bedarf es im Schulkulturansatz der Bezugnahme auf kultur-, struktur-, professions- und anerkennungstheoretische Bezüge.

Als *dritter Aspekt* sind die konkreten Forschungsbezüge relevant. Hierbei ist nicht nur die Frage interessant, *wie* Schulkulturforschung im Feld der Bildungsforschung situiert ist, sondern auch, *welche* „Blüten sie treibt“ – sprich: *welche* Anwendungsbezüge sich im Anschluss an die grundlegenden DFG-Projekte, aus denen heraus sich die Schulkulturtheorie entwickelt hat, ergeben haben und wie sich dadurch auch Schulkulturforschung als empirische Bildungsforschung etabliert hat. Diese Ausgangs-Projekte – im Kern sind es die drei folgenden: „Schulkultur und Schultransformation“ (1998–2001), „Lehrer-Schüler-Beziehungen an Waldorfschulen“ (2002–2006) und „Pädagogische Generationsbeziehungen in Familie und Schule“ (2002–2008) – wurden maßgeblich von Werner Helsper initiiert, (mit) konzipiert, (mit) geleitet und begleitet. Sie bringen und brachten eigenständige Qualifikationsarbeiten hervor, inspirieren zur Weiterentwicklung, zur Bezugnahme und mithin auch zur kritischen Auseinandersetzung. Die hier entstandenen Weiterentwicklungen der Schulkulturtheorie fordern auch heraus: zu neuen, anders gelagerten, quer gedachten theoretisierenden Schlussfolgerungen. Und damit zeigt sich schließlich, dass die Theoriegewinne der Schulkulturforschung nicht nur in der Rezeption, sondern auch in der kritischen Auseinandersetzung – man könnte auch sagen: in der Nutzung der Schulkulturtheorie als Reflexionsfolie – bestehen.

Die Produktivität der Schulkulturtheorie zeigt sich auch – und damit ist der *vierte Aspekt*, der hier aufgenommen werden soll, benannt – in kritischen Anfragen und Einwänden an die Schulkulturforschung. Gerade diese reichern die Diskussion an, denn sie irritieren in einem bildenden Sinne (vgl. Kokemohr 2007; Oevermann 1991). Damit entsteht um Schulkulturtheorie selbst ein sogenannter „Bildungsvorhalt“ – ein Möglichkeitsraum für Bildung und Weiterentwicklung, in dem etwa kultur- und bildungstheoretische Selbstverständlichkeiten philosophisch, medientheoretisch und praxeologisch irritiert werden. Die hiermit entstehenden Anfragen und Einwände sind schließlich als Teil einer ausstehenden Diskussion zu verstehen, die in diesem Band einen würdigen Rahmen der Explikation finden soll. Dies bedingt schließlich, dass Schulkulturtheorie sich selbst mit den Anfragen konfrontiert und wiederum einordnet. Der Band ist somit zugleich als Dokumentation wie auch als Teil einer dynamischen Theorieentwicklung zu verstehen.

Keine Festschrift! Das war das Primat der Herausgebenden dieses Bandes. Ist aber eine Würdigung, eine Diskussion und eine Zwischenbilanzierung ohne die Strukturlogik einer Festschrift möglich? Wir hoffen, ja! Denn mit diesem Band wird nicht zum ehrenvollen Rückzug des Jubilars oder zur Selbstvergewisserung seiner Weggefährten über die eigene soziale Netzwerktauglichkeit aufgerufen. Der Band repräsentiert stattdessen einen Diskussionstand und gemahnt damit „zur Sache“ (Oevermann 1983), das heißt: zur gegenstandsbezogenen Auseinandersetzung mit einer empirisch fundierten und inzwischen weit ausdifferenzierten Schulkulturtheorie. Um „die Sache“ Schulkulturtheorie gruppieren sich folglich in vier Teilen folgende Beiträge:

Im ersten Teil „Reminiszenz und Referenz“ geht *Rolf-Torsten Kramer* der Entwicklungsgeschichte der Schulkulturtheorie bei Werner Helsper auf den Grund. Dazu werden Etappen der Entwicklung der Schulkulturtheorie unterschieden und für diese anhand einschlägiger Publikationen von und mit Werner Helsper Kontinuitäten, aber auch eventuell veränderte Schwerpunktsetzungen und Theorielinien herausgearbeitet. Zu diesem Zweck rekapituliert der Beitrag zunächst die Theoriearchitektur des Ansatzes der Schulkultur. Entlang der damit freigelegten Konstruktionsprinzipien des Schulkulturansatzes können schließlich ‚liegendebliebene‘ Theorielinien und ‚Umbauten‘ markiert werden. Bei hoher Konstanz des Ansatzes und einer darüber indizierten Theoriekonsistenz lassen sich abschließend zwei systematische Leerstellen bestimmen, die – den Stellenwert von Praktiken und Praxis im Theorieansatz sowie die inhaltliche Dimensionierung von Schulkultur betreffend – zukünftig anzugehen wären.

Die bereits angesprochenen sozialtheoretischen „Grundlegungen“ werden im zweiten Teil behandelt. Für die Schulkulturtheorie sind dabei kulturtheoretische, strukturalistische, professionstheoretische, schultheoretische und anerkennungstheoretische Bezüge von großer Bedeutung. *Till-Sebastian Idel* und *Bernhard Stelmaszyk* fokussieren Schulkulturtheorie aus der Perspektive des „cultural turn“. Dazu eröffnen sie mit einer Diskursanalyse des Feldes Schultheorie, in der sie in Anlehnung an Terhart den hohen schultheoretischen Beschreibungsanspruch der geringen Theorieproduktivität von Schultheorien gegenüberstellen. Vor diesem Hintergrund analysieren sie den Beitrag von Hespers Theorie der Schulkultur im Anspruch ihrer handlungstheoretischen und strukturtheoretischen Fundierung. Anhand von drei thematischen Fokussierungslinien – der konstitutionstheoretischen Linie, der transformationstheoretischen und der methodologischen Perspektive – betrachten die Autoren die Erträge der Schulkulturtheorie. Schließlich arbeiten Stelmaszyk und Idel differenziert Desiderata der Schulkulturforschung heraus, indem sie im Lichte des zugrunde liegenden kulturtheoretischen Ansatzes einerseits eine breitere Anwendungsbasis wünschen, andererseits den Gewinn der Integration dieses Ansatzes würdigen.

Die strukturalistischen Bezüge werden in einem Beitrag von *Merle Hummrich* behandelt. Dabei wird ein zentrales theoretisches Konzept – die Adaption des Lacanschen Subjekttheoriemodells des Imaginären, des Symbolischen und des Realen strukturtheoretisch mit Lévi-Strauss zurückgebunden und die sozialwissenschaftliche Erkenntnisperspektive, die in der „fragmentierten Ordnung“, wie Lacan sie legt, für eine Institutionenanalyse herausgearbeitet. Dieser ‚Ertrag‘ wiederum wird eingebettet in die methodologische Nähe der Schulkulturtheorie zum qualitativen Vergleich. Bilanzierend kann der erkenntnistheoretische Stellenwert der Wahrnehmung schulkultureller Ordnungen als fragmentiert (durch das Imaginäre, das Symbolische und das Reale) herausgearbeitet werden und können methodologische Konsequenzen formuliert werden, die die vermeintlichen Nähen zum psychoanalytisch gefärbten Ansatz Lacans in einer sozialwissenschaftlichen Perspektive aufheben.

Einen eigenen Akzent für eine Theorie der Schule setzen *Sandra Rademacher* und *Andreas Wernet*. Ihr Beitrag schärft in schultheoretischer Perspektive Annahmen zu Struktur, Funktion und Eigenlogik von Schule, die aus dem Verhältnis von Schule und Gesellschaft resultieren. Sie rekurren dabei v. a. auf strukturfunktionalistische und systemtheoretische Argumentationen, in deren Konsequenz für den Verzicht auf einen strengen Funktionsbegriff plädiert und lediglich von Teilfunktionen statt von Alleinzuständigkeit der Schule ausgegangen wird. Mit diesen Schlussfolgerungen verbindet sich die Annahme einer Eigenlogik von Schule und daraus resultierende Spannungen, die wiederum strukturtheoretisch geschärft werden. Diese Annahmen werden nun auf den Ansatz von Werner Helsper (hier v. a. der Ansatz pädagogischer Professionalität) bezogen, der zwar das Moment der Spannung enthalte, dieses aber zu wenig mit dem Verhältnis von Schule und Gesellschaft verbinde und damit auch die Eigenlogik von Schule zu wenig entfalten kann.

*Arno Combe* analysiert das Verhältnis von Schulkultur und Professionalisierungstheorie. Ausgehend von Luhmanns Konzeption der Kontingenz mit Bezugnahme auf die pädagogische Praxis wird auf eine zweifache Weiterführung durch Helsper hingewiesen: Zum einen durch die antinometheoretische Kennzeichnung des Lehrerhandelns, zum anderen durch ein tiefenhermeneutisches Verständnis von Unterricht. Vor diesem Hintergrund diskutiert Combe Kontingenz als Chance einer pädagogischen Professionalisierung, deren voraussetzungsreiche Bedingung die Lust auf Kreativität ist.

Schließlich bezieht sich *Norbert Ricken* auf eine anerkennungstheoretische Perspektive. Dabei widmet er sich weniger der schulkulturtheoretischen Bedeutung der Anerkennungstheorie sensu Honneth (1994), wie sie in den Bänden von Helsper, Böhme, Kramer und Lingkost (2001) sowie Helsper, Kramer, Hummrich und Busse (2009) entfaltet wurde, als dass er die Ausführungen Hespers zur

pädagogischen Professionalität einer Anerkennungstheoretischen Revision unterzieht. Auf der Grundlage der machtvollen Strukturierung von Anerkennungsverhältnissen und der dialektischen Verhältnisse in Anerkennungsbeziehungen verschieben sich nach Ansicht Rickens die professionstheoretischen Fokussierungen. Denn Rickens nimmt an, dass die Konzeption des Arbeitsbündnisses (und seiner schulkulturellen Einbettung) Machtverhältnisse ausblendet und gesellschaftlich-kulturelle Formatierungen zu wenig berücksichtigt. An diese Stelle tritt ihm zufolge nun eine poststrukturalistische Perspektive, die diese Machtverhältnisse einzubeziehen vermag.

Der dritte Teil „Forschungsbezüge“ nimmt die Verortung der Schulkulturtheorie im Feld der empirischen Bildungsforschung auf und entfaltet dann verschiedene Dimensionen der empirischen Analyse von Schulkultur. In ihrem Beitrag zum „Fall Schulkulturforschung“ ordnet *Merle Hummrich* die methodologische Grundlegung der Schulkulturforschung zwischen bildungsphilosophischen Positionen zur begrenzten Erkenntnismöglichkeit der empirischen Bildungsforschung und evidenzbasierten Haltungen zur disziplinären Identität empirischer Bildungsforschung ein. Dabei wird das qualitative Forschungsparadigma als konstitutionslogisch zwingend herausgearbeitet und die Vorgehensweise der Schulkulturforschung mit dem Ziel der Bestimmung symbolischer Ordnungen und ihres Vergleichs als Ermöglichungsstruktur der empirischen Bildungsforschung markiert. Schulkulturforschung kann schließlich einerseits als Paradigma für eine relationale Perspektive auf soziale Ordnungen und Anerkennungsstrukturen verstanden werden. Andererseits ermöglicht diese relationale Perspektive, kontingente Grundlagen schulischen Handelns und des Forschungsprozesses selbst zu reflektieren.

*Heinz-Hermann Krüger, Catharina Keßler* und *Daniela Winter* analysieren in ihrem Beitrag den Zusammenhang von Schulkultur und sozialer Ungleichheit, indem sie auf Prozesse der Differenzierung und Hierarchisierung der gymnasialen Bildungslandschaft fokussieren und nach den Perspektiven von Schulleitungen an exklusiven Gymnasien auf den Elite- und Exzellenzdiskurs fragen. Damit wird an die kultursoziologischen und milieutheoretischen Annahmen des Schulkulturansatzes angeknüpft und deren Tragfähigkeit für den Bereich der gymnasialen Schullandschaft überprüft. Am Beispiel von vier z. T. besonders profilierten Gymnasien wird schließlich herausgearbeitet, dass man nur bei einem Teil der Schulen explizite und eigeninitiierte Bezüge auf den Elite- und Exzellenzdiskurs finden kann, die Verortungen der Schulen auf sehr unterschiedlichen Niveau- bzw. Aggregierungsebenen (global-lokal) erfolgen und damit die Institutionen-Milieu-Verbindungen sehr unterschiedlich und teilweise nicht klar konturiert vorliegen.

*Rolf-Torsten Kramer, Sven Thiersch* und *Carolyn Ziem*s fragen in ihrem Beitrag zu Schulkultur, Schülerbiografie und Bildungshabitus nach dem Stellenwert

der Schulkulturtheorie für die Analyse von Schulkarrieren und schulischen Übergängen. In der Rekapitulation zentraler Annahmen des Schulkulturansatzes von Werner Helsper werden erste Konturen einer schulkulturbiographischen Passung herausgearbeitet und anschließend in Bezug auf eine frühe Studie von Werner Helsper und dann auf weitere Studien zum Zusammenhang von Schulkultur und Schülerbiographie diskutiert. Über die Darstellung einer eigenen Studie zu Schulkarrieren wird schließlich als Fluchtpunkt dieses Zusammenspiels die Frage der Verstetigung oder Transformation des Bildungshabitus eines Schülers entworfen. Damit kommen die Autoren zu dem Fazit, dass der Schulkulturansatz einerseits durch Biographieanalysen um ein entscheidendes Komplementärkonzept (den Bildungshabitus) erweitert werden kann, andererseits aber auch die Bedeutung der Schule für biographische Prozesse durch den Schulkulturansatz theoretisch und empirisch geschärft wird.

Auch der Beitrag von *Susann Busse* und *Sabine Sandring* widmet sich dem Zusammenhang von Schulkultur und Schulkarriere. Auf der Grundlage zweier eigener Studien, die ihre Schnittmenge in der Klammer des Schulversagens finden, fragt der Beitrag – zunächst material, schließlich aber auch theoriebezogen – nach Grenzen und Begrenzungen durch Schulkultur für kindlich-jugendliche Bildungsprozesse. Über die ausgewählten Fallstudien kann verdeutlicht werden, dass Schulkultur eine systematische Grenze dort erfährt, wo sie auf Schüler mit primären Anerkennungsproblematiken und diffus-emotionalen Anerkennungswünschen trifft. Schulkultur kann darüber hinaus aber auch in ihrer partikular-konkreten Ausformung Bildungsprozesse begrenzen, wenn Transformationsimpulse absorbiert, ausgeblendet oder gar sanktioniert werden.

Mit dem Aufzeigen der ‚dunklen Seiten‘ der ‚neuen Erziehung‘ führt *Heiner Ullrich* in die spannungsreiche Bilanz der reformpädagogischen Praxis ein und fokussiert dabei auf eine Kontrastierung von Waldorf- und Montessorischulen. So wird die These einer Institutionen-Milieu-Relation am Fall scharf gemacht, indem teilweise auch spannungsgeladene Passungsverhältnisse zwischen den Bildungsorientierungen der Eltern und den kollektiven Orientierungsmustern der jeweils Lehrenden aufgezeigt werden, die hier als Ausdruck schulkultureller Ordnungen verstanden werden.

Sind die bisherigen Beiträge zum Abschnitt aus Forschungskooperationen, gemeinsamen Projekten und Projektmitarbeiten entstanden, so folgen nun eine Reihe von Beiträgen, die den Schulkulturansatz aufgreifen und zum Teil vor dem Hintergrund eigener Orientierungen reflektieren. Dazu zählt unter anderem der Beitrag von *Hedda Bennewitz*, *Georg Breidenstein* und *Michael Meier* zum Verhältnis von Peerkultur und Schulkultur. Die Autoren machen mit der Sichtung und Diskussion der Schulkulturtheorie deutlich, dass diese die Peerkultur als eigene Ordnung nicht in dem Blick hat. Umgekehrt hat aber auch die (schulbezogene)

Peerkulturforschung die Strukturiertheit und symbolische Ausformung der jeweiligen Schule bislang weitgehend vernachlässigt. In einer Analyse eigenen Beobachtungsmaterials aus zwei deutlich kontrastierenden Schulen wird aufgezeigt, dass die unterschiedliche Ausprägung der Peerkulturen durchaus mit schulkulturellen Ausprägungen „korrespondiert“, dabei aber dennoch nicht einfach auf Schulkultur und Schulmythos zurückgeführt werden kann. Peerkulturen bilden stattdessen einen eigenständigen (auch widerständigen) Teil von Schule. Sie sind damit aber auch als Bestandteil von Schulkultur bestimmbar.

Mit der Betonung des Körperlich-Affektiven bzw. Sinnlich-Performativen der schulischen Lebenspraxis profilieren *Ingeborg Kellermann* und *Christoph Wulf* ihre Perspektive auf Schulkulturen. Damit werden Schulkulturen stärker als in den Arbeiten von und um Werner Helsper als performativ etablierte Ordnungen gefasst. Eine zentrale Bedeutung wird dabei der Wertschätzung und Anerkennung im institutionellen Miteinander zugewiesen, die sich durch Gesten und Emotionen in rituellen Verdichtungen ethnographisch erschließen lassen.

Bei *Saskia Bender* kommt wiederum der Schulkulturansatz von Werner Helsper zu einer produktiven Anwendung. In der durch sie vorgestellten Arbeit untersucht sie Passungskonstellationen an den Grenzen des Schulkulturellen. Vor dem Hintergrund der schulkulturellen Theoriearchitektur arbeitet sie Transformationsprozesse gesteigerter diffuser Individualbezüge an einer kunstbezogenen Schule heraus. Der Begriff der schulkulturellen Grenzerfahrung ist dabei auf die Ermöglichungsstruktur ästhetischer Erfahrungen gerichtet, die nach der Analyse von Bender nur unter Preisgabe des Schulischen in gelingende Passungskonstellationen überführt werden kann und gleichzeitig Gefahr läuft, den angestrebten Individualbezug einer normativen Deutung über die Qualität ästhetischer Erfahrung zu unterstellen.

Von *Ina Herrmann* und *Viktoria Flasche* werden die materialen Manifestationen von Schulkulturen als Gegenstand konturiert. Dabei wird die Schulkulturtheorie von Werner Helsper aus einer raumtheoretischen Perspektive ausdifferenziert und insbesondere das Ebenenmodell mit der Unterscheidung zwischen dem Imaginären, dem Symbolischen und dem Realen reformuliert. Welche instruktiven Potenziale die so gewonnene Forschungsperspektive hat, wird in einer empirisch begründeten Typologie schulischer Raumentwürfe aufgezeigt, deren Typen auf schularchitektonische Raumordnungen exemplarisch bezogen werden.

Der vierte Teil des Bandes ist mit dem Begriff „(Ein-)Wendungen“ überschrieben. Hier sind die kritisch diskursiven Beiträge versammelt, die die theoretische Konzeption des Schulkulturansatzes und/oder ihre Operationalisierung in den Blick nehmen. *Alfred Schäfer* setzt bei den Oevermannschen Ausführungen zur Bewährungsdynamik an, die die Grundlage der Vorstellung eines (schulkulturellen) Mythos ist, welcher sich an der Grenze von Handlungsrationaltäten und Ra-

tionalisierbarkeiten ausformt. Schäfer entwickelt demgegenüber eine Skepsis, in der er Mythen als Illusionierungen versteht, die performativ hervorgebracht werden und deren Hervorbringung selbst im Modus des Mythos erfolgt. Die Schaffung des Mythos ist dabei selbst ein reflexiver Akt, der – so Schäfer – mehr ist als ein imaginärer Entwurf. Schäfer lädt zu dieser Sichtweise ein, die gleichzeitig eine Reflexion der Kontingenz *und* der Vorbestimmtheit (der gesellschaftlichen Strukturen) ermöglichen soll.

Der Beitrag von *Jeanette Böhme* bezieht seine Einwände darauf, dass das von Oevermann konzipierte strukturgenetische Ordnungsmodell von Lebenspraxis von Werner Helsper auf Schulkulturen bezogen wurde, ohne dabei hinreichend die ausgewiesene Kritik an einer Metaphysik der Strukturen zu berücksichtigen. So wird hier von mediendifferenten sinnstrukturellen Ordnungen ausgegangen und exemplarisch aufgezeigt, wie insbesondere gymnasiale Schulkulturen durch typographische (Raum-)Parameter geordnet sind und damit selbst als ein Artefakt der Buchkultur verstehbar werden.

*Frank Hillebrandt* zielt in seinem Beitrag auf eine alternative Konturierung des Begriffes Schulkultur aus praxistheoretischer Perspektive. Er kritisiert dabei in Anbindung an die Forschungstradition von Latour, Laclau und Mouffe, dass die Schulkulturforschung Werner Hespers und insbesondere die Unterscheidung in das Imaginäre, das Symbolische und das Reale kein umfänglich tragfähiges Konzept sei. Stattdessen präferiert er eine Fassung von Schulkultur, in der sich materiale Aspekte von Praxis und deren materielle Dimensionen kulturell, diskursiv und symbolisch vermischen. Damit erscheint Schule weniger als Institution, denn als Ereignis, das sich in der immerwährenden Neuformation wandelt.

Den Abschluss des Bandes liefert *Werner Helsper*. Sein Beitrag „Schulkultur revisited“ setzt sich intensiv mit den einzelnen Beiträgen auseinander und ist als würdigende Auseinandersetzung mit dem hier verschrifteten Diskurs zu verstehen. Insofern eröffnet er wiederum Anschlussmöglichkeiten für weitere Auseinandersetzungen. Besonderes Augenmerk widmet er dabei dem Bezug der Schulkulturtheorie zu den Studien des Centre of Contemporary Cultural Studies (CCCS), den empirischen Ausdifferenzierungen sowie den grundsätzlicheren Anfragen aus medien- wie praxistheoretischer, anerkennungs-, schul- und professionstheoretischer und schließlich bildungsphilosophischer Perspektive. Abschließend formuliert Helsper fünf Aspekte, die bei der künftigen Theorieentwicklung eine Rolle spielen werden.

Zuletzt möchten wir uns ganz herzlich für die fruchtbare und kooperative Zusammenarbeit bei allen Trägerinnen und Trägern bedanken. Wir wissen wohl, dass unser Insistieren zuweilen den Charakter einer Zumutung hätte annehmen können. Das dies nicht passiert ist, konnte nur durch den persönlichen teilweise ja schon viele Jahre andauernden Kontakt verhindert werden. Das Ergebnis

lohnt jedoch – wie wir meinen – die Mühen, weil eine derart fokussierte Sammlung von höchst heterogenen Beiträgen zu dieser Thematik bisher nicht existiert. Ganz zuletzt möchten wir noch auf die vereinheitlichte Verwendung der männlichen Form einer geschlechtsdifferenzierten Benennung von Akteuren hinweisen, die rein aus redaktionellen Gründen verfolgt wurde.

---

## Literatur

- Bourdieu, P. (1995): Sozialer Raum und ‚Klassen‘. *Leçon sur la leçon*. Zwei Vorlesungen. 3. Aufl. Frankfurt a. M.
- Helsper, W. (2008): Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 54, H. 1, S. 63–80.
- Helsper, W./Böhme, J./Kramer, R.-T./Lingkost, A. (2001): Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien im Transformationsprozess zwischen exklusiver Bildung und höherer Volksschule. *Rekonstruktionen zur Schulkultur I*. Opladen
- Helsper, W./Kramer, R.-T./Hummrich, M./Busse, S. (2009): *Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen. – Studien zur Schul- und Bildungsforschung*. Bd. 31 – Wiesbaden
- Honneth, A. (1994): *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a. M.
- Kokemohr, R. (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In: Koller, H.-C./Marotzki, W./Sanders, O. (Hrsg.): *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Bielefeld, S. 13–68.
- Oevermann, U. (1983): Zur Sache. Die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen Strukturanalyse. In: Friedeburg, L. v./Habermas, J. (Hrsg.): *Adorno-Konferenz*. Frankfurt a. M., S. 234–289.
- Oevermann, U. (1991): Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen. In: Müller-Doohm, S. (Hrsg.): *Jenseits der Utopie. Theoriekritik der Gegenwart*. Frankfurt a. M., S. 267–336.
- Reckwitz, A. (2004): Die Kontingenzperspektive der Kultur. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In: Jaeger, F./Rüsen, I. (Hrsg.): *Handbuch der Kulturwissenschaft*. Band II: Themen und Tendenzen. Stuttgart/Weimar, S. 1–20.

---

## II. Reminiszenz und Referenz

---

# Die Theorie der Schulkultur in Entwicklung? – Ausgangspunkte, Weiterführungen und ‚heimliche‘ Umbauten durch Werner Helsper

Rolf-Torsten Kramer

Die Theorie der Schulkultur wurde von Werner Helsper in Zusammenhang mit dem rekonstruktiv angelegten Projekt zu Transformationsprozessen der Schulkultur an ostdeutschen Gymnasien (1995–1998) v. a. in der abschließenden Projektmonographie entfaltet (vgl. Helsper/Böhme/Kramer/Lingkost 2001). Besonders in dieser Publikation (aber auch bei Helsper u. a. 1998a und b) sind die zentralen Prinzipien und Dimensionen einer Theorie der Schulkultur aufgeführt. Heute, fast 15 Jahre später, lohnt es sich genauer nachzuschauen, wie dieser theoretische Entwurf sich bei Werner Helsper weiter entwickelt hat. Sind die theoretischen Annahmen und Ableitungen stabil geblieben oder hat es – implizit oder explizit – Veränderungen und Weiterentwicklungen gegeben. Diesen Fragen möchte der folgende Beitrag nachgehen. Dazu wird in einem ersten Abschnitt die Theoriearchitektur des Ansatzes in den oben genannten Veröffentlichungen rekapituliert und nach den dort vorfindbaren Konstruktionsprinzipien gefragt (1.). In einem zweiten Abschnitt werden einschlägige Arbeiten von Werner Helsper entsprechend der jeweils vordergründigen Fragestellungen diskutiert (2.). Damit sollen neue Theorielinien im Ansatz Schulkultur kenntlich gemacht werden. Im abschließenden dritten Abschnitt werden diese Änderungen auch mit Blick auf vielleicht ‚liegen gelassene‘ Theorielinien bilanziert und die Frage beantwortet, ob im Ansatz von Schulkultur bei Werner Helsper von einer stabilen Kontinuität oder Veränderungen (‚Umbauten‘) gesprochen werden kann (3.).

## 1 Theoriearchitektonische Konstruktionsprinzipien im Ansatz Schulkultur

In den obengenannten Publikationen wird der hier zu entfaltende theoretische Entwurf zunächst grundlegend in einem bereits Mitte der 1990er Jahre ausdifferenzierten Feld schulkultureller Ansätze verortet (vgl. dazu auch Terhart 1994). Gegen diese Ansätze wird für den eigenen theoretischen Entwurf geltend gemacht, dass er nicht auf zusätzliche kulturelle Veranstaltungen am Ort Schule bezogen sei, keine normativen Implikationen im Sinne einer guten Schule oder einer erstrebenswerten Hochkultur beinhalte, nicht ausschließlich auf schulische Leistungserbringung oder auf pädagogischen Konsens verengt sei (vgl. dazu Helsper u. a. 1998a, S. 30 ff., 40 f. und 2001, S. 17 ff.). Schon in diesen Abgrenzungen des eigenen Theorieansatzes deuten sich bedeutsame ‚Bauprinzipien‘ – z. B. jenes von Konflikt und Widerstreit (vgl. unten) – an, die hier expliziert werden sollen. Gegen diese anderen Ansätze wird ein eher *weiter Schulkulturbegriff* gewählt, der sich zunächst vor allem „deskriptiv-analytisch“ versteht und dichte Koalitionen zu ethnographischen und hermeneutisch-rekonstruktiven Forschungsstrategien aufweist (Helsper u. a. 2001, S. 19; vgl. zur Verortung des Schulkulturansatzes im Feld der Bildungsforschung Hummrich in diesem Band). Neben dieser ethnographisch-rekonstruktiven Perspektive, die dem Schulkulturansatz von Werner Helsper eigen ist, werden explizit strukturtheoretische, anerkennungstheoretische und mikropolitische Perspektiven als Konstruktionsprinzipien ausgewiesen (vgl. Helsper u. a. 1998a, S. 29 und 2001, S. 11). Ich werde neben diesen explizit ausgewiesenen Linien außerdem auch eher implizit bleibende Theorieperspektiven kennzeichnen, die für diesen Entwurf in den genannten Publikationen eine entscheidende Rolle gespielt haben.

Eine erste zentrale Perspektive, die in der Theoriearchitektur gleichwohl eher implizit bleibt, ist die der *Systemtheorie* (vgl. dazu ergänzend auch den Beitrag von Combe in diesem Band). Die Vorstellung einer Systembildung und fortschreitenden Ausdifferenzierung des Bildungssystems, insbesondere in der Institution Schule und ihrer verschiedenen Varianten, bildet eine grundlegende Voraussetzung für das Konzept der Schulkultur von Helsper. Denn diese Systembildung und ihre Fortsetzung sorgen neben Spielarten v. a. für einen Kern, eine „Tiefenstruktur“ der Schulkultur (Helsper u. a. 2001, S. 23), die eben auch Grenzen beinhaltet, „welche die Differenz zu anderen sozialen Teilsystemen bzw. [für Schule, d. A.] zu Teilsystemen des Erziehungs- und Bildungssystems markieren“ (Helsper u. a. 1998a, S. 32). Diese Tiefenstruktur der Schulkultur wird im Ansatz von Helsper für schulische Lernprozesse konkretisiert, die der Tendenz nach universalistisch, auf selbst erworbenen Status beruhend, spezifisch, eher distanziert und affektiv neutral angelegt seien (vgl. Helsper u. a. 2001, S. 23). Darin sind sie bezogen auf den pädago-

gischen Code des Bildungssystems als Funktionssystem und können diesen zwar verstärken oder abschwächen, aber nicht vollständig außer Kraft setzen. Dabei wird die dominante Ausrichtung von Schule am Selektionscode „besser-schlechter“ für die bisherige Systembildung markiert, zugleich aber mit der Schärfung der Idee eines pädagogischen Codes „vermittelbar/nicht-vermittelbar“ (vgl. Kade 1997) verdeutlicht, dass in Schule das Pädagogische durch einen „Fremd-Code“ okkupiert ist (vgl. Helsper 2000, S. 52). Diese Tiefenstruktur ist im Ansatz Schulkultur von Werner Helsper auch verantwortlich dafür, dass Schule (oder Schulkultur) nicht alles Beliebige sein kann. So kann Schule z. B. nicht ganz Jugendkultur, Alltagskultur, religiöse oder politische Kultur oder eine Kultur der Nähe und Intimität werden (vgl. ebd., S. 13 f.) – zumindest nicht ohne folgenreiche Transformation genau jener Tiefenstruktur. Und auch Öffnungen der Schule und kooperative Verbindungen sind zunächst auf diese Tiefenstruktur und damit auf eine grundlegende Differenz verwiesen, die als Grundlage anzuerkennen ist, wenn es keine Entdifferenzierung sein soll (vgl. z. B. zum Verhältnis von Schule und Familie auch Kramer/Helsper 2000).

Diese Basis eines systemtheoretischen Verständnisses von Schule im Sinne einer fortgesetzten Systembildung ist im Ansatz der Schulkultur von Werner Helsper v. a. auch für die Frage nach Wandlungs- und Transformationsperspektiven zentral und verbindet sich dort mit *modernisierungstheoretischen Annahmen* (vgl. Helsper u. a. 2001, S. 89 ff.; Helsper 2000). Aber auch diese Wandlungsperspektiven bleiben auf den systemtheoretisch bestimmten Kern, die Tiefenstruktur schulischer Lernprozesse, bezogen. Sie können aber innerhalb der Spielräume der Fortsetzung der Systembildung zu unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen und Problemzuspitzungen führen, wie das am Beispiel der Partizipationsverhältnisse an Schulen anschaulich illustriert wird (vgl. Helsper 2000, S. 37 ff.): Hier hat etwa die Zunahme von Autonomie- und Partizipationsidealen seit den 1960er Jahren in der Schule zu einem neuen schulischen Normalisierungsdiskurs geführt, der Autonomie und Partizipation einfordert und dadurch anfällig für paradoxe Verwicklungen wird. Insgesamt kommt den modernisierungstheoretischen Annahmen im Ansatz Schulkultur jedoch kein konstitutionstheoretischer Stellenwert zu, weil dieser – wenn er sich mit den Annahmen verbindet – bereits grundlegend in der systemtheoretischen Perspektive vorliegt und modernisierungstheoretisch ‚nur‘ konkretisiert und ausbuchstabiert wird.

Neben dieser Nähe der systemtheoretischen Grundlegung zu modernisierungstheoretischen Annahmen besteht auch eine Nähe zu *strukturfunktionalistischen Perspektiven*, die besonders deutlich in Bezug auf die genannte Tiefenstruktur schulischer Lernprozesse aufscheinen. Aber auch der Strukturfunktionalismus ist kein zentrales Bauprinzip des Schulkulturansatzes von Helsper, sondern dieser wird in diesem Ansatz auch kritisiert. Zwar wird mit Verweis auf die Tiefenstruk-

tur schulischer Lernprozesse Schulkultur als „in der Tendenz immer [...] universalistisch orientierte Form“ gefasst, „die alle partikularen und lebensweltlichen soziokulturellen Milieus und Lebensformen bricht“ (Helsper u. a. 2001, S. 17). Aber zugleich bilden sich auf dieser Grundlage einer universalistischen Grundstruktur „spezifische schulische kulturelle Formen heraus, die den unterschiedlichen kulturellen Praxen im Rahmen sozialer Milieus und Lebensformen mehr oder weniger nah bzw. fern stehen“ (ebd.). Damit geht Helsper im Schulkulturansatz nicht wie Parsons von einem reinen Universalismus der Schule aus, sondern dieser erscheint immer schon verquickt und partikular überformt (vgl. dazu weiter unten und auch Bender sowie Wernet und Rademacher in diesem Band).

Wenn nun die systemtheoretische Perspektive als Fundament des Schulkulturansatzes bezeichnet werden kann, muss als das Zentrum – wenn man so möchte als Knochengerüst und Herz – die *strukturtheoretische Perspektive* ausgewiesen werden, die gleich mehrfach im Schulkulturansatz relevant wird. Zunächst findet sich im Schulkulturansatz eine strukturtheoretische Bezugnahme auf die und Umdeutung der systemtheoretischen Ausgangsannahmen. Diese erscheinen hier nämlich als „die systemischen und organisatorischen Rahmungen der jeweiligen Schule“ und werden „als Strukturen begriffen, die konstitutiv in das Handeln der konkreten schulischen Akteure eingehen, von ihnen aber handelnd und interagierend überformt, gebrochen und darin einzelfallspezifisch ausgeformt werden“ (Helsper u. a. 2001, S. 21). In dieser strukturtheoretischen Perspektive werden gleich mehrere strukturtheoretische Annahmen für den Schulkulturansatz aufgegriffen. So etwa das Konzept der Lebenspraxis, das jedes soziale Gebilde – gleich welcher Aggregation – als prinzipiell autonomiefähig entwirft und an einen eigenen Bildungsprozess knüpft (vgl. z. B. Oevermann 1991, 1995). Auch für Schule oder Schulkultur muss damit eine eigene Bildungsgeschichte angenommen werden, die jene historisch und kulturell konkret vorliegende Form erst hervorgebracht hat. Für diesen Bildungsprozess ist das so genannte Parameterspiel von Oevermann zentral (vgl. Oevermann 1995, S. 41 f., 1991, S. 271; Helsper u. a. 2001, S. 22 f.): Parameter I legt für eine jeweilige Lebenspraxis auf der Grundlage übergreifender (auch universaler) Regeln der Sozialität fest, welche Spielräume des weiteren Handelns (also der Strukturfortsetzung im Sinne einer Reproduktion oder Transformation) bestehen. Parameter II ist jene Gemengelage auf der Ebene der Lebenspraxis selbst liegender Dispositionen, die dann für eine jeweils bestimmte Auswahl aus den eröffneten Spielräumen sorgt.

Ein vollzogener Bildungsprozess verbindet sich in dieser Perspektive immer mit Selektionen – oder besser einer fallspezifischen Selektivität, welche die Struktur eines Falles bzw. einer Lebenspraxis ist. Diese Selektionen finden nun auch in der Konstituierung und Veränderung von Schule – also bei Schulkultur – statt. Hinzu kommt, dass diese Selektionen als Auswahlentscheidungen einem (zunehm-

menden) Rationalisierungs- und Begründungsdruck unterliegen, ohne aber selbst angesichts einer prinzipiell offenen Zukunft schon eindeutig und valide begründbar zu sein. Auswahlen und Handlungen, Fortsetzungen einer Lebenspraxis, müssen sich daher immer auch erst noch bewähren. Und diese Bewährung, die offen und ungewiss ist, muss vor dem Hintergrund sozialer Rahmungen und Einbettungen erfolgen. Und damit muss zugleich auch auf verschiedenen Aggregierungsebenen von solchen Bildungsprozessen und Bewährungsdynamiken ausgegangen werden, die zueinander relationiert sind und Restriktionen oder Ermöglichtungen füreinander beinhalten können.

Im Ansatz der Schulkultur wird diesen Überlegungen Rechnung getragen, indem von einem Schachtelmodell der Schulkultur und beim Zusammenspiel von Parameter I und II von Strukturen unterschiedlicher Ordnung ausgegangen wird (vgl. Helsper u. a. 2001, S. 22 f.; v. a. Abb. 1). Dabei spielen die auf einer höheren Aggregierungsebene ausgeformten Fallstrukturen jeweils Bestandteile des eigenen Parameters I, indem diese Spielräume mit eröffnen. So wird der Schulkulturansatz bei Helsper als Mehrebenenmodell entworfen, wobei die systemischen und organisatorischen Vorgaben auf der nationalen Ebene des Bildungssystems durch eröffnete Spielräume und deren Auswahlschließung durch kollektive Akteure und Gruppierungen den Rahmen (an Spielräumen) für die Ebene landesspezifischer und regionaler Ausformungen (Auswahlen) bilden, während diese wiederum den Rahmen an Spielräumen für die Ebene der Einzelschule – und in dieser für die einzelschulischen Akteure – eröffnen. Von Schulkultur wird bei Helsper v. a. auf der Ebene der einzelnen Schule gesprochen, aber es wird zugleich eine Ebene der übergreifenden Schulkultur mitgedacht, die z. B. auf der Ebene einzelner Nationalkulturen oder auch auf einer übergreifenden Ebene moderner Industriestaaten besteht und für die grundlegende Wandlungstendenzen im Sinne einer fortschreitenden Modernisierung angenommen werden (vgl. Helsper 2000). In diesem Modell (vgl. Abb. 1 in Helsper u. a. 2001, S. 23; kritisch dazu auch Böhme in diesem Band) werden auch wechselseitige Einflüsse der verschiedenen Aggregierungsebenen zueinander angedeutet. Dabei wird jedoch entsprechend der Logik des Parameterspiels von einer größeren Beeinflussung und Limitierung übergreifender Aggregierungsebenen auf untere Aggregierungsebenen ausgegangen. Änderungen auf einer übergreifenden Aggregierungsebene – z. B. auf der Ebene der nationalkulturellen Verfasstheit von Schule bzw. Schulkultur – benötigen zumeist das Agieren von (kollektiven) Akteuren, die auf dieser übergreifenden oder einer noch höheren Ebene einflussreich sind.

Eine zweite zentrale strukturtheoretische Architekturlinie im Ansatz der Schulkultur von Helsper betrifft die Unterscheidung der Sinnebenen des Realen, Symbolischen und Imaginären (vgl. Helsper u. a. 2001, S. 24 ff. und 1998a, S. 45 f.). Während strukturtheoretisch etwa zwischen dem Hier und Jetzt einer Lebenspra-

xis und der Konstruktion hypothetischer Welten unterschieden wird und dieser Differenz konstitutive Bedeutung für die Entfaltung der lebenspraktischen Autonomie zugeschrieben wird, spielt die Kennzeichnung grundlegender Strukturlogiken und Strukturmomente besonders auch in der Differenz einzelner Handlungsinhalte eine wichtige Rolle, um die Fallspezifik im Sinne einer Fallstruktur – etwa auch der Schule – bestimmen zu können. Im Schulkulturansatz von Helsper wird an diese Überlegungen angeknüpft und sich zusätzlich auf Theoreme von Lacan bezogen (vgl. auch Hummrich in diesem Band). Damit wird Schulkultur auf der Ebene der Einzelschule als symbolische Ordnung im Zusammenspiel des Realen, Symbolischen und Imaginären entworfen. Das Reale umfasst dabei die übergreifend konstituierten Strukturprinzipien des Bildungssystems, die einzelschulisch unterschiedlich stark aufgegriffen, umgesetzt und verstärkt werden können, „die aber durch kein einzelschulspezifisches Handeln prinzipiell außer Kraft gesetzt werden können“ (Helsper u. a. 2001, S. 24). Neben der Tiefenstruktur schulischer Lernprozesse sind hier v. a. die Widerspruchsverhältnisse und Antinomien des schulisch-pädagogischen Handelns zu nennen (vgl. ausführlich ebd., S. 39 ff.). Diese Widerspruchsverhältnisse und Antinomien werden auf der Ebene des Symbolischen in konkreten Interaktionsprozessen und Handlungsfolgen handelnd ausgestaltet. Auf dieser Ebene werden jeweils fallspezifische Handlungsmuster, Routinen und Rituale generiert. Auf der Ebene des Imaginären werden z. T. verkennend, teilweise idealisierend Selbstpräsentationen der Schule hervorgebracht, die auch einen „übergreifenden institutionellen-pädagogischen Sinn für alle Beteiligten über die konstitutiven Antinomien der einzelnen Schule hinweg“ herstellen (ebd., S. 25). Eine zentrale Ausdrucksgestalt auf dieser Sinnenebene ist der Schulmythos (ebd. und S. 69 ff.; vgl. auch Böhme 2000; Helsper/Böhme 2000; Schäfer in diesem Band).

Eine dritte bedeutsame Theorieimplikation betrifft die Bedeutung der Strukturtheorie für die Überlegungen zur Reproduktion und Transformation der Schulkultur (besonders Helsper 1998b). Hier wird die Frage der Transformation und des Wandels an die Bedingung der Krise einer Lebenspraxis geknüpft – also daran, dass „eingeschliffene Handlungskreise“ und Routinen nicht mehr greifen (ebd., S. 207). In dieser strukturtheoretischen Fassung der Krise wird damit die Frage der Bewährung zentral, die sich für eine Schule – für ihre symbolische Ordnung – faktisch unausgesetzt stellt. Erst das Einbrechen einer Bewährung bzw. ihr Abhandenkommen schafft strukturell die Bedingung für die fallspezifisch neue Selektivität, die eine Transformation der Schulkultur impliziert. Ein solcher Wandel entspricht wiederum der strukturtheoretischen Konzeption der Lebenspraxis als ein in eine offene Zukunft sich hinein vollziehender Bildungsprozess. Auf diese Weise kann die synchrone Betrachtung von Schulkultur um eine diachrone Perspektive erweitert werden, mit der sich Schulkultur in ihrer jeweils historisch kon-

kreten Ausprägung in einen „institutionellen Transformationsverlauf“ einbetten lässt (ebd., S. 208).

Mit expliziter Anknüpfung an *mikropolitische Perspektiven* wird eine weitere grundlegende Linie der Theoriearchitektur im Schulkulturansatz sichtbar, die – auch wenn das im Ansatz selbst eher implizit bleibt – am besten als *Bourdieu-sche Perspektive* bezeichnet werden kann, wobei auch diese Theorielinie an mehreren Stellen im Schulkulturansatz zu erkennen ist. Mit Bezug auf den Ansatz der Mikropolitik in Schule wird zunächst festgehalten, dass Schulkultur gerade nicht (nur) als pädagogischer Konsens zu denken ist, sondern viel stärker durch eine Diversität und den Widerspruch verschiedener Interessen und Sichtweisen gekennzeichnet ist und es mit diesen um die „Aushandlung und Auseinandersetzung verschiedener schulischer Akteure um die Ausgestaltung der symbolischen Ordnung der Schule“ geht (Helsper u. a. 2001, S. 26). Während der mikropolitische Ansatz jedoch diesen Kampf v. a. als ein ‚Hinterbühnengeschehen‘ entwirft und strukturgebende Komponenten ausblendet, wird die Annahme von Differenz, Aushandlung und Konflikt – wie bei Bourdieu auch – strukturtheoretisch gerahmt. Damit sind die Aushandlungen und Auseinandersetzungen um die Ausgestaltung der symbolischen Ordnung und damit jene um den geltenden pädagogischen Sinn einer Schule zu verstehen als jene symbolischen Kämpfe bei Bourdieu um die Durchsetzung und Legitimität einer jeweiligen partikularen Perspektive (vgl. dazu z. B. Bourdieu 1995). In diesen Kämpfen, die auf den verschiedenen (Aggregierungs-)Ebenen des Bildungssystems ausgetragen werden, setzt jeweils zeitlich begrenzt eine Perspektive als dominante Perspektive durch. Dass diese Durchsetzung einer dominanten Schulkultur und eines dominanten Schulmythos wiederum etwas mit der darin verbürgten Bewährung zu tun hat, ist in den hier behandelten Texten jedoch nur angedeutet.

Schulkultur als jeweils durchgesetzte Dominanzkultur impliziert nun in diesem Bourdieuschen Sinn eine Hegemonialkultur, d. h. immer auch dominierte, unterlegene oder auch ausgeschlossene Perspektiven, die in anderen pädagogischen Handlungsmustern, Routinen und Idealkonstruktionen enthalten sind. Schulkultur kann damit auch verstanden werden als ein jeweils konkret erzeugtes „Feld von spezifisch ausgeprägten exzellenten, legitimen, tolerablen, marginalen und tabuisierten kulturellen Ausdrucksgestalten, Haltungen und Lebensformen“, das Schülern je nach Herkunftsmilieu „divergierende Bedingungen für die Artikulation und die Anerkennung ihres Selbst“ eröffnen (Helsper u. a. 2001, S. 26). Damit wird jene von Bourdieu und Passeron (1971, 1973) vorgelegte These der kulturellen Passung aufgegriffen und auf Momente der „symbolischen Gewalt“ der pädagogischen Ordnung einer Schule – der Schulkultur – verwiesen. Die Konzeption einer Hegemonialkultur der Schule beinhaltet damit auch immer die „Brechung, Zurückweisung und im Extremfall Negation primärer Habitusfigu-

ren [...] mit der Konsequenz scheiternder schulischer Anerkennungsverhältnisse, scheiternder Bildungsverläufe, schulischer Degradierungen und Beschämungen“ (Helsper u. a. 2001, S. 24). Dass diese grundlegende Bedeutung des Habitus auch für die Positionierung anderer schulischer Akteure als der Schüler im Konzept der Schulkultur von Helsper verankert ist, wird an exemplarischen Fällen aufgezeigt, wenn auch noch nicht systematisch expliziert (vgl. Generationsmentalitäten Helsper/Kramer 1998; für ost- und westdeutsche Mentalitäten Böhme/Helsper 1999; vgl. auch Kramer/Thiersch/Ziems und Ullrich in diesem Band).

Mit der Annahme, dass Aushandlungen und Auseinandersetzungen für die symbolische Ordnung einer Schule konstitutiv sind, wird der Ansatz Schulkultur selbst dynamisiert. Schulkultur ist gerade nicht zu verstehen als starre, monolithische kulturelle Form des Pädagogischen, sondern diese Form ist permanent umkämpft. Diese Dynamik steigert sich noch in Phasen des institutionellen Wandels, wenn Kräfteverhältnisse selbst deutlicher im Umbruch sind. Hier wird wieder ein direkter Bezug auf den Ansatz der Mikropolitik hergestellt, insofern die Transformation der Schulkultur und Phasen gesteigerter Mikropolitik konstitutiv zusammengehören (vgl. Helsper u. a. 1998b und 2001, S. 26 ff.).

Gerade auch diese letztgenannten Überlegungen zeigen, wie stark der Schulkulturansatz mit Fragen der Anerkennung und der Missachtung verknüpft ist. Insofern ist eine letzte zentrale Linie der Theoriearchitektur mit der *anererkennungstheoretischen Perspektive* zu bestimmen, die wiederum mehrfach im Schulkulturansatz zu Geltung kommt (vgl. dazu auch Ricken in diesem Band). Mit Bezug auf die gerade skizzierte Bourdieusche Theorielinie spielt Anerkennung zunächst in den symbolischen Kämpfen und Aushandlungen eine zentrale Rolle. Das jeweils vorherrschende Kräftefeld mit seinen mikropolitischen Konstellationen kann als Anerkennungskultur bezeichnet werden. Hier ist angelegt, wer mit welcher Legitimität und Verbürgung (qua Amt, Rolle oder anderen soziokulturellen Merkmalen) seine Perspektive in die Aushandlungen einbringen kann und mit welcher Resonanz er dabei rechnen kann. Dabei sind die Anerkennungsverhältnisse komplex, differenziert und ungleich. Nicht jeder findet Gehör und manche Perspektive ist – wie oben im Konzept der Schulkultur als Hegemonialkultur dargelegt – geächtet oder tabuisiert. Als Kernstruktur dieser Anerkennungsverhältnisse gilt im Ansatz von Helsper jedoch die Anerkennungsbeziehung zwischen Lehrern und Schülern (vgl. Helsper u. a. 2001, S. 31 und 1998a, S. 57). Diese Anerkennungsbeziehung ist durch die Strukturprinzipien institutionalisierter Bildung und Erziehung – wenn man so will: den pädagogischen Code des Bildungssystems – geprägt und gerade nicht gleichzusetzen mit Anerkennungsbeziehungen in z. B. diffusen Vergemeinschaftungen (Liebe, Freundschaft etc.). Sie ist zudem Grundlage und Bedingung der Herstellung einer pädagogischen Beziehung.

Um diese Kernstruktur genauer in den Blick zu nehmen, wird von Helsper hier die Anerkennungstheorie von Honneth (1994) herangezogen und die dort vorgelegte Differenzierung der Anerkennungsformen für schulische Zusammenhänge diskutiert (vgl. ebd.; Helsper 2001; Kramer/Helsper/Busse 2001). So ist etwa die emotionale Anerkennung, die auch bei Honneth für primäre Sozialisationsbeziehungen herausgearbeitet wird, im Vergleich zu den Anerkennungsverhältnissen in der Familie für die stärker universalistisch orientierte Schule weniger bedeutsam. Die strukturelle Differenz zwischen Familie und Schule wird gerade auch im Ansatz Schulkultur betont (vgl. vorn und Kramer/Helsper 2000; Kramer u. a. 2001). Dennoch ist gerade für die Herstellung tragfähiger pädagogischer Beziehungen entscheidend, „in welcher Form sich Lehrer auf die emotionale, sinnliche Basis der Schüler beziehen“ (Helsper u. a. 2001, S. 31). Hier geht es jedoch weniger um direkte Formen emotionaler Zuwendung, sondern um die „Ausgestaltung einer positiven, interessierten, freundlichen und offenen Haltung gegenüber [Kindern und, d. A.] Jugendlichen als Grundlage eines professionellen Arbeitsbündnisses“ (ebd., S. 32). Emotionale Anerkennung markiert damit gleichzeitig eine Grundbedingung und Grenzbestimmung des institutionalisierten pädagogischen Handelns (vgl. auch Helsper 2001). Die moralische Anerkennung ist dagegen für Schule zentral und sozialisatorisch besonders bedeutsam. Gerade vor dem Hintergrund der universalistisch orientierten Schule geht es hier um die Sicherung einer gerechten (Gleich-)Behandlung und die Gewährung gleicher Rechte unabhängig von partikularen Unterschieden (vgl. Helsper u. a. 2001, S. 32). Schließlich geht es in Schule auch um die besondere Wertschätzung eines Schülers aufgrund seiner Leistungen, Eigenschaften und Merkmale, wobei auch hier aufgrund der Tiefenstruktur schulischer Lernprozesse Einschränkungen bestehen und nicht jede Eigenart Wertschätzung erfahren kann. Das wäre vielmehr wiederum primär Aufgabe der Familie und anderer diffuser Vergemeinschaftungen.

Mit dieser Ausdifferenzierung von Anerkennungsformen wird deutlich, dass Schulkultur mit ihren Anerkennungsverhältnissen nicht uneingeschränkt ist, sondern besonders auf Grund ihrer universalistischen Tiefenstruktur v. a. moralische Anerkennung und reduzierter auch emotionale Anerkennung sowie Wertschätzung dem Schüler gegenüber gewähren kann (vgl. auch Busse/Sandring in diesem Band). Eingeschränkte oder auch verwehrte Anerkennung ist damit nicht auszuschließen und kann Bestandteil einer Schulkultur sein. Das gilt auch für die Anerkennungsform der moralischen Anerkennung, weil sich auch hier z. B. in der Gewährung gleicher Zugangs- und Partizipationschancen Restriktionen ergeben, die nur ideologisch aufgehoben sind (vgl. Helsper 2000, 2001).

Zwei letzte im Schulkulturansatz hervorgehobene Dimensionen sind noch zu nennen, auch wenn ihnen letztlich nicht der Status eines Konstitutionsprinzips zukommt, sondern es sich eher um inhaltliche Konkretisierungen der Schulkultur

handelt. Hierbei handelt es sich erstens um den Verweis auf eine inhaltliche Dimensionierung der Schulkultur (vgl. Helsper u. a. 2001, S. 35 ff.; vgl. dazu auch Idel/Stelmaszyk in diesem Band). Hier werden von Helsper Leistungsorientierungen, inhaltliche Schwerpunktsetzungen, pädagogische Orientierungen und Partizipationsverhältnisse genannt. Diese inhaltlichen Orientierungen einer Schulkultur sind selbst umkämpft und in ihrer jeweils aktuellen Ausformung Ausdruck der grundlegenden pädagogischen Codierung des Bildungssystems. Das trifft auch zweitens für die Dimension der Antinomien des (institutionalisierten) pädagogischen Handelns zu (vgl. ebd., S. 39 ff.; auch Bender in diesem Band). Wie die inhaltlichen Orientierungen der Schulkultur können auch hier die Ausformungen der einzelschulisch konkreten Widerspruchsverhältnisse aufgrund der jeweiligen symbolischen Kämpfe und Vorherrschaft kultureller Formationen verschieden ausgeformt sein, auch wenn sie als Parameter I einzelschulisch nicht aufzuheben sind.

Wir können abschließend nach dem Durchgang durch die theoretischen Bestimmungen im Schulkulturansatz von Helsper festhalten, dass der Ansatz theoriearchitektonisch durch eine Verbindung strukturtheoretischer, Bourdieuscher (als mikropolitische Perspektive nur sehr unscharf getroffen) und Anerkennungstheoretischer Linien bestimmt ist und dabei gleichsam auf einem systemtheoretischen Sockel steht. Im nächsten Abschnitt soll nun geprüft werden, ob es Änderungen dieser Theoriearchitektur in späteren Arbeiten bei Werner Helsper gegeben hat.

---

## 2 Weitere Themen- und Theorielinien für den Schulkulturansatz

Wenn man die späteren Beiträge durchgeht, in denen sich Werner Helsper mit dem Ansatz Schulkultur explizit beschäftigt oder zentral darauf Bezug nimmt, dann lassen sich diese grob unter folgenden Perspektiven bündeln: *professionstheoretische Überlegungen* (z. B. Helsper 2008; Helsper/Hummrich 2008), *kulturtheoretische Einbettungen* (z. B. Helsper 2008, 2010a und b, 2013), *milieu- und habitustheoretische Bezüge* (z. B. Helsper 2006, 2009; Helsper/Kramer/Hummrich/Busse 2009) sowie *modernisierungstheoretische Rahmungen* (z. B. Helsper 2012). Anzumerken bleibt zu dieser Sortierung jedoch, dass eine strikte Trennung der Perspektiven für die einzelnen Texte eine sehr künstliche und überzogene Fokussierung darstellt, da sich die Perspektiven bei Helsper zumeist überlagern und fruchtbar aufeinander bezogen werden.

Mit der *Fokussierung auf pädagogische Professionalität* wird der Schulkulturansatz in den späteren Texten immer deutlicher als konstitutive Rahmung ausgewiesen, mit der Möglichkeiten aber auch Einschränkungen für den jeweils vor-

liegenden Grad an pädagogischer Professionalität vorliegen. Auch wenn damit keine Kausalableitungen verbunden werden, wird doch die jeweils vorliegende Hegemonialkultur einer Schule – ihre dominanten pädagogischen Sinngestaltungen, Praktiken und Entwürfe – zu einer zentralen Referenz für die Positionierung der Lehrer in einer Schule und der Frage, ob und inwieweit diese bei der Umsetzung ihrer eigenen pädagogischen Orientierungen offensiv oder zurückhaltend, offen oder verdeckt, entschieden oder unsicher agieren können. Die „jeweiligen Sinnordnungen der Schulkultur mit ihren dominierenden pädagogischen Entwürfen, ihren institutionalisierten Regeln, Praktiken und pädagogischen Formen bilden einen je spezifischen schulkulturellen Professionalisierungsraum“, auf den sich Lehrer beziehen müssen (Helsper 2008, S. 129; vgl. dazu auch Combe und Bender in diesem Band).

Während sich in diesem Fokus die zentralen Perspektiven der Theoriearchitektur wiederfinden lassen, können drei Schärfungen markiert werden. So wird *erstens* deutlicher als in den frühen Veröffentlichungen mit Schulkultur auf die „Generierung, Stärkung bzw. Begrenzung und Zurückweisung (berufs-)biographischer Habitus von Lehrkräften in Form von berufsbiographischen Passungsverhältnissen“ hingewiesen (ebd.) und damit die These verknüpft, dass die symbolische Ordnung von Einzelschulen sehr unterschiedlich „Professionalisierungs- oder auch Deprofessionalisierungspfade“ herausbilden kann (ebd., S. 130). Damit wird besonders für die Frage nach Schulentwicklungsprozessen verdeutlicht, dass Schulkultur kein schmückendes Beiwerk institutionalisierter Lern- und Bildungsprozesse ist oder nur für das (eingeschränkte) Wohlbefinden von Lehrern an einer Schule bedeutsam scheint, sondern im Zentrum der Frage nach der pädagogischen Qualität einer Schule steht und dort auch – nötigenfalls – bearbeitet werden muss (vgl. auch Helsper 2010a und b). Der professionelle Habitus von Lehrern wird demnach nicht einfach in Schule mitgebracht und kann dort mehr oder weniger gebrochen umgesetzt werden, sondern er wird – obwohl er sich auch aus anderen Sinnquellen speist – „durch das praktische Handeln in schulkulturellen Sinnmustern“ zentral geprägt und herausgebildet (ebd., S. 131). Hier findet demnach – je nach Schulkultur sehr unterschiedlich – eine professionsbezogener Sozialisationsprozess statt, der zur Herausbildung (Bestärkung oder Transformation) beruflicher Habitusformationen führt, die besonders professionalisiert sein können oder – das Gegenteil – Züge einer Deprofessionalisierung tragen. Was für diese Frage der Professionalität und Professionalisierung des beruflich-pädagogischen Habitus besonders zu gewichten ist, wird in den beiden folgenden beiden Schärfungen deutlich.

Für diese Frage der Ermöglichung oder Begrenzung von Professionalisierungsprozessen – als Anstoß, Freisetzung oder Verschüttung eines professionellen Lehrerhabitus – ist nun *zweitens* die schulkulturelle Ausprägung und Rela-