

**Ilona Esslinger-Hinz**

# **Schlüsselkonzepte von Schulen**

**Eine triangulierte Untersuchung  
zur Bedeutung der Schulkultur  
an Grundschulen**



**KLINKHARDT**

forschung

ESSLINGER-HINZ  
SCHLÜSSELKONZEPTE VON SCHULEN



**SCHLÜSSELKONZEPTE VON SCHULEN**  
**Eine triangulierte Untersuchung**  
**zur Bedeutung der Schulkultur**  
**an Grundschulen**

von  
**Ilona Esslinger-Hinz**

VERLAG  
JULIUS KLINKHARDT  
BAD HEILBRUNN • 2010



Foto auf Umschlagseite 1: © Dirk Krüll, Düsseldorf.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

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

2010.9.1. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.  
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2010.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN: 978-3-7815-1750-9

# Inhalt

## Vorwort

<b>TEIL 1 THEORETISCHE GRUNDLAGEN</b> .....	11
<b>1 Zielsetzung der vorliegenden Untersuchung</b> .....	11
<b>2 Erste Begriffsklärung: Organisations- und Schulkultur</b> .....	13
2.1 Organisations- und Schulkultur als wertfreie Begriffe.....	13
2.2 Manifestationsformen von Organisations- und Schulkultur.....	16
<b>3 Das Konstrukt „Schlüsselkonzept“</b> .....	19
3.1 Definition.....	19
3.2 Tiefen- und Oberflächenebene der Schulkultur.....	23
3.3 Die Rekonstruktion von Schlüsselkonzepten als Zielperspektive .....	25
<b>4 Schulkultur</b> .....	26
4.1 Zur Wandelbarkeit von Kultur – Lassen sich Schulkulturen bewusst gestalten? .....	26
4.2 Wie homogen sind Schulkulturen? .....	32
4.3 Funktionen von Schulkultur.....	33
4.4 Kultur prägende Faktoren .....	34
4.5 Überblick über den Forschungsstand: Schulkulturforschung.....	36
<b>5 Ableitung der Untersuchungsdimensionen</b> .....	39
<b>6 Implementationsprobleme und Implementationsforschung</b> .....	43
<b>7 Theoriegenerierung</b> .....	54
7.1 Einordnung des Schlüsselkonzeptansatzes in die Theorie selbstreferentieller Systeme.....	58
7.2 Der Schlüsselkonzeptansatz unter strukturalistischer bzw. strukturfunktionalistischer bzw. systemtheoretischer Perspektive .....	62
7.3 Schultheoretische Bezugspunkte .....	72
<b>8 Empirie: Präzisierung der Zielperspektiven der Untersuchung</b> .....	74
8.1 Die Ermittlung von Schlüsselkonzepten .....	75
8.2 Wie explizit ist das kulturelle Wissen der Kulturträger?.....	76
8.3 Schnittmengen mit anderen Forschungszweigen und Forschungsansätzen.....	81
8.4 Schulindividualität und Selbstkonzeptforschung.....	82
<b>TEIL 2 FORSCHUNGSDESIGN</b> .....	88
<b>1 Die Vorstudie – Regeln und Normen in Lehrerkollegien</b> .....	88
1.1 Fragestellung der Vorstudie.....	88
1.2 Methode .....	88
1.3 Ergebnisse der Rückmeldungen zum Erhebungsinstrument .....	90
1.4 Ergebnisse der Befragung.....	91
1.5 Konsequenzen für das Forschungsdesign der Hauptuntersuchung .....	95

<b>2</b>	<b>Die Hauptuntersuchung</b> .....	95
2.1	Das methodische Anforderungsprofil.....	95
2.2	Formen der Triangulation in der vorliegenden Untersuchung.....	97
2.3	Weitere Untersuchungsdimensionen und Untersuchungsvariablen.....	99
2.4	Für und Wider eines ethnografischen Zugangs.....	100
2.5	Gewinnung der teilnehmenden Schulen.....	102
2.6	Die Interviews.....	103
2.7	Die Fragebogenuntersuchungen.....	109
2.8	Die Stadtteilbefragung.....	115
2.9	Die Dokumentenanalyse.....	116
<b>3</b>	<b>Merkmale der Grundgesamtheit</b> .....	117
<b>4</b>	<b>Forschung als Forschung im Prozess – Grounded Theory</b> .....	118
<b>5</b>	<b>Überblick über die Untersuchung im zeitlichen Verlauf</b> .....	120
<b>6</b>	<b>Die Datenanalyse</b> .....	121
<b>TEIL 3 ERGEBNISSE</b> .....		125
<b>1</b>	<b>Die Variable „Schulzufriedenheit“</b> .....	126
1.1	Die Skalen zur Schulzufriedenheit.....	127
1.2	Deskriptive Statistik.....	129
1.3	Unterschiede zwischen den Schulen.....	130
1.4	Note für die Schulen.....	132
1.5	Lebensalter und Schulzufriedenheit.....	133
1.6	Geschlecht und Schulzufriedenheit.....	134
<b>2</b>	<b>Die Variable „Stimmung“</b> .....	135
2.1	Die Skalen zur Stimmung.....	135
2.2	Deskriptive Statistik.....	136
2.3	Unterschiede zwischen den Schulen.....	137
2.4	Korrelationen.....	138
2.5	Analyse der Interviews.....	139
2.6	Zur Ausdifferenzierung der Darstellung. Qualitative und quantitative Ergebnisse im Zusammenhang.....	143
<b>3</b>	<b>Darstellung und Interpretation der Ergebnisse zur Dimension „Leistungsorientierung“</b> .....	144
3.1	Begründung der Dimension.....	144
3.2	Verhältnisbestimmung der methodischen Zugänge.....	147
3.3	Die Analyse der Lehrerinterviews.....	148
3.4	Die Analyse der Fragebogenuntersuchung.....	165
3.5	Stadtteilbefragung.....	170
3.6	Dokumentenanalyse.....	171
3.7	Exemplarische Zusammenschau.....	171
<b>4</b>	<b>Darstellung und Interpretation der Ergebnisse zur Dimension „Partizipation“</b> .....	172
4.1	Begründung der Dimension.....	172
4.2	Forschungsstand.....	180

4.3	Grenzen der Partizipation .....	185
4.4	Zusammenfassung: Selbst- und Mitbestimmung als Ziel – Partizipation als Mittel..	186
4.5	Analyse der Lehrerinterviews .....	188
4.6	Analyse der Fragebogenuntersuchung .....	210
4.7	Weiterführende Überlegungen .....	215
<b>5</b>	<b>Darstellung und Interpretation der Ergebnisse zur Dimension „Förderorientierung“</b> .....	<b>216</b>
5.1	Begründung der Dimension .....	216
5.2	Überblick .....	218
5.3	Analyse der Lehrerinterviews .....	219
5.4	Die Analyse der Fragebogenuntersuchung .....	227
5.5	Zusammenfassung der quantitativen Ergebnisse und Zusammenschau mit den Ergebnissen der Inhaltsanalyse .....	234
<b>6</b>	<b>Darstellung und Interpretation der Ergebnisse zur Dimension „Umgang mit Herausforderungen“</b> .....	<b>235</b>
6.1	Begründung der Dimension .....	235
6.2	Selbstwirksamkeit von Schulen .....	236
6.3	Itemkonstruktion auf der Grundlage des Konstrukts „Schulische Selbstwirksamkeit“ .....	239
6.4	Verhältnisbestimmung der methodischen Zugänge .....	240
6.5	Analyse der Lehrerinterviews .....	240
6.6	Analyse der Fragebogenuntersuchung .....	258
6.7	Zusammenfassung .....	260
<b>7</b>	<b>Darstellung und Interpretation der Ergebnisse zur Dimension „Strukturiertheit“</b> .....	<b>260</b>
7.1	Begründung der Dimension .....	260
7.2	Analyse der Lehrerinterviews .....	264
7.3	Analyse der Fragebogenuntersuchung .....	275
7.4	Zusammenschau der quantitativen und qualitativen Analyseergebnisse und Interpretation .....	279
<b>8</b>	<b>Darstellung und Interpretation der Ergebnisse zur Dimension „Offenheit“</b> .....	<b>280</b>
8.1	Präzisierung der Dimension: Äußere und innere Offenheit .....	280
8.2	Analyse der Fragebogenuntersuchung .....	291
8.3	Analyse der Lehrerinterviews .....	294
8.4	Stadtteilbefragung .....	313
8.5	Dokumentenanalyse .....	313
8.6	Zusammenfassung .....	314
<b>TEIL 4</b>	<b>KONSEQUENZEN: ZEHN THESEN UND ZWEI MODELLE</b> .....	<b>316</b>
	Abbildungsverzeichnis .....	333
	Tabellenverzeichnis .....	336
	Literaturverzeichnis .....	338

## Vorwort

Die vorliegende Untersuchung basiert durch die triangulierte Anlage auf einem komplexen Forschungsprozess, bei dem im Verlauf der Datenanalyse der vorgestellte Ansatz von „Schlüsselkonzepten“ entstand, der so zu Beginn der Untersuchung nicht entwickelt war. Die empirischen Befunde, aber auch Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen, führten dazu, die theoretische Basis immer wieder zu durchdenken und zu überarbeiten.

Um die Vielschichtigkeit der Untersuchung einerseits, ihre Stringenz auf der anderen Seite deutlich machen zu können, folgt die Darstellung nicht gänzlich dem klassischen Schema (Fragestellung – Forschungsdesign – Ergebnisse – Interpretation – Konsequenzen); vielmehr sind sehr viele Verweise innerhalb des Textes eingebracht, um auf wichtige und ergänzende Argumentationslinien innerhalb der Untersuchung hinzuweisen.

Die Jahre, in denen dieses Buch entstand, waren durch vielfältige Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen und durch die Unterstützung im beruflichen wie auch im privaten Bereich geprägt. Es gibt viele Personen, denen ich zu danken habe. An erster Stelle möchte ich Herrn Prof. Dr. Georg Unseld nennen, dem ich für seine wohlwollende Begleitung und uneingeschränkte Unterstützung herzlich danke. Mein Dank gilt den Lehrerinnen und Lehrern, den Schülerinnen und Schülern sowie den Eltern der untersuchten Schulen. Sie haben mir Einblicke in einen sehr sensiblen Bereich von Schule und Unterricht gewährt. Ohne ihre Bereitschaft wäre diese Untersuchung nicht möglich gewesen.

Herzlich bedanke ich mich bei meiner Kollegin Dr. Petra Reinhard-Hauck für alle Anmerkungen, Korrekturen und für ihre zuverlässigen Rückmeldungen. Ich danke Herrn Prof. Dr. Hans-Joachim Fischer, Frau Prof.´in Dr. Barbara Koch-Priewe, Frau Prof.´in Dr. Bettina Uhlig, Frau Prof.´in Dr. Ursula Carle, Frau Prof.´in Dr. Christine Bescherer sowie Herrn Prof. Dr. Roland Jost für alle Unterstützung. Mein Dank gilt auch Frau Magdalene Eßlinger für ihr Interesse an dieser Arbeit. Frau Prof.´in Dr. Edeltraud Röbe und Herrn Dr. Albrecht Wacker danke ich für alle Rückfragen und Hinweise. Und schließlich gilt mein Dank meinem Mann, PD Dr. Arnold Hinz, der durch sein Verständnis für meine wissenschaftliche Arbeit diese Untersuchung sehr unterstützt hat.

Die vorliegende Untersuchung wurde über Projektmittel der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg finanziert.

Heidelberg, im Sommer 2010

Ich stelle dieser empirischen Arbeit eine „literarische Fußnote“ voran, die sich dem Leser bzw. der Leserin auf der Grundlage der hier vorgestellten Untersuchung möglicherweise neu erschließen wird:

**Das unzufriedene Bienenvolk  
oder  
Die ehrlich gewordenen Schurken**

Ein Bienenvolk, dem keiner sich  
An Macht und Reichtum sonst verglich,  
Des fleißige, wohlgenährte Scharen  
Gehrt in Krieg und Frieden waren,  
War als das rechte Heimatland  
Von Kunst und Wissenschaft bekannt.  
Wenn die Parteien auch Streit geführt,  
Ward doch das Ganze gut regiert. [...]

Es gab kein Fach und Amt im Land,  
Wo Lug und Trug ganz unbekannt. [...]  
Trotz all dem sündlichen Gewimmel  
War´s doch im Ganzen wie im Himmel. [...]

Gesetze wurden umgestaltet  
So schnell, als wie die Tracht veraltet;  
Was heut als gut und löblich galt,  
Man übers Jahr Verbrechen schalt.  
Doch grad durch diese Flickarbeit  
An Recht und Brauch zu jeder Zeit  
Gar mancher Schaden Heilung fand,  
Den Klugheit nie vorausgeahnt. [...]

Doch Jupiter, der länger sehen  
Den Zank nicht mochte, rief: „Genug.  
So seid befreit denn vom Betrug!“  
Sofort geschah´s – und Redlichkeit  
Erfüllt nun alle weit und breit. [...]

Da man auf Luxus jetzt verzichtet,  
So ist der Handel bald vernichtet.  
Manch Handwerk mehr und mehr verfällt,  
Betriebe werden eingestellt.

Am Ende dieses Tugendstrebens  
Und exemplarisch reinen Lebens  
Ward ihm ein hohler Baum beschieden.  
Dort haust er nun in Seelenfrieden.



# TEIL 1 THEORETISCHE GRUNDLAGEN

## 1 Zielsetzung der vorliegenden Untersuchung

Ein Beispiel zur Einführung: Jede Lehrkraft an der Mörikeschule verfügt über eigene Lehr- bzw. Lernmaterialien, die gehütet und ergänzt werden. Mit der Übernahme einer neuen Klasse ziehen auch die Materialien um. Neben den Strukturen, die jede Lehrperson sich individuell an der Schule schafft, ist vieles ungeordnet. Welche Materialien wo verborgen sein könnten, weiß niemand so recht.

An der Mörikeschule existieren Räume, die Lehr- und Lernmittel der vergangenen fünfzig Jahre bergen. Diese Materialien sind unsortiert und den Lehrern unbekannt. Werden Medien ausgeliehen, wird nicht erwartet, dass sie zurückgegeben werden oder dass irgendetwas sich an einem bestimmten Platz befinden müsste. Die Bereitschaft, Materialien weiterzugeben, ist gering. Normal an dieser Schule ist, dass jeder für seine eigene Ordnung zuständig ist.

Nicht nur an der Mörikeschule sind Interaktionen in einen Bedeutungshorizont eingebettet. In jeder Schule gelten schuleigene Norm- und Wertvorstellungen, Präferenzen und Abneigungen, Gewohnheiten und Verhaltensstile. Sie werden mit dem Eintritt in das Interaktionssystem „Einzelschule“ gelernt und reproduziert. Die einzelne Schule generiert und tradiert damit kontinuierlich konventionalisierte Deutungsmuster und Verhaltenserwartungen. An der Mörikeschule gelten die beschriebenen Ordnungsstrukturen als normal.

Die „Normalität“ der einzelnen Schule manifestiert sich nicht nur im Verhalten von Personen, die am Schulleben längere Zeit teilhaben. Im beschriebenen Beispiel fühlt sich niemand für die Ordnung und Strukturiertheit zuständig. Normvorstellungen und Verhaltensweisen materialisieren sich<sup>1</sup> im beschriebenen Fall dadurch, dass es Räume an der Schule gibt, von denen niemand weiß, was sich in diesen Räumen befindet. Das Verhalten spiegelt sich in den materialen Gegebenheiten, wie Raum- und Zeitstrukturen, Einrichtungen und Gegenständen. Umgekehrt stellen diese materialen Gegebenheiten wiederum einen Deutungshorizont für „Kulturnovizen“ (z.B. neue Kollegen, Referendare) bereit<sup>2</sup> und stabilisieren vorhandene Normen (vgl. Pascale 1984; 1985).

---

<sup>1</sup> Edgar Schein (1995; 2003) spricht von Artefakten; Berger & Lukmann (2004) sprechen von Objektivationen: „Die Wirklichkeit der Alltagswelt ist nicht nur voll von Objektivationen, sie ist vielmehr nur wegen dieser Objektivationen wirklich“ (S. 37).

<sup>2</sup> Dass Kulturnovizen die fremde Kultur anfangs wahrnehmen und auch thematisieren können, wird immer wieder betont (z.B. Schein 1995). Damit bietet sich ihnen aber nicht zwangsläufig die Möglichkeit, sie zu erschließen, denn sie zeigt sich „nur“ anhand der Manifestationen und Kulturnovizen spiegeln diese neue, fremde Kultur an ihrer mitgebrachten. Um die Logiken der neuen, noch fremden Kultur zu verstehen, bedarf es vielfältiger Erfahrungen mit und in der Kultur oder aber eine systematische Untersuchung.

*Normen und Wertungen, die an der einzelnen Schule gelten und reproduziert werden, bilden den Gegenstand der vorliegenden Untersuchung. Die vorliegende Studie soll Aufschluss darüber geben, inwieweit an einer einzelnen Schule Werte, Normen, Deutungsmuster, Verhaltensweisen, emotionale Befindlichkeiten und Manifestationen konventionalisiert sind und wie diese schulinternen Konventionen generiert bzw. stabilisiert werden. Der Fokus liegt damit auf der Kultur der Einzelschule. Das Ziel besteht einerseits darin, die Normalität herauszuarbeiten, zugleich bildet diese Normalität auch das Besondere jeder einzelnen Schule: Das Normale ist das Typische der einzelnen Schule; das Typische der einzelnen Schule wiederum das Besondere im Vergleich zu anderen.*

Mit diesen Forschungsinteressen gehen zwei Hypothesen einher:

1. Schulen weisen schulkulturelle Unterschiede auf.
2. Lehrerinnen und Lehrer einer Schule generieren, tradieren und modifizieren ihre schuleigene Normalität.

Eine Beschreibung und Analyse schuleigener Kulturen, verstanden als Reproduktion und Modifikation der Deutungs- und Handlungsmuster an Schulen, beinhaltet weiterhin eine biografische Perspektive, denn die vorhandenen Normen tauchen nicht punktuell wie Sternschnuppen auf und verlöschen, sondern sie befinden sich in einem Verankerungsprozess.

Die vorliegende Untersuchung fokussiert die Tradition, das Habitualisierte im Hinblick auf bestimmte Untersuchungsbereiche als eine Voraussetzung von Schulentwicklungsprozessen. Die Untersuchung zeigt, dass Schulentwicklungsprozesse durch schulische Kulturen gerahmt und bedingt sind. In der Folge ist es wichtig, diese Kulturen zu kennen und ihre Bedeutung für Schulentwicklungsprozesse wahrzunehmen. Die oftmals destruktiven Konsequenzen eines fehlenden Kulturverstehens zeigt Schreyögg bereits Mitte der 90er-Jahre für so genannte „Human Service Organizations“ eindrücklich auf (Schreyögg 1995, S. 15f.). Die vorliegende Untersuchung zielt darauf ab, schulkulturelle Voraussetzungen als eine Gelingensbedingung von Schulentwicklungsprozessen zu untersuchen. Das so genannte Implementationsproblem, das häufig als eine Art „Übertragungsproblem“ aufgefasst und behandelt wird, stellt sich hier als *Integrationsproblem* dar. Neuerungen setzen, um umgesetzt werden zu können, auf mehreren Ebenen Passungsverhältnisse voraus. Das Augenmerk der vorliegenden Untersuchung basiert auf der Vorstellung, dass Neuerungen in Vorhandenes integrierbar sein müssen: „Soweit die Menschen danach streben, in ihrem Denken und Handeln Identität zu bewahren, werden sie so weit Neues in ihr Denken und Handeln integrieren, als es eine gewisse Affinität zu ihrem bisherigen Denken und Handeln hat, und alles zurückweisen, was zu weit davon entfernt scheint“ (Münch 2004, S. 381). Dieses Integrationspotenzial kann nicht dadurch geschaffen werden, dass Neuerungen stärker kontrolliert werden (externe Evaluation) und auch nicht über ein Mehr an Wissensbeständen über Ablaufprozesse von Schulentwicklung. Es genügt nicht, Handwerkszeuge zu kennen und kontrollierte Innovationen zu verlangen, wenn diese nicht mit vorhandenen, gelebten, sinnstiftenden Bedeutungsmustern einer Schule in Einklang gebracht werden können. Schulische Innovationen werden kulturimmanent verarbeitet, deshalb sind Handlungsoptionen durch die vorhandene Kultur beschränkt. Weiterhin existieren, wie die Analyse der Forschungsdaten zeigen wird, Kulturen, bei denen das „Festhalten am Bewährten“ ein norma-

tives Kernstück der Kultur bildet. Innovationsarbeit wird damit generell als kulturfremd identifiziert.

Ich stelle zunächst den Teil des Forschungsstandes dar, der in der Schulpädagogik beheimatet ist: die Arbeiten zur Schulkultur- und zur Implementationsforschung, entwickle der Leserfreundlichkeit wegen vorgreifend auf die Untersuchungsergebnisse das Konstrukt „Schlüsselkonzept“ (S. 19ff.), das ich ins Verhältnis zum Schulkulturbegriff setze (S. 27ff.) und beschreibe anschließend das Theorie-Empirie-Verhältnis (S. 76ff.). Um den Kulturbegriff bzw. das Konstrukt „Schlüsselkonzept“ theoretisch zu verankern, greife ich auf soziologische Ansätze zurück. Parallel und gleichgewichtig hierzu wird die Auswahl der Untersuchungsdimensionen *schultheoretisch* begründet. Da diese Untersuchung nicht an eine einzige Referenztheorie andockt, sondern ein eigenständiger Theorierahmen im Forschungsprozess sowie in der Auseinandersetzung mit vorhandenen Theoriebeständen entwickelt wurde, ist die folgende Darstellung am Argumentationsgang ausgerichtet.<sup>3</sup>

## 2 Erste Begriffsklärung: Organisations- und Schulkultur

### 2.1 Organisations- und Schulkultur als wertfreie Begriffe

Der Schulkulturbegriff hat eine aufgeblähte Extensionsseite.<sup>4</sup> Das Grundwort „Kultur“ lässt sich in nahezu allen Bereichen, in denen Menschen interagieren, einsetzen, ohne dass damit etwas Falsches oder Präzises gesagt wäre.<sup>5</sup> Der Begriff „Kultur“ eignet sich, um auf „den Geist einer Schule“ zu verweisen und damit auf etwas, das schwer fassbar, schwer definierbar und noch schwerer operationalisierbar erscheint. Er taugt für die Beschreibung kultureller Aktivitäten an einer Schule (z.B. Reiß & Schoenebeck 1987; 1988)<sup>6</sup> ebenso wie für die Thematisierung des pädagogischen Ethos bzw. ersetzt den von Friedrich Fröbel (1826) geprägten Begriff des „Schullebens“ (vgl. Gudjons 2007). Bedenkt man, dass der Kulturbegriff ein komplexes Phänomen beschreibt, nämlich das Zusammenspiel von Normen, Werten und Prämissen auf der einen Seite und deren Ausgestaltung und Nieder-

---

<sup>3</sup> Durch eine systematische Darstellung der kulturtheoretischen Bezüge würde der Argumentationszusammenhang immer wieder aus dem Blick geraten, deshalb sind Literaturverweise gelegentlich gehäuft in den Fußnoten zu finden. Die Darstellung von bzw. Abgrenzung zu Referenztheorien geschieht der Lesbarkeit wegen zuweilen in den Fußnoten.

<sup>4</sup> Der Kulturbegriff wurde insbesondere in den späten 1970er- und frühen 1980er-Jahren als Unternehmenskultur thematisiert, weil die Bedeutung von Wertesystemen in Unternehmen für deren Wirtschaftlichkeit erkannt wurde (vgl. Peters & Waterman 1982/2003). Die Managementliteratur widmete sich diesem Thema auch anlässlich einer Krisenerfahrung amerikanischer Unternehmen, die im Wettbewerb mit Japan nicht bestehen konnten (vgl. Beck & Bentner 1997, S. 9). In Deutschland wurde die Kultur von Unternehmen mit dem Bestseller von Peters & Waterman Mitte der 1980er-Jahre aufgenommen. Beck und Bentner (1997, S. 12) führen aus, dass personenbezogene soziale Dienstleistungen einen beachtlichen Arbeitssektor bilden, der beständig wächst, mit dem jedoch keine entsprechenden unternehmerischen Innovationen einhergehen. Auch hier stellt die Krise (Staatsverschuldung, Arbeitslosigkeit) den Motor für die Beschäftigung mit der Organisationskultur dar. Sie setzte in den 1990er-Jahren ein.

<sup>5</sup> Berger stellt hierzu fest, dass es sich um einen der am häufigsten gebrauchten Begriffe innerhalb der Sozialwissenschaften handelt (vgl. Berger 1995; Neubauer 2003, S. 15) und Alvesson (2002) konstatiert: „Culture is, however, a tricky concept as it is easily used to cover everything and consequently nothing“ (p. 3).

<sup>6</sup> Reiß und Schoenebeck (1987; 1988) legten eine empirische Untersuchung zu den kulturellen Aktivitäten an 2 912 Schulen aller Schulformen vor. Der Fragebogen sieht Rubriken wie „Musik“, „Theater“, „Musiktheater“, „Literatur“, „Medienpraxis“, „Gestaltung“ vor.

schläge auf den verschiedensten Ebenen der Organisation andererseits, dann verwundert nicht mehr, dass die Palette an inhaltlicher Besetzung des Kulturbegriffs so vielschichtig ist und im Ergebnis von der Analyse kultureller Aktivitäten (vgl. Terhart 1994, S. 690) bis hin zum einheitlichen pädagogischen Ethos einer Schule reichen kann.<sup>7</sup> Die Vielseitigkeit des Begriffs „Schulkultur“ wirft damit auch Probleme auf. Ein kleineres Problem besteht darin, die Gebrauchsvielfalt aufzudröseln (z.B. Chott 1997; Helsper et al. 2001). Neuere Beiträge zur Schulkultur müssen deshalb immer wieder der Analyse und Entfaltung dieser Gebrauchsvielfalt einleitend Aufmerksamkeit schenken.<sup>8</sup> Die Erforschung der Schulkultur bildet das gewichtigere bzw. schwer lösbarere Problem: Wie kann ein derart komplexes Phänomen wie die Kultur einer Schule untersucht werden? Für die vorliegende Untersuchung bieten sich drei Wege des Zugangs an: eine eingrenzende, geschärfte Definition, der Verzicht auf den Kulturbegriff oder die Übernahme des breiten Spektrums an Referenzen. Letzteres erscheint im Rahmen einer Forschungsarbeit auf den ersten Blick nicht handhabbar.

Nun könnte man auch auf den Gedanken kommen, der Vielschichtigkeit des Phänomens habhaft zu werden, indem man es ausschnitthaft beschreibt und auf den Schulkulturbegriff verzichtet. Doch damit bleibt die Komplexität des Phänomens ausgeblendet. Der Kulturbegriff bildet Komplexität am besten ab und wird trotz und wegen seiner umfangreichen Extensionsseite im Rahmen der vorliegenden Untersuchung aufgenommen. Doch was zeichnet einen Kulturbegriff aus, der die Komplexität des Phänomens „Schulkultur“ erfasst und der anschlussfähig ist an den schulpädagogischen sowie den kulturtheoretischen Diskurs?

In einem ersten Schritt ist der Kulturbegriff von seinem häufig gebrauchten positiven Konnotat zu entkleiden: Der hier vorausgesetzte Schulkulturbegriff ist *nicht* durch normative Implikationen eingeschränkt. Häufig finden sich Beschreibungen von Schulkultur, die mit Bewertungen einhergehen, sodass Kulturstandards, Kulturevaluation und damit ein großes Feld der Schulentwicklungs- bzw. Schulqualitätsdebatte sich mit der Schulkulturdiskussion verschränkt und verknüpft hat. Vor allem im Zuge der Forschungen zur Schulqualität wurde die gute Schule einer Schule mit Schulkultur gleichgesetzt (z.B. Holtappels 1995, S. 11f. und S. 16ff.; Fend 2003). Schulqualität und Schulkultur werden daher stellenweise synonym verwendet (z.B. Hejj 1997, S. 116f.). „Kultur haben“ heißt dann „eine gute Kultur haben“. Diese normative Färbung des Schulkulturbegriffs haben insbesondere Helsper et al. (1998b, S. 41ff.; 2001, S. 18) herausgearbeitet. Bedenkt man, dass das Reformmotiv und die Bemühung um die „gute Schule“ elementarer Kernbestand der Schulpädagogik sind, dann ist die bewertende Verwendung des Kulturbegriffs auch nahe liegend. Auch etymologisch ist das positive Konnotat rekonstruierbar. Am Ende des 17. Jahrhunderts wurde der Begriff im Sinne von „Bebauung, Pflege, Bestellung“ eingeführt und im doppelten Sinne verwendet:

---

<sup>7</sup> Beispielhaft für das Verständnis von Schulkultur als kulturelle Aktivitäten einer Schule ist eine Untersuchung von Hejj. Er nimmt eine Annäherung an den Kulturbegriff vor, indem er 175 Lehramtskandidatinnen und -kandidaten Assoziationen (drei Minuten als Zeitvorgabe) notieren lässt. Ein Großteil der Befragten nennt außerunterrichtliche Veranstaltungen. Der Autor zieht daraus den Schluss, dass sich in den Aktivitäten, die über den Unterricht hinausgehen, Schulkultur manifestiere (Hejj 1997). Auch Reiß und Schoenebeck (1987; 1988) legen ihrer empirischen Untersuchung die Gleichsetzung von „Kultur“ mit „kulturellen Aktivitäten“ zugrunde.

<sup>8</sup> Kroeber und Kluckhohn präsentierten bereits 1952 in ihrer Metaanalyse 164 Definitionen zum Kulturbegriff.

als Anbau im landwirtschaftlichen Sinne und als Pflege der Geisteskultur<sup>9</sup>. Reckwitz (2006) bringt den normativen Kulturbegriff auf den Punkt, wenn er schreibt: „Kultur ist der normativ ausgezeichnete Zustand einer sozialen Gemeinschaft“ (S. 66).<sup>10</sup>

*Die beschriebene normative Ausrichtung des Schulkulturbegriffs ist für die vorliegende Untersuchung ungeeignet. Sie verstellt den Blick dafür, dass jede Schule über ein Norm- und Wertegefüge verfügt und behindert den deskriptiven Prozess, weil sich die Bewertung vor die Analyse zu schieben droht.* Helsper et al. beschreiben dieses Phänomen folgendermaßen: „Vielmehr wird deutlich, daß auch in einem derart reflektiert vorgetragenen Konzept von Schul- und Lernkultur [...] immer bereits die Gefahr enthalten ist, die analytische Rekonstruktion von Einzelschulen und deren Strukturprobleme und Sinnstrukturen vorschnell als Ist-Soll-Vergleich anzulegen. Darin besteht die Gefahr einer Engführung des Blickes hinsichtlich der spezifischen Lage der einzelnen Schule“ (Helsper et al. 1998, S. 42; 2001, S. 18). Wissenschaftsgeschichtlich betrachtet, greift der normative Schulkulturbegriff die ursprüngliche Fassung des Kulturbegriffs auf.

Die anglo-amerikanische Ethnologie legte zum Ausgang des 19. Jahrhunderts den Grundstein für einen, wie Reckwitz (2006) es nennt, „totalitätsorientierten“ Kulturbegriff. Er spiegelt sich in der klassischen Definition des Begriffs, wie er von Edward B. Taylor vorgelegt wurde:

„Culture or civilization, taken in its wide ethnographic sense, is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society“ (1871/1958, S. 1).

Kultur wird nun nicht mehr normativ buchstabiert, sondern bezieht sich auf eine soziale Gruppe. Hierbei wurde zum einen vergleichend gearbeitet, zum anderen aber auch die Verhältnisbestimmung von Kultur und Natur fokussiert (beispielsweise in der Kulturanthropologie Arnold Gehlens). Diese auch wissenschaftsgeschichtlich nachvollziehbare Perspektive ist wichtig in Gesellschaften, die sich durch kontinuierlich fortschreitende Differenzierungsprozesse auszeichnen. Tenbruck (1990) spricht von einem „stratifikatorisch-differenzierungs-theoretischen“ Kulturbegriff. Insbesondere Talcott Parsons bereitete den Weg für einen differenzierungstheoretischen Kulturbegriff, indem er gesellschaftliche Teilsysteme benannt und beschrieben hat. Die gefundenen gesellschaftlichen Teilsysteme erwiesen sich jedoch als nicht voneinander abgrenzbar. Reckwitz (2006, S. 83) verdeutlicht dies am Beispiel von „Ästhetik und Kunst“. Dieses theoretische Problem lässt sich lösen, indem die gesellschaftliche Differenzierung über Sinnsysteme wahrgenommen wird. Diese Sinnsysteme manifestieren sich im Handeln und reproduzieren bestimmte Handlungsweisen. Den wissens- und bedeutungsorientierten Kulturbegriff umschreibt Reckwitz (2006) folgendermaßen: „‘Kultur’ sind dann jene Sinnsysteme, über die die Akteure im Sinne von ‘geteilten’ Wissensordnungen verfügen, die ihre spezifische Form des Handelns ermöglichen und einschränken“ (S. 85; vgl. S. 129). Innerhalb der Wirtschaftswissenschaften ist dieser Kulturbegriff innerhalb der Organisationstheorien gängig (vgl. Jones & Bouncken 2008, S. 42f.).

---

<sup>9</sup> Vgl. Kluge: Etymologisches Wörterbuch der Deutschen Sprache. Cicero verwendet den Kulturbegriff: „Cultura autem animi philosophia est“ (Cicero; Tusculanae disputationes II.5).

<sup>10</sup> Zur Entwicklung des normativen Kulturbegriffs vgl. Reckwitz 2006.

## 2.2 Manifestationsformen von Organisations- und Schulkultur

Im Folgenden greife ich diesen Ansatz auf und lege dem Konstrukt „Schulkultur“ folgende Definition zugrunde:

*Schulkultur manifestiert sich an einer Schule über geltende Normen und Werte, über das Verhalten der Organisationsmitglieder, deren Emotionen sowie durch die materiellen und strukturellen Manifestationen, die hier Objektivationen genannt werden.<sup>11</sup> Die genannten Bereiche sind miteinander verzahnt.*

Beispielsweise kann sich die eingangs beschriebene geringe Strukturiertheit und Ordnung an einer Schule im Verhaltensbereich spiegeln (Unsicherheiten im Verhalten), in den Emotionen (Wohlgefühl) und in den Werten (z.B. interpretiert als Freiheit des Einzelnen). *Schulkultur ist in dieser Sicht kein quantitatives Phänomen, in dem Sinne, dass es darum ginge, ob eine Schule viel Kultur hat oder wenig und auch kein qualitatives Phänomen, in dem Sinne, ob eine Schule gute oder schlechte Kulturen ausbildet.* Damit schließe ich mich Terharts Position an, der betont, dass jede Schule Schulkultur habe (vgl. Terhart 1994).<sup>12</sup> Schulkultur ist damit etwas Spezifisches (vgl. Beck & Bentner 1997, S. 25). Die folgende Tabelle (Tab. 1-1) gibt einen ersten Überblick über die in der Definition aufgenommenen Manifestationsformen schulischer Kultur und wird im Folgenden weiterentwickelt.

**Tab. 1-1:** Manifestationsformen von Schulkultur in Anlehnung an Helsper 1998, 2001; Schein 1995, 2003; Sourisseaux 1993; Terhart 1994; Beck und Bentner 1997 und an Kulturtheorien, die einen weiten Kulturbegriff annehmen (vgl. Reckwitz 2006).

Manifestationsformen von Schulkultur			
Kognitionen	Verhalten	Emotionen	Objektivationen
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Werte und Normen, Deutungsmuster</li> <li>• Formulierten Regeln</li> <li>• Erwartungen</li> <li>• Überzeugungen</li> <li>• Einschätzungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verhaltensmuster, Interaktionsstrukturen</li> <li>• Redeweisen</li> <li>• Rituale, Bräuche, Traditionen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gefühle</li> <li>• Atmosphäre</li> <li>• Stimmung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schulordnungen</li> <li>• Raumstrukturen</li> <li>• Zeitstrukturen</li> <li>• Ausstattung</li> <li>• Gegenstände</li> <li>• Stile</li> <li>• Symbole</li> </ul>

Schulkulturelle Voraussetzungen beruhen darauf, dass sie von ihren Mitgliedern anerkannt und reproduziert werden. Helsper (2001, S. 31ff.) spricht in diesem Zusammenhang von

<sup>11</sup> Ich lehne mich sehr eng an die wertungsfreie Definition von Sourisseaux an: „Demnach werden mit dem Terminus ‘Organisationskultur’ jene Werte, Normen, Denk- und Verhaltensmuster sowie deren Manifestationen bezeichnet, die sich innerhalb einer bestimmten Organisation entwickelt haben und auf irgendeine Weise handlungsleitend auf die Organisationsmitglieder wirken“ (Sourisseaux 1994, S. 10). Ähnlich argumentieren Helsper et al.: „Dieser weite, ethnographische Schulkulturbegriff setzt sich damit von anderen Konzepten und Verwendungen des Schulkulturbegriffes ab“ (Helsper et al. 1998, S. 18).

<sup>12</sup> Nach Sourisseaux (1998, S. 8f.) fand der Begriff „Organisationskultur“ Mitte der 80er-Jahre Eingang in die Teildisziplinen der deutschen Organisationsforschung. Mitte der 90er-Jahre erfährt er seine Blütezeit in der deutschen Schulentwicklungsforschung.

„Anerkennungsverhältnissen“. Anerkannte Normen und Werte werden in Form von Verhaltensweisen übersetzt und durch die Gestaltung des Raumes Schule, in der diese Normen und Werte gelten sollen, gestützt. Scholz & Hofbauer (1990) beschreiben die unhinterfragten Prämissen in Organisationen folgendermaßen: „*Kulturelle Konzeptas* (‘mental culture’) sind ‘vorbewußte’ kollektive Grundannahmen als nicht mehr diskutierte Annahmen der Organisationsmitglieder über Umwelt, Realität, menschliches Wesen, menschliche Handlungen und menschliche Beziehungen. Derartige Grundannahmen müssen erst wieder ins Bewußtsein der Kulturträger gerufen werden, um erfaßbar zu werden. Aber auch Werte und Normen zählen zu den Konzeptas, die sich allerdings durch eine etwas leichtere Erfaßbarkeit auszeichnen“ (S. 41). Wird in einer Schule beispielsweise sehr viel Wert auf Umwelterziehung gelegt, dann ist es „normal“, dass die am Schulleben Beteiligten bestimmte Verpackungen meiden, den Müll an der Schule sorgfältig trennen und in der großen Pause eher Getränke im Pfandsystem verkauft werden. Die Wertschätzung der Umwelt wird sich auch „materiell“ dokumentieren, weil in den Klassenzimmern verschiedene Müllbehälter zu finden sind, eine Solaranlage auf dem Dach angebracht ist und ein Schulgarten gehegt und gepflegt wird. Weiterhin werden Emotionen tradiert. Diese Feststellung erscheint zunächst ungewöhnlich, weil man gemeinhin Emotionen auf die einzelne Person bezieht und nicht auf ein Kollektiv oder eine Institution. Gemeint ist damit eine Grundstimmung, die an einer Schule vorherrscht bzw. Emotionen, die an Einschätzungen bestimmter Sachverhalte geknüpft sind. Insbesondere auch im Rahmen akteurstheoretischer Ansätze wird auf die Emotionen kollektiver und korporativer Akteure (Schimank 2000, S. 117ff.) hingewiesen. Schreyögg (2008) stellt fest: „Es geht auch um Emotionen; Kulturen normieren, was gehasst und was geliebt wird, was mit Geduld ertragen und was aggressiv zurückgewiesen wird, was angenehm und was unangenehm ist“ (S. 365).

*Die Verknüpfung von materiellen und strukturellen Manifestationen, Verhaltensweisen, Kognitionen und Emotionen begründet die Kultur einer Schule.* Die Inhalte von Tab. 1-1 müssen daher, will man die Verzahnung der Bereiche optisch verdeutlichen, anders modelliert werden (vgl. Abb. 1-1). Über die Verknüpfung von Wertvorstellungen, Verhaltensweisen und Manifestationen lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass sie in einem Passungsverhältnis stehen und keine Widersprüche erzeugen, die das System gefährden.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Inwieweit Passung zwingend ist, wird an späterer Stelle auf der Grundlage der Daten und im Kontext des Schlüsselkonzeptansatzes diskutiert. Die Feststellung von Helsper et al. (2001, S. 39), dass Widersprüche auch zur Kultur gehören („Diese vier Dimensionen der Schulkultur [Leistung, Inhalte (der professionellen Vermittlungstätigkeit), Pädagogische Orientierungen, Partizipationsformen] verweisen nicht zwingend aufeinander. Sie können in einem lose gekoppelten, ja mitunter sogar in einem äußerst widerspruchsvollen Verhältnis stehen“) wird hier unter dem Vorzeichen von Schlüsselkonzepten als integrierter bzw. integrierbarer Widerspruch verstanden. Widersprüche sind in dieser Sicht nicht beliebig, sondern müssen sich in die vorhandene Kultur integrieren lassen. Der auf der Oberfläche vom Forscher interpretierte Widerspruch ist in der Fassung des hier vorgestellten Ansatzes nicht nur beschreib- sondern verstehbar, weil auch er sich in Passung zur Schulkultur befindet. Das bedeutet, dass Widersprüche auf der Ebene der Manifestationsformen und den Logiken der Forschenden festgestellt werden. Sie werden auf der Grundlage der Schlüsselkonzepte verstehbar bzw. erweisen sich auf dieser Ebene nicht mehr als widersprüchlich, sondern als *eine* mögliche „Konstruktion der Wirklichkeit“.



*Abb. 1-1:* Verzahnung der Manifestationsformen

Diese Interdependenzen lassen jedoch keine kausalen Schlussfolgerungen innerhalb dieser Bereiche zu, in etwa die, dass sich aus bestimmten Normvorstellungen konkrete Gestalten von Schule ableiten ließen oder dass von den materiellen Äußerungen der Kultur oder den Verhaltensweisen der Mitglieder auf die Norm- und Wertvorstellungen geschlossen werden könnten. Normen und Werte innerhalb einer Schule können zu unterschiedlichen Formen des Verhaltens und der Gestaltung der Schule führen. An der gewählten und gelebten Gestalt werden aber die Normen und Werte, sofern sie erforscht sind, verstehbar. In der Konsequenz stehen im Rahmen der vorliegenden Untersuchung die Aussagen der Mitglieder einer Schule zu Teilbereichen der Kultur im Vordergrund. Da mehrere Schulen untersucht wurden und Befragungen aller Beteiligten stattfanden, wurden zugunsten der Verallgemeinerbarkeit und des Vergleichs verschiedener Schulen Formen der Befragung als primäre Zugänge zum Forschungsgegenstand gewählt (vgl. S. 95ff.).

Dieser Ansatz unterscheidet sich von den herkömmlichen Strukturierungs- und Dimensionierungsversuchen von Schulkultur dadurch, dass weder Ebenen der Bewusstheit als Differenzierungsmerkmal herangezogen werden (z.B. differenziert Schein 1995; 2003 zwischen basic underlying assumptions und espoused values) noch die Kognitionen über die anderen Manifestationsformen gesetzt werden. Durch diese Hierarchisierungen entsteht eine Forschungsprämisse, die nicht diskutiert ist und die in der Einschätzung der Verfasserin die Wahrnehmung des Untersuchungsgegenstandes und das Forschungsdesign entscheidend beeinflussen würde. *Es wird damit theoretisch nicht von einer Hierarchie der Manifestationsformen ausgegangen, sondern von einer Verschränkung.* Wissensbestände, Emotionen, Verhalten und Objektivationen werden als kollektive Grundlage des Verstehens angenommen bzw. rekon-

struiert. *Es geht damit nicht nur um Handlungserklärung, sondern um das Verstehen einer Verzahnung von Ausdrucksformen (hier Manifestationsformen genannt) schulischer Kultur. Das Verhalten wird damit als ein Ausdruck schulischer Kultur verstanden.* An dieser Stelle trifft sich die Konstruktentwicklung mit dem Terminus „kulturelles Modell“, den Clifford Geertz geprägt hat.<sup>14</sup>

Doch was hält diese Ausdrucksformen zusammen? Wodurch entstehen die Verzahnungen? Die Antworten, die im empirischen Teil dieser Untersuchung gefunden werden, lassen sich theoretisch mit dem Begriff „Schlüsselkonzept“ fassen. Damit wird ein Konzept entwickelt, das nicht darauf zielt, Verhalten zu erklären, in etwa allein durch die Geschichtlichkeit eines schulkulturellen Ist-Zustandes in dem Sinne, dass die Vergangenheit die Gegenwart prägt und diese durch die Vergangenheit ausgeformte Gegenwart die Zukunftsorientierungen einer Schule gänzlich bestimmt. Eine tradierungsorientierte Einschätzung der Fortschreibung schulischer Kultur geht davon aus, dass historische Prägungen einer Schule aktiv in die Gegenwart hineingenommen werden, indem Personen, die bestimmte Normen und Werte in besonderer Weise vertraten und aktiv beförderten, ein hohes Ansehen genossen und genießen. Weiterhin wird über Erzählungen von Ereignissen, die die Schule prägten, Geschichte in der Gegenwart aufrechterhalten. Westerlund & Sjöstrand (1981, S. 18) beschreiben das Phänomen folgendermaßen: „Die anerkannten Mythen regeln das Verhalten. Dank ihrer weiß man, wie man sich in einer bestimmten Situation verhalten soll. Damit tragen sie zur Bewahrung einer Kultur bei – in diesem Falle zur Bewahrung jener Kultur, die sich auf dem Fundament von Organisationsbegriffen in und um ein Unternehmen entwickelt hat“. Der hier vorgestellte Ansatz stellt ein Konzept dar, das die historische Perspektive der Organisation aufgreift, jedoch nicht in Personen oder Normen die Grundlage der Tradierung sieht, sondern einen relativ unverrückbaren Kern ermittelt, hier „Schlüsselkonzept“ genannt. Ich entwickle zunächst das Konstrukt „Schlüsselkonzept“ und greife auf dieser Grundlage die Frage der Beeinflussbarkeit von Schulkulturen auf.

### 3 Das Konstrukt „Schlüsselkonzept“

#### 3.1 Definition

Die Datentriangulation und -interpretation ergab, dass an den untersuchten Schulen zu den Untersuchungsdimensionen Ereignisse und Einschätzungen berichtet wurden, die jeweils in Bezug auf die Untersuchungsdimension als typisch und beispielhaft wahrgenommen wurden. Diese Einschätzungen wurden in eine verallgemeinerbare, generalisierbare Aussage verdichtet und konzentriert, die ich „Schlüsselkonzept“ nenne. Innerhalb der kulturtheoretischen Ansätze wurden bislang „kollektive Wissensordnungen“ (Reckwitz 2007) bzw. „kulturelle Schemata“ (Schulze 1992/1997) beschrieben. Ich spreche hier von „Schlüsselkonzepten“, weil sie ein Verstehen von Handlungen zulassen und einen Schlüssel *in Form eines Interpretationsrahmens* bieten. Aus der Perspektive des einzelnen Akteurs bieten sie einen Schlüssel, um innerhalb einer Schule Ereignisse verstehen und auf sie reagieren zu können.

---

<sup>14</sup> Die Differenzen zum Ansatz von Clifford Geertz liegen vor allem im methodischen Bereich. Geertz will an den Handlungen den dahinter liegenden Symbolgehalt ermitteln und fordert, damit diese Dechiffrierung nicht durch Lücken falsch wird, eine dichte Beschreibung. Der Symbolgehalt erschließt sich damit dem Forschenden, nicht dem Akteur.

In kulturtheoretischen Ansätzen wird „Kulturtheorie“ häufig mit der Kultur einer Gesellschaft gleichgesetzt. Hier wird die Kultur von einzelnen Schulen, also eine kleinere Einheit untersucht. Auch dieser Umstand begründet das Kompositum „Schlüsselkonzept“ und nicht zuletzt impliziert der Begriff „Schema“ (vgl. Schulze 1992/1997) etwas Statisches. Der Begriff „Schlüsselkonzept“ akzentuiert hingegen die starke Einflussnahme, die Verbindlichkeit dieser Wissensbestände einerseits, akzentuiert aber mit dem Begriff „Konzept“ eine Option für Veränderungen. Daneben ist innerhalb der sozialwissenschaftlichen Kulturtheorien von „symbolischer Ordnung“ (Lévi-Strauss), von Habitus-schemata (Bourdieu), von kulturellen Modellen (Geertz), von „Wissensordnung“ (Reckwitz), von „background“, „framework“ (Taylor), von Schemata (Schulze), von „mental Modellen“ (Johnson-Laird 1983; Cannon-Bowers et al. 1993), von „organisationalen Metakompetenzen“ (Bouncken 2003) die Rede. Die Wahl des Terminus „Schlüsselkonzept“ vermeidet, einen bestimmten Ansatz „im Schlepptau“ zu haben und damit Argumentationszusammenhänge, von denen jeweils umfangreichere Abgrenzungen notwendig wären. Im Folgenden grenze ich den Terminus „Schlüsselkonzept“ gegenüber den populärsten kulturtheoretischen Ansätzen ab bzw. binde ihn jeweils ein. In der Darstellung nehme ich damit ein Forschungsergebnis vorweg, weil es zu einer Revision der Theoriebildung im Forschungsprozess führte und zum Verständnis der Untersuchung bei der zwangsläufig linearen Darstellung beiträgt.

*Ein Schlüsselkonzept stellt ein Kulturelement dar, welches die einzelne Schule prägt. Schlüsselkonzepte manifestieren sich über Kognitionen, Verhaltensweisen, Emotionen und Objektivationen und halten diese zusammen (vgl. Abb. 1-1).* Diese explizierbaren Bereiche (Manifestationen) stehen in einem Ergänzungs- bzw. Bedingungsverhältnis. Sie zählen zur Oberflächenstruktur. Diese ist zugänglich und explizierbar. Schlüsselkonzepte bilden den gemeinsamen Nenner der Manifestationsformen, das Bindeglied, den Kitt oder die normative Grundlage für den Zusammenhalt kultureller Äußerungen.

*Schlüsselkonzepte zeichnen sich durch die Breite der Verankerung in unterschiedlichen Manifestationsformen, in der Höhe der Homogenität und in der Tiefe der Verankerung in der Geschichte der einzelnen Schule aus. Dadurch tragen sie zur Tradierung ihrer selbst bei und damit zur Stabilität eines sozialen Zusammenhangs. Schlüsselkonzepte strukturieren soziale Zusammenhänge, hier bezogen auf die Schule und sind bei den einzelnen Personen mental verankert, sodass von einer kollektiven Struktur gesprochen werden kann.*

Mit der *Höhe der Homogenität* ist gemeint, dass Schlüsselkonzepte umso stabiler sind, je mehr Personen einer Institution, hier der Schule, diese teilen. Schlüsselkonzepte konventionalisieren Emotionen, Kognitionen, Verhalten und die „Produktion“ von Objektivationen.

Die *Tiefe der Verankerung* bezieht sich auf die zeitliche Verankerung eines Konzepts. Diese Dimension lässt sich besonders an Schulen studieren, die mit einem besonderen Profil und/oder von bestimmten Personen gegründet wurden. Die Kognitionen, Emotionen, Verhaltensweisen und Manifestationen, die mit diesem Profil verbunden sind, sind der Schule „eingeschrieben“, weil sie *Geschichte* haben.

Schließlich spielt eine Rolle, ob ein Konzept in allen Manifestationsformen verankert ist. Das wird unter der „*Breite*“ verstanden. Wird in einer Schule beispielsweise Umwelterziehung für wichtig erachtet, dann zeigt sich dieser Aspekt in den Verhaltensweisen (z.B. regelmäßige Aktionen im Umweltbereich, curriculare Schwerpunkte im Unterricht, Mülltrennung), in den Gegenständen (z.B. Solaranlage), in den Kognitionen (z.B. an der Argumenta-

tion bei der Bewertung von Inhalten, die die Umwelt betreffen) und bei den Emotionen, die an das Thema „Umwelt“ geknüpft sind. Ein Schlüsselkonzept zeichnet sich dadurch aus, dass es in den genannten Manifestationsformen (vgl. Tab. 1-1; Abb.1-1) wiederzufinden ist. Es wäre schwach bzw. der Status als „Schlüsselkonzept“ wäre ohne diese Breite der Verankerung hinfällig, weil das Konzept dadurch an Stabilität einbüßte. Am konkreten Beispiel der Umwelterziehung wäre ein Konzept ohne Objektivationen (z.B. Pfandflaschen) oder ohne entsprechendes Verhalten (Müll wird getrennt) labil.

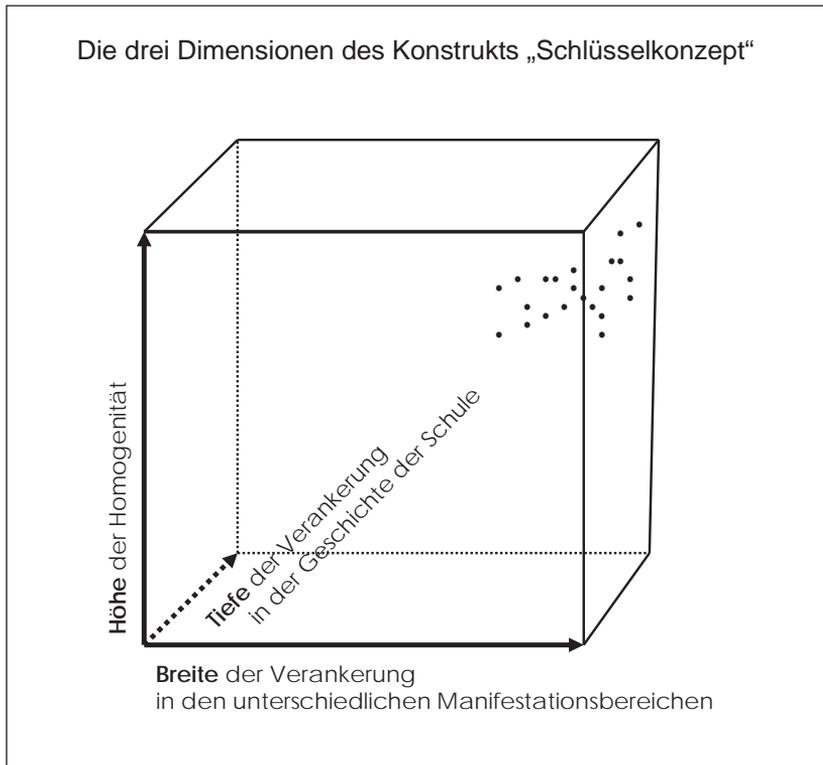
Von Schlüsselkonzepten spreche ich dann, wenn hinsichtlich der genannten Dimensionen eine Verankerung eines Konzepts vorliegt. Die folgende Abbildung modelliert den beschriebenen Sachverhalt; die Punktwolke deutet hierbei die an einer Schule geltenden Schlüsselkonzepte an. Die hier vorgestellten kulturtheoretischen Konzepte stellen insgesamt einen Konstruktionsrahmen bereit, in den die empirische Untersuchung gestellt ist. Für die vorliegende Untersuchung gilt, dass das Konstrukt „Schlüsselkonzept“ auf der Grundlage der Daten und im Forschungsprozess entwickelt wurde. Die Konzeptualisierung einer starken Verankerung (Höhe, Tiefe, Breite), hier Schlüsselkonzepte genannt, deckt sich mit dem empirischen Befund, der vor allem im Rahmen der Wirtschaftswissenschaft herausgearbeitet wurde, wonach gerade so genannte „starke“ Organisationskulturen sich als änderungsresistent erweisen (vgl. Kolbeck & Nicolai 1996).

Mit dem hier vorgestellten Ansatz wird eine sozialtheoretisch-soziologische Annahme präferiert, die Uwe Schimank (2000) folgendermaßen beschreibt: „Für die Soziologie handelt – pointiert formuliert – nicht das Individuum, sondern dessen struktureller Kontext handelt durch es. Ob und wie jemand handelt, ist also – um es zu wiederholen – aus soziologischer Perspektive nicht selbstbestimmt, sondern in hohem Maße strukturell determiniert“ (S. 339). Diese Anteile an struktureller Determiniertheit, verstanden als *kulturelle Determiniertheit*, werde ich in Bezug auf die einzelne Schule im Folgenden herausarbeiten.

Schlüsselkonzepte haben Geltung, sie werden im Alltag nicht bewusst als solche identifiziert und stehen in der Regel nicht zur Disposition. Sie umfassen einen bestimmten Interpretations- und Handlungsspielraum. Wird er überschritten, dann greifen soziale Sanktionsmechanismen. Akteure sind jedoch in der Lage, Schlüsselkonzepte in Anteilen als Sinn- und Verständnisgrundlage zu benennen und sich auch von ihnen zu distanzieren. Das gilt insbesondere dann, wenn die individuellen Bedürfnisse und die Schlüsselkonzepte in einen Widerspruch treten.

Schlüsselkonzepte werden in der vorliegenden Untersuchung als implementierte und damit schulbiografisch verankerte Steuerungsinstrumente in Kulturen verstanden, denn Schlüsselkonzepte schränken Handlungsoptionen ein und erhalten dadurch auch das System. *Sie sind Beschränkung und Ressource gleichermaßen.*

Zum Verhältnis der Begriffe „Schlüsselkonzept“ und „Schulkultur“ ist zu sagen, dass das gesamte Gefüge an Schlüsselkonzepten sowie deren Manifestationen in Form von Emotionen und Kognitionen, Verhalten und Objektivationen als zentraler Bestandteil der Kultur einer Schule gefasst wird. Den Anteil, der diese Äußerungsformen in Form von generalisierbaren und geltenden Aussagen zusammenhält und bindet und der sich durch eine ausgeprägte tiefe, breite und hohe Verankerung auszeichnet, bezeichne ich als Schlüsselkonzept. In der vorliegenden Untersuchung wird ein wertneutraler Schulkulturbegriff zugrunde gelegt, der rekonstruierbar ist.



*Abb. 1-2:* Die drei Dimensionen von Schlüsselkonzepten

**Schlüsselkonzepte** sind Kulturelemente, die die Schule prägen. Sie manifestieren und tradieren sich über Kognitionen, Verhaltensweisen, Emotionen und Objektivationen. Sie zeichnen sich

- durch die Breite der Verankerung in unterschiedlichen Manifestationsformen,
- durch die Höhe der Homogenität des vertretenen Konzepts,
- durch die Tiefe der Verankerung in der Geschichte der Schule aus.

Bei Schlüsselkonzepten handelt es sich um einen rational rekonstruierbaren Anteil der Schulkultur, weil die starke Verankerung auf den genannten drei Ebenen eine Rekonstruktion zulässt. Schlüsselkonzepte bilden einen stabilen Kern der Schulkultur. Darüber hinaus existieren Handlungen, Kognitionen, Objektivationen und Emotionen, die weniger stark verankert sind und personenspezifisch sind. Sie beeinflussen die schulische Kultur lediglich in ihrer „Oberfläche“. Weiterhin existieren Verhaltensweisen, Emotionen, Kognitionen und Objektivationen, die im Widerspruch zu den vorhandenen Schlüsselkonzepten stehen und dennoch geduldet werden; hierzu können beispielsweise konstruierte Schulprogramme und Schulkonzepte zählen, die schulkulturell nicht verankert sind.<sup>15</sup> Daneben können Kultur-

<sup>15</sup> Helsper spricht vom „imaginären pädagogischen Sinnentwurf“ einer Schule (vgl. Helsper 2008, S. 121).

elemente existieren, *die chaotisch, widersprüchlich, inkonsistent und punktuell sind*. Im Modell (Abb. 1-2) befinden sich diese Kulturelemente in der linken unteren Ecke vorn. Sie sind flüchtig und tangieren den kulturell „harten, nachhaltigen Kern“, die Schlüsselkonzepte, nicht. Der Vorteil dieses Ansatzes liegt darin, Kriterien empirisch und theoretisch herauszuschälen (Tiefe der Verankerung in der Geschichte der Schule, Breite der Verankerung in unterschiedlichen Manifestationsformen, Höhe der Homogenität des vertretenen Konzepts), die den Anteil der Schulkultur bilden, der stabil und schwer änderbar ist: die Schlüsselkonzepte.

Ein Schlüsselkonzept stellt eine Alltagstheorie der Kulturträger im Sinne von verallgemeinerbaren, kongruenten und aus der Perspektive der Akteure exemplifizierbaren Ereignissen dar. Ein und dasselbe Schlüsselkonzept durchwirkt unterschiedliche Themenfelder des schulischen Alltags. Die tiefe und vielseitige Verankerung führt dazu, dass Veränderungen, die nicht mit dem vorhandenen Konzept übereinstimmen, scheitern bzw. nicht implementiert werden können.<sup>16</sup>

Die hier vorgenommene Kulturanalyse beschreibt zunächst Kulturausschnitte und rekonstruiert auf dieser Grundlage Schlüsselkonzepte als Organisation der schulischen Wirklichkeit, die sich in den genannten Bereichen (vgl. Abb. 1-1) manifestiert. Die Analyse ist beschreibend, da in Bezug auf die Untersuchungsdimensionen die an den untersuchten Schulen vorhandenen Schlüsselkonzepte rekonstruiert werden. Die vorliegende Untersuchung stößt an Grenzen im Hinblick auf die Entstehung von Schlüsselkonzepten.

### 3.2 Tiefen- und Oberflächenebene der Schulkultur

Mit dem hier vorgestellten Schlüsselkonzeptansatz wird ein Konstrukt vorgestellt, das eine Rekonstruktion schulkultureller Codes bzw. Schemata darstellt. Reckwitz (2006) skizziert kulturtheoretisch erklärte Handlungsmuster folgendermaßen:

„Aus der Sicht der Kulturtheorie muß die Handlungserklärung jenen Hintergrund handlungsleitender kultureller Schemata herausarbeiten, die die Akteure zwar fortlaufend einsetzen, auf die diese in ihren alltagsweltlichen, eigenen ‘Handlungserklärungen’ jedoch in der Regel keinen Bezug nehmen, da ihnen ihre Wissensordnungen – man könnte mit Husserl formulieren: ‘in der natürlichen Einstellung’ – normalerweise implizit bleiben“ (S. 131).

Diese handlungsleitenden Orientierungen werden hier Schlüsselkonzepte genannt. Reckwitz (2006, S. 132) spricht von „einer kognitiven Ordnung der Wirklichkeit in Strukturen des Wissens“. Diese betrachtet er als Folie zur Produktion von Normen und subjektiven Interessen. Damit wird eine Verhältnisbestimmung zwischen normativen bzw. utilitaristischen Ansätzen einerseits und kulturtheoretischen Ansätzen andererseits vorgenommen. Mit diesem Konstrukt lässt sich ein zentraler Einwand gegen normorientierte Theorieansätze ausräumen: die Feststellung, dass sich nicht alles Handeln angesichts bestimmter Normen erklären lässt.

Die Kritik Bourdieus, dass Normen vom Forschenden (re-)konstruiert seien und nicht die Breite und Vielfalt der Praxis im Blick haben, lässt sich mit der *Differenz* von Oberflächen- und Tiefenstruktur begreifen: Tiefenstrukturen sind verdichtete Aussagen, die „normales“ Verhalten, Emotionen, Kognitionen und Objektivierungen generalisieren. Generell gilt bei-

<sup>16</sup> Vgl. auch die Kennzeichen von Kulturstärke bei Schreyögg (1991, S. 204).

spielsweise an einer der untersuchten Schulen: „Neulinge werden ins kalte Wasser geworfen“, an einer anderen Schule gilt als Prinzip: „Leben und leben lassen“. Diese basalen Normen realisieren und konkretisieren sich unterschiedlich; sie können auch mit unterschiedlichen Attributionen einhergehen. Handelt es sich jedoch um eine Tiefenstruktur (hier Schlüsselkonzept genannt), dann gibt diese Tiefenstruktur den Modifikationsrahmen vor. Bewegt sich eine Person außerhalb des Schlüsselkonzepts, wird das zur Kenntnis genommen und sanktioniert. Mit dieser Perspektive wird der normorientierte Ansatz mit dem kulturtheoretischen in der Weise verbunden, dass „Wissensordnungen“ (Reckwitz 2006, S. 135) tiefenstrukturell und implizit vorhanden sind. Ordnungen sind regulativ. *Damit wird hier die Vorstellung vertreten, dass die tiefenstrukturell vorhandenen „Wissensordnungen“ lose regulativ wirken, in dem Sinne, dass sie kulturelle Sinnmuster reproduzieren und zugleich Raum lassen für eine Vielzahl an Ausdeutungen mittels Verhalten, Emotionen, Kognitionen und Objektivationen. Mit „kulturellen Sinnmustern“ ist gemeint, dass in Schulen über die Schlüsselkonzepte ein Interpretationsrahmen der Wirklichkeit abgesteckt ist, der die Emotionen, das Verhalten, die Kognitionen und Objektivationen „durchwirkt“. Aus diesem Grund lässt sich anhand dieser Manifestationsformen (und auf der Grundlage der Explizierbarkeit kultureller Normen) die Tiefenstruktur als „Wissensordnung“ – hier Schlüsselkonzept genannt – rekonstruieren.*

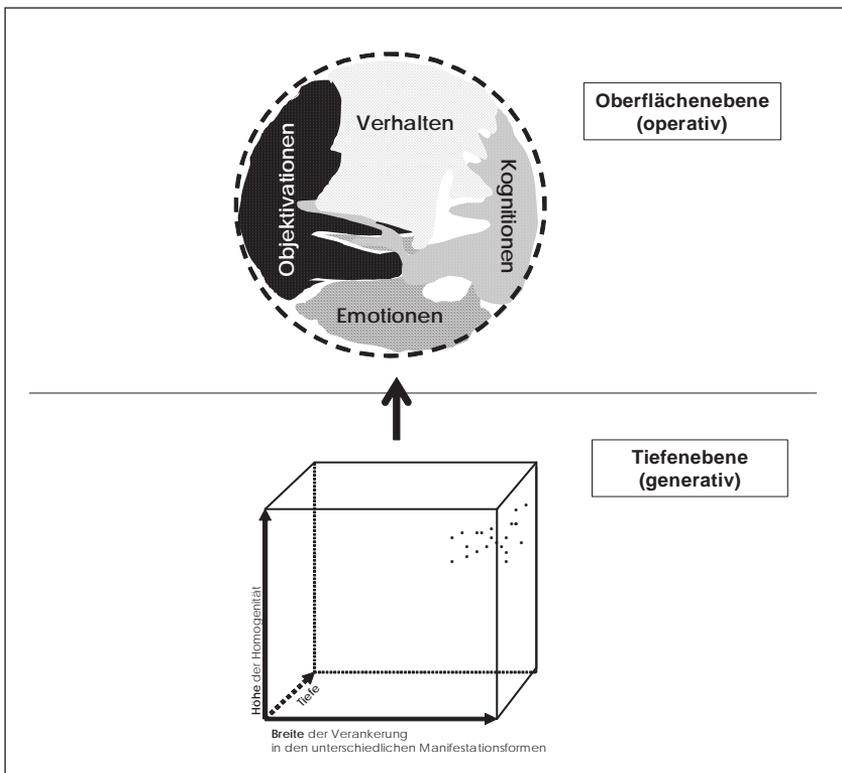


Abb. 1-3: Tiefen- und Oberflächenebene von Schulkultur

Damit werden Schlüsselkonzepte (bzw. Bündel an Schlüsselkonzepten) – ähnlich einem Text (Paul Ricoeur) – aufgrund der Manifestationsformen rekonstruiert. Manifestationen stellen „Indizien“ für Wissensordnungen dar. Oder anders gesagt: Die Objektivationen, die Emotionen, das Verhalten und die Kognitionen bilden die Oberflächenebene, die auf der Grundlage von Schlüsselkonzepten (Tiefenebene) entstanden ist. Schlüsselkonzepte generieren damit die empirisch zugängliche Oberflächenebene (Abb. 1-2). Schlüsselkonzepte eröffnen ein Spektrum an Manifestationsmöglichkeiten auf der Oberflächenebene, da das Bedingungsverhältnis zwischen den Ebenen ein kongruentes Verhältnis der beiden Ebenen darstellt. Wie „phänotypischen“ Varianten, wie sich die Oberflächenebene ausgestaltet, sind vielfältig.

Der Nachweis der Existenz solcher handlungs-, emotions- und objektivationsleitenden Orientierungen, der für den Kontext „Einzelschule“ im Folgenden erbracht wird, bietet noch keine Antwort auf die Funktion, den Sinn und Zweck der Existenz dieser Konzepte. Dieser wird an anderer Stelle (S. 33ff.) theoretisch entwickelt. Den Zusammenhang zwischen Struktur und Handlung, wie er sich innerhalb der kulturtheoretischen Diskussion darstellt, entfalte ich in Abschnitt 7 (S. 54ff.) und entwickle zunächst das Konstrukt „Schlüsselkonzept“ weiter.

### 3.3 Die Rekonstruktion von Schlüsselkonzepten als Zielperspektive

Nun geht es in dieser Untersuchung nicht um die Messung von Ausprägungen bestimmter Schulkulturmerkmale, indem beispielsweise gemessen wird, wie strukturiert eine Schule ist. Die Untersuchung zielt auf *die Ermittlung von Schlüsselkonzepten. In einem weiteren Schritt kann dann reflektiert werden, in welchem Rahmen das gefundene Konzept Schulentwicklungsprozesse befördern kann.* Wird beispielsweise in einer Schule Reguliertheit abgelehnt (Schlüsselkonzept: „So wenig Regeln wie möglich“), dann sind Implementationsbemühungen im Hinblick auf die Einführung von Regeln nicht chancenreich, weil sie keinen konzeptionellen Ankerpunkt innerhalb der vorherrschenden Kultur haben. Freilich ist es nahe liegend, dass Schlüsselkonzepte eine operationalisierte, empirische Basis aufweisen: Eine Schule, an der das Konzept vorherrscht: „So wenig Regeln wie möglich“, hat vermutlich weniger Regeln als dieselbe Schule sie hätte, wenn das Konzept lauten würde: „Regeleinhaltung ist ein vorrangiges Erziehungsziel“. Doch umgekehrt lässt sich über das Zählen von Regeln an zwei verschiedenen Schulen kein Schlüsselkonzept ableiten, denn die Regulierungsnotwendigkeiten an einer Schule sind durch unterschiedliche Variablen moderiert (z.B. Stadtteil, sozio-kulturelle Voraussetzungen, Größe der Schule). Deshalb werden in der vorliegenden Untersuchung Schlüsselkonzepte ermittelt. Der Vergleich zwischen den Schulen erfolgt auf der Ebene dieser Konzepte. Die Bewertung der Schlüsselkonzepte für das Leben und Lernen in der Schule bleibt den jeweiligen Kollegien überlassen. Die Aufgabe dieser Untersuchung besteht in einer Beschreibung. Ich spreche nicht von „Dechiffrierung“, weil im vorgestellten Ansatz die Manifestationsformen nicht als Verschlüsselungen betrachtet werden, sondern als *Äquivalente zu Schlüsselkonzepten*. Schlüsselkonzepte werden auf der Grundlage der Oberflächenebene (Manifestationen) rekonstruiert; Manifestationen bilden die Ausdrucksseite der Schlüsselkonzepte.

Schlüsselkonzepte sind für die Schulentwicklungsforschung deshalb besonders interessant, weil sie ein Erklärungsmodell für das Problem der Implementation bieten (vgl. S. 43ff.). Die

Schulkultur, hier verstanden als Bündel von Schlüsselkonzepten, ist besonders für Kulturneulinge (z.B. Referendare) wahrnehmbar, weil sie die anderen Akteure bzw. die wahrgenommenen Manifestationen nicht verstehen, weil sie ihnen auffallen und weil sie gelegentlich selbst Manifestationen generieren, die mit den vorhandenen Konzepten nicht vereinbar sind. In diesem Fall wird auf das vorhandene Konzept mit mehr oder weniger Nachdruck (Sanktionen) hingewiesen. Einerseits verschließen Schlüsselkonzepte die Möglichkeit, alternative Konzepte zu implementieren. Auf der anderen Seite liegt eben darin ihre Qualität für den Erhalt des vorhandenen Systems.

Die Auseinandersetzung mit den Schlüsselkonzepten einer Schule kann neben dem Erklärungsmodell für das Implementationsproblem innovative Möglichkeiten in der einzelnen Schule erweitern, weil es aufklärende Funktion hat und die Reflexivität der Kulturträger steigert.

Von Seiten der Forschenden geht es nicht darum, eine Bewertung des „schulkulturellen Ist-Zustandes“ vorzunehmen. Zunächst zeigt das Konstrukt „Schlüsselkonzept“ nur, dass es basale Konzepte in Schulen gibt, die sehr wahrscheinlich, was noch empirisch nachzuweisen sein wird, selektiv auf die Inhalte von Schulentwicklung wirken. Schlüsselkonzepte bilden damit ein Sieb, eine Grenze und erfüllen hinsichtlich Veränderungen eine Selektionsfunktion. Sie erhalten damit ihr System, denn ohne diese selektiven Mechanismen geht Profil verloren; in der Sicht der Systemtheorie wird die reduzierte Komplexität preisgegeben bzw. der System-Umwelt-Unterschied aufgelöst.

Nun ist das Phänomen, dass Gesellschaften bestimmte Norm- und Wertvorstellungen ausbilden, nicht neu und im Rahmen der Kulturanthropologie untersucht. Der Begründer des französischen Strukturalismus, Claude Lévi-Strauss (\*1908), ging in seinen Studien so vor, dass er die Grundstruktur von Stammesmythologien rekonstruierte (Lévi-Strauss 1958; Lévi-Strauss 1968; vgl. Münch 2004, S. 380). „Sie stellen einen Code dar, der als Tiefenstruktur jeglichem tatsächlichem Denken, jeder Rede und jeder Handlung an der Oberfläche des gesellschaftlichen Lebens zugrunde liegt“ (Münch 2004, S. 380). Lévi-Strauss nannte diese rekonstruierten Grundstrukturen „Codes“. Sie erlauben es, Verhalten und Kognitionen und Manifestationen zu verstehen als eine mögliche „Umsetzung“ eines Codes. Dabei existiert eine relativ offene Zahl an Handlungsoptionen, die dieser Tiefenstruktur adäquat sind. Deshalb ist der Zugang des Forschenden – auch in dieser Untersuchung – induktiv: von einer Vielzahl an Fällen, Beschreibungen, Beispielen wird die Tiefenebene (vgl. Abb. 1-2) ermittelt, hier konstruiert als Schlüsselkonzepte von Schulen.

## 4 Schulkultur

### 4.1 Zur Wandelbarkeit von Kultur – Lassen sich Schulkulturen bewusst gestalten?

Die Interventionsmöglichkeiten in schulische Kulturen sind bislang kaum erforscht; vielmehr bewegt man sich hier im Feld theoretisch sowie empirisch ungesicherter Annahmen. Ich skizziere zunächst die Grundpositionen hinsichtlich der Einschätzung der gezielten Beeinflussbarkeit von Kulturen in verschiedenen theoretischen Konzepten.

Insgesamt fällt bei der vergleichenden Analyse der Beiträge zur Schulkultur, zur Organisationskultur und zur Ethnografie auf, dass von „Kultur“ eher verallgemeinernd gesprochen wird. Demnach beanspruchen Aussagen über Kulturen Gültigkeit, unabhängig davon, ob

sie sich auf die Kultur einer Arbeitsgruppe, eines Betriebes, einer Schule, einer Religionsgemeinschaft oder einer Nation beziehen. Die theoretischen Ansätze differenzieren hier in der Regel nicht. Auf diesen Umstand weise ich vorab hin, denn ich vertrete im Folgenden die Position, dass die Komplexität eines Systems eine Variable darstellt, die das Veränderungspotenzial einer Kultur moderiert. Die gesellschaftstheoretischen Entwürfe lassen sich daher auch kritisch hinsichtlich ihrer Verallgemeinerbarkeit lesen. Weiterhin driften die Einschätzungen der Veränderung von Kulturen innerhalb der soziologisch orientierten Literatur und innerhalb der Literatur zur Organisationsentwicklung auseinander: Innerhalb der soziologisch orientierten Literatur sind die Einschätzungen insbesondere im Ansatz Luhmanns eher skeptisch (vgl. Luhmann 2000, S. 334), auch Parsons und Münch gehen von einer begrenzten Gestaltbarkeit aus. Etzioni nimmt hingegen ein Gestaltungspotenzial von Gesellschaften an (vgl. Jäger & Weinzierl 2007, S. 162ff.). Insgesamt produziert die Verhältnisbestimmung von Struktur und Handeln bei diesen großen gesellschaftstheoretischen Entwürfen die Positionierung hinsichtlich der Einschätzung von sozialem Wandel. Liegt der Fokus auf den strukturellen, sich reproduzierenden Gegebenheiten (z.B. bei Parsons oder teilweise bei Bourdieu), dann wird ein Wandlungspotenzial allenfalls in einer Transformation gesehen, die den Systemerhalt sichert. Keinesfalls wird den Akteuren ein Wandlungspotenzial zugeschrieben. In stärker akteursorientierten Ansätzen werden hingegen die Akteure (auch kollektive Akteure) als Motor für Veränderungen gesehen und deren Handlungslogiken aufgeschlüsselt (z.B. sozialer Wandel als Interessensdurchsetzung bzw. rationale Nutzenkalkulation bei Coleman). Innerhalb der Managementliteratur sind die Einschätzungen hingegen optimistisch, sodass hier immer neue Strategien und Methoden zur Kulturentwicklung in Unternehmen vorgestellt werden und die Grundidee der kulturellen Steuerung auch auf die Schule übertragen wird (z.B. Ouchi 1982; Jones & Bouncken 2008).

Kulturen sind zwar beständig im Wandel begriffen, sie zeichnen sich jedoch zugleich durch eine relativ hohe Stabilität aus. Kleineren Erschütterungen, Trends, Innovationen, „pädagogischen Moden“ hält die Kultur einer Schule stand (vgl. Pieler 2003, S. 156). Ein Phänomen, das die Implementationsforschung belegt hat und das Schulpädagogen und Bildungspolitik intensiv beschäftigt. Schulen transformieren sich, indem sie sich an Konstanten orientieren (vgl. Helsper et al. 1998a); ihr „evolutionäres Potenzial“ scheint gering zu sein; sie reproduzieren, soweit es geht, dasselbe. Auf der anderen Seite muss gesehen werden, dass Stabilität für das Überleben jeder Organisation wichtig ist und die Voraussetzung bildet, dass Qualität erhalten und optimiert werden kann. Schlüsselkonzepte im oben beschriebenen Sinne sorgen für Stabilität und den Fortbestand der Organisation. Weiterhin bieten in einer Schule geteilte Normen und Werte Verhaltenssicherheit und effektivieren die Arbeit. Schreyögg (1991, S. 208) spricht von einer „angstreduzierenden Funktion“.

Eine starke kulturelle Verankerung wirft da ihre Schatten, wo die vorhandene Kultur Verhaltensweisen, Emotionen, Kognitionen und Objektivierungen reproduziert, die der Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht nicht zuträglich sind. Anders ausgedrückt: *Ohne Kulturwandel sind Schulentwicklungsversuche in einem kulturell dem Prozess unzuträglichen Milieu zum Scheitern verurteilt.* Auch wenn sich die Sinnhaftigkeit von Kulturwandel unter dem Vorzeichen der Qualitätsentwicklung von Schulen begründen lässt, so stellt sich die Frage, ob sich Kulturen überhaupt gezielt gestalten und wandeln lassen. Eine Antwort auf diese Frage ist wichtig, weil das Konzept der Schulentwicklung bzw. der Implementation von Neuem

voraussetzt, dass die einzelne Schule auch *nachhaltig* veränderbar ist. *Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wird das spezifische So-Sein der einzelnen Schulen beschrieben, indem stabile Anteile ihrer Kultur (vgl. das Konstrukt Schlüsselkonzept) benannt und interpretiert werden (vgl. Sourisseaux 1994, S. 28). Damit ist jedoch noch offen, wie der beständige Prozess der Stabilisierung des „So-Seins“ vor sich geht und ob Eingriffe überhaupt möglich sind.* Hinsichtlich von Schulentwicklungsprozessen liegen bislang keine Untersuchungen zu gescheiterten Entwicklungsprozessen vor, doch die Erfahrungen externer Berater in Non-profit-Organisationen zeigen das Problem der fehlenden kulturellen Anschlussfähigkeit zwischen vorhandener Kultur und Innovation auf (z.B. Schein 1995). Können Schulkulturen bewusst gestaltet werden oder sind sie resistent gegen Veränderungen?

Bedenkt man, dass die kulturellen Werte und Normen für alle Beteiligten Orientierung und Stabilität bieten und nicht bewusst sind, dann liegt auf der Hand, dass deren Funktion und deren impliziter Charakter (vgl. Polanyi 1985) die hierfür notwendige Kulturkonsistenz erzeugen. Versuche, eine vorhandene Kultur zu explizieren und in Frage zu stellen, müssen in der Konsequenz auf Widerstände stoßen, denn damit wird an den Grundfesten von Handlungsrouniten und den dahinter stehenden Strukturen gerüttelt. Geht man theoretisch davon aus, dass die Ausdrucksseite (kulturelle Manifestationen) eines Systems bestimmte System erhaltende Funktionen erfüllt, dann muss eine gezielt vorgenommene Kulturänderung diese Funktionen ebenfalls einlösen (vgl. Luhmann 2000, S. 335).

Innerhalb der Organisationsforschung werden zwei polare Positionen mit etlichen „Zwischenversionen“ vertreten. Insbesondere im Rahmen der *Variablenansätze* (vgl. Neubauer 1993; Beck & Bentner 1997, S. 28) wird davon ausgegangen, dass Kultur eine Variable der Organisation ist und dass Kulturwandel aktiv initiiert und gestützt werden kann. Gelegentlich wird auch von einem *instrumentellen Ansatz* gesprochen. Schreyögg (1991) etikettiert Vertreter dieses Ansatzes als „Interventionalisten“ (S. 202) bzw. als „Kulturingenieure“ (2008, S. 391). Die Vorstellung, dass Kulturen beeinflussbar, wenn nicht gar steuerbar sind, korrespondiert mit struktur-funktionalistischen Sichtweisen (z.B. Allen & Kraft 1982; Ebers 1991; Helmers 1993). Das Verhalten der Organisationsmitglieder ist vorhersehbar und folgt einer „kulturellen Logik“. Beck und Bentner (1997, S. 28f.) konstatieren, dass dieser Ansatz in wirtschaftswissenschaftlichen Kontexten präferiert wird (z.B. Kriegesmann & Kerka 2007). Die Vorstellung von der Machbarkeit und Herstellbarkeit einer bestimmten Kultur hat ihren Ursprung in den Arbeiten der 80er-Jahre im Bereich der betriebswirtschaftlichen Organisationstheorie. Allerdings fällt die Einschätzung des Maßes der Einflussnahme unterschiedlich aus und reicht von „Kurskorrekturen“ bis hin zur Neukonstituierung einer Kultur. Forschungsmethodisch wurde versucht, Merkmale exzellenter Unternehmen herauszuarbeiten (Peters & Waterman 1982)<sup>17</sup>. Damit waren die Zielperspektiven definiert und der Weg, dort anzukommen, wurde für machbar gehalten (z.B. Ebers 1991).

So genannte „Metaphernansätze“ bzw. integrative Ansätze innerhalb der Organisationsforschung gehen hingegen von der Geschlossenheit und Selbstreferenz der Organisation aus. Die Kultur durchwirkt die Organisation. Die Handlungen zwischen Personen erscheinen in diesem Ansatz weniger „kultur- bzw. rollendeterminiert“, vielmehr wird betont, dass die

---

<sup>17</sup> Die Arbeit der beiden Autoren polarisierte wegen ihres populärwissenschaftlichen Stils. Dennoch ist festzustellen, dass die Rezeption groß war und ein erster Schritt in Richtung Kulturanalyse des Einzelunternehmens getan war. Edgar Schein stellte dann zwei Jahre später dieses Konzept auf eine solidere Grundlage.

Ausgestaltung der Rollen und Handlungen Spielräume bereithält und dass Verhalten daher nicht vorhersehbar ist. Vertreter des *integrativen Ansatzes* gehen davon aus, dass Organisationskulturen nicht gezielt beeinflussbar sind. Die Kultur ist eine Seite der Organisation, die sich in einem evolutionären Prozess entwickelt und stabilisiert. Da die Umwelt die Kulturbildung prägt, kann ein Wandel der Organisationskultur nur durch gesellschaftliche Wandlungsprozesse eingeleitet werden. Forschungsmethodisch entstehen daher Arbeiten, in denen Organisationen individuell und genau beschrieben werden. In der Ethnologie hebt insbesondere Clifford Geertz (1987) die Bedeutung einer „dichten Beschreibung“ (thick description) heraus. Dafür ist notwendig, dass der Forscher bzw. die Forscherin die Organisation über einen längeren Zeitraum teilnehmend begleitet und beschreibt. Innerhalb der Soziologie stellt Alfred Schütz (1932/1960) eine interpretative, vom Subjektstandpunkt aus gedachte Kulturtheorie vor. Das Wissen um Kultureigenschaften ist durch diese Ansätze stark angewachsen, jedoch wird auch hier die Veränderung von Kulturen kaum beschrieben (vgl. Beck & Bentner 1997, S. 8). Daneben ist in den interpretativen Ansätzen die Kluft zwischen radikaler Subjektivität und Intersubjektivität nicht überwunden, vielmehr muss auf strukturalistische Ansätze zurückgegriffen werden, sodass interpretative Ansätze für die Frage nach Schlüsselkonzepten, verstanden als kollektive Wissensordnungen, eher eine Problemlage provozieren, als dass eine theoretische Basis geschaffen wäre. Reckwitz (2006, S. 365ff.) führt aus, dass sich in den Ansätzen von Geertz, Goffman und Tylor eine Abkehr vom „subjektivistischen Mentalismus“ feststellen lässt. Abgesehen davon, dass die Fragestellung dieser Untersuchung unmittelbar in strukturalistische Fußstapfen tritt, gehe ich an dieser Stelle kurz darauf ein, worin die Unterschiede zu interpretativen, auf dem Subjektstandpunkt fußenden Ansätzen, bestehen.

Der Ansatz in der Tradition von Alfred Schütz interessiert sich in erster Linie für die Sinndeutungen der Subjekte. Dieses Konzept wird zunächst als Gegenkonzept zum Objektivismus konstruiert. Aber auch diese Sinndeutungen werden generalisiert. Damit schleicht sich das, was als objektivistisch, als Perspektive des Forschenden abgelehnt wird, unter dem Deckmantel wieder ein, den Subjektstandpunkt erforschen zu wollen. Spätestens mit der Operation „Generalisierung“ (z.B. über „Typisierung“) ist dies geschehen. Typisierungen sind Leistungen des Wissenschaftlers, sind Elemente der Fremdperspektive. Reckwitz stellt an dieser Stelle fest:

„Die strikt ‘subjektivistische Perspektive’ läßt sich letztlich für *sozialwissenschaftliche* Handlungserklärungen, das heißt die Erklärung von kollektiven Handlungsmustern über den Weg *kollektiver* Wissensordnungen, nicht durchhalten. Aus sozialphänomenologischer Perspektive erscheint eine übersubjektive Existenz von Wissensordnungen letztlich nicht beschreibbar“ (Reckwitz 2006, S. 391).

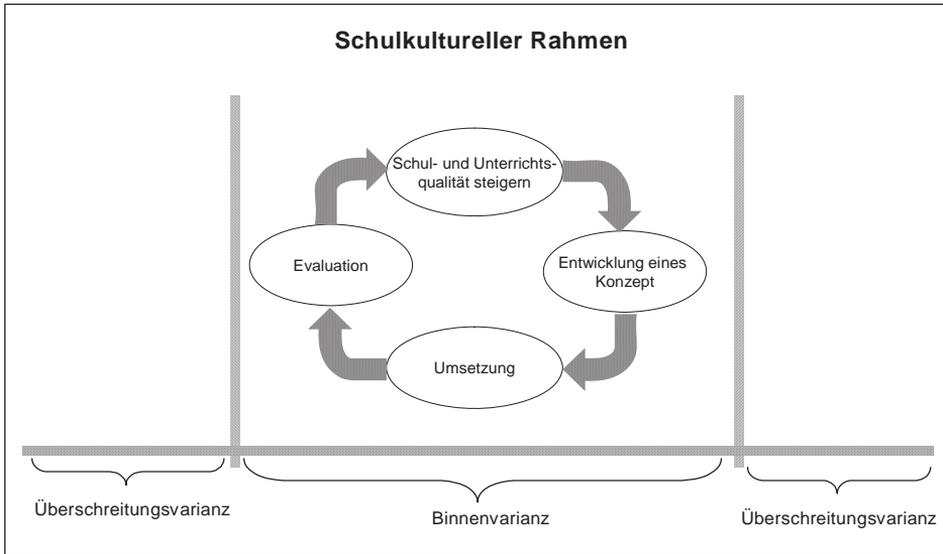
Innerhalb der strukturalistischen Ansätze waren die Anstrengungen groß, das Problem der Diskrepanz zwischen Forscherperspektive und Subjektperspektive zu lösen. Sobald Strukturen rekonstruiert werden, auf der Ebene der Praxis oder auf der Ebene des Sinnverstehens, wird etwas identifiziert, das so in der Praxis, auch in der Subjektperspektive in seiner Klarheit und Verallgemeinerbarkeit nicht vorkommt. *Deshalb ist der Standpunkt des Wissenschaftlers bzw. der Wissenschaftlerin als Versteheleistung angesichts des Forschungsinteresses different im Sinne von „anders“ als das Sinnverstehen in der Praxis.* Eine andere Frage stellt die nach dem Untersuchungsgegenstand dar. Die interpretativen Ansätze strukturieren „Sinnverstehen“. „In Kontinuität zu Husserl ist Schütz’ Bezugspunkt nicht das Handeln, der Akteur oder die Praxis,

der Dreh- und Angelpunkt sind vielmehr die intentionalen Akte des Bewusstseinslebens“ (Reckwitz 2006, S. 372). Damit bezieht sich die Analyse selbst auf die Subjektivität bzw. auf das zugrunde liegende Deutungsprinzip und die Radikalität der Individualität und die daraus erwachsende Problematik bei Versuchen des Fremdverstehens. Allerdings hat sich auch Schütz in seinem Spätwerk den Wissensstrukturen als Sinnmustern zugewandt und nimmt eine Typologie von Wissensstrukturen vor. Mit dieser Typologisierung weicht Schütz in der Einschätzung der Verfasserin von seinem ursprünglichen Postulat der Subjektperspektive ab und nimmt eine theoretische Umorientierung vor (Schütz & Luckmann 1979). Das in der Terminologie von Schütz hier untersuchte Wissen ist das „Wissen als relativ-natürliche Weltanschauung“.

In der vorliegenden Untersuchung richtet sich das Forschungsinteresse auf Verhalten, auf Emotionen, auf Objektivationen und auf Kognitionen. Das Forschungsinteresse richtet sich auf die kollektiv geteilten Wissensstrukturen als Grundlage für Schulentwicklungsprozesse. Damit ist zunächst das statische Element im Zentrum der Aufmerksamkeit. Die Auseinandersetzung mit der Transformation der Kulturtheorien (vgl. S. 62ff.) wird jedoch zeigen, dass die Annahme von Wissensstrukturen auch als theoretische Grundlage für Innovation herangezogen werden kann.

Träfe der hier vertretene Ansatz zu, dann sind Schulentwicklungsprozesse nur dann erfolgreich, wenn sie zur vorhandenen Kultur passen. Die Kultur siebt über die Kulturangehörigen alle Innovationen aus bzw. modifiziert sie, die sich nicht in die Kultur einpassen lassen und die damit die vorhandene Kultur gefährden. Mit diesem Ansatz relativiert sich die Schulentwicklungsaufgabe bzw. die Möglichkeit der professionellen Gestaltung schulischer Kultur als Basis für Schule und Unterricht. Schreyögg (1991, S. 210) argumentiert an dieser Stelle so, dass Schulkulturen als eine Art „schicksalhafte Bestimmung“ akzeptiert werden müssten. Damit wird ein Ausschnitt der Professionalität beschnitten, denn Lehrerinnen und Lehrer agieren unter dem Vorzeichen von Handlungsroutinen, die sie nicht explizieren, bewerten und verändern können. Nun ist es nicht hinreichend zu argumentieren, dass eine Art „Kultur determinismus“ nicht sein darf, weil er fernab von jeder Form der Professionalität angesiedelt sei. Eine Kulturanalyse trägt auch unter dem Vorzeichen einer starken Kulturstabilität dazu bei, Innovationsgrenzen *zu verstehen*. Die oft sehr anschaulichen und eingängigen optischen Modellationen von Schulentwicklungsverläufen (zumeist in Form von Ablaufschemata mit Anleihen aus der Organisations- und Aktionsforschung, vgl. Jones & Bouncken 2008, S. 628f.) wären dann partiell illusionär, denn es existieren für den kultur-fremden Anteil an Veränderungsideen keine kulturellen Ankerpunkte. Schlüsselkonzepte bieten einen Spielraum, eine Modifikationsbreite für Verhalten, für Emotionen, Kognitionen und Objektivationen. Innerhalb dieses Varianzbereichs sind Innovationen realisierbar. Außerhalb dieses Bereichs befinden sie sich nicht mehr in Passung zur vorhandenen Schulkultur.

Ob sich Schlüsselkonzepte ändern lassen bzw. ob sich Modifikationsbreiten erweitern lassen, dieser Nachweis kann im Rahmen dieser Untersuchung nicht erbracht werden. Sie konzentriert sich darauf, den Akteursspielraum abzustecken und Schlüsselkonzepte zu beschreiben. Die folgende Abbildung (Abb. 1-3) modelliert optisch die Vorstellung eines Modifikationsbereichs in Anlehnung an Zlatkin-Troitschanskaia (2006).



**Abb. 1-4:** Binnen- und Überschreitungsvarianz in Anlehnung an Zlatkin-Troitschanskaia (2006, S. 31)

Beiden Ansätzen ist gemeinsam, dass sie sich um das Verstehen von Kulturen bemühen – unabhängig davon, ob die Möglichkeit von Veränderung dabei Pate steht oder nicht. Freilich schlägt sich diese Perspektive forschungsmethodisch nieder, denn ethnografische Zugänge finden sich eher im Kontext von „Metaphernansätzen“. Denkbar ist aber auch eine Verbindung der beiden Ansätze, indem man davon ausgeht, dass die Einflussmöglichkeiten auf die die Kultur prägenden Variablen zwar vorhanden, aber begrenzt sind (so etwa Schein 1995; 2003; Wollnik 1988). Edgar Schein entwickelte einen synthetischen Ansatz, der sowohl die tief verwurzelten Anteile kulturellen Denkens und Verhaltens aufnimmt (Metaphernansatz) als auch die Beeinflussbarkeit von Kulturen einbezieht (Variablenansatz). Konzepte und Untersuchungen zu schulkulturellen Entwicklungsprozessen liegen bislang nicht vor. Mit der vorliegenden Untersuchung wird eine Grundlage entwickelt, indem die schulkulturellen Voraussetzungen beschrieben und theoretisch konzeptualisiert werden.<sup>18</sup> Die weiterführende Frage nach den Veränderungsmöglichkeiten ist besonders interessant, weil mit der Beantwortung dieser Frage die Realisierung von Interventionen durch Schulentwicklungsprozesse abhängt. Gibt es die Möglichkeit, Kulturwandel gezielt anzustreben und partiell zu steuern, dann trüge das Verstehen der Kultur einer Schule dazu bei, diesem Prozess eine gewünschte Richtung zu geben. Gibt es diese Möglichkeit nicht, dann bietet das Verstehen der Kultur einer Schule einen Verständnisrahmen, der die Grenzen und die Möglichkeiten von schulischen Innovationen verstehen lässt. Unabhängig vom vertretenen

<sup>18</sup> Die oben erwähnte Selektion von Handlungsoptionen lässt sich auch evolutionstheoretisch buchstabieren. In dieser Sicht wählen Schulen die Handlungsoptionen aus, die sich einpassen lassen in die vorhandene Kultur. Alle anderen werden selektiert, es sei denn, man findet eine Nische, die noch nicht erschlossen ist und die keine Konkurrenz zu vorhandenen Kulturelementen darstellt. Das Passungsproblem lässt sich damit auch evolutionstheoretisch erfassen. Es handelt sich um eine *Adaption* von Innovationen.

Ansatz kann *auf der Grundlage der theoretischen Überlegungen* vermutet werden, dass ein Teil der Innovationen zum Scheitern verurteilt ist, solange die kulturelle Eigenheit einer Organisation übergangen wird. Die Ergebnisse der Implementationsforschung (vgl. S. 43ff.) legen diesen Zusammenhang nahe..

Ein bestimmtes Schlüsselkonzept kann zu unterschiedlichen Handlungsoptionen führen. Reckwitz (2006) stellt hierzu fest: „Aus einem kulturellen Schema, das ein Handelnder anwendet, lassen sich gewissermaßen unendlich viele mögliche und ‘passende’ Überzeugungen und Handlungen ableiten, die mit ihm kompatibel sind“ (S. 166). Veränderungen auf der Oberflächenebene (vgl. Abb. 1-3, S. 24) sind möglich, sofern sie in diese Modifikationsbreite fallen, jedoch von kurzer Dauer, sofern sie im Widerspruch zur Tiefenstruktur stehen.

Damit ist ein Interdependenzzusammenhang angenommen: Die Schlüsselkonzepte als Tiefenebene generieren Möglichkeiten auf der Oberflächenebene, die von den Akteuren verwirklicht werden können. Umgekehrt repräsentiert die Oberflächenebene über die Manifestationsformen die Schlüsselkonzepte und stabilisiert sie durch die Breite der Verankerung, durch ihre kontinuierliche Tradierung (Verankerungstiefe) und über die Homogenität des vertretenen Konzepts (vgl. S. 22f.). Es wird, so die theoretische Konsequenz, darauf ankommen, wie stark die Verankerungen in den drei genannten Richtungen an der einzelnen Schule realisiert sind. Mit diesem Ansatz verbinde ich eine neostrukturalistische Sicht mit einem interpretativen Ansatz, indem Wissensordnungen als kollektiv geteiltes Wissen untersucht werden, die in der Praxis des Einzelnen und seinem Sinnverstehen und seiner Interpretation der Lebenswelt verankert sind.

Ich wende mich nun zunächst dem Thema „Homogenität der Schulkultur“ (Verankerungsbreite) zu und gehe anschließend auf den schulkulturellen Wandel unter systemtheoretischem und neostrukturalistischem Vorzeichen ein.

#### **4.2 Wie homogen sind Schulkulturen?**

Die Mehrzahl der Forschenden, die sich der Kultur von Organisationen annimmt, geht davon aus, dass die Kultur auf gemeinsam vertretenen und gelebten Normen und Werten beruht. Dabei setzen sich die Normen der mächtigsten Gruppe in Unternehmen durch; entsprechend der Zahl der Mächtigen steigt die Heterogenität der Normen. Es ist also durchaus möglich, dass parallel mehrere Kulturen existieren und konkurrieren. Isaac (1993) spricht in diesem Zusammenhang von Kulturstärke. Auch Sathe (1983) nennt den „Verbreitungsgrad“ der Kultur als Merkmal der Kulturstärke. Ich spreche von Verankerungsbreite (vgl. S. 22), weil der Grad der Homogenität mit ihrer Qualität nichts zu tun. Der Terminus „Stärke“ legt dies nahe.

Hinsichtlich der Zahl und Bedeutung der Subkulturen lässt sich festhalten, dass sich entweder eine Kultur durchsetzt und gegebenenfalls Subkulturen existieren (können), solange sie die vorherrschende Kultur nicht stören bzw. solange sie für die vorherrschende Kultur nützlich sind. Daneben können auch mehrere Subkulturen konkurrierend nebeneinander existieren oder Subkulturen, die die vorherrschende Kultur partiell teilen, neben dieser Schnittmenge jedoch über kultureigene Elemente verfügen. Subkulturen von Schulen bilden sich beispielsweise durch Fachzugehörigkeit, Geschlecht, Lebensalter, Biografieverläufe oder durch das Verhältnis zur Schulleitung aus. Schreyögg (1995, S. 21) weist darauf hin,

dass die Größe einer Organisation und die Aufgabenspezialisierung in einer Organisation die Bildung von Subkulturen befördern.

In der vorliegenden Untersuchung wird die Homogenität schulischer Kulturen als eine Prädiktorvariable herangezogen, die zur Identifikation von Schlüsselkonzepten beiträgt.

### 4.3 Funktionen von Schulkultur

*Was leisten Schulkulturen, hier verstanden als Bündel von Schlüsselkonzepten? Weshalb reproduzieren sich Schulkulturen und wie sind sie als Phänomen zu bewerten?*

Unter systemtheoretischer Perspektive sollten Kulturen sich an veränderte Umweltbedingungen anpassen können. Vorhandene Kulturen erzeugen Stabilität und Kontinuität und damit Sicherheit für das System. *Diese Sicherheit bezieht sich auf die Verhaltenserwartungen, die an die Organisationsmitglieder gerichtet werden.* Schreyögg (1995, S. 18) spricht von „kollektiven Orientierungsmustern“, die „ein gemeinsam geteiltes Weltverständnis“ ermöglichen. „Je ausgeprägter der gemeinsame Sinnhorizont in einer Schule verwirklicht ist, desto leichter finden sich alle Schulangehörigen in regelfreien Räumen konfliktarm zurecht“, so Dubs (2005, S. 28). Ähnlich hält Reckwitz (2006) fest: „Diese Schemata, die das Wissen strukturieren, ermöglichen den Akteuren nicht nur eine routinisierte Bedeutungszuschreibung, sondern legen ihnen auch ein bestimmtes Verhalten gegenüber den fraglichen Objekten nahe“ (S. 148). Dieses Verhalten wird über die kulturellen Sinnzuschreibungen habitualisiert: „Habitualisierte Tätigkeiten behalten natürlich ihren sinnhaften Charakter für jeden von uns, auch wenn ihr jeweiliger Sinn als Routine zum allgemeinen Wissensvorrat gehört, zur Gewissheit geworden und dem Einzelnen für künftige Verwendung zuhanden ist. Gewöhnung bringt den psychologisch wichtigen Gewinn der begrenzten Auswahl“ (Berger & Luckmann 2004, S. 57).

Weiterhin wirkt die Kultur einer Schule gemeinschaftsstiftend, denn sie bildet einen gemeinsamen Nenner. Dieser setzt sich aus gemeinsamen Handlungserwartungen, dem emotionalen Erleben sowie den geteilten Kognitionen und den kollektiv ähnlich bewerteten Objektivationen in einem Lehrerkollegium zusammen. Dadurch schaffen Schulkulturen, sofern sie von den Beteiligten emotional positiv erlebt werden, *Identifikationsprozesse.*

Schulgemeinschaften agieren in der Regel nur zu besonderen Anlässen zusammen, bei Gottesdiensten, Festen und Feiern. Ansonsten sind die Mitglieder einer Schule in Arbeitsgemeinschaften eingebunden, zumeist in Form altershomogener Lerngruppen, die einer Lehrperson zugewiesen werden, die man in der Regel „Klassen“ nennt. Auch Klassen bilden individuelle Normen und Werte aus. In der einen Klasse wird guten schulischen Leistungen Anerkennung gezollt, in der anderen Klasse sind leistungsstarke Kinder als Streber etikettiert. In einer Klasse wird Selbstständigkeit gefördert und unterstützt, in der anderen Klasse gibt es dafür keinen Raum. Dem Verhältnis von Klassenkulturen und Schulkulturen kann sich diese Untersuchung nur randständig zuwenden. Theoretisch wird davon ausgegangen, dass in einer Schule gelebte Normen, Werte, Verhaltensweisen sich auch auf der Klassenstufe spiegeln. Liegen Unterschiede zwischen den Klassen vor, dann sind sie dergestalt, dass sie die kulturelle Grundlage einer Schule nicht in Frage stellen bzw. dass sie als Subkultur in den gesamt-kulturellen Kontext einer Schule eingebunden sind. *Klassensubkulturen können in dieser Argumentationslinie existieren, sofern der kulturelle Unterschied zur Schulkultur nicht gravierend ist. Die Existenz solcher widersprüchlichen Klassensubkulturen ist möglich, wenn der Widerspruch die*

*leitende schulische Kultur nicht in Frage stellt. David kämpft dann nicht gegen Goliath, sondern versteckt sich.*

Unter sozialtheoretischer Perspektive erzeugen Kulturen Differenz. Das wird besonders an Bourdieus Konzept des „Habitus“ deutlich. Der Habitus bestimmter gesellschaftlicher Klassen schafft Abgrenzung zu anderen und damit auch Hürden. Die Organisation von Differenz über Schlüsselkonzepte ist bei Schulen (noch) nicht primär. Differenz zu anderen Schulen bietet keine Vorteile, wenn Schulen nicht um Schülerinnen und Schüler werben müssen. Es existiert hier auch keine ausgeprägte Hierarchie zwischen Schulen, sodass die Funktion einer Schulkultur marginal in der Differenz gesehen werden kann. Die aktuellen Entwicklungen hin zu einer Wissensgesellschaft im globalisierten Kontext generiert das Ranking als bedeutsame Begleiterscheinung (vgl. Willke 2006). Längerfristig werden sich nur die Schulprofile etablieren können, die an die vorhandenen Schulkulturen anbindungsfähig sind.

Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass Schlüsselkonzepte einen strukturierenden Rahmen bieten, nicht nur auf der Ebene von Handlungen, sondern auch auf der Ebene der Emotionen, der sächlichen Welt und der Kognitionen (auf der Oberflächenebene). Sie unterlegen diese Ausdrucksformen mit einer Sinnstruktur, die von den Mitgliedern einer Sozietät geteilt wird. Dieses geteilte implizite Wissen schafft eine Art „primären Konsens“, der notwendig ist, um zwischenmenschliche Verständigung auf eine Grundlage zu stellen. Gäbe es diese Schlüsselkonzepte nicht, müssten auf der Oberflächenebene ungleich mehr Aushandlungsprozesse stattfinden; damit stiege die Konflikthaltigkeit. Unter systemtheoretischer Perspektive sänten die Strukturiertheit des Systems und damit auch seine Grenzen zur Umwelt. Es wäre anfälliger für Störungen und stärker in seiner Existenz gefährdet. Damit wird hier eine systemtheoretische Perspektive eingenommen, die sich von der Idee, die Subjekte würden beständige Interpretationsleistungen erbringen, in dem Sinne, dass sich der Konstruktionsprozess beständig vollzieht, abhebt.

#### **4.4 Kultur prägende Faktoren**

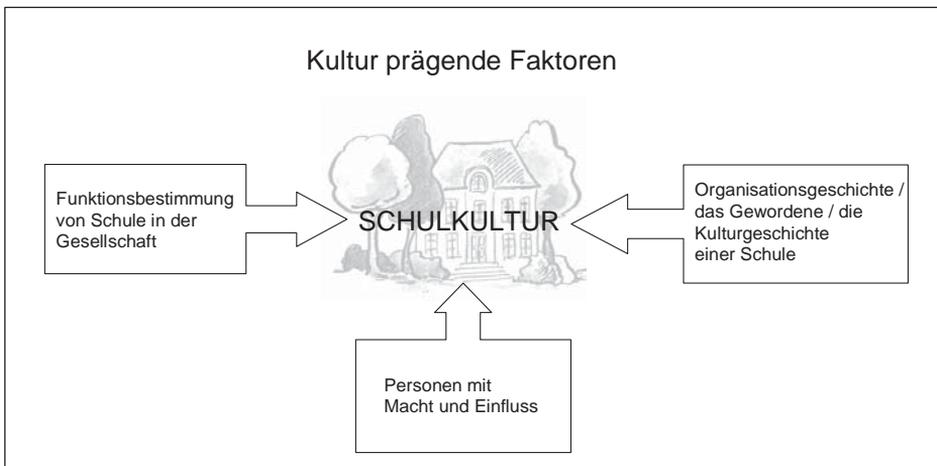
Als ein prägender Faktor ist zunächst die *Funktion der Schule* festzuhalten (vgl. Schreyögg 1995, S. 22). Schulen sind nicht naturwüchsig, sondern Einrichtungen der Gesellschaft. Sie erfüllen einen gesellschaftlichen Auftrag, der inhaltlich die gesellschaftliche Verfasstheit spiegelt. Schulen in Deutschland sind Instrumente „des Gemeinwesens zur Tradierung und Weiterentwicklung seiner kulturellen, politischen und wirtschaftlichen Fundamente, für dessen Funktionstüchtigkeit große Teile der öffentlichen Haushalte investiert werden“ (Zenke 2008, S. 149). Diese grundlegende Aufgabe von Schule und Unterricht gilt es jedoch ausulegen und umzusetzen. Diese Spielräume sind wichtig, weil sie einen Beitrag zum Umgang mit Heterogenität und Diversität von und in Schulen ermöglichen. Eine Schule, in der im Mittelpunkt die Förderung des einzelnen Kindes in seiner Persönlichkeitsentwicklung steht, entwickelt beispielsweise andere Verhaltensweisen, Emotionen, Kognitionen in Bezug auf das Themenfeld „Schulleistung“ als eine Grundschule, die sich zum Ziel setzt, die Schüler auf die weiterführenden Schulen vorzubereiten. Wie Schulen den Erziehungs- und Bildungsauftrag auslegen, paust sich auch in der *Sicht der „Klientel“* durch. So kann sich in

einer Hauptschule eine „andere Anthropologie“, eine andere Sicht des Schülers ausbilden als an einem Gymnasium.<sup>19</sup>

Die Um- bzw. Mitwelt, die eine Schule umgibt, steht in Korrespondenz zur schulischen Kultur: die Ökonomie, der technische Entwicklungsstand, die Stadt(-teil)entwicklung, politische Entwicklungen.

Einen weiteren Kultur prägenden Faktor bildet die *Organisationsgeschichte*. Sehr deutlich lässt sich dieses Phänomen an Schulen nachvollziehen, die auf eine sehr bewusste Schulentwicklungsgeschichte zurückblicken können. Wurde eine Schule beispielsweise in freier Trägerschaft von einer katholischen Ordensgemeinschaft gegründet und weitergeführt, so sind christliche (katholische) Wertvorstellungen in der Kultur einer solchen Schule tief verankert und äußern sich in den oben genannten Manifestationsformen (Gottesdienste feiern, Symbole, christliche Werte, Umgangsformen u.a.m.). Aktuelle Handlungen basieren auf Kognitionen, Emotionen, Objektivationen und Verhalten, das sich über einen längeren Zeitraum hinweg etabliert und situiert hat.

Schließlich wird in der Fachliteratur einhellig auf die Bedeutung von *Personen* hingewiesen, die über *Macht verfügen*. An Schulen sind dies in erster Linie die Schulleitungen. Aber auch einzelne Lehrerinnen und Lehrer können einen starken Einfluss auf die Kultur einer Schule ausüben. De Vries & Müller (1985) zeigen auf, dass Leitungsfiguren sogar ihre Pathologien in die Kultur hinein tradieren. Schulleitungswechsel ist deshalb für kulturelle Wandlungsprozesse wichtig. Die folgende Skizze (Abb. 1-5) fasst die dargelegten Einflussfaktoren zusammen:



**Abb. 1-5:** Kultur prägende Faktoren

<sup>19</sup> Schreyögg (1995, S. 22) beschreibt dieses Phänomen in unterschiedlichen Einrichtungen der Suchthilfe. Je nach Klienten entwickeln sich unterschiedliche Kulturen. Schreyögg beschreibt beispielsweise „einen Verrohungsprozess, durch den die Mitarbeiter solcher Therapiesysteme automatisch in der einen oder anderen Weise infiltriert bzw. tangiert werden“.