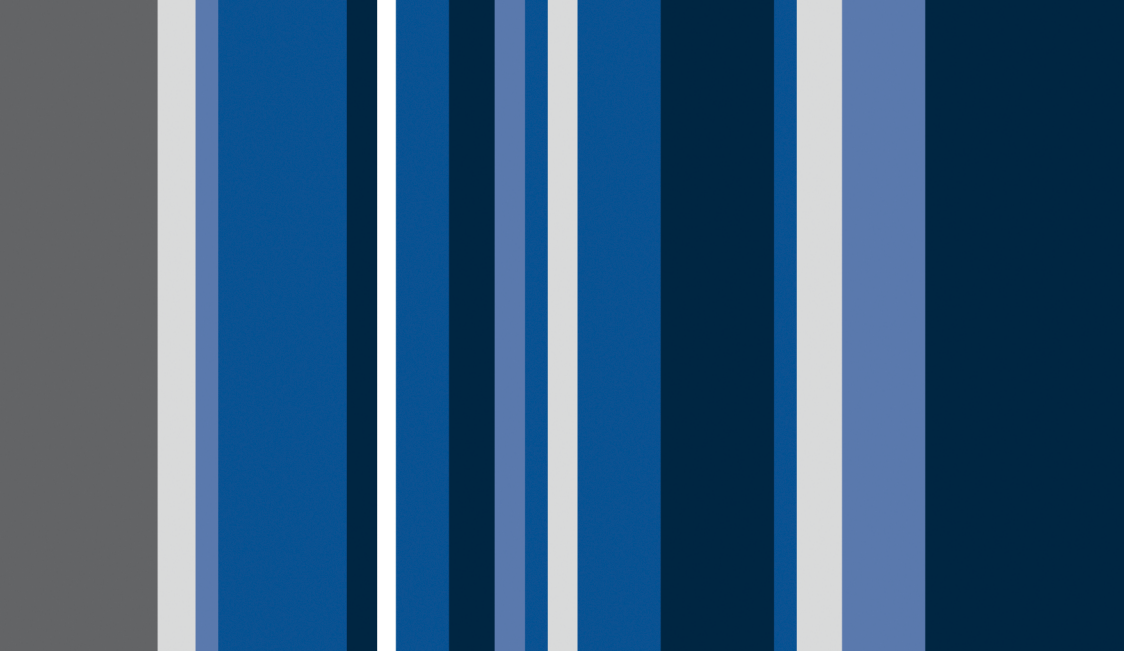




Wilfried Kretschmer

Schule leiten: Investment in pädagogische Handlungskultur

Prinzipien und Instrumente

BELTZ JUVENTA

Wilfried Kretschmer

Schule leiten: Investment in pädagogische Handlungskultur

Wilfried Kretschmer

Schule leiten:

Investment in pädagogische Handlungskultur

Prinzipien und Instrumente

BELTZ JUVENTA

Der Autor

Wilfried Kretschmer, Jg. 1952, Dr. phil., ist Schulleiter der Robert-Bosch-Gesamtschule in Hildesheim. Die Schule ist Hauptpreisträger des Deutschen Schulpreises. Er ist Mitglied des Programmteams der Deutschen Schulakademie und Lehrbeauftragter der Universität Hildesheim. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Praxis und Theorie der Schulentwicklung. In der Deutschen Schulakademie arbeitet er vor allem mit bei der Steuerung, Entwicklung und Realisierung von Fortbildungskonzepten für Schulleitungen.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-3623-7 Print
ISBN 978-3-7799-4616-8 E-Book (PDF)

1. Auflage 2017

© 2017 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel
Satz: Helmut Rohde, Euskirchen
Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autoren und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

1. Vorklärungen	7
1.1. Einführung	7
1.2. Vorklärungen	11
1.2.1. Menschenbild	12
1.2.2. Verständnisintensives Lernen	16
1.2.3. Pädagogische Kultur(en)	20
1.2.4. Schule als „Soziale Organisation“	23
1.2.5. Immanente Logik der Praxis ...	25
1.2.6. ... oder aktive Beeinflussung?	26
2. Schulleitung als Investment	28
2.1. Systematik	28
2.2. Pädagogische Handlungskultur	38
2.2.1. Ressourcen pädagogischer Handlungskultur	40
2.2.2. Investment in konzeptionelle Ressourcen	42
2.2.3. Investment in organisatorische Ressourcen	71
2.2.4. Investment in personale Ressourcen	123
2.3. Schule als lernende Organisation	160
2.3.1. Praxis	160
2.3.2. Prinzipien	178
2.4. Außenbeziehungen	187
3. Fazit: Bausteine der Gestaltung	196
3.1. Handlungskultur der Lehrkräfte im Mittelpunkt	200
3.2. Freiräume und Eigenverantwortlichkeit	203
3.3. Kontinuierlicher Verbesserungsprozess	208
Literatur	217

1. Vorklärungen

1.1. Einführung

Die Deutsche Schule, so eine der zentralen Thesen dieser Arbeit, wird nicht nur durch behördliche Vorgaben geregelt; vielleicht mehr als diese prägen die konkreten *Praktiken der Akteure vor Ort* (d. h. die der Lehrkräfte, die Schulleitungen, die Schülerinnen und Schüler sowie die Eltern in Verbindung mit den vielen weiteren, die in einer Schule wirken bzw. konkret auf sie Einfluss nehmen) die „Handlungskultur“ der einzelnen – und immer besonderen – Schule.

In der konkreten Schule spielt deren jeweilige pädagogische Kultur, also das, was die „Elemente diverser Art miteinander verbindet“ (Vgl. Reckwitz, 2012, 17 u. ders., 2003, 282 ff.), eine entscheidende Rolle. Ein Blick in die Wirklichkeit von Schulen lässt diese denn auch weniger wie bürokratische staatliche Institutionen, sondern mehr wie ein „kleines Gemeinwesen“ (Vgl. Fauser/John/Stutz, 2012, 214) mit vielen verschiedenen sozialen Facetten, speziellen vertikalen Macht- und Entscheidungsstrukturen, besonderen Gemeinschaften, Freundschaften und Nachbarschaften, offiziellen Plänen und inoffiziellen Praktiken, allgemeinen Regeln und praktischen Ungleichzeitigkeiten, interessanten Geschichten und besonderer Geschichte, ambivalenten Umgebungen und differenten Rahmenbedingungen erscheinen.¹ Diese Beobachtungen korrelieren mit dem Wissen, dass Schulen mehr sind als nur serielle Ausprägungen einer jeweiligen Schulform – und dass sie als „pädagogische Handlungseinheiten“ (Fend, 1991) ihre Geschicke in einem

1 Insofern löst diese besondere Realität von Schule den schon in den 1970er Jahren postulierten Anspruch, beispielsweise von Coleman, der eine Schule als Substitut gemeinwesenähnlicher Strukturen fordert, implizit ein: „Die Wiederherstellung der Erziehung erfordert keine Institution, die nur für die kognitiven Fertigkeiten der Kinder und Jugendlichen Sorge trägt, keine Institution, die sich nur um „Bildung“ kümmert. Erforderlich ist eine Institution – oder ein Gefüge von Institutionen –, die jene Funktion übernimmt, die in der alten Struktur auf natürliche Weise erfüllt waren, in der neuen aber fehlen. Kurz gesagt liegt die Aufgabe darin, nicht die Eltern, aber die Familie und die Gemeinde zu ersetzen, die früher die Eltern umgaben, sie unterstützten und die einen großen Teil der Erziehungsaufgaben für Kinder und Jugendliche übernahmen. (Coleman, 1986, 229)

hohen Maße, mehr als sie sich vielleicht selbst zubilligen, eigenständig bestimmen könnten (Vgl. dazu auch Klein/Domisch (2012)).

Diese Einsichten fordern sozusagen auf zu einem (neuen) Denken und Handeln über Stereotypen der Schulformen hinweg: Jede Schule ist für sich als Einzelne wahr.² Darüber hinaus wird hier (grundsätzlich) angenommen, dass in der „Wahrheit des Konkreten“ der jeweiligen Schule für deren Akteure ein Mehr an Handlungsraum vorhanden ist, als notwendigerweise auf das Allgemeine abzielende Regeln prinzipiell zulassen oder verbieten könnten. Und die Erkenntnisse über die „Handlungseinheit Schule“ verweisen normativ auf die praktische Verantwortlichkeit derjenigen Akteure, die professionell in Schule tätig sind. Dies betrifft in erster Linie die Schulleitung (in einem weiteren Sinne) und dabei besonders die Schulleiterin bzw. den Schulleiter. Die Art und Weise, wie in der konkreten Hildesheimer Robert-Bosch-Gesamtschule die Schulleitung (im weiteren Sinne) arbeitet, soll hier als Beispiel den allgemeineren Ausführungen vorangestellt werden.

Das bei den hier vorgelegten Überlegungen als organisatorische Grundvorstellung eingebrachte Modell von Schule orientiert sich handlungstheoretisch an vier Gruppen³ von Akteuren – und an einem Begriff von „Schulkultur“ als einer ganzheitlichen Vorstellung derjenigen „Verhaltensverhältnisse“ (Fauser, 2013a), in denen diese Akteure tätig sind und die umgekehrt von ihnen geprägt werden: Die Schulleitung stellt in dieser Konstellation eine in Schule wirkende Gruppe dar. Die Lehrkräfte sind die andere Gruppe. Die Schülerinnen und Schüler, als diejenigen, die, zusammen mit den Lehrkräften, besondere *Kulturen des Lernens*⁴ hervorbringen, handeln

2 Der Gedanke erfolgt in Anlehnung an Sören Kierkegaard, der in seinem Werk mehrfach herausstellt, dass „nur das Einzelne wahr“ sein kann. Ich folge dieser Idee. (Vgl. Kierkegaard, 1990); Vgl. dazu auch: Klein/Domisch (2012), die in ihrer Studie insbesondere den Aspekt besonderer schulischer Traditionen herausarbeiten und damit den Aspekt des Besonderen jeder Schule auch von der schulbiografischen Seite begründen.

3 Es gibt weitere Gruppen, zum Beispiel die der sozialpädagogischen Mitarbeiter, pädagogische Hilfskräfte etc. etc., die allerdings in dem von mir hier weiter untersuchten Feld der Schulentwicklung m. E. nicht so relevant sind wie die hier hervorgehobenen Lehrkräfte, die Schulleitung, die Schüler sowie deren Eltern.

4 Die Begriffe der „Schulkultur“ und „pädagogische Kultur“ sind hier die umfassenden und die Teilaspekte zusammenführenden Kategorien: „Obwohl als Modebegriff und Aspekt recht undifferenziert, eignet sich der neue Begriff ‚Schulkultur‘ als Kollektivbegriff durchaus für die schulpädagogische Diskussion in Theorie und Praxis. Sein Wert liegt in seiner Integrationsleistung, vermag er doch zum Nutzen der Schulpraxis bislang künstlich begrenzte und abgegrenzte, sachlich aber aufeinander bezogene Begriffe wie Schulprofil, Schulqualität, Schulleben oder Schulklima zusammenzuführen. Schulkultur ist durch das Gesamt von Konsens, Kooperation und Aktivitäten an der Schule definiert, sie zu entwickeln, zu verbessern oder auszugestalten ist daher der Schulleitung (als Impulsgeber), dem Lehrerkolle-

als dritte Gruppe der schulischen Akteure.⁵ Über diese wirken die Eltern in die Schule hinein und es kommen weitere direkte Aktivitäten dieser vierten Gruppe hinzu.

Es ist ein wesentliches Anliegen dieser Studie einen Beitrag zu einer „praxistauglichen Theorie“⁶ der Beeinflussung von Schulentwicklungsprozessen zu leisten. Ziel ist die Verbesserung der Qualität von Schule.⁷ Ausgehend von meiner eigenen Erfahrung als Schulleiter der Robert-Bosch-Gesamtschule in Hildesheim⁸ werde ich in dieser Studie darlegen, wie sich die

gium, den Schülerinnen/Schülern und der Elternschaft gemeinsam aufgetragen. [...] Der Begriff der pädagogischen Kultur wendet sich gerade gegen eine solche Spaltung des pädagogischen Blicks entsprechend einer institutionellen Aufspaltung der Schule in womöglich isolierte Funktionsbereiche und Zuständigkeiten für Inhaltliches, Soziales oder Individuelles [...] Solche Funktionen werden vielmehr als Aspekte eines praktischen Gesamtzusammenhangs und seiner rationalen Qualität betrachtet.“ (Seibert, 1997, 39 u. 82/83)

- 5 Diese kategorialen Unterscheidungen sind hier von Bedeutung: Die in der Literatur häufiger anzutreffende Unterscheidung zwischen „Unterrichtskultur“, „Personalkultur“ und „Organisationskultur“ (und deren spezielle Entwicklungsmodi) differenziert gegenüber diesen begrifflichen Festlegungen den Bereich der Organisation nicht weiter und bleibt dadurch, was die Unterscheidung zwischen Leitungs- und Steuerungshandeln einerseits und der pädagogischen wie fachlichen Arbeit der Lehrkräfte mit den Schülern andererseits anbelangt, eher unklar. Die hier gewählte Abgrenzung zwischen dem Handeln der Lehrkräfte als der unmittelbar beeinflussenden Variable der Lern- und Erziehungsprozesse einerseits und der Leitungskultur der Schulleitung als der mittelbaren Variable andererseits soll zunächst in analytischer Hinsicht – im Sinne einer Fragestellung nach den Besonderheiten der diesbezüglichen Kulturen – und dann mit dem Ziel praktischen Handelns, den Unterschied der Aktivitäten der Lehrkräfte im Gegensatz zum Agieren der Schulleitung deutlicher hervortreten lassen.
- 6 Mit „praxistauglicher Theorie“ sind hier Konzepte und Überlegungen gemeint, die die Handlungsfähigkeit der in Schule tätigen Akteure ganzheitlich und auf wesentliche Schwerpunkte ausgerichtet, erhöhen und verbessern. Der Anspruch dabei ist der, über die inzwischen unüberschaubare Vielzahl von empirischen Untersuchungen hinaus, aus der reflektierten Praxis einer Schule heraus Hinweise zur Gestaltung von Schule vorzustellen. Grundlage dieser Aussagen sind die Erfahrungen der Akteure der Robert-Bosch-Gesamtschule. In diesem Zusammenhang: Nicht zuletzt stößt die Hattie-Studie auch deshalb auf so große Resonanz, weil sie, trotz ihrer methodischen Begrenztheit auf die Untersuchung von Rahmenbedingungen von Lernfortschritten bei „Realien“ wie Mathematik und Wissenschaft („Science“) mindestens suggeriert erstmalig eine wissenschaftliche Beurteilung über „das, was wirkt“ zu liefern.
- 7 Vgl. dazu die Ausführungen zur Schulqualität zu „Schule als sozialer Organisation“ sowie zu „Reformpädagogik und Menschenbild“ in der Einführung dieser Studie.
- 8 Am 01. September 1971 öffneten sich im Bundesland Niedersachsen die Türen der ersten sieben integrierten Gesamtschulen. Zu diesen ersten Gesamtschulen in Niedersachsen gehörte auch die Hildesheimer Robert-Bosch-Gesamtschule. Gesellschaftlich umstritten und politisch umkämpft war diese Schule in ihrer Stadt und ihrem Raum von Anfang an. 36 Jahre später, im Jahr 2007 wurde die Hildesheimer Gesamtschule als Hauptpreisträger des Deutschen Schulpreises ausgezeichnet und von der Bundesbildungsministerin Anette

schulische Wirklichkeit im Sinne einer planvollen Gestaltung möglicherweise erfolgreich „beeinflussen“ lässt – und es wird dazu – und auch aus der Perspektive meiner Rolle als Mitglied der Deutschen Schulakademie diskutiert und erörtert, was gegebenenfalls von anderen Schulen als „Prinzipien und Instrumenten der Reform“ in die eigene Praxis übernommen werden könnte. Auf der Grundlage des Vergleichs verschiedener Entwicklungskonzepte der Schulforschung und der Managementtheorie wird analysiert, in welchem bestätigenden, ergänzenden oder widersprechenden Verhältnis sich die „Erfahrungen der Praxis“ zu allgemeinen theoretischen Aussagen bezüglich der Beeinflussung von schulischen Prozessen verhalten. Im Mittelpunkt steht dabei die Erörterung und Diskussion der Arbeit von Schulleitung als derjenigen Gruppe, die vor allen anderen für die Entwicklung der Qualität der schulischen Prozesse praktisch entscheidend sowie verantwortlich und zuständig ist. Dies wird an Beispielen vertiefend dargelegt.

Vorgestellt und diskutiert werden in diesem Zusammenhang für Schulleitungsarbeit zentrale und neuartig akzentuierte Prinzipien des Handelns: Gefordert wird eine neue Orientierung bei der Leitung von Schulen in Deutschland, in folgenden drei Feldern:

(1) Es geht um die Umorientierung des Schulleitungshandelns hin zu einer umfassenden pädagogischen Gestaltung von Schule. Eine Gestaltung, die weit über nur eine „gute“ Verwaltung hinausgeht.

Deshalb steht (2) die positive Beeinflussung des pädagogischen Handelns der Lehrkräfte im Mittelpunkt des Schulleitungshandelns. Das ist die wesentliche Stellschraube zur Gestaltung von Schulqualität. Dabei spielt die erfahrungsbasierte Erkenntnis eine Rolle, dass Schule vielleicht von der Schulleitung „beeinflusst“ wird; „gemacht“ wird sie von dieser aber nicht. Die Qualität des pädagogischen Handelns in einer Schule wird vielmehr durch die Arbeit der Lehrkräfte selbst bestimmt. Diese Qualität ist hauptsächlich von den Faktoren „Kompetenz“, „Haltung“ und „Struktur“ abhängig: Wichtig für das Gelingen von Schule sind die fundierten fachlichen und pädagogischen Fähigkeiten der Lehrkräfte, dies ist verbunden mit einer Haltung pädagogischer Handlungsbereitschaft eingebettet in Entscheidungs- und Arbeitsstrukturen, innerhalb derer neben Vorgaben und Verab-

Schavan als „beste Schule Deutschlands“ titulierte. Schon im Jahr 2006 hatte die Schule von der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung und dem Deutschen Ministerium für Bildung und Forschung beim Wettbewerb „Zeigt her Eure Schule“ die Auszeichnung als eine der „besten zehn deutschen Ganztagschulen“ erhalten. Im Jahr 2009 wurde diese Bildungsstätte durch die staatliche Schulinspektion des Landes Niedersachsen überprüft und als weit überdurchschnittlich bewertet. Und im Jahr 2014 zeichnete eine internationale Jury diese Schule als außergewöhnliche „Schule für nachhaltige Entwicklung“ aus.

redungen institutionelle und curriculare Möglichkeiten und Spielräume für Eigeninitiative und Engagement bestehen.

Und dabei geht es (3) auch darum, dass Schulleitungen die Prozesse dieser Gestaltung im Modus einer demokratisch verabredeten sowie „unternehmerisch“ kontrollierten Routine in den Jahreslauf von Schule implementieren. Dies geschieht mit dem Ziel einer „Schule als lernender Organisation“.

Eine Darlegung pädagogischer Vorstellungen wie handlungstheoretischer Konzepte des Autors ist diesen Ausführungen – im Sinne einer Vorverständigung über implizite Grundannahmen und explizite Positionen – vorangestellt.

Diese Veröffentlichung entwickelt in einigen Teilen Gedanken fort, die der Autor im Jahr 2014 in seiner Dissertation an der Friedrich-Schiller-Universität in Jena angedeutet hat. Diese wissenschaftliche Arbeit wurde von Peter Fauser, dem langjährigem Lehrstuhlinhaber für Erziehungswissenschaft und Vorsitzenden der Jury des Deutschen Schulpreises, betreut und begleitet. Hintergrund dieser Arbeit, die die Rolle der Schulleitung in den Fokus nimmt, sind die „Erfahrungen der Praxis“; dazu kommen Vorträge, Seminare und Diskussionen, bei denen der Autor in seinen Vorstellungen kritisiert, angeregt und inspiriert wurde. Die Mitarbeit und der Austausch in der Planungs- und Leitungsgruppe der Deutschen Schulakademie, dem sogenannten Programmteam, spielt dabei eine weitere wichtige Rolle.

1.2. Vorklärungen

Den nachfolgenden Beobachtungen, aber mehr noch den daraus abgeleiteten Bewertungen und Schlussfolgerungen, liegen pädagogische Vorstellungen mit expliziten Positionen und impliziten Einstellungen zu Grunde, die ich mit dem Ziel einer besseren Verständigung über die nachfolgende Darlegung von „Prinzipien und Instrumenten“ in gebotener Kürze hier zunächst anreißen möchte.

1.2.1. Menschenbild

Das *pädagogische Konzept des Autors* orientiert sich an einem Menschenbild (Vgl. dazu Tremml, 2010, 246 ff.),⁹ bei dem die natürlichen Anlagen sich nach und nach entwickeln – bzw. entwickelt werden müssen:

„Es liegen viele Keime in der Menschheit, und nun ist es unsere Sache, die Naturanlagen proportionierlich zu entwickeln, und die Menschheit aus ihren Keimen zu entfalten, und zu machen, dass der Mensch seine Bestimmung erreiche. [...] Der Mensch soll seine Anlagen zum Guten erst entwickeln; die Vorsehung hat sie nicht schon fertig in ihn gelegt, es sind bloße Anlagen und ohne den Unterschied der Moralität. Sich selbst besser machen, sich selbst kultivieren, und, wenn er böse ist, Moralität bei sich hervorbringen, das soll der Mensch.“(Kant, 1964, 701 f.)

Und mit einem Autor etwas jüngeren Datums wird diesbezüglich darin übereingestimmt, dass...

„...aus naturalistischer Sicht der Mensch kein „Freigelassener der Natur“ ist, sondern seine partielle Freilassung (aus angeborenen Reiz-Reaktions-Normen) in seinen je spezifischen kulturellen und individuell ausgeprägten Formen selbst als natürliche Funktion interpretiert werden kann, die sich in einem langen Evolutionsprozess als adaptiv erwiesen hat. [...] Wir müssen einsehen, dass die Natur nicht nur mit kausal festen „Verdrahtungen“ arbeitet, sondern auch mit weichen und flexiblen Anpassungsformen experimentiert, und dass für den Menschen gerade die Kombination von starren und weichen Anpassungsformen spezifisch ist. Darin gründet seine bisherige evolutionäre Erfolgsgeschichte – allerdings ohne Garantie auf dauerhafte Fortsetzung.“ (Tremml, 2010, 273)

Drei Aspekte sind es, die – im Spannungsverhältnis zwischen Natur und Kultur – das Aufwachsen junger Menschen bestimmen: Zunächst beeinflusst mich (a) die aus der biologisch bedingten Plastizität (Vgl. dazu

9 „Adolf Portmann hebt diese ‚eigenartige Offenheit der Anlagen unseres Verhaltens‘ als ‚das Bezeichnende‘ des Menschen hervor und bewertet es durchaus nicht als ‚Schwächung‘, sondern als ‚Stärkung‘, dass die ‚sichere Enge der Instinkte‘ wohl einerseits aufgehoben wird, andererseits aber dadurch eine adaptive ‚Schulung‘ möglich wird: ‚Das ist die Lösung für ein keiner bestimmter Umgebung speziell angepasstes, ungesichertes Wesen: Sich selbst muss es eine ihm gemäße neue Natur schaffen.‘“ (Tremml, 2010, 266)

Mead, 2008),¹⁰ und Lernnotwendigkeit des Menschen hervorgehende *Hal- tung der Neugier* (im Sinne eines fortwährenden Motivs aktiver Reizsuche) als biologisch einzigartigen, außergewöhnlichen und die kognitive Leis- tungsfähigkeit des Menschen wesentlich beeinflussenden Faktor (Vgl. dazu die Studien von Schiefele, z. B. Schiefele/Winteler, 1988). Diese Neugier ist in jedem Menschen von vornherein sowie vor aller Erziehung vorhanden und hat sich offensichtlich als ein deutlicher Selektionsvorteil der Gattung Homo und der Art Homo sapiens erwiesen. Als nächstes wissen wir (b) aus der Natur- wie der Kulturgeschichte, dass das Mensch-Werden ebenso wie das Mensch-Sein außergewöhnlich und im Tierreich einzigartig durch das *Soziale und das Individuelle* bestimmt wird. Damit ist das Lernen ausge- prägter Individuen in Gemeinschaft gemeint, genauso wie der Erwerb der individuellen Voraussetzungen dafür (Vgl. hierzu die bahnbrechenden Befunde von Tomasello, 2010). Dieses Lernen bezieht sich auf die „Innen- auskleidung“ der Individuen bezüglich ihrer logischen, moralischen und ästhetischen Kompetenzen im Sinne einer optimalen Anpassung der Indi- viduen an das erfolgreiche Leben in der Gruppe – und in der jeweiligen Zeit und im jeweiligen historisch-sozialen Kontext (Vgl. dazu Reckwitz 2006). Dieses Lernen erfolgt jedoch nicht im „leeren Raum“. Biologische Normen (Vgl. Roth, 1971), wie zum Beispiel eine ausgeprägte Individualität und gepaart mit starker Unterordnungsbereitschaft, kombinieren sich bei der inneren Auskleidung der Individuen zur Gemeinschaftsfähigkeit mit gene- tisch angelegten Fähigkeiten zu geteilter Intentionalität (Vgl. Tomasello, 2010) ebenso wie mit verschiedenen, selektionsbiologisch gut zu erklären- den, Formen von Altruismus und Fürsorge. Alfred Trembl bemerkt – in diesem Sinne – dazu:

„Normen entstehen phylogenetisch mit dem Verzögern und Zurücktreten der angeborenen Programme und dem damit entstehenden Bewusstsein der Kon- tingenz möglicher Handlungen auf der Basis eines zerebral gespeicherten Er- fahrungswissens. Damit wird die Funktion von Normen transparent: Sie bedie-

10 „Dagegen gibt es beim Menschen eine relativ lange Periode, während der das Kind von der Elternform abhängig ist. Die Periode der zur Kindheit gehörenden Plastizität dauert des- halb bei ihm wesentlich länger als beim Tier. Die Plastizität kann als Zustand definiert wer- den, in welchem die Tendenzen zum Handeln einigermaßen fixiert, die auslösenden Reize aber noch nicht festgelegt sind. Der motorische Teil ist von Anfang an vollkommen festge- legt, während der sinnliche Teil noch der Fixierung harrt. Die Instinkte sind bestimmt, nicht aber ihre auslösenden Reize. Dies trifft in überraschendem Maße auf alle Arten menschlichen Verhaltens zu.“ (Mead, 2008, 39)

nen die Funktion der Kontingenzregulierung durch eine geforderte Einschränkung des Handlungsspielraumes.“(Trembl, 2010, 267)

Michael Tomasello unterstreicht, aus ähnlicher Perspektive und Intention, die biologisch-evolutive Besonderheit menschlicher Kultur:

„Es gibt aber auch zwei deutlich erkennbare Besonderheiten der menschlichen Kultur, die sie qualitativ einmalig machen. Die erste ist die sogenannte kumulative kulturelle Evolution. Menschliche Artefakte und Verhaltensweisen nehmen im Lauf der Zeit an Komplexität zu (sie haben eine „Geschichte“). Ein Individuum erfindet ein Artefakt oder eine Vorgehensweise, um eine bestimmte Aufgabe zu lösen, und andere erlernen sie in kürzester Zeit. [...] Die zweite Besonderheit der menschlichen Kultur, die sie als einzigartig kennzeichnet, ist die Schaffung sozialer Institutionen. Soziale Institutionen bestehen aus einer Reihe von Verhaltensweisen, die durch verschiedene, wechselseitig anerkannte Normen und Regeln bestimmt werden. [...] Während die „Kulturen“ anderer Tierarten fast ausschließlich auf Imitation und anderen ausbeuterischen Mechanismen basieren, liegen den menschlichen Kulturen nicht nur egoistische, sondern auch fundamental kooperative Prozesse zugrunde. In einem beispiellosen Ausmaß hat sich der Homo sapiens daran angepasst, in Gruppen kooperativ zu handeln und zu denken; und in der Tat sind die beeindruckendsten kognitiven Leistungen der Menschen – von komplexen Technologien über linguistische und mathematische Symbole bis hin zu komplizierten sozialen Institutionen – nicht Produkte allein handelnder, sondern gemeinsam agierender Individuen.“ (Tomasello, 2010, 9/10 u. 13)

Als dritten (c), und an das Erste anknüpfenden, bedeutsamen Faktor, hat die Naturgeschichte der Menschheit die *Vernunft*, hier weniger als Moralität,¹¹ sondern eher als neuronale Fähigkeit selbstreflexiven Nachdenkens, Vergleichens und Beurteilens gemeint, hervorgebracht.¹² Ob dies als zusa-gen zufälliger Überschuss¹³ und qualitativer Sprung im Zuge der durch

-
- 11 Bzgl. der ontogenetischen Entwicklung von Moralität stimme ich eher mit Kant überein: „Disziplin oder Zucht ändert die Tierheit in die Menschheit um. Ein Tier ist schon alles durch seinen Instinkt; eine fremde Vernunft hat bereits alles für dasselbe besorgt. Der Mensch aber braucht eigene Vernunft. Er hat keinen Instinkt, und muss sich selbst den Plan seines Verhaltens mache. Weil er aber nicht sogleich im Stande ist, dieses zu tun, sondern roh auf die Welt kommt: so müssen es andere für ihn tun.“ (Kant, 1964, 697)
 - 12 Die Unterscheidung von Formen der Vernunft folgt den Kant'schen Kategorien *Theoretischer Vernunft* bzw. *Praktischer Vernunft*; Vgl. dazu: Schmid, 562 ff., 1998
 - 13 Vgl. in diesem Zusammenhang die neurobiologischen Erkenntnisse bezüglich der kognitiven Leitungsfähigkeit zum Beispiel von Elstern, Schimpansen und Walartigen, die mindestens Vorformen eines Selbstbewusstsein bei diesen Tieren konstatieren und die dadurch

Selektionsvorteile belohnten zunehmenden Lernfähigkeit und neuronalen Verschaltung geschah – oder ob der „biologisch vorkritische“ Mensch irgendwie anders die Stufen zur selbstreflexiven Vernunft bewältigte, ist hierfür unerheblich. Für den Erziehungsprozess wichtig ist allein die Tatsache, dass diese theoretische Vernunft von vornherein im Menschen angelegt ist (Vgl. Mead, 2008, 78 ff.) – Moral im Sinne von *praktischer Vernunft* muss sich aber erst im sozialen Kontext des Aufwachsens und der Erziehung entwickeln (Vgl. Kohlberg, 1996).

Von diesen Prämissen ausgehend ist der Autor (mit den diversen empirischen Studien über „Begabung und Lernen“ (Vgl. dazu Roth/Aebli, 1969)) der Auffassung, dass Schule und Erziehung die biologischen *Stärken*¹⁴ wie Lernbereitschaft und Neugier zulassen und fördern sollten, anstatt diese zu verschütten – und sie sollten es genauso unterstützen und praktisch ermöglichen, dass sich heranwachsende Menschen – anlagegemäß – als soziale Individuen entwickeln und zunehmend besser in die soziale Gemeinschaft einleben können. Dazu bedarf es pädagogischer Handlungen, die sich *für* etwas engagieren.

Auf der anderen Seite bedarf es umgekehrt einer Erziehungskultur, die sich *gegen* den anderen Teil unseres biologischen Erbes richtet, nämlich sozialem Dominanzstreben, individueller Unterordnungsbereitschaft, Gruppenegoismen oder Clanismus – als eher negative sozialpsychologische Dispositionen. Hier fordert die (und unsere!) Geschichte besondere Aufmerksamkeit.¹⁵ Auch dieser Seite des menschlichen So-Seins muss sich Schule und Erziehung – unter Nutzung der Fähigkeit zur Vernunft und im Sinne

m. E. die These des zunächst zufälligen Überschusses stützen; Vgl. dazu Bunnell, Sterling, Die Evolution der Intelligenz bei Cetaceen, in Macintyre, 1982, 52 ff., der als Ursache für die Intelligenz der Walartigen die „im trüben Wasser der Flüsse entwickelten Orientierungsinne“ [...] als „ideale Voraussetzung für die Entwicklung sozialer und personaler Kommunikation“ (56) betrachtet, die sich dann, in der „gesellschaftlichen Organisation“ der Cetaceen, zu höheren kognitiven Fähigkeiten bis möglicherweise hin zur Selbsterkenntnis weiter entwickelt haben. Bunnell konstatiert hier für die Walartigen einen aus den Flüssen mitgebrachten kognitiven Überschuss, der die Basis für deren „reine Vernunft“ darstellt. So ähnlich könnte es auch bei Homo sapiens gewesen sein.

14 Zwangsläufig verlasse ich hier den naturalistischen Kontext und bewerte zunächst ambivalente Dispositionen – ausgehend von einem normativen Menschen- und Gesellschaftsbild der „Vielfalt“, „Leistung“ und „Menschenrechte“; siehe dazu weiter unten.

15 Beeindruckt und geprägt bin ich hierbei von Theodor Adorno: „Die Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung. Sie geht so sehr jeglicher anderen voran, dass ich weder glaube, sie begründen zu müssen noch zu sollen. Ich kann nicht verstehen, dass man mit ihr bis heute so wenig sich abgegeben hat. Sie zu begründen hätte etwas Ungeheuerliches angesichts des Ungeheuerlichen, das sich zutrug.“ Adorno, 1996, 8516

von Aufklärung und Kritikfähigkeit – aktiv zuwenden. Höhere „Stufen der Moralität“ (Roth, 1971, 565) bedürfen, neben endogenen kognitiven Entwicklungsprozessen besonderer Formen des Lernens, der Sozialisation und der Erziehung (Roth, 1971, 565). Gute Schulen (Vgl. die Beschreibungen der Preisträgerschulen des Deutschen Schulpriests) versuchen junge Menschen bei ihrer zunehmend selbstverantworteten individuellen Entwicklung zu fördern, dazu die angelegten Potenziale und Chancen der Neugier sowie des sozialen Verhaltens zu unterstützen und den Neigungen und Risiken zur Dominanz und Folgsamkeit durch die besondere Förderung der Kritik- und Demokratiefähigkeit entgegenzuwirken. Dabei geht es nicht um den, von der Erziehung bewirkten Übergang von einem vorkritischen Natur- in einen vernünftigen und gerechten Kulturzustand. Vielmehr bin ich (mit Kant und Wilson) der Meinung, dass – in diesem Zusammenhang – die Kultur „letzter Zweck der Natur“ (Kant) ist und die „Gene die Kultur im Zaum“ (Wilson, 1993, 150; zit. n. Tremml, 2010, 272) halten. Dass also im menschlichen Naturzustand des jungsteinzeitlichen Jägers ähnlich wie in der Kindheit des postmodernen Menschen¹⁶ soziale wie asoziale, vernünftige wie unvernünftige Elemente und Dispositionen bereits angelegt sind, ebenso wie die herausragende Lernbereitschaft und Neugier – und dass Bildung und Erziehung dieses berücksichtigen muss.¹⁷

1.2.2. Verständnisintensives Lernen

Ausgehend von diesem pädagogischen Menschenbild – und auf die kognitiven Lernprozesse als solche bezogen – widmet sich das unterrichtspraktische Interesse des Autors auf kognitiv aktivierende „Tiefenstrukturen“¹⁸ im

16 Vgl. zur Frage der Subjektwerdung des Menschen sowie den dabei wirksamen Faktoren und Interdependenzen: Reckwitz, 2006

17 Vgl. hierzu zum Beispiel Friedrich Schleiermacher, der bereits 1826 dazu formuliert: „Alles, was in der menschlichen Natur nicht böse ist, soll auch in derselben vorhanden sein“ Schleiermacher, 1957, 27, und der hierzu „zwei entgegengesetzte Möglichkeiten [sieht, W.K.]: die Erziehung als Unterstützung – er spricht auch von der Erweckung – des Guten und die Erziehung als Gegenwirkung, also Unterdrückung des Bösen. [...] die eine beruht auf der Voraussetzung, dass der Mensch von Natur aus gut, die andere, dass er von Natur aus böse sei [...]“, Bollnow, 1986, 723

18 „Auch Seidel und Shavelson (2007) konnten zeigen, dass Lernerfolg sich besser durch so genannte Tiefenstrukturen vorhersagen lässt als durch Sicht- bzw. Oberflächenstrukturen. Sichtstrukturen lassen sich als äußere Formen der Unterrichtsgestaltung relativ einfach und objektiv beobachten und beschreiben (z. B. die Sozialform: Gruppen vs. Einzelarbeit), während Tiefenstrukturen in der Beobachtung und Beurteilung deutlich aufwändiger sind.

Sinne eines die ganze Schule einbeziehenden „verständnisintensiven Lernens“,¹⁹ bei dem die *Bedeutung des Lerngegenstandes* in der Interaktion zwischen Lehrendem und Lernenden eine eminent wichtige Rolle spielt:

„Das Ganze, das wir dem Kind geben sollten, ist mehr als eine Regel, die als Reiz für die Reaktion dient, und es sollte auch mehr als die Analyse einer Situation sein. Wenn wir erreichen, dass das Kind das Objekt in seiner ästhetischen Form würdigt, so hat dieses erstens für das Kind Bedeutung und erregt es zweitens sein Interesse, so dass es zu einer echten affektiven Reaktion kommt und das Objekt in seinem Gedächtnis haften bleibt.“ (Mead, 2008, 81)

Tiefenstrukturen umfassen beispielsweise das Vorgehen der Lehrkraft, um Schülerinnen und Schüler kognitiv zu aktivieren. Dies kann über die Variation einer Aufgabe geschehen oder dem Umgang mit Schülervorstellungen oder interessanten Fehlern der Schülerinnen und Schüler. Der Einsatz von Lernformen, wie problemorientierter oder computergestützter Unterricht, ist also nicht per se förderlich für das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Erst wenn sie auf der Ebene der Tiefenstruktur kognitiv aktivierend wirken, führen sie zu höheren Lernerfolgen.“ (Köller/Möller, 2013,14)

- 19 Diese Form des Lernens ist insbesondere ein Anliegen der Bildungseinrichtung „Imaginata“ in Jena, die sich die Verbreitung dieser Lernformen zum Ziel gesetzt hat: „Mit dem „imaginativen“ und dem „verständnisintensiven Lernen“ wird der Blick von der Schule als ganzer wieder auf die Qualität des Lernens gelenkt; das Entwicklungsprogramm für Unterricht und Lernqualität stellt dann das Lehrerhandeln, die Verbesserung der pädagogischen Professionalität ins Zentrum, und von hier aus führt die Arbeit wieder Zug um Zug zur Entwicklung von Schulen als Ganzes. Dies schließlich ist der strategische Ansatzpunkt des Deutschen Schulpreises. Auch der Deutsche Schulpreis macht nicht die Schulstruktur zum Thema, sondern bleibt konsequent bei Qualitätsfragen an die einzelne Schule. Er evaluiert Schulen mit Kriterien, die Erfahrungen aus vorausgegangenen Reformprojekten mit den Erkenntnissen der Schulforschung verbinden, in einem sehr elaborierten Verfahren. Zumindest implizit ist der Deutsche Schulpreis freilich gerade auch deshalb bildungspolitisch gehaltvoll, weil er die für Schulqualität wesentlichen Akteure, die Schulen, in den Mittelpunkt rückt. Auch wenn der Deutsche Schulpreis sich einer ideologisch-politischen Instrumentalisierung damit konsequent verweigert hat – vermutlich eine wichtige Voraussetzung für seine große fachliche und öffentliche Wirkung – so ist er am Ende schul- und bildungspolitisch doch keineswegs neutral oder gar wertfrei. Er bestärkt vielmehr eine Entwicklung der pädagogischen Praxis in Richtung auf eine demokratisch-öffentliche, professionell-fachlich orientierte Schule mit großem eigenen Handlungsspielraum und einem ganz dezidiert inklusiven Anspruch. Dieser Anspruch wird aber wiederum nicht im Sinne einer Vorentscheidung über die richtige Schulstruktur vertreten, sondern als Qualitätsanforderung an jede einzelne Schule im Rahmen der ihr möglichen rechtlichen und pädagogischen Gestaltungsspielräume begriffen. Im Ergebnis könnte man – zuspitzend – die These aufstellen, dass sich bei einem Quervergleich zwischen Sekundarstufen I und Sekundarstufen II preisgekrönter Schulen Gymnasien und Gesamtschulen, orientiert man sich an den Qualitätsbereichen und nicht an den Schulform-Etiketten, kaum voneinander unterscheiden lassen.“ (Fauser, 2013b, 33)

Im diesem Sinne eines verständnisintensiven Lernens forderte Peter Petersen in seiner Antrittsvorlesung in Jena am 03. November 1923: *Um Kinder zu verstehen müsse die Lehrkraft „sich ernstlich in sie hineindenken und immer wieder von sich weg sich in sie hineinversetzen [...], um nicht seine Art zu denken und sich mit den Gegenständen auseinanderzusetzen, schematisch auf die Kinder zu übertragen.“*²⁰ Und Wolfgang Klafki führt hierzu – Martin Buber aus dem Jahr 1925 zitierend – im Jahr 2002 aus:

„In Bubers berühmtem Vortrag ‚Über das Erzieherische‘ aus dem Jahre 1925 heißt es in der eigentümlich bilderreichen und emotional gefärbten Sprache dieses Denkers: Der Erzieher, der Lehrer, dessen Beruf es ist, ‚auf andere Menschen einzuwirken, muss immer wieder eben dieses sein Tun ... von der Gegenseite erfahren‘. Er muss, ohne dass sein pädagogisches Handeln ‚irgend geschwächt würde‘, zugleich ‚drüben sein, an der Fläche jener anderen Seele, die ... seine (des Pädagogen; W. Kl.) Handlung empfängt‘. Erst wenn der Erziehende, der Lehrende ‚von drüben aus sich selber auffängt und verspürt, ‚wie das tut‘, wie das diesem anderen Menschen tut, erkennt er die reale Grenze‘ seiner pädagogischen Handlungsmöglichkeiten, kann er in einen pädagogischen Dialog mit den jungen Menschen eintreten, ihnen zur Entwicklung ihrer Möglichkeiten verhelfen und damit selbst zu einem im Dialog Lernenden werden. Buber bezeichnet eine solche Einstellung auch mit dem Begriff der ‚Umfassung‘“ (Klafki, 2002, 187)

Die Forderung, Schülerinnen und Schüler ihren eigenen individuellen Lernweg finden und gehen zu lassen und sie dazu als Institution Schule zu motivieren und zu unterstützen findet sich in der Meta-Studie von John Hattie.²¹ Dies ist aber praktisch längst nicht abgeholten. Schülerinnen und

20 Petersen, Peter, Der Bildungsweg des neuen Erziehers auf der Hochschule, in: ders.: Schulreform, Antrittsvorlesung in Jena am 03.11.1923, zit. nach Fauser, 2010, 191.

21 Die Hattie-Studie ist offensichtlich die umfangreichste empirische Metastudie zum Abgleich der Wirksamkeit von Faktoren, die den Lernzuwachs von Schülern in einigen ausgewählten Fächern untersucht: „In seiner inzwischen erschienenen neuesten Veröffentlichung ‚Visible Learning for Teachers‘ (2012) sind es bereits 931 Meta-Analysen geworden. Diese berücksichtigen über 60.000 einzelne empirische Untersuchungen mit Lernergebnissen von mehr als 88 Millionen Schülerinnen und Schülern. Es ist schon erstaunlich, dass sich aus so vielen Studien eine relativ klare Botschaft ergibt: Positive Effekte auf das Lernen von Schülerinnen und Schülern hat ein Unterricht, der fachlich orientiert und dabei kognitiv aktivierend ist, in dem die zur Verfügung stehende Zeit auch für Unterricht genutzt wird, in dem die Lehrkraft Schülerinnen und Schüler anleitet, anspruchsvolle aber bewältigbare Lernaufgaben zu bearbeiten. Geringe Effekte auf das Lernen von Schülerinnen und Schülern haben hingegen schulische Rahmenbedingungen (z. B. differenziertes vs. nicht differenziertes Schulsystem; finanzielle Ausstattung) und klassische reformpädagogische

Schüler lernen ausgewählte kognitive Sachverhalte²² offensichtlich dann besonders gut, wenn ihnen bei der Entwicklung und dem reflexiven Verständnis ihrer individuellen Lernstrategien zum Beispiel durch die Methode eines „visible learning“ (Hattie, 2011) geholfen wird. Bei der hierzu notwendigen Qualifikation auf Seiten der Lehrkraft wiederum spricht Peter Fauser von „pädagogischer Adaptivität“, bzw., lehrerseitig von der elementaren Berufskompetenz eines „Verstehens zweiter Ordnung“ (Fauser/John/Stutz, 2012, 191).

„Wir sprechen heute, um eine solche Qualität pädagogischer Berufskompetenz begrifflich zu fassen, von „adaptiver Routine“ oder „adaptiver Professionalität“, und, wenn es um die Fähigkeit geht, das Lernen und Verstehen der Kinder konstruktiv zu begleiten und zu verstehen, von einem „Verstehen zweiter Ordnung“. Ein solches „Verstehen zweiter Ordnung“ als Kern adaptiver Professionalität ist nicht allein als pädagogische Berufskompetenz im vollen Sinne des Wortes grundlegend, weil damit für die alltägliche und unmittelbare Interaktion, den praktischen Umgang mit den Heranwachsenden in der Verschränkung von Verstehen und Verstanden werden ein Fundament gegenseitiger Anerkennung geschaffen wird. Diese Struktur wechselseitiger Verständigung bildet zugleich den Kern demokratischen Handelns und demokratischer Erfahrung – das, was Jürgen Habermas mit dem Titel seiner Demokratietheorie als die „Einbeziehung des Anderen“ programmatisch postuliert.“ (Fauser/John/Stutz, 2012, 190)

Konzepte (z. B. offener Unterricht, jahrgangsübergreifender Unterricht)“ (Köller/Möller, 2013, 16)

- 22 Wichtig ist hier, dass Hattie einzelne Variablen in ihrer Wirkung auf kognitive Effekte, und nur auf solche (!), untersucht hat: „Hattie hat einzelne, man könnte sagen „isolierte“ oder auch „fragmentierte“ Variablen auf Wirkung hin untersucht. Aber man weiß, dass auch die stärksten Variablen ihre Wirkung nur mit anderen Variablen zusammen entfalten. So ist eine Unterrichtsentwicklung vor allem dann nachhaltig, wenn sie kooperativ betrieben wird; so benötigen gegenseitige Hospitationen beispielsweise einen Fokus auf ein gemeinsam geteiltes Unterrichtskonzept, sonst laufen sie ins Leere oder bleiben ein gelegentlicher Freundschaftsdienst. Hattie aber hat nur Variablen von Unterricht einzeln untersucht; die Wirkung von Unterrichtsentwicklung aber liegt gerade nicht in den Aktionen einzelner, sondern wesentlich in der Interaktion und im Zusammenspiel der Lehrenden und der Lernenden. [...] Die abhängige Variable, also die Bezugs- und Zielvariable, ist bei Hattie Wissenserwerb in den zwei bis drei Hauptfächern. Fächer wie Geschichte und Gesellschaftswissenschaften, Musik, Kunst und zumeist auch die Naturwissenschaften gehören nicht dazu. Auch allgemeine Lernkompetenzen sind nicht im Blick und auch nicht Sozialkompetenzen oder moralische Orientierungen. Bildung ist kein Thema, bestenfalls ein sehr enges und einseitiges Verständnis davon.“ (Rolff, in: Pädagogik, 4/13, 49)

Beide Wissenschaftler, John Hattie wie Peter Fauser, beschreiben den Kern der notwendigen Reformprozesse, zwar aus unterschiedlicher Richtung kommend, gleichwohl aber durchaus in ähnlicher Weise:

„Betrachtet man die hier beschriebenen Reformprogramme institutionell, also im Hinblick auf die Handlungs- und Organisationsebenen, dann kann man miteinander verbundene Lernprozesse auf drei Ebenen unterscheiden. Danach geht es erstens um eine Veränderung des Lernens der Schülerinnen und Schüler im Unterricht, die sich verbindet, zweitens mit einem individuellen und kollegialen Lernen bei den Lehrerinnen und Lehrern. Dieses wieder verbindet sich, drittens mit einer Veränderung, einem ‚organisationalen‘ Lernen von Schulen als Ganzem.“ (Fauser, 2013, 35)

„Sichtbar wird (für John Hattie; W.K.) Lernen dann, wenn folgende Prozesse initiiert werden: Schülerinnen und Schüler müssen ihr eigenes Lernen mental begleiten, als wären sie ihre eigene Lehrkraft! Im Zentrum des Unterrichts steht eine Lehrkraft, für die ihre Schülerinnen und Schüler im Zentrum stehen! Im Zentrum der Schule steht die Schulleitung, für die ihre Lehrkräfte im Zentrum stehen, für die wiederum ihre Schülerinnen und Schüler im Zentrum stehen.“ (Köller/Möller, 2013, 48)

1.2.3. Pädagogische Kultur(en)

Das Fallbeispiel dieser Untersuchung und Veröffentlichung, die Hildesheimer Robert-Bosch-Gesamtschule ist von externen Juroren ausgezeichnet und als herausragend bewertet worden. Deshalb geht diese Studie auch der Frage nach, in welcher Weise es sich bei der Robert-Bosch-Gesamtschule, einer Hauptpreisträgerin des Deutschen Schulpreises, vielleicht um eine *Schule mit einer besonderen pädagogischen Kultur* handelt. Mit dem Begriff „Kultur“ ist hier das gemeint und umschrieben, was als Ergebnis menschlichen Agierens, als materielles oder geistiges „Gestaltungsprodukt“, ge- oder erschaffen wurde. Der von mir gerne verwendete speziellere Begriff der „*pädagogischen Kultur*“²³ verweist denn, spezifizierend, auf einen „Handlungszusammenhang und Erfahrungsraum“, bei dem die...

[...] „Institutionen Folge und Ausdruck rationalen Handelns [sind] und als solche auch der Niederschlag vernünftiger Praxis. Sie speichern gewissermaßen Erfahrungswissen, als pädagogische Institutionen pädagogische Erfahrung. Sie

23 Vgl. zur Abklärung von „pädagogischer Kultur“ bzw. „Schulkultur“ weiter hinten in dieser Studie.

entstehen in einem unvordenklichen Sinne praktisch – durch das Handeln von Personen in einer regional und geschichtlich bestimmten Situation und bilden deshalb einen praktischen Erfahrungsraum, der durch die Erfahrung gemeinsamen Handelns konstituiert wird und diese gemeinsamen Erfahrungen und Erwartungen in sich aufnimmt und repräsentiert“ [...] (Fauser, 1989, 16/17)

Pädagogischer Kultur in diesem Sinne geht es demzufolge um die...

„äußere Struktur und Organisation ebenso wie um den Geist der Schule, die Inhalte ebenso wie die Methoden, das Erscheinungsbild der Schule ebenso wie die in ihr ablaufenden Prozesse, die schulinternen Konzepte ebenso wie die Außenrelationen – das gesellschaftlich-politische Umfeld“. (Fauser, 1989, 16/17)

Die pädagogische Kultur einer Schule, so die Klärung hier, wird durch die „Handlungen“ und „Handlungsprodukte“ der in ihr tätigen Akteure bestimmt: Diese „Handlungen“ können Alltagshandlungen genauso wie wiederkehrende Routinen oder Rituale mit symbolischer Bedeutung sein. Mit „Handlungsprodukten“ werden in dieser Studie Strukturen, Gremien, Verfassungen und Regelwerke bezeichnet. Beides, Handlungen wie Handlungsprodukte bestimmen als Praktiken die pädagogische Kultur einer Schule. Diese pädagogische Kultur realisiert sich in den beobachtbaren Formen des Handelns – und gleichzeitig ist sie das synchrone Hintergrundflimmern in den Köpfen der Akteure, welches ihr Wahrnehmen und Handeln beeinflusst und prägt:

„Cultural models assume that beliefs, values and ideology are at the heart of organizations. Individuals hold certain ideas and value-preferences which influenced how they behave and how they view the behavior of other members. These norms become shared traditions which are communicated within the group and are reinforced by symbols and ritual. [...] Culture [...] must be understood as an active, living phenomenon through which people create and recreate the worlds in which they live [...] we must root our understanding of organization in the processes that produce systems of shared meaning [...] organization are in essence socially constructed realities that are as much in the minds of their members as they are in concrete structures, rules and relations.“ (Bush, 2003, 170 u. 180)

Pädagogische Kultur ist insofern das Resultat der sozialen Praktiken der Akteure – und es sind deren Praktiken, die „den Ort des Sozialen“, d. h. hier, den pädagogischen Handlungsraum einer Schule, ausfüllen. Diese so, und von mir so, verstandene und verwendete *Kategorie der pädagogischen*

Kultur einer Schule ist, als ganzheitliche Kategorie, mehr als die Summe der in ihr stattfindenden Praktiken:

„Der Begriff der pädagogischen Kultur wendet sich gerade gegen eine solche Spaltung des pädagogischen Blicks entsprechend einer institutionellen Aufspaltung der Schule in womöglich isolierte Funktionsbereiche und Zuständigkeiten für Inhaltliches, Soziales oder Individuelles [...] Solche Funktionen werden vielmehr als Aspekte eines praktischen Gesamtzusammenhangs und seiner rationalen Qualität betrachtet.“ (Ipfling, 1997, 82 f.)

Bei dieser, auf Handlungswissen zielenden, Ausrichtung der Arbeit wird von drei unterschiedlich operierenden, gleichwohl verbundenen, Gruppen ausgegangen. Dabei stellt die Schulleitung (mit ihrer „Leitungskultur“) die eine Gruppe, die Lehrkräfte (mit ihrer „Handlungskultur“) die weiteren Akteure und die Schülerinnen und Schüler die dritte Gruppe dar. Aktivitäten der Schulleitung beeinflussen gegebenenfalls die Arbeit und Einstellungen der Lehrkräfte, die wiederum, und zusammen mit den Schülerinnen und Schülern und Eltern, die *Erziehungs- und Lernkultur* einer Schule hervorbringen. Die Begriffe der „Schulkultur“ oder der „pädagogischen Kultur“ sind dabei die umfassenden und die Teilaspekte zusammenführenden Kategorien:

„Obwohl Modebegriff, eignet sich der neue Begriff ‚Schulkultur‘ als Kollektivbegriff durchaus für die schulpädagogische Diskussion in Theorie und Praxis. Sein Wert liegt in seiner Integrationsleistung, vermag er doch zum Nutzen der Schulpraxis bislang künstlich begrenzte und abgegrenzte, sachlich aber aufeinander bezogene Begriffe wie Schulprofil, Schulqualität, Schulleben oder Schulklima zusammenzuführen. Schulkultur ist durch das Gesamt von Konsens, Kooperation und Aktivitäten an der Schule definiert, sie zu entwickeln, zu verbessern oder auszugestalten ist daher der Schulleitung (als Impulsgeber), dem Lehrerkollegium, den Schülerinnen/Schülern und der Elternschaft gemeinsam aufgetragen. [...] Der Begriff der pädagogischen Kultur wendet sich gerade gegen eine solche Spaltung des pädagogischen Blicks entsprechend einer institutionellen Aufspaltung der Schule in womöglich isolierte Funktionsbereiche und Zuständigkeiten für Inhaltliches, Soziales oder Individuelles [...] Solche Funktionen werden vielmehr als Aspekte eines praktischen Gesamtzusammenhangs und seiner rationalen Qualität betrachtet.“ (Seibert, 1997, 39 u. 82/83)

Die Unterscheidung von „Leitungskultur“ und „Handlungskultur“ durchzieht die Studie von Anfang an. Die in der Literatur häufiger anzutreffende Unterscheidung zwischen „Lernkultur“, „Erziehungskultur“ und „Organi-

sationskultur“ (Vgl. Seibert, 1997, 83) differenziert gegenüber den von mir gemachten begrifflichen Festlegungen den Bereich der Organisation nicht weiter und bleibt dadurch, was die Unterscheidung zwischen Leitungshandeln einerseits und der Arbeit der Lehrkräfte mit den Schülerinnen und Schülern andererseits anbelangt, zu unbestimmt. Die von mir gewählte Abgrenzung zwischen dem Handeln der Lehrkräfte als der beeinflussbaren Variable der Lern- und Erziehungsprozesse einerseits und der Leitungskultur der Schulleitung als des beeinflussenden Faktors andererseits soll analytisch – im Sinne einer Fragestellung wie auch einer späteren praktischen Handhabbarkeit – den Unterschied des Handelns der Lehrkräfte im Gegensatz zum Handeln der Schulleitung deutlicher hervortreten lassen.

1.2.4. Schule als „Soziale Organisation“

Die dieser Arbeit zu Grunde liegende Vorstellung von *Schule als sozialer Institution und Organisation*²⁴ orientiert sich an dem Theorem der „Einzel-schule als pädagogischer Organisationseinheit“ (Vgl. Fend, 1986),²⁵ und sie folgt einer „Theorie sozialer Praktiken“,²⁶ die die Aktivitäten, Handlungs-

24 Vgl. (Flitner, 2001, 95)

25 Fend verwendet dort den Begriff „Handlungseinheit“, an den ich mich hier anlehne. Da Schule selten ein geschlossenes Handlungssystem, aber gleichwohl ein durch staatliche Vorgaben und Regeln bestimmtes Organisationssystem darstellt, habe ich mich für diese etwas einschränkende begriffliche Definition entschieden. Vgl. dazu: „In Wahrheit ist die Schule von Menschen gemacht und von Menschen zu verändern. Es ist ein, allerdings etwas zu optimistischer, Ausdruck dieser Einsicht, wenn gegenwärtig in der Schulforschung und Schultheorie von der einzelnen Schule als einer „pädagogischen Handlungseinheit“ gesprochen wird. Richtig daran ist, dass es im Blick auf Bildungsreformen und pädagogische Qualität auf die einzelne Schule weit mehr ankommt als es die Fixierung auf Struktur-reformen vor allem in den sechziger und siebziger Jahren vermuten ließ. Zu optimistisch ist dieser Begriff der „Handlungseinheit“, weil er die Vorstellung nahe legen könnte, eine Schule handle insgesamt als eine Art Makro-Subjekt und sei der bewussten Planung oder Kontrolle der Entscheidungsträger oder der Beteiligten vollständig zugänglich.“ (Fausser, 1996, 26)

26 Unter „Praktiken“ werden in dieser Arbeit Handlungen, Strukturen und Gremien – und die dazu gehörenden theoretischen Vorstellungen und Konzepte beschrieben. Es geht um die Aktivitäten der Akteure vor Ort. Die Kategorien „Praktiken“ oder „Praxen“ sind keine analytischen Kategorien. Ihre implizite Grundannahme geht davon aus, dass soziale Institutionen nicht nur „von außen“, wie z. B. durch ihren Organisationstypus oder ihre Funktion, sondern gleichermaßen „von innen“, durch das konkrete praktische Handeln der Akteure definiert und bestimmt werden. Diese „Handlungen“, d. h. Handlungsmuster, Rituale oder Routinen gehen Verbindungen miteinander ein und führen zu Handlungskomplexen, die den sozialen Innenraum der Institutionen ausmachen. „Handlungen“ werden von mir