



# Schule als Kulturorganisation denken

## Allgemeinpädagogisch-praxeologische Perspektiven auf kulturelle Lehrer\*innenbildung

Leopold Klepacki und Ines Sausele-Bayer

### 1 Einleitung

Schule als kulturelle Einrichtung zu denken ist angesichts des seit einigen Jahren expandierenden Diskurses über Kulturschule<sup>1</sup> nichts Neues. Während jedoch im Diskurs über Kulturschule der Begriff im Kern für die Bezeichnung von Schulen »mit einem ausgewiesenen kulturellen Profil«<sup>2</sup> verwendet wird, geht der vorliegende Text davon aus, dass Schule von ihrer Grundstruktur her *per se* eine kulturelle Organisation ist. Denn schulische Praxis ist auf die Organisation von kulturellem Wissen und Können ausgerichtet. Diese Betrachtungsweise steht in der Tradition etablierter Analysen, Theorien und Konzepte von bzw. zu Schulkultur (-entwicklung),<sup>3</sup> ist aber auch anschlussfähig an organisationstheoretische Überlegungen, die Organisation in Anerkennung ihrer Dualität mit Rückgriff auf A. Giddens als »reflexive Strukturierung«<sup>4</sup> bzw. als »Praxisgebilde«<sup>5</sup> fassen.

Im Folgenden wird Schule dementsprechend erstens als kulturelle Organisation und nicht als gesellschaftliche Institution in den Blick genommen, zweitens im Spannungsfeld kultureller Tradierungs- und Transformationsprozesse verortet, drittens als Ort kultureller Praxis verstanden und viertens als Kontext aufgefasst, an dem ebendiese kulturelle Praxis weiterzuentwickeln ist. Allerdings sind die in diesem Text angestellten

---

<sup>1</sup> Vgl. Fuchs und Braun (Hrsg.) (2015, 2016a, 2016b).

<sup>2</sup> Fuchs (2016b, 13).

<sup>3</sup> Vgl. z. B. Holtappels (Hrsg.) (1995), Helsper et al. (2001), Böhme, Hummrich und Kramer (Hg.) (2015).

<sup>4</sup> Ortmann et al. (2000, 315).

<sup>5</sup> Engel (2014, 67).

Überlegungen nicht primär im Diskurs über die Entwicklung von Schulqualität bzw. die Entwicklung der Qualität schulischer Lernkultur(en) verortet; vielmehr wird der Versuch unternommen, auf Basis einer kulturwissenschaftlich grundierten Betrachtungsweise von Schule, eine spezifische Idee von Lehrer\*innenbildung zu entwickeln, anhand derer zugleich ein schulbezogener bzw. schulzentrierter Begriff von kultureller Bildung entwickelt werden kann, der es ermöglicht, schulische Bildung als eine bestimmte Form kultureller Bildung zu verstehen. Schule soll dabei nicht aus einer Außenperspektive, d. h. nicht anhand von im Diskursfeld der Kulturellen Bildung entwickelten und etablierten Begriffen, Ansätzen, Positionen und Programmatiken betrachtet werden, sondern das schulische Geschehen soll kulturtheoretisch als »Geschehen in eigenem Recht«<sup>6</sup> behandelt werden.

Hierzu werden im Folgenden zunächst die theoretischen Grundlagen der Möglichkeit, Schule als Kulturorganisation aufzufassen, entfaltet. Aufbauend darauf werden diejenigen Dimensionen bzw. Aspekte von Schule als Kulturort identifiziert und erörtert, die eine Relevanz für das Handeln von Lehrer\*innen aufweisen. In einem nächsten Schritt erfolgt eine Ableitung von Perspektiven für eine kulturelle Lehrer\*innenbildung, die sodann abschließend exemplarisch anhand eines konkreten Ansatzes aus der universitären Lehre veranschaulicht werden.

## **2 Theoretisch-systematische Grundlagen**

### **2.1 Kultur und Organisation – einführende Begriffsbestimmungen**

Wenn die Rede von Schule als Kulturorganisation mehr sein soll, als rhetorische Programmatik, dann erscheint es unumgänglich, die begriffliche Basis der Möglichkeit dieses Redens theoretisch zu klären.

Hierbei ist es zunächst weniger der Begriff Schule, als vielmehr der Kulturbegriff, der in systematischer Hinsicht begriffstheoretische Probleme aufwirft. Dadurch, dass »der« Kulturbegriff in hohem Maße unterschiedlich paradigmatisch aufgeladen ist bzw. diskurstheoretisch zugleich als multiperspektivisch ausdifferenziert und hegemonial instrumentalisiert zu erachten ist<sup>7</sup>, besteht – ähnlich wie bspw. hinsichtlich »des« Bildungsbegriffs – die Notwendigkeit einer Spezifikation des hier zum Tragen kommenden Kulturbegriffes. In Anlehnung an Andreas

---

<sup>6</sup> Breidenstein (2010, 872).

<sup>7</sup> Vgl. Thompson, Jergus und Breidenstein (Hrsg.) (2014).

Reckwitz' Konzept eines bedeutungs- und wissensorientierten Kulturbegriffs<sup>8</sup>, soll Kultur als grundsätzlich als Konglomerat kollektiver Sinnsysteme aufgefasst werden. Diese Sinnsysteme wirken mittels geteilter Wissensordnungen handlungsermöglichend und handlungsstrukturierend. Kultur erscheint dementsprechend als Netz symbolischer Formen, das sich auf überindividueller Ebene als Menge an spezifischen Organisationsmustern in und durch Praxis manifestiert, perpetuiert bzw. tradiert und transformiert.

Der hier zum Tragen kommende Kulturbegriff bezeichnet damit

»ein Phänomen, das sich in kollektiven symbolischen Orientierungs- und Artikulationsformen [...], in Routinen, Ritualisierungen und Ritualen [...], auch in Formaspekten materieller und infrastruktureller Konfigurationen [...] sowie in institutionellen und politischen Formen [...] artikuliert«<sup>9</sup>.

Mit diesem Verständnis von Kultur geht nun zweitens ein praxeologisch-performativitätstheoretischer Blick auf kulturell-soziale und mithin schulisch-unterrichtliche Wirklichkeiten einher. Lehrer\*innen- und schüler\*innenseitiges unterrichtliches Handeln wird dabei als performative Praxis verstanden<sup>10</sup>, in der und durch die Unterricht überhaupt erst hervorgebracht wird und die an kollektive Diskurs- bzw. Wissensordnungen<sup>11</sup> gebunden ist. Unterricht ist damit sowohl als ein durch soziale Praktiken generiertes Phänomen als auch als generativer Rahmen für den Vollzug spezifisch organisierter Praxisformen zu verstehen. Das Interesse liegt hierbei auf der Betrachtung der körpergebundenen, aufführungshaften sowie iterativen Herstellung kulturell-bedeutungshafter Unterrichtswirklichkeiten in einer wechselseitigen Verwobenheit von »Handeln und Struktur als einander rekursiv konstituierende Dimensionen«<sup>12</sup>. In einer performativitätstheoretischen Lesart wird dementsprechend der tatsächliche Vollzug von Praktiken als »aufführendes kulturelles Handeln, als cultural performance« begriffen, das »mehr [ist] als die Verwirklichung von Intentionen. Dieses ›Mehr‹ besteht in der Art und Weise, in der Handelnde ihre Ziele realisieren«<sup>13</sup>. Das *Wie*, also der *modus operandi* des Handelns erscheint dabei als zentraler Faktor der Wirksamkeit sozial-kultureller und damit auch unterrichtlicher Praxis. In

<sup>8</sup> Vgl. Reckwitz (2012, 64ff.).

<sup>9</sup> Jörissen (2018, 52).

<sup>10</sup> Vgl. Klepacki und Köstler-Kilian (2019).

<sup>11</sup> Vgl. Bohnsack (2017, 63ff.), Kalthoff, Rieger-Ladich und Alkemeyer (2015), Schäfer (2016).

<sup>12</sup> Schäfer (2016, 11).

<sup>13</sup> Wulf und Zirfas (2014, 515).

diesem Sinn wird auch schulische Bildung als spezifische Form von Bildungspraxis gedacht, die vor dem Hintergrund praxistheoretischer Betrachtungsweisen immer auch als »Arbeit am eignen oder mit fremden Körpern, mit materiellen Objekten und spezifischen Zeichensystemen«<sup>14</sup> aufzufassen ist, die sich eben gerade nicht abstrakt als rein geistiger Prozess, sondern unhintergebar materiell gebunden und raumbezogen ereignet.

Der Blick auf Schule als Organisation, der sich aus dieser Perspektive ergibt, versteht Organisation als »reflexive Strukturierung«<sup>15</sup> bzw. »Praxiszusammenhang«<sup>16</sup>, in dem organisationale Strukturen in organisationalen Praktiken als »wiederkehrend praktizierte Formen des Handelns« der Akteur\*innen als »virtuelle Ordnung«<sup>17</sup> hervorgebracht werden. Das Handeln der Akteur\*innen ist dabei immer mehr oder minder reflexiv und rekursiv »auf ihr eigenes, vergangenes, gegenwärtiges und zukünftig erwartetes Verhalten ebenso wie auf das anderer und auf die Strukturen des Handlungsfeldes«<sup>18</sup> bezogen und schreibt diese fort<sup>19</sup>. Mit anderen Worten: Organisation kann verstanden werden »als menschliches Sozialgebilde [...], das sich als kulturelle Praxis generiert und (re)aktualisiert und dabei einerseits Institutionen [...] aus der Umwelt inkorporiert und andererseits Praxismuster generiert«<sup>20</sup>.

Reckwitz' Überlegungen zu sozialen Praktiken einschließend wird hier eine Perspektive auf Organisation eingenommen, »die sich von einer reinen Akteurszentrierung und Fokussierung auf Intentionalität löst und auf überindividuelle Muster organisationaler Praxis fokussiert«<sup>21</sup>.

Im Hinblick auf »kulturelle« Lehrer\*innenbildung ist aus organisationstheoretischer Perspektive schließlich zu fragen, wie sich Kultur in Organisationen wie bspw. Schule artikuliert und manifestiert. Hier können neo-institutionalistische Zugänge helfen, die sich für die »gesellschaftliche Seite der Organisation«<sup>22</sup> interessieren. So zeigen Studien von DiMaggio und Powell<sup>23</sup>, wie bspw. durch staatliche Regulation und

---

<sup>14</sup> Kalthoff, Rieger-Ladich und Alkemeyer (2015, 12).

<sup>15</sup> Ortmann, Sydow und Winkler (2000, 315).

<sup>16</sup> Engel (2014, 67).

<sup>17</sup> Ortmann, Sydow und Winkler (2000, 317).

<sup>18</sup> Ebd.

<sup>19</sup> Ebd. (318).

<sup>20</sup> Göhlich (2014, 72).

<sup>21</sup> Engel (2014, 72).

<sup>22</sup> Koch und Schemmann (2009, 21).

<sup>23</sup> Vgl. DiMaggio und Powell (1983).

Professionalisierungsprozesse gesellschaftliche Institutionen und damit verbundene Normen in Organisationen Einzug halten und dass Organisationen, die füreinander »von besonderer Relevanz sind und deren Umwelt verkörpern«<sup>24</sup>, im Hinblick auf diese Normen Isomorphien<sup>25</sup> ausbilden.

## 2.2 Schule als Ort der Organisation von Kultur

Versteht man Schule vor diesem Hintergrund nun erstens in einer praxeologisch-kulturtheoretisch rückgebundenen und organisationstheoretisch ausgerichteten Perspektive als Ort der Organisation spezifischer kultureller Wissens- und Praxisformen und versteht man zweitens Organisation als Prozess der strukturellen und performativen Generierung von Ordnungen, dann hat dies Konsequenzen für ein Verständnis von Schule bzw. schulischer Praxis: Schule erscheint dann als Ort, an dem die Schüler\*innen insofern (strukturell und performativ) mit Fremdheit konfrontiert werden, als von ihnen erwartet wird, sich anhand bestimmter (zu erlernender) Praktiken im Rahmen bestimmter (zu erlernender) Praxisordnungen mit den für sie fremden Inhalten und deren Ordnungen gemäß den Zielen von Schule produktiv-lernend auseinanderzusetzen. In der Tradition des »cultural turn in der schul- und unterrichtsbezogenen erziehungswissenschaftlichen Forschung«<sup>26</sup> kann Schule dementsprechend als Ort des Aufeinandertreffens unterschiedlicher kultureller Formen und Praktiken erachtet werden<sup>27</sup> und wäre folglich als kulturelles Differenz erzeugungs- und Differenzbearbeitungsgeschehen zu beschreiben. Die Differenzen werden dabei auf unterschiedlichen Ebenen – z. B. der pädagogischen, der epistemischen und der performativen – im Hinblick auf pädagogische Prozesse der Lernunterstützung und der (Re-)Aktualisierung bzw. Aufrechterhaltung von inhaltlichen und sozialen Ordnungen relevant.

In seinem systematischen Überblick über Theorien zur Schul- und Unterrichtskultur arbeitet Werner Helsper<sup>28</sup> heraus, inwiefern – in unterschiedlichen wissenschaftlichen Analyseinstellungen – diese kulturell-symbolischen, machtstrukturierten Ordnungen von Schule und

---

<sup>24</sup> Koch (2009, 124).

<sup>25</sup> Vgl. DiMaggio und Powell (1983).

<sup>26</sup> Helsper (2014, 200).

<sup>27</sup> Vgl. Helsper (2014).

<sup>28</sup> Vgl. Helsper (2014, 199–207).

Unterricht epistemisch über »fächerspezifische kulturelle Felder«<sup>29</sup> wirksam werden. Diese Ordnungen werden insb. und grundsätzlich über die »performative alltägliche Gestaltung der Schule als Inszenierung und Darstellung«<sup>30</sup> wirksam, in der und durch die sinnstrukturierte Lernordnungen (= Lernkulturen) überhaupt erst generiert und Lernpraktiken kultiviert werden (sollen). Allerdings – und das ist ein entscheidender Aspekt der performativitätstheoretischen Betrachtungsweise – erscheinen die schüler\*innenseitigen (Lern-)Praktiken durchaus nicht nur als stabilisierend, sondern können aufgrund ihres iterativen Charakters im Hinblick auf die Notwendigkeit der performativen Aufrechterhaltung von Lern- und Unterrichtsordnungen auch transformierend, irritierend oder unterminierend wirksam werden<sup>31</sup>. Dies liegt auch daran, dass die epistemische Differenz von »offiziell kanonisierten Schulwissen und subjektiven, inoffiziellen Wissensbeständen«<sup>32</sup> nicht nur auf kognitiver Ebene wirksam ist, sondern sich v.a. auch auf der Ebene des impliziten, körpergebundenen Wissens<sup>33</sup> zeigt. Damit offenbart sich die epistemische Differenz auf der performativen Ebene des Unterrichtsvollzugs insofern, als dass Schüler\*innen im Hinblick auf Unterrichtsinhalte ein »intuitives Vorwissen haben, das sie in den Lernprozess einbringen, [...] das weitgehend unartikuliert ist und andererseits eine starke pragmatische Komponente aufweist«<sup>34</sup>, das an sinnlich-körperliche Erfahrungen und narrative Strukturen gebunden ist.<sup>35</sup>

Dieses implizite Wissen ist entscheidend dafür, *wie* sich die Lernenden qua performativer (Lern-)Praktiken in Bezug zu den Inhalten setzen können. Dadurch ist in der konkreten Unterrichtssituation immer auch die performative Differenz zwischen dem Vollzug spezifischer – nicht unerheblich fachkulturell geprägter – Lernunterstützungs- und Inhaltsartikulationspraktiken seitens der Lehrer\*innen und den (Lern-)Praktiken der Schüler\*innen virulent<sup>36</sup>. Unterricht als spezifisch organisierte kulturell-soziale Wirklichkeit ist folglich nicht an sich existent und v. a. nicht an sich gemäß den schulischen Zielen wirksam, sondern muss durch den

---

<sup>29</sup> Helsper (2014, 200).

<sup>30</sup> Helsper (2014, 201).

<sup>31</sup> Vgl. z. B. Wulf et al. (2007).

<sup>32</sup> Helsper (2014, 204).

<sup>33</sup> Vgl. Engel und Paul (2017).

<sup>34</sup> Herzog (2017, 362).

<sup>35</sup> Vgl. Herzog (2017, 363).

<sup>36</sup> Vgl. Kramer (2014).

Vollzug von spezifisch organisierten und zu kultivierenden Praktiken immer erst und immer wieder performativ hergestellt, aufrechterhalten, beglaubigt usw. werden.<sup>37</sup>

In der hier entwickelten kulturtheoretisch-praxeologisch-performativitätstheoretischen Perspektive erscheint Schule somit insofern als *Kulturorganisation*, als sie in »jenem Doppelsinn rekursiven Erzeugens (»Organisieren«) eines Erzeugnisses (»Organisiertheit«, Organisation als soziales System)«<sup>38</sup> als Ort der Strukturierung von (und durch) performativen Artikulationen bestimmter kultureller Wissens- und Praxissysteme verstanden werden kann. Schulische Praxis wirkt dabei über ihre Enkulturationsfunktion<sup>39</sup> zunächst einmal tradierend bzw. kulturhistorisch stabilisierend und dadurch – mittels der normierenden Auswahl von zu vermittelnden und anzueignenden Wissens- und Praxisformen – kulturell dominanzbildend. Schule erscheint damit als machtstrukturierter Agent der Initiation der Schüler\*innen in bestimmte kulturelle Wissensbestände und Praxisformen.<sup>40</sup>

Schule wirkt aber nicht nur tradierend, sondern auch transformierend, da sich die Artikulation der kulturellen Inhalte und Fertigkeiten im Anspruch des Zukünftigen ereignet bzw. ereignen soll.<sup>41</sup> Schule kann angesichts dessen und unter Rückbezug auf Klaus Mollenhauer als Organisation der Präsentation und Repräsentation von Kultur verstanden werden, die aufgrund ihrer Erziehungs- und Bildungsfunktion unhintergebar »immer auch mit der Gesamtkultur, mit der gesellschaftlichen Formation dieser Kultur, mit ihren noch legitimierbaren überlieferten Beständen und deren Zukunftsfähigkeit zu tun hat«<sup>42</sup>. Schule ist in diesem Sinne gerade nicht nur ein Agent kultureller Tradierung sondern

---

<sup>37</sup> Vgl. Breidenstein (2010), Herzog (2017, 361).

<sup>38</sup> Ortmann, Sydow und Winkler (2000, 322).

<sup>39</sup> Vgl. Fend (2006).

<sup>40</sup> Vgl. Terhart (2017, 50).

<sup>41</sup> Vgl. z. B. Schratz (2019).

<sup>42</sup> Mollenhauer (2003, 19). Angesichts a) der in der Spätmoderne immer augenscheinlicher werdenden Relativierung der Autorität tradierter Kulturformen bzw. Wissensformen, b) der Erfahrung der parallelen Existenz pluraler kultureller Ordnungslogiken und c) beschleunigter kultureller Transformationsprozesse, die die Kontingenz von Zukunft immer deutlicher in den Vordergrund treten lassen, wäre es hier grundsätzlich nötig, sowohl die kulturelle Repräsentationslogik von Schule – z. B. im Hinblick auf die Auflösung tradierter Wissensordnungen – als auch die Idee der Vermittlung zukunftsfähiger Inhalte kritisch in den Blick zu nehmen. Aus Platzgründen sei hier nur auf die kritische Auseinandersetzung mit pädagogischen Repräsentationslogiken durch Engel und Königeter (2019) verwiesen.

eben auch ein Agent kultureller Transformation, da schulische Kulturvermittlung und -aneignung in performativer Hinsicht nicht rein reproduktiv bzw. konservativ, sondern insofern iterativ erfolgt, als die schulischen Kulturinhalte nicht einfach *als solche* gelernt werden. Vielmehr sind die schulischen Kulturinhalte *als* didaktisch *re-problematisierte* Gegenstände aufzufassen, die von den Schüler\*innen aktiv und mithin subjektiv *re-konstruiert* werden müssen.<sup>43</sup>

Kulturtheoretisch betrachtet, ist Schule folglich paradoxal strukturiert: Einerseits repräsentiert Schule dadurch, dass sie auf die Tradierung symbolischer Weltordnungen, die sich vornehmlich in den »Logiken und Grammatiken der unterschiedlichen symbolischen Ordnungen in den diversen Schulfächern« manifestieren, ausgerichtet ist, »die Autorität der (Wissens-)Kultur«<sup>44</sup>; andererseits erfordert die Zukunfts- und damit Transformationsbezogenheit von Schule gerade nicht nur eine Einbindung der Schüler\*innen in bestehende kulturelle Form-, Wissens- und Praxissysteme, sondern diese erfordert v. a. die Befähigung der Schüler\*innen zu einer produktiven Veränderung resp. Weiterentwicklung und somit notwendigerweise zu einer zukunftsgerichteten Befragung ebendieser schulisch tradierten Systeme<sup>45</sup> im Sinne der Eröffnung der Möglichkeit des Entstehens von Neuem.<sup>46</sup>

### 3 Lehrer\*innenhandeln als Konglomerat spezifischer kultureller Praktiken

Lehrer\*innen sind zunächst einmal sehr allgemein als spezifische professionelle Akteur\*innen zu verstehen, die mit der Umsetzung der gesellschaftlichen Funktionen von Schule<sup>47</sup> dadurch betraut sind, dass sie bestimmte Aufgaben – im Kern die Aufgaben der Erziehung und Bildung<sup>48</sup> bzw. der Lernunterstützung<sup>49</sup> – zu übernehmen haben. Realisiert werden diese Aufgaben im Rahmen schulischer Wirklichkeit vornehmlich – natürlich nicht ausschließlich – im Kontext von Unterricht als charakteristische Praxis- und Interaktionsordnung, in der sich und durch die sich

---

<sup>43</sup> Vgl. Sünkel (1996).

<sup>44</sup> Reichenbach (2017, 21).

<sup>45</sup> Vgl. Brinkmann (2017, 99ff.).

<sup>46</sup> Vgl. Helsper (2014).

<sup>47</sup> Vgl. z. B. Hollstein et al. (2019).

<sup>48</sup> Vgl. Wiater (2009, 71).

<sup>49</sup> Vgl. Göhlich und Zirfas (2007).



Schule als sinnhaltiges und geordnetes Geschehen verwirklicht bzw. verwirklichen soll. Wie bereits angerissen, ist diese Praxis- und Interaktionsordnung jedoch nicht »an sich« existent, sondern muss über den konkreten Vollzug von Praktiken hergestellt werden. Dabei stellt Unterricht zugleich einen organisationalen, d. h. die Praxis von Menschen formierenden, Rahmen dar. Die sich hier zeigende Rekursivität von *agency* und *structure*<sup>50</sup> ist es, die in praxistheoretischer Hinsicht zugleich dafür sorgt, dass unterrichtliche Interaktion durch spezifische Organisationen geordnet wird. Aber ebendiese organisationalen Ordnungen sind zugleich nicht automatisch oder aus sich selbst heraus wirksam, sondern wirken nur insofern regulierend, als sie in und durch unterrichtliche Praxis erzeugt, beglaubigt und aufrechterhalten werden müssen,<sup>51</sup> aber eben auch unterminiert, verdreht, verzerrt, umcodiert, parodiert usw. werden können. Folglich – und das ist ein entscheidender Punkt – müssen sowohl die Sache, also der Unterrichtsinhalt, als auch die Subjektpositionen von Lehrer\*innen bzw. Schüler\*innen ebenfalls in der konkreten Situation performativ artikuliert werden. D. h. die, in der Struktur des bekannten didaktischen Dreiecks<sup>52</sup> aufgezeigten, Positionen des Lehrenden, des Lernenden und der Sache sowie die strukturellen Verbindungen zwischen diesen drei Positionen müssen qua performativer Praxisvollzüge in einer konkreten Unterrichtssituation nicht nur grundsätzlich hervorgebracht werden. Ihre Realisierung erfolgt erstens in einem konkreten soziomateriellen Umfeld (Klassenzimmer, Möbelausstattung, Materialien usw.)<sup>53</sup> und soll zweitens eben in einer spezifisch präformierten, nämlich in einer den Zwecken und Zielen von Unterricht gemäßen, also lernförderlichen, Art und Weise erfolgen. Schule bzw. Unterricht treten hier also »als Arrangement kultureller Praktiken, in denen die je spezifischen schulischen und unterrichtlichen Formen erst konkret generiert werden«<sup>54</sup> (müssen), in den Blick. Diese performative Re-Aktualisierungsnotwendigkeit der Unterrichtssache, der Unterrichtsorganisation bzw. -ordnung und der Unterrichtssubjekte sowie die relationalen Verbindungen zwischen diesen Positionen<sup>55</sup> lassen Unterricht im Sinne einer spezifisch

---

<sup>50</sup> Vgl. Giddens (1984).

<sup>51</sup> Vgl. Breidenstein (2010, 877ff.).

<sup>52</sup> Vgl. z. B. Sünkel (1996).

<sup>53</sup> Vgl. Nohl (2011), Engel und Klepacki (2019)

<sup>54</sup> Helsper (2014, 202).

<sup>55</sup> Vgl. Reh und Rabenstein (2013).

organisierten *cultural performance* einerseits hoch reguliert und andererseits zugleich kontingent sowie emergent erscheinen.

Für ein Verständnis von Schule als Kulturorganisation und folglich auch für ein Verständnis von Lehrer\*innenhandeln als Praxis der Organisation von Kultur ist der performative Vollzug unterrichtlicher Praktiken – bspw. des Zeigens<sup>56</sup>, des Adressierens<sup>57</sup>, der Anerkennung<sup>58</sup>, des Bewertens und Beurteilens<sup>59</sup> – nun insofern von zentraler Bedeutung, weil im Unterricht (immer auch) spezifische kulturelle Muster tradiert bzw. durch Lehrer\*innenpraxis performativ präsentifiziert<sup>60</sup>, d. h. sinnlich-körperlich-materiell iterativ re-aktualisiert, re-inszeniert, hegemonial re-affirmiert, aber auch transformiert oder dementiert werden. Dies vollzieht sich im Unterricht über eine lehrer\*innenseitige Verschränkung des Artikulierens von Inhalten, des Unterstützens bzw. Strukturierens von Lern- und Bildungsprozessen, des Regulierens von Interaktionen, des Stellens von Anforderungen usw.<sup>61</sup> Dadurch werden nicht nur mittels schulischer Inhalte, sondern v. a. auch mittels schulischer Praxisvollzüge kulturelle Wirklichkeiten erzeugt, die bestimmte kulturelle Muster sowohl von Erkenntnis, Wissen, Wahrnehmung usw. als auch z. B. von Moralität, Emotionalität, Normalität und Normativität, Körperlichkeit, Identität, Subjektivität dominant werden lassen.

Diese Dominanzmuster wiederum sind als in einem – individuell mehr oder weniger groß ausgeprägtem – Differenzverhältnis zu den habitualisierten kulturellen Praxismustern der Schüler\*innen stehend zu erachten<sup>62</sup>. Für den Vollzug des Unterrichtsgeschehens bedeutet dies, dass die Sinnstrukturiertheit und (Dys-)Funktionalität von Unterricht durch die situativen Performanzen sowohl der Lehrer\*innen als auch der Schüler\*innen konstituiert wird. Sowohl die lehrer\*innenseitige als auch die schüler\*innenseitige performative – wie auch immer konkret geartete – Generierung der Unterrichtssituation erfolgt dadurch notwendigerweise in einer relationalen Verwicklung von körperlichen

---

<sup>56</sup> Vgl. Prange (2012).

<sup>57</sup> Vgl. Reh und Rabenstein (2013), Reh und Ricken (2012).

<sup>58</sup> Vgl. Ricken (2009a, 2009b).

<sup>59</sup> Vgl. Breidenstein und Thompson (2014).

<sup>60</sup> Vgl. Gumbrecht (2004, 111ff.).

<sup>61</sup> In einer praxistheoretischen Perspektive muss hier angemerkt werden, dass das, was hier als Artikulieren, Unterstützen, Strukturieren usw. bezeichnet wird, selbst aus einem komplexen Gefüge bzw. Strukturzusammenhang des Vollzugs spezifischer Aktivitäten des Tuns und Sagens besteht.

<sup>62</sup> Vgl. Kramer (2014).

Verhaltensweisen mit mentalen Zuständen einerseits und den organisationalen Rahmenbedingungen und Vorgaben von Schule<sup>63</sup> sowie der (fach-)kulturellen Organisiertheit der Unterrichtsinhalte andererseits. Nicht nur die schulisch-unterrichtliche Schüler\*innenpraxis, sondern auch die schulisch-unterrichtliche Lehrer\*innenpraxis würde sich dementsprechend als »differenzielle [...] körperliche [...] Aufführung [...] und Darstellung [...] unterschiedlicher Interpretations- und Gebrauchsweisen schulischer Vorgaben«<sup>64</sup> beschreiben lassen.<sup>65</sup>

In kulturtheoretischer Hinsicht wäre Lehrer\*innenhandeln somit – neben der unhintergebar nötigen Reflexion der professionellen Bedeutung deklarativer Wissensformen<sup>66</sup>, antinomischer Strukturen<sup>67</sup>, expliziter und impliziter Werthaltungen und Orientierungen<sup>68</sup> und selbstregulativer Kompetenzen<sup>69</sup> – v. a. im Hinblick auf die Anforderung des reflexiven Umgangs mit der Differenz zwischen der kulturellen Organisiertheit von Schule und ihrer Inhalte zu betrachten. Dabei wäre in einer praxeologischen Perspektive v. a. die Differenz zwischen den praktischen Modalitäten der performativen Hervorbringung dieser kulturellen Organisiertheit und den damit verwobenen (Un-)Möglichkeiten der Schüler\*innen, sich ziel- bzw. erwartungsgemäß zu den lehrer\*innenseitigen performativen Artikulationen unterrichtlicher Inhalte und Formen verhalten zu können, zu thematisieren. Für das Handeln von Lehrer\*innen ergibt sich hieraus folglich die Anforderung, inhaltliche Vermittlungsarbeit bzw. Lernunterstützung (auch) als Arbeit an der Differenz zwischen den schulischen Logiken und Praktiken der Organisation kulturellen Wissens und Könnens und der Organisiertheit der eben nicht nur in der Schule, sondern immer auch in höchst pluralen kulturellen und sozialen Lebensweltkontexten mimetisch erworbenen und routinisierten bzw.

---

<sup>63</sup> Vgl. Schmidt (2015, 119ff.).

<sup>64</sup> Schmidt (2015, 121).

<sup>65</sup> In dieser Perspektive wäre Schulkultur sodann zu verstehen als Effekt der Interferenz von performativ-iterativen Praxisvollzügen und deren Sinnmuster, Wissensorganisationen und Logiken sowie schulisch-organisationalen Sinnmustern, Wissensorganisationen und Logiken und folglich ebenfalls als kulturelles Differenzgeschehen zu beschreiben, – insofern eben nicht von einer Kongruenz, sondern eher von einer Diskrepanz zwischen diesen beiden Klassen an Sinnmustern und Logiken auszugehen ist.

<sup>66</sup> Vgl. Blömeke (2009).

<sup>67</sup> Vgl. Helsper (2000).

<sup>68</sup> Vgl. Scheunpflug und Rau (2018).

<sup>69</sup> Vgl. Baumert und Kunter (2006).

habitualisierten – und damit implizit verfassten – Lern- und Artikulationspraktiken<sup>70</sup> der Schüler\*innen zu verstehen.

#### 4 Perspektiven für eine kulturelle Lehrer\*innenbildung

Wenn Schule also als Ort verstanden werden kann, an dem Strukturierungen kultureller Weltzugänge durch die Organisation kultureller Wissens- und Könnensformen erfolgen und wenn Lehrer\*innenhandeln in dieser Perspektive sodann als performative Praxis der Artikulation ebendieser kulturellen Organisation aufzufassen ist, dann benötigen Lehrer\*innen nicht nur fundierte fachlich-inhaltliche, didaktisch-methodische und pädagogisch-psychologische Kompetenzen. Es kann davon ausgegangen werden, dass Lehrer\*innen auch ein reflexives Wissen über die kulturelle Organisiertheit von Schule und ihrer Inhalte sowie über die Mechanismen und Wirkungsweisen der performativen Artikulation schulischer Kulturorganisation benötigen. Versteht man hierbei Artikulation nicht ausschließlich als Vorgang der Bildung menschlicher Sprechlaute, sondern versteht man Artikulation als ein kulturell kodiertes, körpergebundenes Vollzugsgeschehen des gegliederten Explizierens von etwas, das dadurch sinnlich-sinnhaft prägnant wird<sup>71</sup> und geht man davon aus, dass sich in diesem Akt der symbolischen Präganzbildung zugleich Selbst- und Weltartikulationen ereignen, dann müssen Lehrer\*innen in der Lage sein, sich selbst in ein reflexives Verhältnis zu den durch sie performativ verkörperten schulischen Modalitäten der Organisation von Kultur zu setzen.

Oder anders ausgedrückt: Als (Re-)Präsentationskörper spezifischer Artikulationslogiken von kulturellem Wissen und Können müssen (angehende) Lehrer\*innen eben nicht nur fachlich-inhaltliche, didaktisch-methodische und pädagogisch-psychologische Kompetenzen erwerben, sondern sie müssen grundsätzlich auch die Fähigkeit zum performativen Vollzug spezifischer Praktiken des Organisierens und Artikulierens erlernen. Zweitens müssen sie aber v. a. auch in der Lage sein, das Gefüge von bildungsorganisationalen Artikulationsmustern, -logiken und -vorgaben und lehrer\*innenseitigen körperlichen (Re-)Präsentationen bzw. performativ-iterativen Aktualisierungen dieser Muster, Logiken und Vorgaben in seiner spezifischen symbolischen und mithin kulturellen Kodiertheit

---

<sup>70</sup> Vgl. Herzog (2017, 361ff.).

<sup>71</sup> Vgl. Niklas (2013).

reflektieren zu können, um die schulisch-pädagogische »Wirksamkeit« der impliziten Kulturalität sowohl der Artikulation von Unterrichtsgegenständen als auch des Formgefüges »Unterricht« beurteilen zu können.

Diese Reflexionsfähigkeit erscheint vor dem Hintergrund der hier eröffneten Idee von Schule als Kulturorganisation insofern von grundsätzlicher Relevanz, als Unterricht – wie bereits weiter oben angesprochen – in dieser Sichtweise als kulturelles Differenzgeschehen zu verstehen ist, in dem Schüler\*innen mit ihnen tendenziell fremden symbolischen Ordnungen und mithin fremden Organisationsformen, -logiken und -praktiken von Sinn und Bedeutung konfrontiert werden. Kulturtheoretisch betrachtet, werden Schüler\*innen – je nach habituellen Prägungen unterschiedlich signifikant – im performativen Vollzug des Unterrichts somit als kulturell Andere hervorgebracht und als solche adressiert<sup>72</sup> und positioniert.<sup>73</sup>

In einer kulturtheoretischen Ausdeutung des Konzepts der Lehrer\*innenprofessionalität wäre Lehrer\*innenpraxis folglich dadurch gerade nicht nur bzw. genauer gesagt nicht unumwunden als (Re-)Präsentationspraxis, sondern vielmehr (immer auch) als eine kulturelle Übersetzungspraxis<sup>74</sup> zu denken, da die schulisch (re-)präsentierten kulturellen (Wissens-)Ordnungen zwar tendenziell hegemonial zur Erscheinung gebracht werden, sich letztlich im konkreten Vollzug von Unterricht insofern aber immer als *eine* Möglichkeit von Ordnung zu erkennen geben, als die Schüler\*innen als (Re-)Präsentanten oder Agentinnen und Agenten anderer kultureller (Wissens-)Ordnungen fungieren. Dementsprechend beinhaltet das, was allgemein als unterrichtliche Vermittlungstätigkeit bezeichnet wird, notwendigerweise performative Praktiken des Übersetzens, in denen bzw. durch die die Geltung der schulisch (re-)präsentierten kulturellen Ordnungen und Wissensbeständen in transformativen Akten re-aktualisiert wird.

Da Praktiken aber nur »durch und im Vollzug derselben gelernt werden, weil und indem diese ›anzeigen‹, was für ein ›Tun‹ sie sind«<sup>75</sup>, stellt sich an dieser Stelle für die erste Phase der Lehrer\*innenbildung nun unweigerlich die Frage, wie diese doppelte Anforderung im Rahmen der universitären Lehre bearbeitet werden kann. Eine mögliche Antwort darauf könnte sein, zusammen mit den Studierenden eben nicht direkt am

---

<sup>72</sup> Vgl. Reh und Rabenstein (2013).

<sup>73</sup> Vgl. Mecheril und Rose (2014).

<sup>74</sup> Vgl. Engel und Königeter (2019).

<sup>75</sup> Ricken (2019, 38).

Erlernen der Praktiken zu arbeiten, sondern ein analytisches »Handwerkszeug« zu erarbeiten, das den Studierenden dabei behilflich ist, diese implizite Dimension unterrichtlicher Wirklichkeit und Wirksamkeit überhaupt erst einmal wahrnehmbar, reflektierbar und diskursivierbar zu machen. Ein Weg dahin kann z. B. über die praxeologisch-performativitätstheoretische Analyse<sup>76</sup> videographierter Unterrichtssituationen gehen. Dies wird seit einigen Semestern mit dem Konzept der »performativen Lehrerinnen- und Lehrerbildung«<sup>77</sup> am Lehrstuhl für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Kultur und ästhetische Bildung der FAU Erlangen-Nürnberg elaboriert und mittlerweile auch als Element im Rahmen des Projektes »Lehr:werkstatt« zur Praktikumsbegleitung von Lehramtsstudierenden an der FAU eingesetzt.

Im Sinne einer erziehungswissenschaftlichen Kasuistik<sup>78</sup> kann mit den Studierenden hierdurch v. a. das Einnehmen einer spezifische Analyseperspektive auf Unterricht eingeübt werden, die jenseits von bspw. didaktisch rückgebundenen bzw. motivierten Ansätzen der Analyse von Unterricht angesiedelt ist, weil sie auf die Ebene der performativen Hervorbringung von Unterricht als spezifische kulturelle Form, auf die Hervorbringung von Lehrer\*innen- sowie Schüler\*innenpositionen als spezifische Subjektpositionen und auf die Hervorbringung der Unterrichtsinhalte als Effekte spezifischer Artikulationspraktiken abzielt.

Hochschuldidaktisch geht es also in dem hier vorgestellten Ansatz darum, dass Lehramtsstudierende eine theoriefundierte Analyse- und Reflexionsfähigkeit hinsichtlich folgender Aspekte erwerben:

- Schule als organisiert-organisierenden Kulturraum,
- Schule als Ort der performativen Formierung und Generierung spezifischer kultureller Praxis und spezifischen kulturellen Wissensformen und damit kultureller Welt- und mithin Gegenwarts- und Zukunftszugangsformen,
- der kulturellen Kodiertheit schulischer Praktiken,
- der performativen, d. h. körperlich-materiell-iterativen Generierung der Subjekt- und Gegenstandspositionen des Unterrichts,
- des praktisch wirksamen Zusammenhangs von (Schul-)Kultur und (schulischer) Bildung.

---

<sup>76</sup> Vgl. Bohnsack (2014; 2017).

<sup>77</sup> Vgl. Klepacki und Köstler-Kilian (2019).

<sup>78</sup> Vgl. Wernet (2006).

Bezogen auf hochschuldidaktische Zielsetzungen bedeutet das dementsprechend, dass zunächst einmal die Transformation (biographisch) etablierter Denk- und Wahrnehmungsmuster, Haltungen und Einstellungen bezüglich schulischen Unterrichts seitens der Studierenden zu fokussieren ist. Dies kann insb. mittels der Videoanalysen geschehen, durch die produktive Irritationen dadurch initiiert werden können, dass ein veränderter Blick auf Unterricht praktiziert wird und so neue Betrachtungs- und Verständnismöglichkeiten von Unterricht ermöglicht werden (können). Darauf aufbauend kann dann an der Ausbildung einer systematischen Analysefähigkeit schulischer Kulturpraxis gearbeitet werden, die es erstens erlaubt, Lehrer\*innenhandeln als performative Praxis der Artikulation von kulturellen (Wissens-)Ordnungen in den Blick zu nehmen, die zweitens auf die Reflexion der kulturellen Kodiertheit der körperlich-materiellen Hervorbringung schulisch-unterrichtlicher Situationen ausgerichtet ist und die es drittens erlaubt, Schule als Ort der Organisation von Kultur im Spannungsfeld kultureller Tradierungs- und Transformationsprozesse zu verstehen.

Kulturelle Lehrer\*innenbildung in der hier vorgeschlagenen, d. h. allgemeinpädagogisch gerahmten, Form wäre somit als forschungsorientierter, theoriebasierter Prozess der reflexiven Diskursivierung der (impliziten) kulturellen Verfasstheit schulisch-unterrichtlicher Formen, Inhalte und Praktiken zu verstehen. Eine so gedachte kulturelle Lehrer\*innenbildung zielt dabei auf die Sensibilisierung der Studierenden sowohl für die Eingebundenheit von Schule und Unterricht in kulturelle Form- und Sinngefüge (und damit in den kulturhistorischen Prozess von Tradierung und Transformation) als auch dafür, dass Schule und Unterricht Kontexte darstellen, in denen spezifische kulturelle (Wissens-)Ordnungen performativ zur Geltung gebracht werden, ab.

Dadurch, dass eine in dieser Logik gedachte kulturelle Lehrer\*innenbildung im Kern auf Kulturreflexivität aufbaut, ist es naheliegend, den Prozess der universitären Ausbildung explizit als transformatorischen Bildungsprozess<sup>79</sup> der Studierenden anzulegen, da – so die hier vertretene These – Kulturreflexivität nur dann praxisrelevant werden kann, wenn sie mit einer Reflexion der kulturellen Organisiertheit der eigenen (professionellen) Praxis einher geht. Kulturelle Lehrer\*innenbildung zielt damit immer auch auf das ab, was Hericks, Keller-Schneider und Bonnett (2019) mit Ihrer Idee eines pädagogisch-bildungstheoretisch fundierten

---

<sup>79</sup> Vgl. Koller (2018).

Konzept von Professionalisierung verfolgen, nämlich die »Veränderung des habituellen, atheoretischen Handlungswissens«<sup>80</sup>.

Wenn angehende Lehrer\*innen Schule als Ort der Organisation kulturellen Wissens und Könnens bzw. als Ort der Organisation kultureller Weltzugänge produktiv denken und realisieren können sollen, dann erscheint es also unumgänglich, dass sie diese Dimensionen sowohl analysieren und reflektieren als auch auf die Mechanismen, Konstituenten, Formierungen ihrer eigenen körperlich-performativen Praxis beziehen können. Dies kann nur gelingen, wenn die universitäre Ausbildung eben kultur- und selbstreflexiv praktiziert wird, d. h. wenn den Studierenden im Studium die Möglichkeit eröffnet wird, sich *zu* und nicht *innerhalb von* etablierten kulturellen Mustern, Logiken und Praktiken zu artikulieren und zu verhalten bzw. zu positionieren.

Lehrer\*innenbildung als kulturelle Bildung zu denken und zu praktizieren, heißt sodann schließlich, die kulturgenerierenden und -organisierenden Aspekte von Lehrer\*innenpraxis für die Studierenden bzw. zusammen mit den Studierenden als Inhalte thematisch werden zu lassen. *Vice versa* hieße dies dann letzten Endes aber auch, kulturelle Bildung als diejenige Form von Bildung bzw. denjenigen Aspekt an Bildung zu sehen, in der bzw. durch den Kultur gegenständlich und reflexiv präsent wird. Oder anders ausgedrückt: Kulturelle Bildungsprozesse wären damit solche Bildungsprozesse, in denen der Formaspekt symbolischer Praktiken und Praxen, einschließlich diskursiver Praktiken und Praxen, der sich auf die (Modalitäten der performativen Artikulation von) symbolischen Ordnungen des jeweils zu einer Zeit in einem historisch-kulturellen Kontext Empfindbaren, Wahrnehmbaren, Wissbaren, Artikulierbaren, Mediatizierbaren, Speicherbaren usw. bezieht, reflexiv behandelbar und dadurch transformierbar wird.<sup>81</sup>

---

<sup>80</sup> Hericks, Keller-Schneider und Bonnet (2019, 605).

<sup>81</sup> Diese Definition Kultureller Bildung wurde von Benjamin Jörissen und Leopold Klepacki am Lehrstuhl für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Kultur und ästhetische Bildung der FAU Erlangen-Nürnberg als interne Denk- und Arbeitsgrundlage für die theoretisch-konzeptionelle Weiterentwicklung Kultureller Bildung im 21. Jahrhundert entwickelt.



## Literatur

- Alkemeyer, Thomas; Budde, Gunilla; Freist, Dagmar (2013): Einleitung. In: *Selbst-Bildungen*, hg. v. dies., 9–30. Bielefeld: transcript Verlag.
- Baumert, Jürgen; Kunter Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Bohnsack, Ralf (2014): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 9. Aufl. Opladen/Berlin: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*. 1. Aufl. Opladen/Berlin: Barbara Budrich.
- Breidenstein, Georg (2010). Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 56 (6), 869–887.
- Breidenstein, Georg; Thompson, Christiane (2014): Schulische Leistungsbewertung als Praxis der Subjektivierung. In: *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung*, hg. v. Christiane Thompson, Kerstin Jergus und Georg Breidenstein, 89–109. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Blömeke, Sigrid (2009): Lehrerausbildung. In: *Handbuch Schule*, hg. v. Sigrid Blömeke et al., 483–490. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Brinkmann, Malte (2017): Aufgaben der Schule – systematischer Versuch einer Phänomenologie. In: *Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf eine Leerstelle*, hg. v. Roland Reichenbach und Patrick Bühler, 88–110. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Böhme, Jeanette; Hummrich, Merle; Kramer, Wolf-Torsten (Hrsg.) (2015): *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs*. Wiesbaden: Springer VS.
- DiMaggio, Paul J.; Powell, Walter W. (1983): The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. In: *American Sociological Review*, 147–160.
- Engel, Nicolas (2014): *Die Übersetzung der Organisation. Pädagogische Ethnographie organisationalen Lernens*. Wiesbaden: Springer VS.
- Engel, Nicolas; Köngeter, Stefan (2019): Übersetzung in pädagogischer Sicht. Eine Einleitung in diesen Band. In: *Übersetzung. Über die Möglichkeit, Pädagogik anders zu denken*. 1. Aufl., hg. v. dies., 1–18. Wiesbaden: Springer VS.
- Engel, Juliane; Klepacki, Leopold (2019): Zur materiellen Relationalität von Lernprozessen in Lernwerkstätten. In: *Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten. Wechselspiele zwischen Individuum, Ding und Raum*. 1. Aufl., hg. v. Sandra Tänzer et al., 81–92. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Engel, Juliane; Paul, Heike (2017). Implizites Wissen im interdisziplinären Diskurs. In: *Handbuch Schweigendes Wissen*. 1. Aufl., hg. v. Anja Kraus et al., 107–120. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.

- Ernst, Christoph; Paul, Heike (Hg.) (2013): Präsenz und implizites Wissen. Zur Interdependenz zweier Schlüsselbegriffe der Kultur- und Sozialwissenschaft. 1. Aufl. Bielefeld: transcript Verlag.
- Fend, Helmut (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 1. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Fischer-Lichte, Erika (2005): Lemma »Performativität/performativ«. In: *Metzler Lexikon Theatertheorie*. 1. Aufl., hg. v. Erika Fischer-Lichte et al., 234–242. Stuttgart u. a.: Metzler.
- Fuchs, Max; Braun, Tom (Hrsg.) (2015): Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Grundlagen, Analysen, Kritik. Bd. 1: Schultheorie und Schulentwicklung. 1. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Fuchs, Max; Braun, Tom (Hrsg.) (2016a): Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Grundlagen, Analysen, Kritik. Bd. 2: Zur ästhetischen Dimension von Schule. 1. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Fuchs, Max; Braun, Tom (Hrsg.) (2016b): Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Grundlagen, Analysen, Kritik. Bd. 3: Politische Rahmenbedingungen einer erfolgreichen Implementierung. 1. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Giddens, Anthony (1984): *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Göhlich, Michael (2014): Institution und Organisation. In: *Handbuch pädagogische Anthropologie*, hg. v. Christoph Wulf und Jörg Zirfas, 64–75. Wiesbaden: Springer VS.
- Göhlich, Michael; Zirfas, Jörg (2007): *Lernen: ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gumbrecht, Hans Ulrich (2004): *Diesseits der Hermeneutik. Die Produktion von Präsenz*. 1. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Helsper, Werner (2000): Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion – Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerbildung. In: *Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung*. 1. Aufl., hg. v. Ernst Cloer, Dorle Klika und Hubertus Kunert, 142–177. Weinheim u. a.: Juventa.
- Helsper, Werner (2014): Überlegungen zu einer Theorie kultureller Transformation. Ein blinder Fleck in Kulturtheorien zu Schule und Unterricht? In: *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung*, hg. v. Christiane Thompson, Kerstin Jergus und Georg Breidenstein, 199–242. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Helsper, Werner et al. (2001): *Schulkultur und Schulmythos: Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozess. Rekonstruktionen zur Schulkultur I*. 1. Aufl. Opladen: Leske + Budrich.

- Hericks, Uwe; Keller-Schneider, Manuela; Bonnet, Andreas (2019): Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiografischer Perspektive. In: *Handbuch Schulpädagogik*. 1. Aufl., hg. v. Marius Haring, Karsten Rohlf und Michaela Gläser-Zikuda, 59–607. Münster u. a.: Waxmann.
- Herzog, Walter (2017): Schule, Gesellschaft und Wissen. Einführung. In: *Handbuch Schweigendes Wissen*, hg. v. et al., 355–365. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Hollstein, Oliver; Leonhard, Tobias; Schlickum Christine (2019): Schule aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: *Handbuch Schulpädagogik*, hg. v. Marius Haring, Karsten Rohlf und Michaela Gläser-Zikuda, 54–63. Münster u. a.: Waxmann.
- Holtappels, Heinz-Günter (Hg.) (1995): Entwicklung von Schulkultur. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung. Neuwied am Rhein: Hermann Luchterhand.
- Jörissen, Benjamin (2018): Subjektivation und ästhetische Bildung in der postdigitalen Kultur. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 94, 51–70. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Kalthoff, Herbert; Rieger-Ladich, Markus; Alkemeyer, Thomas (2015): Bildungspraxis – eine Einleitung. In: *Bildungspraxis. Körper – Räume – Objekte*, hg. v. dies., 9–33. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Klepacki, Leopold; Köstler-Kilian, Sabine (2019): Impulse für eine kritisch-reflexive Lehr-Lernkultur aus performativitätstheoretischer Perspektive. In: *Kritische Hochschullehre. Impulse für eine innovative Lehr- und Lernkultur*, hg. v. Dirk Jahn et al., 205–222. Wiesbaden: Springer VS.
- Koch, Sascha (2009): Die Bausteine neo-institutionalistischer Organisationstheorie – Begriffe und Konzepte im Lauf der Zeit. In: *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft: grundlegende Texte und empirische Studien*, hg. v. ders., 110–131. Wiesbaden: Springer VS.
- Koch, Sascha; Schemmann, Michael (2009): Entstehungskontexte und Grundlagen neo-institutionalistischer Organisationsanalyse. In: *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien*, hg. v. dies., 20–27. Wiesbaden: Springer VS.
- Koller, Hans-Christoph (2018): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. 2. Aufl. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Kokemohr, Rainer (2007): Bildung als Selbst- und Weltentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozess-theorie. In: *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*, hg. v. Hans-Christoph Koller, Winfried Marotzki und Olaf Sanders, 13–68. Bielefeld: transcript.

- Kramer, Rolf-Torsten (2014): Kulturelle Passung und Schülerhabitus. Zur Bedeutung der Schule für Transformationsprozesse des Habitus. In: *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*, hg. v. Werner Helsper, Rolf-Torsten Kramer und Sven Thiersch, 183–202. Wiesbaden: Springer VS.
- Mecheril, Paul; Rose, Nadine (2014): Die Bildung der Anderen. Ein subjektivierungstheoretischer Zugang zu migrationsgesellschaftlichen Positionierungen. In: *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung*, hg. v. Christiane Thompson, Kerstin Jergus und Georg Breidenstein, 130–152. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Mollenhauer, Klaus (2003): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. 6. Aufl. Weinheim u. a.: Juventa Verlag.
- Niklas, Stefan (2013): Einleitung: Ein etwas rabiater Versuch, den Begriff der Artikulation zu artikulieren. In: *Formen der Artikulation. Philosophische Beiträge zu einem kulturwissenschaftlichen Begriff*, hg. v. Stefan Niklas und Martin Rousel, 15–34. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Nohl, Arnd-Michael (2011): Pädagogik der Dinge. 1. Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Ortmann, Günther; Sydow, Jörg; Winkler, Arnold (2000): Organisation als reflexive Strukturierung. In: *Theorien der Organisation. Die Rückkehr der Gesellschaft*, hg. v. Günther Ortmann, Jörg Sydow und Klaus Türk, 315–354, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Prange, Klaus (2012): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Reckwitz, Andreas (2012): Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. 3. Aufl. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Reh, Sabine; Rabenstein, Kerstin (2013): Die soziale Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (3), 291–307. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Reh, Sabine; Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativen Erforschung von Subjektivierung. In: *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*, hg. v. Ingrid Miethe und Hans-Rüdiger Müller, 35–56. Opladen/Berlin: Barbara Budrich.
- Reichenbach, Roland (2017): Warum pädagogische Theorie der Schule? In: *Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf eine Leerstelle*, hg. v. Roland Reichenbach und Patrick Bühler, 10–33. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.

- Ricken, Norbert (2009a): Über Anerkennung – oder: Spuren einer anderen Subjektivität. In: *Umlernen. Festschrift für Käte Meyer-Drawe*, hg. v. Norbert Ricken, Henning Röhr, Jörg Ruhloff und Klaus Schaller, 75–92. München: Fink.
- Ricken, Norbert (2009b): Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Grundform pädagogischen Handelns. In: *Operative Pädagogik. Grundlegung, Anschlüsse, Diskussionen*, hg. v. Kathrin Berdelmann und Thomas Fuhr, 111–134. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Ricken, Norbert (2019): Aspekte einer Praxeologik. Beiträge zu einem Gespräch. In: *Transformationen von Schule, Unterricht und Profession. Erträge praxistheoretischer Forschung*, hg. v. Kathrin Berdelmann et al., 29–48. Wiesbaden: Springer VS.
- Schäfer, Hilmar (2016): Einleitung. In: *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*, hg. v. ders., 9–14. Bielefeld: transcript.
- Scheunpflug, Annette; Rau, Caroline (2018): Der Beitrag kultur- und geisteswissenschaftlicher Fächer zur Lehrerbildung. Die Sicht der Bildungsforschung. In: *Kultur und kulturelle Bildung. Interdisziplinäre Verortungen – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Perspektiven für die Schule*, hg. v. Adrianna Hlukhovych et al., 209–231. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Schäffter, Orfried (08.01.2014): Die Kategorie der Relationalität. Arbeitspapier. Verfügbar unter [https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/ebwb/team-alt/schaeffter/katrel\\_16\\_1](https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/ebwb/team-alt/schaeffter/katrel_16_1) [21.03.2023].
- Schmidt, Robert (2015): Hidden Curriculum Revisited. In: *Selbst-Bildungen*, hg. v. Thomas Alkemeyer, Gunilla Budde und Dagmar Freist, 111–128. Bielefeld: transcript.
- Schratz, Michael (2019): Schule im 21. Jahrhundert. In: *Handbuch Schulpädagogik*, hg. v. Marius Haring, Carsten Rohlf und Michaela Gläser-Zikuda, 41–53. Münster u. a.: Waxmann.
- Sünkel, Wolfgang (1996): Phänomenologie des Unterrichts. Grundriß der theoretischen Didaktik. 1. Aufl. Weinheim u. a.: Juventa.
- Terhart, Ewald (2017): Theorie der Schule – eine unendliche Geschichte. In: *Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf eine Leerstelle*, hg. v. Roland Reichenbach und Patrick Bühler, 34–53. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Thompson, Christiane; Jergus, Kerstin; Breidenstein, Georg (2014): Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. In: *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung*, hg. v. dies., 7–29. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Wernet, Andreas (2006): Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. 1. Aufl. Stuttgart: W. Kohlhammer.

- Wiater, Werner (2009): Zur Definition und Angrenzung von Aufgaben und Funktionen der Schule. In: *Handbuch Schule*, hg. v. Sigrid Blömeke et al., 65–71. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Wulf, Christoph et al. (2007): *Lernkulturen Im Umbruch: Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (2014): Performativität. In: *Handbuch Pädagogische Anthropologie*, hg. v. dies., 516–522. Wiesbaden: Springer VS.