

Allgemeiner Teil

Regina F. Bendix/Margret Kraul

unter Mitarbeit von Catharina Keßler und Michaela Nietert

Die Konstituierung von Schulkulturen in Räumen und räumlichen Inszenierungen

Zwei Fallstudien

Zusammenfassung: Basierend auf einem qualitativ angelegten Forschungsprojekt stellt der Beitrag die Potenziale eines holistischen Begriffes von Schulkultur vor. Aus dem Vergleich zweier Gymnasien, die in einer umfassend konzipierten Feldforschung untersucht wurden, werden die Spezifika von Schulkulturen deutlich. Sie ergeben sich aus dem Zusammenspiel aller an einer Schule beteiligten Akteursgruppen und der Schulanlage. Anhand von Räumen und ihrer Nutzung wird die Unterschiedlichkeit von Schulkulturen aufgezeigt und damit auf die Relevanz eines ganzheitlichen Schulkulturbegriffes auch in der Bildungspolitik hingewiesen.

Schlagnworte: Schulkultur, Ethnografie, Organisation, Raum, Inszenierung

1. Einleitung¹

Schulkultur als Konzept und Begriff hat seit Langem Einzug gehalten in die Erziehungswissenschaft. Das mag der Konjunktur einer Kultursemantik (vgl. Scheunpflug, Stadler-Altman & Zeinz, 2012) und einem gesellschaftlich positiv konnotierten Begriff von Kultur geschuldet sein: Schulkultur steht zum einen für schulische Inhalte wie

1 Dank geht an die Projektmitarbeiterinnen in dem DFG/EKD-Projekt „Schulkultur“ (2007–2011; vgl. Bendix, Kraul, Keßler, Nietert & Koch, 2010; Kraul, 2011; Bendix & Kraul, 2011) und die zahlreichen AkteurInnen in Schulen, die uns ihr Vertrauen schenken. Die Projektergebnisse im Einzelnen gehen in zwei Dissertationen ein: C. Keßler: Raum, Zeit, Ritual. Ein niedersächsisches Gymnasium in evangelisch-lutherischer Trägerschaft; M. Nietert: Die Schule steuern. Governance und Schulkultur eines niedersächsischen Gymnasiums. Die in diesem Aufsatz angeführten Vergleiche bauen auf den im Projekt erhobenen Feldforschungsmaterialien auf. Dank für produktives Feedback geht an Michaela Fenske, Peter Lundgreen, Ulrich Mai und Hans Merkmens. Bei den Transkriptionen ist der mündliche Sprachduktus weitgehend erhalten geblieben (vgl. Transkriptionsregeln von Bohnsack, 2007, S. 235).

interkulturelles Lernen oder die Auseinandersetzung mit Teilbereichen der Hochkultur, zum anderen aber wird das Konzept herangezogen, um Parameter zur Verbesserung von Schule zu finden und Schulkultur als eines von vielen Steuerungselementen für Schulentwicklung einzusetzen.

Der Begriff der Schulkultur birgt über diese konjunkturelle Welle hinaus jedoch weitere Potenziale, die auf eine ganzheitliche Sicht der Schule verweisen und somit vor allem für eine qualitativ empirisch arbeitende Erziehungswissenschaft von Bedeutung sind (vgl. Terhart, 1994; Helsper, 2008, S. 63; Helsper & Busse, 2001). Diese Potenziale werden in folgendem Beitrag an zwei Fallbeispielen herausgearbeitet. Dabei wird an eine kulturanthropologische Forschungstradition angeknüpft, die auf die Auseinandersetzung mit der gelebten ethnografisch abbildbaren Realität von Schule abzielt. Schule wird als Ganzheit betrachtet, als Gebilde, das zwar durch gesellschaftliche und politische Kontexte und Bedingungen mitbestimmt, aber auch durch Interaktionen verschiedener AkteurInnen geprägt wird, die sich auf bestimmte Regeln und Normen verständigen und zur Sicherung des von ihnen konstruierten Geflechts bestimmte Praxen verfolgen. Darüber hinaus ist Schule ein Gebilde, das sich in konkreten wie imaginierten Räumen realisiert, von diesen geprägt wird und sie ihrerseits be- und verarbeitet.² Die Verknüpfung und Durchdringung dieser Elemente, dieses Geflecht³, wird hier als Schulkultur verstanden. Schulkultur ist damit eine prozessuale Organisationskultur, die mit unterschiedlichen Methoden erforscht und gewürdigt wird (vgl. Kelle, 2011; Kraul, 2009).⁴ In dieser Zugangsweise dokumentiert sich ein Kulturbegriff, der Kultur – in Anlehnung an Andreas Reckwitz – als Herstellung von symbolischen Strukturierungen in Praktiken versteht und dabei Körper, Räume und im schulischen Kontext vorhandene Artefakte miteinbezieht. Kultur kann sich in kleinsten sozialen Praktiken ausdrücken, ihrerseits abhängig von dem, was Pierre Bourdieu als Habitus bezeichnet, also jenem

-
- 2 Vgl. dazu auch die Begrifflichkeit von Helsper (2008), der Schulkultur „als die symbolische Ordnung der einzelnen Schule in der Spannung von Realem, Symbolischem und Imaginärem“ (S. 66) fasst, in der Konkretion jedoch vorrangig die Rekonstruktion von Texten, also die Ebene des Imaginären, in den Vordergrund stellt (vgl. S. 66–73).
 - 3 Clifford Geertz (1973) hat in seinem interpretativen Ansatz hierfür den viel zitierten Begriff eines Gewebes oder Netzes von Bedeutungen verwendet. Aus der seither weiterentwickelten kulturtheoretischen Perspektive, die auf die Offenheit von Akteursnetzwerken pocht, verstehen auch wir Schulkultur keineswegs als hermetisch abgeschlossen. Wir erkennen in ihr aber dennoch ein „Gewebe“, welches die AkteurInnen, die für unterschiedliche Zeitstrecken in ihr agieren, streckenweise als ganzheitlich empfinden.
 - 4 Anders in Programmen zur Qualitätssicherung, etwa QuiSS (Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen), in denen es vorrangig um einzelne Variablen geht, die erforscht werden, um die systemische Entwicklung der Organisationsform Schule und die Erarbeitung qualitativer Merkmale und Standards, also die gesellschaftliche Bewertung einer „guten Schule“ zu ermöglichen. Dabei wird Schulkultur über die Ermittlung einzelner Faktoren – häufig im quantitativen Paradigma – zu einer Art Ressource zur Steuerung der Schulentwicklung. Vgl. Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen; Niedersächsisches Kultusministerium, 2006, S. 17–18.

impliziten inkorporierten Wissen, das nur aus Handlungen, Äußerungen und Umgangsweisen erhoben und analysiert werden kann (vgl. Reckwitz, 2008, S. 188).

Vor diesem Hintergrund sind die Schulkulturen zweier städtischer Gymnasien eines Bundeslandes, eines in staatlicher und eines in evangelischer Trägerschaft, untersucht worden. Dabei wurden die beteiligten AkteurInnen und ihre Interaktionen, gemeinschaftlich proklamierte Leitbilder und Programme der Schulen sowie (ethnografisch beobachtbare) Praktiken und Veränderungsprozesse in den Blick genommen. Analog zur Konzeption von Organisationskultur wurden die beiden Schulen als je spezifische Kulturen angesehen und ganzheitlich betrachtet, ohne dass dabei ihre innere Heterogenität und die vielfältige Positionalität der AkteurInnen vernachlässigt wurde.⁵ Sie wurden als Einheiten aufgefasst, in denen sowohl die Dynamik ihres eigenen historischen Gewachsenseins als auch politische Weichenstellungen auf das Handeln und Wahrnehmen der AkteurInnen einwirken. Durch qualitative, ethnografisch fundierte Forschung wurden dabei die Differenzen der beiden Schulen in einer normierten Schullandschaft deutlich, die mitnichten so einheitlich ist, wie es aus bildungspolitischer Sicht scheinen mag. Feine Unterschiede zwischen den Schulkulturen, abhängig von der regionalen Einbettung und den räumlichen Bedingungen der Schulen, zeigten sich und deckten den jeweiligen Habitus auf, der die beiden Schulen als unterschiedliche Kulturen erkennbar macht, und das trotz analoger ministerieller Vorgaben und der für alle Gymnasien gleichen Aufgabe, Kinder und Jugendliche bis zum Abitur zu führen und im weitesten Sinne in die Gesellschaft (der Erwachsenen) hinein zu sozialisieren (vgl. Bendix & Kraul, 2011, S. 142).

Individuelle Schulkulturen werden damit als zentraler Aspekt erziehungswissenschaftlicher Forschung aufgefasst. Diese Sichtweise leistet einen Beitrag zum Verstehen von Schule und ihrer vielfältigen Ausprägung mikrokultureller Gestalt in der spätmodernen Gesellschaft und trägt dazu bei, die homogenisierende Perspektive auf Schule aufzubrechen. Mit dem Blick auf die Schulkultur werden die Spezifika einzelner Schulen, in denen jeweils auch deren Qualität liegt, herausgearbeitet.⁶ Der Beitrag rekurriert zunächst auf die eingesetzten Methoden und stellt dann Räume im Vergleich der beiden Schulen als Materialisation von Schulkultur vor. Abschließend wird resümiert, welche Erkenntnisse sich aus einem solchen Zugang und der mit ihm verbundenen Konzeptionierung von Schulkultur gewinnen lassen.

5 Dem liegt ein Organisationskulturansatz zugrunde, demzufolge die jeweilige Organisation nicht nur eine Kultur hat, sondern selbst die Kultur verkörpert (Martin, 2002, S. 244; Merrens, 2006, S. 211–215).

6 Unser Ansatz entspricht dem gegenwärtigen Diskurs, in dem Qualitätssicherung als Sache der einzelnen Schule angesehen wird (vgl. u. a. Tenorth, 2013).

2. Methoden

Ethnografisch fundierte Forschung hat seit längerem Einzug in die Erziehungswissenschaft gehalten (Breidenstein & Kelle, 1998; Breidenstein, 2006; Friebertshäuser, 2012; Helsper, 2008; Jäger, Biffi & Halfhide, 2006; Rieger-Ladich & Berdelmann, 2012). Aus der Annäherung erziehungswissenschaftlicher und organisationskultureller Forschungen ergeben sich dynamische Öffnungen zur Nutzung ethnografischer Repertoires (Kelle, 2011, S. 227–229). Gleichzeitig gibt es kulturwissenschaftliche Arbeiten, die durch ethnografische Zugriffsmethoden Schule und Aspekte von Schulkultur dokumentieren und analysieren (Fillitz, 2003; Foley, 1990; Fuchs, 2010; Unterweger, 2002; von Hegel, 2012). Die Methoden, vorrangig im Spannungsfeld von Fremdem und Eigenem verortet (Bendix & Kraul, 2011), haben auch die hier vorgestellte Untersuchung zur Schulkultur bestimmt, an erster Stelle die teilnehmende Beobachtung, bei der mit fremdem Blick versucht wird, das jeweils Eigene und Spezifische der beobachteten Einheit zu beschreiben. Dabei liegt die „reflexive Wahrung der Dynamik von Nähe und Distanz“ (Bendix & Kraul, 2011, S. 144; vgl. auch Hauser-Schäublin, 2003; Schmidt-Lauber, 2007) den Beobachtungen zugrunde. Der Aspekt der Fremdheit, der die Beobachtungen prägte, wurde durch weitere methodische Zugänge verstärkt (vgl. Hirschauer & Amann, 1997): durch den Einsatz im Ausland sozialisierter Forscherinnen, die deutsche Schulen als etwas nicht Vertrautes erlebten, sowie durch Rundgänge, in denen unterschiedliche AkteurInnen einer Schule die Forscherinnen über das Schulgelände führten und dabei ihre persönliche Wahrnehmung, ihre Erfahrungen und Erlebnisse mitteilen konnten. Die Forscherinnen nahmen damit die Schule, die ihnen zu dem Zeitpunkt schon bekannt war, erneut als fremd wahr – diesmal durch die Innensicht der AkteurInnen. Besonders weiterführend war dabei die Komponente des Raums: Der materiale Raum verknüpfte sich mit den Interaktionen der AkteurInnen mit ihm und in ihm.

Neben der teilnehmenden Beobachtung in Schulklassen, Lehrerzimmern, auf Pausenhöfen, bei festlichen Anlässen ebenso wie bei organisatorischen Sitzungen und den in der ethnografisch-erziehungswissenschaftlichen Forschung innovativen methodischen Zugangsweisen wie geführten Rundgängen und Beobachtungen durch fremdkulturell sozialisierte Forscherinnen wurden Festschriften, digitale Selbstrepräsentationen und andere Schriftzeugnisse, die Kommunikationsverläufe und -muster aufzeigen, einbezogen. Zusätzlich zu diesem Ansatz, durch den man Impulse und Konturen der Datenerhebung im Umgang mit dem Feld erlernt (Briggs, 1986), wurden Interviews mit verschiedenen AkteurInnen von der Fünftklässlerin und dem Hausmeister bis zum Schulleiter geführt, ergänzt durch Gruppeninterviews mit einzelnen Akteursgruppen. Aus all diesen Annäherungen kristallisierten sich einzelne Bereiche wie Raum und räumliche Inszenierungen, aber auch organisatorische Praxen heraus. Die holistische Sicht, die die verschiedenen Ebenen miteinander verbindet, zeigt, inwiefern die einzelnen Komplexe ein stimmiges Ganzes bilden oder inwieweit die drei Ebenen des Imaginären, des Symbolischen und des Realen (Helsper, 2008) aufeinander bezogen sind. Nicht zuletzt stellt der Vergleich der beiden Gymnasien sinnfällig dar, dass jede Schule eine eigene, durchaus differente Kultur konstituiert.

3. Räume

Auch ohne dem inzwischen breit rezipierten „spatial turn“ (Bachmann-Medick, 2009, S. 284–328; vgl. Schroer, 2008) folgen zu müssen, ist Schulkultur zwingend an das jeweilige Areal der Schule und ihre architektonischen Strukturen gebunden. Insofern nimmt der hier genutzte Schulkulturbegriff die neueren Raumkonzeptionen auf, die eine Synthese anstreben zwischen einem statischen, den Raum als gegebenes Behältnis verstehenden Begriff und dem Raum als einer durch vielschichtige Beziehungen, Interaktionen und Praxen entstehenden Größe. Die Aneignung des Raumes ist für eine Schulkultur wesentlich. Diese theoretische Fundierung folgt Martina Löws „relativistische[n] Raumvorstellungen“ und versteht

Raum als eine relationale (An)Ordnung von Körpern, welche unaufhörlich in Bewegung sind, wodurch sich die (An)Ordnung selbständig verändert. Das bedeutet, Raum konstituiert sich auch in der Zeit. Raum kann demnach nicht der starre Behälter sein, der unabhängig von den sozialen und materiellen Verhältnissen existiert, sondern Raum und Körperwelt sind verwoben. Durch den Begriff der ‚(An)Ordnung‘ (...) wird betont, daß Räumen sowohl eine Ordnungsdimension, die auf gesellschaftliche Strukturen verweist, als auch eine Handlungsdimension, das heißt der Prozess des Anordnens, innewohnt. (Löw, 2012, S. 131)

Unabhängig davon, dass, wie auch Löw einräumt, die AkteurInnen selbst ihren Raum, hier die Schule, oft als gegebenen Behälter denken, steht hier der Raum in seiner Relationalität zur Diskussion. In diesem Sinne gewinnen die Räume der beiden Schulen Gestalt: über die Syntheseleistung der Betrachtenden, in der „über Wahrnehmungs-, Vorstellungs- oder Erinnerungsprozesse (...) Güter und Menschen zu Räumen zusammengefaßt“ werden, und zeitgleich über das „Spacing“, das „Bauen, Errichten oder Plazieren“ (Löw, 2012, S. 159). Erste Eindrücke der beiden Schulen sind denn auch der Syntheseleistung der Forscherinnen und einer Institutionalisierung von Schulen als Orten geschuldet, in denen Kindern und Jugendlichen Wissen vermittelt wird. So bildet die räumliche Anlage einer Schule gemeinhin die physisch-materiale Grenze zwischen dem Lern- und Arbeitsfeld Schule und der Außenwelt. Wie die Schule in der Umgebung verortet ist, ob sie außerhalb oder innerhalb der Stadt liegt, sich in einem geschichtsträchtigen Altbau oder in einem Neubau befindet, all das vermittelt einen ersten Eindruck und setzt bei den Forscherinnen Assoziationen frei, mit denen sie sich der Schule nähern.

Bei den schulischen AkteurInnen dagegen führt Raum zu einem impliziten und expliziten Umgang mit dem Schulgelände, wie Leonie Fuchs in ihrer Studie zum „zurechtgemachten und zurechtgelebten“ Raum in einer süddeutschen Grund- und Hauptschule überzeugend darstellt (2010). Fuchs betont die sekundären Räume – d. h. Räume, die nicht dem Unterricht gewidmet sind, sondern als Durchgangs- und Verweilräume zwischen den Klassen-, Repräsentations- und Verwaltungsräumen AkteurInnen in differenter Weise Gelegenheit zur Ausgestaltung, Performanz, aber auch zur Vernachlässigung geben (S. 89–168). Dies verweist auf die zweite, relationale Zugangsweise, die auf In-

teraktionen zwischen einzelnen Elementen zielt. So schreiben sich Räume innerhalb eines Schulgeländes in die alltäglichen Bewegungen der Körper und Sinne von AkteurInnen ein; sind Gedanken- und Gedenkräume, Produktions- und Reproduktionsräume und haben Auswirkungen auf die AkteurInnen (vgl. Kraul, 2011; Liebau, Miller-Kipp & Wulf, 1999, S. 9), die sie ihrerseits beeinflussen, gestalten und verändern. Über Räume werden Ordnungen hergestellt, die das soziale Miteinander zum Ausdruck bringen: Räume, die einer bestimmten Akteursgruppe vorbehalten sind, zu denen es nur einen limitierten Zugang gibt, oder Räume, deren materiale Einrichtung wie Tische, Stühle und das Lehrerpult Abstände regulieren und in denen die Tafel den Aufmerksamkeitsfokus symbolisiert (vgl. Rieger-Ladich & Berdelmann, 2012). Eine solche relationale, gleichsam genormte und institutionalisierte (An)Ordnung (vgl. Löw, 2012, S. 224) spiegelt die Positionierung der AkteurInnen innerhalb des sozialen Raums (vgl. Lefèbvre, 1991).

3.1 *Die Schule auf dem Klosterhügel⁷: Offenheit und Transparenz in vorgegebenen Grenzen*

„Unten auf dem Hof fiel mir noch auf, wie die Schule sich irgendwie an den Hügel schmiegt und von der Mauer umgeben wird.“⁸ Die Schule befindet sich am Ort eines früheren Klosters, einzelne erhaltene Elemente wie die alte Wallmauer, die als Schutz gegen Einflüsse von außen interpretiert werden kann, sind in den heutigen modernen Schulbau integriert. Neben dem modernen Bibliotheksbau steht ein alter Torbogen, auf dessen Tympanon der Erzengel Michael den Teufel bezwingt und als Hüter des Paradieses dem Bösen den Zutritt verwehrt. Dies kann theologisch, aber auch pädagogisch gedeutet werden: Eine Schule, die die SchülerInnen schützen soll gegen die Unbill der Welt, die ihnen einen ungestörten Raum zur Entwicklung bietet. Da ist es nur hilfreich, wenn dieser Raum auch kontrolliert wird, nicht nur symbolisch durch den Engel mit dem Flammenschwert, sondern auch durch einzelne AkteurInnen auf dem Schulgelände. So erlebt die Forscherin⁹, dass die LehrerInnen sie zwar freundlich begrüßen, der Hausmeister dagegen, der sich verantwortlich für seine Schule und für das Benehmen „seiner“ SchülerInnen fühlt, ihr eher abweisend begegnet. Er sorgt für Ordnung und markiert Fremde als die, die in diesem Arrangement nichts zu suchen haben.¹⁰ Zugleich ist er für alle, die innerhalb der Schule sind, eine Art guter Seele: „[I]mmer, wenn man hier irgendein Problem hatte, konnte man zu Herrn S. gehen und so. Das ist halt auch einfach total schön, dass man morgens immer begrüßt wird auch. Also dass man, dass er wirklich immer da ist, dass man ihn immer trifft überall.“¹¹

7 Vgl. zum Folgenden Kraul, 2011; Bendix & Kraul, 2011.

8 Feldnotizen zur ersten Erkundung von Forschungsschule A, C. Keßler (04.02.2008), S. 5.

9 Transkript des Gesprächs mit Ulla über ihren Forschungsaufenthalt an Forschungsschule A (18.04.2008), S. 7, 14.

10 Ebd., S. 2–3.

11 Zitat aus: C. Keßler: Rundgang mit Sina, Klasse 11 (19.11.2008), S. 5.

Die Lage der Schule auf dem geschichtsträchtigen Hügel am Rande eines Grünzugs mit der romanischen Kirche im Hintergrund, der sich die „Schule in Baukörper und Struktur kleinmaßstäblich“¹² unterordnet, wirkt auf eine der Forscherinnen nahezu idyllisch: „ruhig und friedlich, wie die Schule hier eingebettet liegt zwischen Wall und Park und Wohngebiet“, und das Schlagzeug, das irgendwo spielt, passt ebenso „zu der Sonne und der Atmosphäre hier“ wie die Pflanzenkübel und ein Aquarium, das „irgendwie Ruhe ausstrahlt“.¹³ Das Oberstufenhaus bietet „Rückzugsräume“ für die älteren SchülerInnen, für eine der Lehrerinnen ein Zeichen der „Akzeptanz und Wertschätzung“ den SchülerInnen gegenüber. Und auch der Aufenthaltsraum, „nochmal so’n kommunikativer Punkt, wo die älteren und die jüngeren Schüler häufig auch zusammen Nachhilfe oder Hausaufgaben machen“, strahlt „Ruhe und Gelassenheit“ aus.¹⁴ Hinzu kommen Offenheit und Transparenz: große Fenster, Verbindungsbrücken zwischen den Gebäudeteilen, Glastüren in den Gängen: „[D]ie Türen dieser Klassenräume sind ä so zum Teil verglast, dass man auch so irgendwie reinschauen kann. (...) Ich habe mir hier zum ersten Mal das Wort ‚offen‘ aufgeschrieben, es ist hier alles offen“.¹⁵ Nicht nur in die Klassenräume hinein, sondern auch aus den Räumen heraus erschließen sich Blicke, zum einen auf das Schulgelände und die dort verweilenden AkteurInnen wie auch auf die Forscherin, zum anderen auf Stadt, Kirche und Hügellandschaft. Auch die Glasbrücken, die die einzelnen Gebäudetrakte miteinander verbinden und gleichsam symbolisch Brücken zwischen den einzelnen Fächern bilden, unterstreichen den Charakter von intendierter Offenheit innerhalb der Grenzen. Und nicht zuletzt zeigt sie sich in akteursübergreifenden Kommunikationszentren: Die Cafeteria, von Eltern initiiert, ist für alle AkteurInnen ein begehrter Ort, an dem sie „miteinander ins Gespräch kommen“ – im Sommer, wenn die Stühle draußen stehen, stellt sich dort sogar ein „Toscana-Feeling“ ein. Auch die Flexibilität in der Nutzung der Räume kann als ein Element von Offenheit interpretiert werden: Das „Herzstück“ der Schule, der Andachtsraum, wird multifunktional eingesetzt; neben Gottesdiensten finden dort Versammlungen, Lehrerkonferenzen statt, und sogar von einer „Eltern-Lehrer-Party“, für die auch die Cafeteria einbezogen wird, ist die Rede: „Und das ist eigentlich auch ’ne spannende Kombination, also das Kulinarische und das Kirchliche hier so nah aneinanderzurücken, wo einfach beides diesen Gemeinschaftsaspekt hat.“ Der Andachtsraum hat viele Seiten, und die AkteurInnen nutzen ihn je nach ihren Bedürfnissen, ob für Partys oder eine Taizé-Andacht, bei der alle miteinander auf dem Boden sitzen:

„Das war, also das war einfach stark, also es war ziemlich warm und es war so richtig, ja kuschlig, meditativ, zum Wohlfühlen und es hat halt so ’ne Ernsthaftigkeit und tatsächlich auch ein bisschen Glaubenstiefe ausgestrahlt, die sonst glaub ich dieser

12 Zitat aus einer Schulgeschichte, aus Gründen der Anonymisierung nicht als Literatur angegeben.

13 Feldnotizen Christina Heise (19.05.2008), S. 2–3.

14 Zitate aus: C. Keßler. Rundgang mit einer Lehrerin (A. W.) (06.11.2008), S. 3, 5.

15 Transkript des Gesprächs mit Bea über ihren Forschungsaufenthalt an Forschungsschule A (06.03.2008), S. 2.

Raum vielleicht auf den ersten Blick gar nicht so entwickeln mag, und der wirkt auch immer mal wieder anders, wenn, wenn's dunkel ist zum Beispiel, weil dann ist es auch stark so mit dem – also mit der Dunkelheit drum herum und der Beleuchtung, die dann hier drin ist. Das ist schon einfach schön.“¹⁶

Ein Raum also, der sich neben seiner ursprünglichen Funktion unter den Erwartungen der AkteurInnen wandelt und ihnen unterschiedlichen Respon von kognitiver intellektueller „Ernsthaftigkeit“ bis hin zu meditativ-warmer Gestimmtheit gibt. Beides trifft für die Atmosphäre in der Schule zu; sie kann sich hinter dem Wall in einem gleichsam geschlossenen und für Fremde tabuisierten Raum entfalten.

Die Ausgestaltung der Schule zeigt ein gesamtästhetisches Bemühen: Nicht nur sind alte Teile stilvoll in den Neubau eingepasst, auch die Erinnerungsgeschenke von Abiturklassen sind dezent eingearbeitet, so ein „Stein der Weisen“ oder eine Kastanie, die sich in das Gelände einfügen. Die Kunstaussstellung am Tag der Offenen Tür ist professionell gemacht, betont die ästhetische Selbstdarstellung der Schule und präsentiert, wie auch die musikalischen Darbietungen, einen hohen Leistungsstandard. Eine Schule, die sich über Ästhetik und Leistung definiert und in deren Inszenierungen die lenkende Hand der Erwachsenen deutlich wird, auch wenn Rechtschreibfehler in ausgestellten SchülerInnenarbeiten stehen bleiben dürfen. Was mit der Ästhetik nicht korrespondiert, scheint ins Untergeschoss verbannt: „Hier sind die ganzen Wände voller Graffiti (...) also ich @find das schön.“¹⁷ Dort sind ebenfalls die Schulhoftoiletten, auf die die Gewährsfrau aus der 11. Klasse „nicht geht“, sie sind kalt und „eher so 'n bisschen dreckig“.¹⁸ Die Fünftklässlerin, die munter erzählt, wie sie und ihre Mitschülerinnen in der Bibliothek auf den roten Sofas hüpfen oder wie in der roten Telefonzelle am Eingang ein Centstück mit Kaugummi festgeklebt ist und sie den Hausmeister „erst mal dazu gebracht [haben] das wegzumachen“, wirkt auf die Forscherin noch etwas ungebärdig in dem stilsicheren Arrangement der Schule. Ihre eigene Nutzung des Schulgeländes wird seitens der Erwachsenen mit Einschränkungen und Verboten belegt, die ihrer Munterkeit aber keinen Abbruch tun. Doch ein alter Baum auf dem Gelände ruft auch andere Verhaltensweisen in ihr hervor: „Da bin ich immer. Also unter diesem Baum, da bin ich immer, manchmal unter, weil ä wenn ich an diesem Baum irgendwie bin, dann der ist ziemlich alt den – hab ich das Gefühl. Ich hab das Gefühl, dass der ziemlich alt ist“.¹⁹ Auch wenn das Gefühl angesichts des Baumes unausgesprochen bleibt, scheint es doch eine gewisse Geborgenheit zu sein, die das Gelände mit den alten Bäumen bietet.

Insgesamt agieren die AkteurInnen in und mit einem räumlichen Arrangement, das erhöht über der Stadt liegt und nach außen geschlossen ist, das im Innern jedoch Raum bietet für einen kommunikativen Umgang miteinander und mit den Dingen, die sie vorfinden. Ästhetik, Leistung und Niveau, nicht zuletzt in der Tradition der Schule als hu-

16 Zitate aus: C. Keßler: Rundgang mit einer Lehrerin (A. W.) (06. 11. 2008), S. 12–13.

17 Zitat aus: C. Keßler: Rundgang mit Gesine, Klasse 5 (01. 12. 2008), S. 8.

18 Zitat aus: C. Keßler: Rundgang mit Sina, Klasse 11 (19. 11. 2008), S. 5.

19 Zitate aus: C. Keßler: Rundgang mit Gesine, Klasse 5 (01. 12. 2008), S. 18–19.

manistischem Gymnasium, begründet und gleichsam sinnbildlich verdeutlicht in der erhöhten Lage, setzen die Leitlinien. Dennoch bleiben innerhalb des Ensembles Nischen, etwa für Graffiti oder für FünftklässlerInnen, deren Sozialisierung in die von dem räumlichen Arrangement vorgegebenen Leitlinien die Aufgabe der nächsten Jahre sein wird.

3.2 „Ein sehr liebenswertes Gebäude“ in der Stadt²⁰

Die Forschungsschule B ist in einem imponierenden, hellen, dreistöckigen Gebäude aus dem frühen 20. Jahrhundert untergebracht, einer ehemaligen höheren Mädchenschule. Hinzu kommt eine einen Kilometer entfernt liegende Außenstelle aus den 1960er-Jahren für die Fünft- und SechstklässlerInnen. Beide Standorte haben je spezifische Raumnoten und werden von ihren AkteurInnen auch in spezifischer Weise genutzt.

Da ist das Gebäude für die 5. und 6. Klassen, in dessen Architektur reformpädagogische Züge darauf hindeuten, dass Schule hier nicht nur als Lernort, sondern als Lebensraum verstanden wird.²¹ Das Gebäude ist auf enge Interaktion mit der Natur angelegt: Jedes Klassenzimmer im Erdgeschoss hat neben großen Fenstern einen Ausgang nach draußen in einen kleinen Garten, der von den jeweiligen Klassen unterschiedlich gepflegt wird. Zusätzlich prägen Rasenflächen mit Kletter- und Turngeräten und einem Grill das Gesamtbild; eine großzügige Fläche, auf der sich die Kinder frei bewegen und die sie sich aneignen. Auch in dieser Schule ist ein Baum Symbol von Sicherheit und Stetigkeit. Hier scheint er jedoch weniger der Ästhetik der Anlage geschuldet als vielmehr ein bewusst eingesetztes pädagogisches Element zu sein, das einen zeitweiligen Rückzug aus der Bewegung zulässt: „Ich geh da ganz regelmäßig zu dem Baum, weil da fühl ich mich sicher, äm, da hab ich dann auch mal n Moment meine Ruhe.“ Das kindzentrierte Arrangement wird von den jungen AkteurInnen entsprechend genutzt: Es ist „eine ganz lebendige Atmosphäre“; die Kinder „sind alle immer fröhlich. Laufen auch meistens, sind also schnell in Bewegung, also ä ich finde, das is halt son äm son Charakteristikum für die ganze Schule“. „Lebendigkeit und Unbeschwertheit und Unbekümmertheit“, „Großzügigkeit und Helligkeit“ werden hervorgehoben: Sowohl die Rundgangserzählung des Koordinators als auch die der SchülerInnen konstruieren einen Raum, in dem die Kinder lebendig und mit Freude agieren. Die Sportanlagen werden teils auch von der Kita und der Grundschule sowie den AnwohnerInnen aus der Nachbarschaft genutzt; das wird seitens der Schulleitung befürwortet, obwohl mit dieser offenen Nutzung zeitweilig auch unerwünschte Graffiti und Müll verbunden sind.

Lebendigkeit und Buntheit zeichnen auch das Hauptgebäude aus. So konstatiert eine der Forscherinnen, die in Russland aufgewachsen und zur Schule gegangen ist, zunächst ein repräsentatives Gebäude, das sie sofort an eine berühmte alte Mädchenschule in St. Petersburg mit ihren strengeren Sitten erinnert. Auf den zweiten Blick fällt ihr dann je-

²⁰ Vgl. zum Folgenden Kraul, 2011; Bendix & Kraul, 2011.

²¹ Zitate aus: M. Nietert: Rundgang mit dem Koordinator der Jahrgänge 5 und 6 (04. 11. 2008), vgl. S. 2–3, 4, 5, 6–7, 12.

doch die „Farbenvielfalt“ des Gebäudes auf: „Ich weiß nicht, dass also diese äh überall diese bunten Plakate auf den Wänden, auf den Pinnwänden, äh, alles bunt, sozusagen alles farbenfroh (...), egal wo ich war (...) überall waren diese bunten Plakate (...).“ Hinzu kommt der Eindruck, dass die UNESCO-Schule „an Tausenden Projekten“ in zahlreichen Ländern teilnimmt.²² Wandmalereien, Plakate und Pflanzen prägen den Eindruck ebenso wie die Offenheit des Schulgeländes; PassantInnen nutzen die Wege, „die Schule schirmt sich nicht ab irgendwie (...) von dieser [sic!] Außenwelt, (...) sie ist ein Teil des Staates irgendwie“, und nicht wie die Forschungsschule A „hinter irgendwelchen Stadtmauern“ gelegen. Was jedoch das Innere des etwas verwinkelten und immer wieder auf neue Anbauten angewiesenen Gebäudes betrifft, so ist von außen, anders als bei der Forschungsschule A, durch die hoch angesetzten Fenster kein Einblick möglich. Der demonstrativen – der Einbindung in ein Wohngebiet geschuldeten – Offenheit nach außen steht das innere Eigenleben der Schule entgegen, konstruiert von den AkteurInnen, die ihrerseits die Spielräume nutzen, die sich ihnen eröffnen: Eine Abiturklasse verewigt sich mit großen, sehr bunten Wandgemälden in der Cafeteria, die „irgendwie (...) Jugendzentrumscharakter“ hat²³, ohne einer ästhetischen oder korrigierenden Bewertung unterzogen zu werden. Im Musikraum der Unterstufe gibt es „Plakate, die äh so zum Teil über Sänger erzählen, über Popsänger (...), und nicht über Mozart oder ich weiß nicht über irgendwelche Berühmtheiten“.²⁴ Die Buntheit erweckt den Eindruck, es gehe hier um etwas „Kreatives“, „was sich in eine offene Richtung entwickelt“ und „mehr Raum kriert für unterschiedliche[s] Miteinander“²⁵, vor allem aber offensichtlich bewusst kind- und jugendgerecht ausgerichtet ist.

Das räumliche Verhältnis zwischen Offenheit und Geschlossenheit, das durch entsprechende Interaktionen konstruiert wird und diese zugleich auch definiert, unterscheidet sich in den beiden Forschungsschulen: Während in der nach außen abgeschlossen wirkenden Forschungsschule A, in der feste Regeln sowohl innerhalb als auch zwischen den verschiedenen Akteursgruppen vorzuherrschen scheinen²⁶, die Tür zum Lehrerzimmer in den Pausen offensteht, wird in der Forschungsschule B das Lehrerzimmer zum Rückzugsort für die Lehrkräfte; die Klingel an der Tür zieht eine subtile Grenze zwischen verschiedenen Akteursgruppen und erlaubt den LehrerInnen die temporäre Konzentration auf den anstehenden Unterricht oder das Gespräch unter KollegInnen. Auch den ForscherInnen gegenüber offenbart sich diese Ambivalenz: Wurden sie in der Forschungsschule A gleichsam am Eingang „kontrolliert“, dann aber auch begrüßt und aufgenommen, können sie hier „jederzeit“ kommen und laufen mit, ohne besonders wahrgenommen zu werden, allerdings auch ohne zu wissen, ob sie stören oder ob

22 Transkript des Gesprächs mit Bea über ihren Forschungsaufenthalt an Forschungsschule B (07.04.2008), S. 9.

23 Christina Heise. Schulbegehung (21.04.2008), S. 2.

24 Transkript Bea, S. 44.

25 Transkript des Gesprächs mit Ulla über ihren Forschungsaufenthalt an Forschungsschule A (18.04.2008), S. 7–8.

26 Es gibt feste Plätze im Lehrerzimmer, und die Interaktion zwischen LehrerInnen und SchülerInnen wird weitgehend von ihrer jeweiligen Rolle bestimmt.

ihre Anwesenheit akzeptiert wird.²⁷ Der Verzicht auf sichtbare Regeln und die Offenheit ohne erkennbare Grenzen lassen den Verdacht zu, dass die Grenzziehungen subtiler verlaufen, orientiert an individuellen oder gruppenbezogenen Bedürfnissen und Wünschen. Die kindgerechte Architektur für die Unterstufe, die jugendbetonte Nutzung der Wandflächen des Hauptgebäudes und der Cafeteria, aber auch die Rückzugsmöglichkeiten²⁸ sind ein Indiz dafür, dass die AkteurInnen mit ihren unmittelbaren Handlungsbezügen prioritär zu Regelungen und bewusster Einbindung in ästhetische Vorgaben stehen.

3.3 Räume und Freiräume: hinter den Türen

Die räumlichen Beschreibungen der beiden Schulen haben bisher nur am Rande jene Räume einbezogen, in denen sich – in der Regel hinter verschlossenen Türen – der Teil abspielt, für den die Institution Schule gesellschaftlich verantwortlich zeichnet: der Unterricht. Er vollzieht sich in einem Setting, in dem klassischerweise LehrerInnen lehren und SchülerInnen lernen. Dies findet jeweils in bestimmten Räumen statt: einmal in Klassenräumen mit Tischen, Stühlen und hergebrachten sowie neuen Formen von Tafeln oder Karten als Fokus der Aufmerksamkeit, zum anderen in Fachräumen mit Labortischen, Computern oder Instrumenten.²⁹ Darüber hinaus atmen in beiden Schulen die einzelnen Klassenräume den Geist der jeweiligen Klasse und Lehrkraft. Abhängig von den architektonischen Gegebenheiten sind sie schlicht oder bildgeschmückt, lassen Sofas oder Sessel zu, geben Raum für Schülermaterialien und weisen unterschiedliche Sitzarrangements auf. In der Gestaltung der Klassenräume offenbart sich in beiden Schulen eine große Vielheit, die die Freiräume der AkteurInnen widerspiegelt.

Freiräume bestimmen auch den Unterricht, sowohl im räumlich-materiellen Sinne als auch in Bezug auf die Kommunikation. In beiden Schulen finden sich Beispiele partnerschaftlichen Umgangs zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, teilweise ist er – wiewohl von gegenseitigem Respekt getragen – recht locker. In beiden Schulen erleben die Forscherinnen Unterrichtsstunden, in denen LehrerInnen überfordert und „enttäuscht“ sind; in beiden Schulen werden fragend-antwortend Unterrichtsinhalte repetiert oder SchülerInnen etwa in freien Vorträgen zur Selbsttätigkeit aufgefordert. Es gibt Unterricht, in dem die SchülerInnen mitspielen und aktiv im Sinne des vorbereiteten Szenarios sind oder aber versuchen, dieses zu stören. So offenbaren die Klassenbegleitungen³⁰ eine große Pluralität, die dem Fach, der Klassenstufe und der Zusammensetzung der Klasse geschuldet ist, vor allem aber den einzelnen LehrerInnen, nur

27 Vgl. Transkript Bea, S. 34–36; Transkript Ulla, S. 8, 14.

28 Vgl. dazu Rundgangsprotokoll M. Nietert mit einer Lehrerin, die den UNESCO-Raum als Rückzugsmöglichkeit nutzt (13. 11. 2008).

29 Forschungen auf der Basis der ANT (Actor Network Theory) von Latour gehen detailliert auf die „materielle Dimension“ von Klassenzimmern ein (Rieger-Ladich & Berdelmann, 2012).

30 M. Nietert und C. Keßler haben jeweils eine fünfte, eine neunte und eine zehnte Klasse durch ihren Stundenplan begleitet. Hinzu kommen Klassenbegleitungen der beiden fremdsozialisierten Forscherinnen.

vermittelt dagegen der Kultur der einzelnen Schule; hinter den geschlossenen Türen der Klassenzimmer öffnen sich im Zusammenspiel der AkteurInnen Freiräume, die mit der Schulkultur nicht kongruent sein müssen. Zwar werden neu ankommende LehrerInnen durch den Umgang im Lehrerzimmer, durch ihre Einbindung in Konferenzen, die Übernahme von Verantwortung für schulische Inszenierungen oder ihre bewusste Anlehnung an Vorbilder innerhalb des Kollegiums in die jeweilige Schulkultur sozialisiert, Unterricht als Arrangement zwischen einem/r einzelnen Lehrer/in und einer SchülerInnenengruppe aber bleibt – allen Lehrplanvorgaben zum Trotz – ein Setting zwischen Individuen, das nicht zentral kontrolliert wird.³¹ Damit aber hat die Kultur einer Institution ihre Grenzen da, wo sie in Einzelarrangements hineinwirkt.³²

4. „Offene Türen“

Eine besondere Raumnutzung findet sich beim jährlichen „Tag der Offenen Tür“, der sich in Zeiten des Wettbewerbs unter Schulen gleichen Typs etabliert hat, um Schulangebote und Schulsetting potenziellen SchülerInnen und ihren Familien vorzustellen. Wettbewerb ist durchaus Teil des hergebrachten festlich-rituellen Repertoires; seine Ausbreitung in Bildungsinstitutionen ist seit Jahren greifbar in stets dichter werdenden Rankings, die den Zugriff kompetitiver Logiken verdeutlichen (vgl. Strathern, 2000; Tauschek, 2013).

Dass sich bei einem solchen Anlass differente Schulkulturen manifestieren, erklärt sich aus der kompetitiven Anlage. Der organisatorische Aufwand und die dafür notwendige Partizipation von verantwortlichen und teilnehmenden AkteurInnen sind vergleichbar. Selbst die Anlage des Events ist nicht nur in den zwei untersuchten, sondern auch in anderen vergleichbaren Gymnasien gegeben: Dem Zweck angemessen verwandelt sich das Schulgebäude für den Zeitraum dieses Tages in einen realen Markt, der dabei auch Komponenten traditioneller Jahrmärkte mit ihrem festlich-fröhlichen Ambiente enthält und die alltägliche Raumnutzung und deren arbeitsbezogene Anmutung verändert. Es gibt mündliche und gedruckte Informationen zum schulischen Angebot, Ausstellungen und Performanzen, Demonstrationen dessen, wie das Bildungsgut vermittelt wird, und bisweilen auch Angebote zum Verkauf. Wie die begrenzte Möglichkeit wahrgenommen wird, innerhalb des Tags der Offenen Tür durch Lehrpläne und Bildungsziele staatlich und damit uniform vorgegebene Ziele in den eigenen Räumlichkeiten different darzustellen, verweist wiederum auf die der jeweiligen Schulkultur inhärenten Denk- und Handlungsmuster.

31 Zu reflektieren wären Phasen, während derer eine Lehrperson SchulpraktikantInnen und ReferendarInnen begleitet und damit Einlass in das intimere Verhältnis Lehrer/in – Klassenverband gewährt.

32 Vgl. Merckens, 2011, S. 93. Spiewaks journalistischer Hinweis auf den „schlechte[n] Lehrer“ (2013) spiegelt die wachsende, ebenfalls zu qualitativer Forschung anregende Erkenntnis, dass Lernerfolge stark von einzelnen LehrerInnen abhängen.

4.1 *Ein kleiner Kosmos mit Blick in die Welt: Forschungsschule A*

Am Eingang des Gymnasiums auf dem Klosterhügel verkaufen Kinder in römischer Legionärskleidung am Tag der Offenen Tür trotz strömenden Regens am überdachten Stand Römerbrote. Die Brote verweisen konkret auf den Lateinunterricht an dieser Schule, der zu ihren Alleinstellungsmerkmalen gehört und gleich in der 5. Klasse beginnt. Entsprechend verspielt und attraktiv wird die Vielseitigkeit der Sprache an unterschiedlichen Orten aufgezeigt.

Kaum ist der Eingang durchschritten, begrüßt schon der Schulleiter, und auch dessen Stellvertreter ist nicht weit. Beide weisen auf zwei sonntäglich gekleidete Mädchen aus der Mittelstufe; mit ihnen können Kinder und Eltern jeweils im Studentakt eine Tour durch das Gebäude antreten. Das gedruckte Programm bildet die Grundrisse der verschiedenen Flure ab. Man kann sich selbst auf den Weg machen oder erst einmal bei den ebenfalls im Eingangsbereich errichteten Ständen des Austauschprojektes mit einer südindischen Schule bleiben. So wird gleich im Eingang die Spannweite zwischen Gymnasiumseintritt und dessen letzten Jahren geöffnet: Während die römischen Legionäre Brot verkaufen, können Schüler der oberen Klassen an Studienreisen nach Südindien teilnehmen, dort bis zu einem halben Jahr an einer englischsprachigen Schule lernen oder sich am Fair-Trade-Projekt beteiligen.

Auch im Chemietrakt zeigt sich das pragmatische, gen außen orientierte Interesse an der Umsetzung von Gelerntem in Nützlichem: Zwei Jungen der Mittelstufe in weißen Laborkitteln zeigen, wie Salben hergestellt werden, und eine Lehrkraft betont, dass den SchülerInnen die Relevanz chemischen Grundlagenwissens besonderen Spaß bereite, wenn daraus ein attraktives Produkt wie eine schöne Handcreme erstellt werden könne. Die Sprachangebote fokussieren an diesem Tag vor allem auf die Austauschprogramme mit Berichten und Bildern an den Wänden; frisch gebackene Crêpes begleiten die Vorstellung des Fachs Französisch, und an der Wand dieses Raums hängen einige in Französisch abgefasste Schülertexte, die das Gymnasium für potenzielle Gäste aus Frankreich schildern. Im Andachtsraum gibt es viel Gelächter und Applaus für die Englischschüler, die das zur deutschen Silvestertradition gewordene „Dinner for One“ präsentieren. In jedem bespielten Raum, auch der großzügigen Galerie für Arbeiten aus dem Kunstunterricht, stehen FachlehrerInnen bereit, um interessierten Eltern das Curriculum zu erläutern. Musik im Eingangsbereich und ein Konzert des Schülerorchesters tragen zur fröhlichen Stimmung bei, die die Trakte mit Stimmengewirr und Gelächter erfüllt. Bei allem scheint eine geschickt mithilfe von Erwachsenen arrangierte Leistungspräsentation durch, die jedoch den SchülerInnen tragende Rollen zuweist und deren Zentralität im Schulganzen demonstriert.

Mehrmals im Tagesverlauf bietet der Schulleiter in der außerhalb des Hauptgebäudes gelegenen Aula eine Präsentation an. Anhand der Broschüre, die auf verschiedenen Informationstischen ausliegt, erläutert er das Schulangebot, die Aufnahmequote, die Räumlichkeiten, die Besonderheiten des Angebotes im Bereich Musik, die konfessionelle Trägerschaft und deren Auswirkungen: „Eine Schule ist ja so ein kleiner Kosmos“, womit er das Bewusstsein einer – auch räumlichen – schulkulturellen Spezifik bestätigt.

4.2 Ein Sommerfest: Forschungsschule B

In der Forschungsschule B findet der Tag der Offenen Tür sowohl im Neben- als auch im Hauptgebäude statt. Eltern, die zu Beginn der Veranstaltung mit leichtem Ärger im Hauptgebäude stehen, werden bis zur formellen Informationsveranstaltung um 17:15 Uhr freundlich und entschuldigend zum Nebengebäude gesandt. Dort herrscht ein dichter Andrang für die bereits durch die Gebäudestruktur hervorgerufene, kinderfreundliche Vorstellung des Angebotes. Zwischen den sich hineindrängenden Eltern und Kindern weisen SchülerInnen mit kleinen Plakaten auf Angebote hin. Im Eingangsfloor hängen Zettel mit Programmankündigungen; Grundrisse der Schule werden zur Orientierung verteilt. Im Gedränge ruft ein Mädchen laut: „Also hier ist es schön. Hier gefällt’s mir. Hier ist es geil!“³³ Es folgt Fußspuren aus Papier in den Farben der französischen Flagge zu einem Raum, an dessen Tür das Plakat „(Herzlich) Willkommen im französischen Café“ hängt. Der Eindruck, dass die SchülerInnen hier eigenverantwortlich gestalten, verstärkt sich beim Kauf einiger Trüffel: Die Kinder diskutieren unter sich eine Preissenkung, denn offenbar haben sie bisher nicht so viel verkauft wie erhofft.³⁴

Ein Junge trägt ein Plakat mit der Aufschrift „Quo vadis?“ vorbei. Das Plakat eines anderen verweist auf einen Raum, in dem man sich schminken lassen kann, wieder ein anderer trägt das Plakat „Führung“ und windet sich mit einer kleinen Gruppe von Eltern und Kindern durch den Flur. In einem Schulzimmer gibt es eine Stunde Schnupperunterricht in Spanisch, in einem anderen führen Kinder mit Holzschwertern ein Theaterstück in lateinischer Sprache auf. Vor einem weiteren Raum erläutert eine Schülerin das bilinguale Angebot, und wieder anderweitig wird ein Geschichtsquiz angeboten. Die offene Anlage verlockt aber auch viele der besuchenden Kinder, sich auf eines der Spielgeräte im Gelände zu setzen, und manche SchülerInnen, die ihrer Rolle beim Tag der Offenen Tür etwas müde geworden sind, schauen ihren Freundinnen bei deren Präsentationen zu oder folgen dem Duft frischer Waffeln. Bevor es Zeit wird, die offizielle Präsentation der Schule anzuhören, versammeln sich viele BesucherInnen in lockeren Gruppen um die viereckige Rasenfläche des Innenhofs, wo die Bläserklasse – eines der Alleinstellungsmerkmale dieser Schule – ein Konzert gibt. Einige Eltern schauen vom Balkon eines im ersten Stock liegenden Raumes zu, während sie sich mit einem Lehrer unterhalten, der sich besonders intensiv im UNESCO-Einsatz der Schule engagiert.

In der Aula des Haupthauses präsentiert der Schulleiter die Schule; auch hier herrscht Gedränge für diese einzige formelle Vorstellung. Er versucht den schwierigen Spagat, in seiner Rede die zukünftigen SchülerInnen anzusprechen – „das sind die Hauptpersonen“³⁵ – und ihnen Mut zu machen angesichts des bevorstehenden Wechsels und den Eltern zugleich das pädagogische Ethos der Schule zu erläutern. Die Schule sei der Rahmen, in dem die SchülerInnen gerne „lernen“ und „leben“, „weil sie geachtet

33 Protokoll von Katrin Pollmann (21. 05. 2008), S. 2.

34 Protokoll von Katrin Heise (21. 05. 2008), S. 1.

35 Transkription der Rede des Schulleiters, Forschungsschule B (21. 05. 2008), S. 2.

und beachtet werden, weil ihre Leistung anerkannt wird und sie als ganz eigene Menschen, auch mit ihren Ecken und Kanten, hier wohlgehten sind“. Es ist das Versprechen von Toleranz und Anerkennung, das er in einer weiteren Passage mit der Hentig'schen Formel „Die Menschen stärken, die Sachen klären“ genauer umschreibt. Mit ruhiger, fester Stimme verkündet er dieses Credo und fordert alle BesucherInnen auf, den „Geist der Schule zu spüren“; ein Indiz dafür, dass die nach außen demonstrierte Offenheit und die plakatierte Buntheit in seiner Person einen Garanten für dieses schulische Ethos finden.

Bis auf diesen zentralen Programmpunkt verbleibt der Eindruck einer weitgehend von Kindern organisierten Vorstellung des Schulraums, erzeugt durch eine gelebte Schulkultur, in welcher gerade den jüngsten Mitgliedern Freiheit in der Ausgestaltung und damit auch Verantwortung für die Durchführung nicht nur im Rahmen des Tags der Offenen Tür übertragen wird. Sie sollen an diesem Gymnasium Gelegenheit haben, über spielendes Lernen zu weltoffenen, selbstbewussten Persönlichkeiten zu reifen.

5. Schulkultur – Ein Zusammenspiel von AkteurlInnen und Aufgaben im Raum: Resümee

Schulischer Raum, wenngleich nicht statisch, erweist sich als prägendes Element in der Entfaltung und Wahrnehmung schulischen Lebens. Architektonische Gegebenheiten und Intentionen sprechen über die Ära, in der sie erdacht und konstruiert wurden; sie tragen damit bei zu einer Art kollektivem Gedächtnis. Bei der Forschungsschule B handelte es sich bis zur Einführung der Koedukation in den 1970er-Jahren um eine Mädchenschule, die im Laufe des 20. Jahrhunderts gemäß den jeweiligen Vorgaben unterschiedliche Schulformen beherbergt hat. Sowohl das Element des Förderns als auch das der „Innovationsbereitschaft“ sind in ihrer Geschichte verankert, aber auch „menschliche(r) Wärme, Lernfreude, Spiel und Spaß“.³⁶ Das zweite Gebäude passt sich in seiner Anlage an diese Tendenz an, nicht zuletzt weil seine reformpädagogische Anmutung der Selbsttätigkeit dem Geist des Förderns entspricht. Akteure der Forschungsschule B verlieren sich zwar bisweilen in den unübersichtlichen Treppen und Fluren, gewinnen aber gerade aus diesem Erlebnis auch die Gewissheit, ihren Weg selbst bahnen zu können, und genießen bis zu einem gewissen Grad die Freiheit zum zeitweiligen Chaos und zum Ausleben einer Buntheit von Ideen und Meinungen, die in diesem besonderen Schulraum Ausdruck findet.

Forschungsschule A hat mit ihrem Neubau die Qualität des abgeschirmten Klosterbaus aufgenommen und ihn mit rekonstruiertem sowie mittelalterlichem Gemäuer harmonisch zusammengefügt. Die dadurch visuell und räumlich entstehende *longue durée* erweckt den Eindruck langer Tradition, sowohl der Schule als auch des Ortes, verspricht Verlässlichkeit des Fortbestehens, geordnete Bahnen in tradierten Regeln, ohne dem

³⁶ Zitat aus einer Schulgeschichte, aus Gründen der Anonymisierung nicht als Literatur angegeben.

Anspruch der Zeit und ihrer Bedürfnisse zu widersprechen. In Forschungsschule A wird sorgfältig und mit Bedacht geplant. Hierarchien, insbesondere zwischen Alterskohorten und Generationen, werden respektiert: SchülerInnen der neunten Klassen übernehmen die Patenschaft für die neu eingeschulten fünften Klassen (vgl. Bendix et al., 2010), die wiederum die bevorzugten Plätze der Oberstufen auf dem Schulareal meiden. Im Gegensatz zu Forschungsschule B, wo Eltern im Alltag kaum präsent sind, stützen diese hier als ältere Generation den Erziehungsauftrag. Sie sind in der Schule präsent, haben Teil an der von ihnen aufgebauten Cafeteria, übernehmen Schichten in der Mensa und haben damit auch ein Auge auf die Aufrechterhaltung sozialer Regeln im Alltag.

Ein marktwirtschaftlich geprägter Jahresritus wie der Tag der Offenen Tür gibt einer Schule Gelegenheit zur Selbstdarstellung. In ihrer Organisation und Durchführung wird diese Selbstdarstellung zum greifbaren Ausdruck von Schulkultur. Im Agieren von Lehrkräften und Kindern, der alternativen, an einen (Jahr-)Markt erinnernden Nutzung der Räume, mit rhetorischen Einlagen, die den Geist der Schule in Wort und Schrift fassen, zeigen sich Praxen, die wiederum die Logiken einer spezifischen Schulkultur ausdrücken. So findet in Forschungsschule A ein sichtbar organisierter Tag der Offenen Tür statt, der auf die Leistungen verweist, die die Schule erbringt und die sie von den SchülerInnen erwartet, und wirtschaftliche Lebensziele prominent darstellt. Der Tag der Offenen Tür in Forschungsschule B feiert die Selbsttätigkeit der SchülerInnen, die auch unbeaufsichtigt Programmpunkte anbieten und die Angebote, die Schule einmal anders zu nutzen, genießen.

Für diese kontrastierende Darstellung wurde als Schwerpunkt aus verschiedenen möglichen Aspekten einer Schulkultur der Raum in Interaktion mit SchulakteurInnen herausgegriffen. Es hätten auch andere Beispiele sein können, etwa die Organisationskultur, die verdeutlicht, auf welche Weise an Schulen Entscheidungen zustande kommen, und es hätte der Fokus auch auf den Interaktionen im Lehrerzimmer liegen können, die davon Zeugnis ablegen, wie LehrerInnen den Habitus oder – in den Worten des Schulleiters – den Geist der Schule absorbieren und sich in die Schulkultur einpassen.³⁷ Sie tradieren diese Kultur, entwickeln sie aber durchaus auch weiter. Zugleich scheint es jedoch auch eine Grenze der gemeinsamen Schulkultur zu geben, die dezentrale und wenig kontrollierte Settings wie den Unterricht betrifft. Die Charakteristika der jeweiligen Schulkultur lassen sich – und das wird vor allem im Vergleich deutlich – auf vielen Ebenen herausarbeiten und darstellen, nicht zuletzt deshalb, weil die gelebten Strukturen einer Schule und deren Performanz offensichtlich eine bestimmte Klientel anziehen, die sich ihrerseits in die präsentierte Schulkultur einfügt und sie unterstützt. Das gilt für alle Akteursgruppen, wird aber vielleicht besonders deutlich bei der Elternschaft von Schulen in freier Trägerschaft, die – wie die Forschungsschule A – auf deren Mitarbeit besonders angewiesen sind.

Aus unserem Projekt gewinnen wir die Erkenntnis, dass Schulkulturen in ihrer ganzheitlichen Verflochtenheit ein gutes Maß an Einzigartigkeit besitzen. Sie führt zu diver-

37 Zu diesen Aspekten und weiteren Komponenten werden, wie bereits in Fn. 1 erwähnt, die Dissertationen von C. Keßler und M. Nietert Dokumentationen und Analysen vorlegen.

gierenden Schülerlebnissen. Dass einzelne Menschen, Persönlichkeiten wie ein Hausmeister, herausragende ebenso wie problematische Lehrkräfte, StufenleiterInnen und in vielen Fällen auch SchulleiterInnen das Bildungserlebnis an einer Schule über lange Zeit ebenfalls prägen können, ist dabei unbenommen. Doch selbst der Wandel, den eine Schule erfährt, wenn ein mit deren Schulkultur in besonderem Einklang agierender Schulleiter in den Ruhestand tritt, lässt viele Konstanten nicht verschwinden, die durch das tradierte, dynamische Zusammenspiel von Räumen, AkteurInnen und Praxen gegeben sind. Ein Schulkulturbegriff, in dieser Weise ausgefächert, zeigt die soziale Dimension einer Schule, gleichermaßen eingebunden in deren räumliche Gegebenheiten wie in das zentrale Anliegen von Schule: das Lehren und Lernen.

Mit dieser Sicht auf Schulkultur wird zum einen den AkteurInnen der einzelnen Schulen ein ethnografisch fundiertes Bild ihrer Schule vorgelegt, ein Spiegel, in welchem sie sich in ihren Vernetzungen und Aktivitäten erkennen und auf dieser Basis entscheiden mögen, ob Veränderungen opportun sind. Zum anderen aber werden hier für alle am erziehungswissenschaftlichen Diskurs Beteiligten die Verflechtungen und das Zusammenspiel aller AkteurInnen in und mit Schule aufgezeigt. Das Bild des seine Eigenarten bewusst und unbewusst lebenden Geflechts hebt die Bedeutung der Einzelschule hervor und lässt es mehr als fraglich erscheinen, durch allgemeine bildungspolitische Programme eine Veränderung – und in der Regel wird dabei an eine Qualitätssteigerung gedacht – von Schule erreichen zu können. Allgemein umzusetzende Richtlinien, die die Schulkultur nicht berücksichtigen, werden einzelnen Schulen nur wenig nützen. Vielleicht ist dies ein Appell an die Bildungspolitik, Schulen Freiräume für ihre Entwicklung zu schaffen und bestehen zu lassen.

Literatur

- Bachmann-Medick, D. (2009). *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften* (3., neu bearb. Aufl.). Reinbek: Rowohlt.
- Bendix, R., & Kraul, M. (2011). Fremde Blicke, eigene Wahrnehmungen. Methodische Erweiterungen in der qualitativen Schulforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 141–161.
- Bendix, R., Kraul, M., Keßler, C., Nietert, M., & Koch, K. (2010). Fenster in die Schulkultur: Organisation und Gestaltung ritueller Übergänge. *Zeitschrift für Volkskunde*, 106(1), 1–21.
- Bohnsack, R. (2007). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (6., durchges. u. aktual. Aufl.). Opladen: Budrich.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, G., & Kelle, H. (1998). *Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur*. Weinheim: Juventa.
- Briggs, Ch. (1986). *Learning How to Ask: A Sociolinguistic Appraisal of the Role of the Interview in Social Science Research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fillitz, T. (Hrsg.) (2003). *Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip*. Innsbruck: BMBWK.
- Foley, D. E. (1990). *Learning Capitalist Culture: Deep in the Heart of Tejas* (2. Aufl.). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

- Friebertshäuser, B. (2012). *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*. Opladen: Budrich.
- Fuchs, L. (2010). *Räume, zurechtgemacht und zurechtgelebt. Eine empirische Studie zur schulischen Raumkultur*. Tübingen: Tübinger Vereinigung für Volkskunde.
- Geertz, C. (1973). Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture. In C. Geertz (Hrsg.), *The Interpretation of Cultures: Selected Essays* (S. 3–30). New York: Basic Books.
- Hauser-Schäublin, B. (2003). Teilnehmende Beobachtung. In B. Beer (Hrsg.), *Methoden und Techniken der Feldforschung* (S. 33–54). Berlin: Dietrich Reimer.
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(1), 63–80.
- Helsper, W., & Busse, S. (2001). *Schulkultur und Schulmythos: Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozeß*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hirschauer, S., & Amann, K. (Hrsg.) (1997). *Die Befremdung der eigenen Kultur: Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Jäger, M., Biffi, C., & Halphide, T. (2006). *Schlussbericht: „Grundstufe als Zusammenführung zweier Kulturen“. Teil 1: Eine Ethnographie des Kindergartens*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.
- Kelle, H. (2011). Ethnographie in Institutionen und Organisationen. Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 31, 227–233.
- Kraul, M. (2009). Bildungsprozesse und Institutionenkultur. In W. Melzer & R. Tippelt (Hrsg.), *Kulturen der Bildung. Beiträge zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 237–246). Opladen: Budrich
- Kraul, M. (2011). Schulkulturen: eine triangulierte Annäherung. In J. Ecarius & I. Miethe (Hrsg.), *Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung* (S. 173–190). Opladen: Budrich.
- Lefèbvre, H. (1991). *The Production of Space*. Oxford: Blackwell.
- Liebau, E., Miller-Kipp, G., & Wulf, C. (1999). *Metamorphosen des Raums: Erziehungswissenschaftliche Forschungen zur Chronotopologie*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Löw, M. (2012). *Raumsoziologie* (7. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Martin, J. (2002). *Organizational Culture: Mapping the Terrain*. Thousand Oaks: Sage.
- Merkens, H. (2006). *Pädagogische Institutionen – Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Individualisierung und Organisation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Merkens, H. (2011). *Neoinstitutionalismus in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Budrich.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2006). *Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen*. Hannover [www.mk.niedersachsen.de].
- Reckwitz, A. (2008). Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 188–209). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rieger-Ladich, M., & Berdelmann, K. (2012). Klassenzimmer und ihre „materielle Dimension“. Praxistheoretische Überlegungen und methodologische Reflexionen. In H. Schröteler-Von Brandt, T. Coelen, A. Zeising & A. Ziesche (Hrsg.), *Raum für Bildung: Ästhetik und Architektur von Lern- und Lebensorten* (S. 255–265). Bielefeld: transcript.
- Scheunpflug, A., Stadler-Altman, U., & Zeinz, H. (2012) *Bestärken und fördern: Wege zu einer veränderten Lernkultur in der Sekundarstufe I*. Stuttgart: Klett.
- Schmidt-Lauber, B. (2007). Feldforschung. Kulturanalyse durch teilnehmende Beobachtung. In S. Götsch & A. Lehmann (Hrsg.), *Methoden der Volkskunde. Positionen, Quellen, Arbeitsweisen der Europäischen Ethnologie* (2. Aufl., S. 219–248). Berlin: Dietrich Reimer.
- Schroer, M. (2008). „Bringing space back in“ – Zur Relevanz des Raums als soziologischer Kategorie. In J. Döring & T. Thielmann (Hrsg.), *Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften* (S. 125–164). Bielefeld: transcript

- Spiewak, M. (2013). Ja, es gibt sie: schlechte Lehrer. *Die Zeit*, 7.3(11). <http://www.zeit.de/2013/11/Schlechte-Lehrer-Unterrichtsqualitaet/seite-1> [25.03.2013].
- Strathern, M. (Hrsg.) (2000). *Audit Cultures. Anthropological Studies in Accountability, Ethics and the Academy*. London: Routledge.
- Tauschek, M. (Hrsg.) (2013). *Kulturen des Wettbewerbs. Formationen kompetitiver Logiken*. Münster: Waxmann.
- Tenorth, H.-E. (2013). Viele Befunde, aber kein Handlungswissen. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 1(51), 8.
- Terhart, E. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Unterweger, G. (2002). *Klasse und Kultur. Verhandelte Identitäten in der Schule*. Zürich: Chronos.
- von Hegel, L. (2012). „Der Schule neue Kleider? Einheitliche Schulkleidung und Mode am Beispiel eines niedersächsischen Gymnasiums“. Magisterarbeit in Kulturanthropologie/Europäische Ethnologie. Göttingen: Universität Göttingen.

Abstract: Based on a qualitatively designed research project, the authors present the potentials of a holistic concept of school culture. By comparing two secondary schools, examined in comprehensively designed fieldwork, the specifics of school cultures are revealed. They result from the interplay of all groups of actors linked to a school and the school facilities. By looking at different rooms and their use, the diversity of school cultures is outlined and, thus, the relevance of a holistic concept of school culture to be used in educational policy is pointed out.

Keywords: School Culture, Ethnography, Organization, Space, Staging

Anschrift der Autorinnen

Prof. Dr. Regina Bendix, Universität Göttingen, Institut für Kulturanthropologie/
Europäische Ethnologie, Heinrich-Düker-Weg 14, 37073 Göttingen, Deutschland
E-Mail: rbendix@gwdg.de

Prof. Dr. Margret Kraul, Universität Göttingen, Institut für Erziehungswissenschaft,
Waldweg 26, 37073 Göttingen, Deutschland
E-Mail: mkrau@gwdg.de