

Schulmanagement-Handbuch

Band 176

Annette Scheunpflug, Susanne Timm, Jana Costa,
Claudia Kühn, Caroline Rau

Kultur vermitteln

**Lehrerinnen und Lehrer und die Tradierung von
Kultur**

Impressum

Schulmanagement-Handbuch 176 • 41. Jahrgang • Dezember 2020
ISSN 1618-5978

Verlag: Cornelsen Verlag GmbH, Rosenheimer Straße 143, 81671 München, Tel. 089/45051-0, Fax -290, www.oldenbourg-klick.de

Inhaber- und Beteiligungsverhältnisse: Cornelsen Verlag GmbH, Mecklenburgische Straße 53, 14197 Berlin; Franz Cornelsen Bildungsholding GmbH & Co KG, Mecklenburgische Straße 53, 14197 Berlin (100 der geleisteten Stammeinlage)

Herausgeber (verantwortlich): Dr. Thomas Riecke-Baulecke, Schulweg 27, 22844 Norderstedt, E-Mail: dr.riecke@wtmet.de

Manuskriptangebote: Redaktionsbüro Norderstedt, Ingrid Baulecke, Schulweg 27, 22844 Norderstedt, E-Mail: ingrid.baulecke@wtmet.de

Fachbeirat: Prof. Dr. Rolf Arnold (Kaiserslautern), Prof. Dr. Cordula Artelt (Bamberg), Prof. Dr. Stefan Brauckmann (Klagenfurt), Prof. Dr. Claus G. Bühren (Köln), Prof. Dr. Birgit Eickelmann (Paderborn), Prof. Dr. Olaf Köller (Kiel), Heike Körnig (Berlin), Dr. Josef Lackner (Salzburg), Prof. Dr. Hilbert Meyer (Oldenburg), Prof. Dr. Dirk Richter (Potsdam), Prof. Dr. Hans-Günter Rolff (Dortmund), Prof. Dr. Katharina Scheiter (Tübingen), Prof. Dr. Annette Scheunpflug (Bamberg), Prof. Dr. Elsbeth Stern (Zürich), Prof. Dr. Felicitas Thiel (Berlin)

Verlagsredaktion: Monika Bommer (Leitung), Redaktionsbüro Norderstedt, Ingrid Baulecke, Schulweg 27, 22844 Norderstedt, Mail: ingrid.baulecke@wtmet.de

Satz, Reproduktion und Herstellung: MedienDesign Bruggberger, Kirchheim

Druck- und Bindearbeiten: H. Heenemann, Berlin

Anzeigenverwaltung (verantwortlich): Christian Schwarzbauer, Cornelsen Verlag GmbH, Rosenheimer Straße 143, 81671 München, Tel. 089/45051-447, Fax -290, christian.schwarzbauer@cornelsen.de, www.oldenbourg-klick.de. Anzeigenpreisliste Nr. 34, gültig ab 1.10.2019. Anzeigenschluss jeweils 4 Wochen vor Erscheinen.

Abo-service (Abo- und Einzelbestellungen, Adressänderungen, Fragen zur Rechnung): Abo-service Cornelsen Verlag GmbH, Postfach 1363, 82034 Deisenhofen, aboservice@cornelsen.de, Tel. 089/85853-557, Fax 089/85853-62557

Sonstige Kundenanfragen: Irmgard Kunkel, Cornelsen Verlag GmbH, Rosenheimer Straße 143, 81671 München, Telefon: (089) 45051-341, Fax: (089) 45051-290, irmgard.kunkel@cornelsen.de

Bezugsbedingungen: Die Zeitschrift erscheint 4 mal jährlich (März, Juni, Sep., Dez.). Bei Nichterscheinen ohne Schuld des Verlages übernimmt der Verlag keine Rückerstattung des Bezugspreises. Die Abodauer beträgt ein Jahr. Das Abo verlängert sich automatisch um ein weiteres Jahr, wenn nicht vor Ablauf schriftlich gekündigt wird. Eine Kündigung ist mit jeder Ausgabe möglich. Offene Restbeträge für bereits bezahlte, aber nicht mehr gelieferte Hefte werden zurückerstattet. Anschrift siehe unter Abo-service.

Bezugspreise: Einzelheft € 18,50. Jahresabonnement € 68,00. Autoren-Studenten-Referendare-Abo € 51,00. Institutionsabonnement € 98,50. Alle Preise jeweils inkl. MwSt., zzgl. € 1,50 Versandkosten pro Heft (innerhalb Deutschlands). Preisänderungen vorbehalten.

© 2019 Cornelsen GmbH, München. Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Mit Ausnahme der gesetzlich zugelassenen Fälle ist eine Verwertung ohne Einwilligung des Verlages unzulässig und strafbar.

Trotz entsprechender Bemühungen gelingt es nicht in allen Fällen, den Rechteinhaber ausfindig zu machen. Gegen Nachweis der Rechte zahlt der Verlag für die Abdruckerlaubnis die gesetzlich geschuldete Vergütung. Der Verlag übernimmt für die Inhalte, die Sicherheit und die Gebührenfreiheit der in dieser Zeitschrift genannten externen Internet-Links keine Verantwortung. Der Verlag schließt seine Haftung für Schäden aller Art aus.

Das Papier ist aus chlorfrei gebleichtem Zellstoff hergestellt, säurefrei und recyclingfähig.

www.schulmanagement-handbuch.de

Inhalt

Einleitung	5
1 Schule als kulturprägende und kulturgeprägte Institution	6
2 Lehrkräfte als Trägerinnen und Träger von Kultur – theoretische und empirische Perspektiven	#
2.1 Lehrerinnen und Lehrer als Träger von Kultur – Erinnerungen an die Geschichte des Lehrerberufes	
2.2 Kulturelle Erfahrungshorizonte von Lehrerinnen und Lehrern	#
2.3 Kulturelle Orientierungen und Vermittlungsperspektiven.....	#
2.4 Anregungspotenzial für Schulleiterinnen und Schulleiter	#
3 Lehren – zu den Herausforderungen einer kultursensiblen Lehre und Didaktik	#
3.1 Durch die Ausbildung geprägte Lehre: Fachdidaktische Orientierungen	#
3.2 Kulturbezogene handlungsleitende Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern.....	#
3.3 Anregungspotenzial für Schulleiterinnen und Schulleiter	#
4 Skizze einer kulturreflexiven Didaktik	#
4.1 Reflexion der eigenen kulturellen Geprägtheit.....	#
4.2 Thematisierung der Pluralität des Kulturellen.....	#
4.3 Integration biografischer und subjektbezogener Zugänge	#
4.4 Klarheit über die Geltung von Argumenten.....	#
4.5 Förderung des biografischen Lernens im freiwilligen Engagement	#
Literatur	#

Autorinnenhinweise.....	88
Vorschau	90
Bereits erschienene Schulmanagement Handbücher	91

Einleitung

Mit diesem Band möchten wir Schulleiterinnen und Schulleiter anregen, sich mit der Rolle von Schule in der Vermittlung von Kultur auseinanderzusetzen. Dass die Schule Kultur vermittelt, ist unmittelbar einsichtig. Sie vermittelt zentrale Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben, Rechnen, Sprechen, Argumentieren, Interpretieren und Offenheit für andere Sprachen, die Anschlussmöglichkeiten an alle Formen des Wissens ermöglichen bzw. zumindest eröffnen sollten. Schule prägt die Wahrnehmung von Geschichte. Schule eröffnet Einsicht in Formen des Problemlösens und sie lehrt die Übersetzung von Problemen in die Welt der Naturwissenschaft und der Technik. Darüber hinaus prägen Lehrkräfte durch ihr Handeln die kulturelle Gestalt der Schule durch ihre Werte, ihre Äußerungen und ihr Handeln. Die Schule eröffnet für Jugendliche neue Welten und weitet damit deren Horizont. Und nicht zuletzt führt die Schule über Theaterbesuche und Theater AGs, über Tanzaufführungen, Blasorchester, Bandarbeit, klassische Orchester und Chöre in kulturelle Welten ein. Schule vermittelt also Kultur in ihrer ganzen Breite.

Wir sind der Meinung, dass es für Schulleitungen sinnvoll ist, sich mit dieser Kultur tradierenden Rolle von Schule auseinanderzusetzen und diese aktiv wahrzunehmen. Häufig wird diese Rolle unbewusst ausgeübt. „Kultur“ wird häufig erst dann wahrgenommen, wenn Konflikte über sie entstehen oder reale oder vermeintliche Defizite sichtbar werden. Angesichts der kulturellen Diversifizierung unserer Gesellschaft halten wir es für notwendig, über Schule als Kultur tradierende Institution nachzudenken. Lehrkräfte sind Träger von Kultur. Wir möchten sie in dieser Rolle vergewissernd stärken. Diese Vergewisserung und Stärkung ist unseres Erachtens eine zentrale Rolle von Schulleitungen. Dieses wahrzunehmen und diese Aufgabe anzunehmen – dazu möchten wir mit diesem Band anregen.

Die Überlegungen, die im Folgenden dargestellt werden, gehen auf die Erkenntnisse zurück, die wir in dem Projekt „Kultur in der Lehrerbildung“ aus der Förderlinie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zum Thema „Förderung von Forschungsvorhaben zur kulturellen Bildung“ (2017 bis 2019)¹ gewinnen konnten.

¹ Das Vorhaben „Kultur in der Lehrerbildung – Grundlagen einer kulturbezogenen Professionalisierung angehender Lehrkräfte“ wurde von 2017–2019 durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JK1602 gefördert. Wir danken den Geldgebern für die Förderung.

Im Folgenden werden wir zunächst einen Blick auf die Schule als kulturprägende und kulturgeprägte Institution werfen. Anschließend werden Lehrkräfte in ihrer Aufgabe als Trägerinnen und Träger von Kultur genauer beschrieben. Drittens geht es dann um das Lehren und die Herausforderungen einer kultursensiblen Lehre und Didaktik. In beiden Kapiteln stellen wir Ergebnisse unserer verschiedenen empirischen Untersuchungen vor und konkretisieren diese für Schulleiterinnen und Schulleiter. Abschließend werden wir diese empirischen und theoretischen Befunde in einer didaktischen Skizze präzisieren.

Dieser Band ist kein Text, in dem für Schulleiterinnen und Schulleiter ganz unmittelbare Praxistipps formuliert werden. Vielmehr regt er zu kultureller Sensitivität und Sensibilität im kulturellen Handeln an, zum Perspektivenwechsel und zur genaueren Wahrnehmung kultureller Vielfalt und schließlich zur Klärung der Aufgabe von Schule in diesem Kontext. Zudem wird der Band das Thema mitnichten umfassend behandeln.

Wir freuen uns jedoch, wenn er die eine oder andere Anregung gibt.

Annette Scheunpflug, Susanne Timm, Jana Costa,
Claudia Kühn, Caroline Rau

1 Schule als kulturprägende und kulturgeprägte Institution

Schule ist die Institution, in der Kinder und biografisch später dann Jugendliche mit kulturell gesättigter Kommunikation und mit Kulturgütern, die aus dem Elternhaus nicht bekannt sind, in Berührung kommen.

Kultur

Kultur verstehen wir in einem weiten Verständnis als die sinnhaften und bedeutungstiftenden Dimensionen menschlicher Äußerungen. Es geht um das überindividuelle Bedeutungsgewebe, das Menschen produziert haben und immer wieder neu produzieren und in welchem sie sich in ihrem täglichen Leben verorten (vgl. Geertz 1973/2016; vgl. für erziehungswissenschaftliche Zusammenhänge auch Scheunpflug, Franz & Stadler-Altman 2012). Bei Kultur handelt es sich nach diesem kulturwissenschaftlichen Verständnis um all das, was den Überschuss über die reine Zwecksetzung des Überlebens hinaus bedeutet. Das können Formen der Sprache sein, aber auch Kulturäußerungen etwa in Kunstwerken oder in religiösen Kontexten. Damit sind auch Alltagsroutinen gemeint, die für die Ausführenden und andere eine Bedeutung jenseits des unmittelbaren Zwecks haben, beispielsweise beim Essen der gemeinschaftliche Aspekt und die Erwartung an Tischgespräche und „Tischsitten“.

Im Umgang mit Kultur ist es zum einen wichtig, sich nach den kulturellen Normen zu verhalten und sie damit anzuerkennen sowie zum anderen, Kulturalität zu erkennen und zu entziffern. Kulturwissenschaftlerinnen und Kulturwissenschaftler unterscheiden deshalb Prozesse des Codings / Bedeutung Verleihens und De-Codings / Bedeutung Entzifferns und im weiteren Sinn Verstehens. Diese Fähigkeiten sind einerseits für eine Partizipation an Welt im nahen und konkreten Umfeld sowie in einer größeren Ferne hoch bedeutsam, andererseits können sie erlernt werden – und dies ist der Grund, warum es relevant ist, sich als Pädagoginnen und Pädagogen mit ihnen zu beschäftigen.

Dieses ist auch deshalb von Bedeutung, da das Verständnis von „Kultur“ immer wieder – ob bewusst oder unbewusst – als zentrales Differenzkriterium in Kombination mit Migration und Einwanderung angeführt wird. Die „begriffliche Verengung, wie das Ineinsetzen von Nation und Kultur oder von Kultur und Religion, [sind] dann trotz anderslautender Behauptungen und Intentionen offenbar nicht so einfach zu vermeiden – so als wären sie

letztendlich nicht mehr aus den Köpfen zurückzuholen“ (Diehm, 2014, S.78). Einige Autoren schlagen deshalb vor, vollkommen auf den Kulturbegriff zu verzichten. Diese Vorgehensweise halten wir für schwierig, weil der Kulturbegriff im (alltags-)sprachlichen Gebrauch bereits fest verankert ist und Schule in Kultur einführen muss: Weihnachten, Geburtstage, gemeinsames Singen oder Sprechen im Geschichtsunterricht, im Deutschunterricht oder im Religionsunterricht: der Kulturbegriff erfüllt damit eine bestimmte Funktion, und diese Funktion kann nicht ausgeblendet oder vernachlässigt werden. Viel wichtiger erscheint uns deshalb die systematische Verflüssigung dieses Begriffs. Damit wird der Fokus darauf gelenkt, dass „Individuen heute durch mehrere kulturelle Muster geprägt sind, unterschiedliche kulturelle Elemente in sich tragen“ (Welsch, 2014, S.47) und gerade deshalb nicht auf die Zugehörigkeit zu einer (National-) Kultur reduziert werden können.

Dem oder der Einzelnen, so könnte man es vereinfacht veranschaulichen, stehen eine Reihe an kulturellen Bausteinen (im Sinne verschiedener Sozialisationsbedingungen) zur Verfügung. Diese Bausteine sind sich in bestimmten Regionen der Welt bzw. Nationen zwar möglicherweise ähnlicher als in anderen. Menschen wählen allerdings sehr unterschiedliche Bausteine für ihre Identitätsentwicklung aus. Zudem greifen Menschen unterschiedlich auf die ausgewählten Bausteine zu, d. h. ein und derselbe Baustein wird von Menschen unterschiedlich bearbeitet und in die eigene Identität eingepasst. Differenz und Unterschiedlichkeit werden somit allgegenwärtig und zur alltäglichen Realität, denn keine und keiner greift in gleicher Art und Weise auf dieselben kulturellen Muster zurück. ‚Kulturelle Differenzen‘ können aus dieser Perspektive als ein-sozialisierte Zugriffe auf die Welt verstanden werden, als spezifische Wahrnehmungs-, Denk-, Urteils- und Handlungsschemata, welche durch die frühe (familiäre) Sozialisation verinnerlicht werden. Während sich Individuen dabei in bestimmten Aspekten ähnlich sind, unterscheiden sie sich immer auch in anderen Aspekten. ‚Kulturelle Differenzen‘ werden aus dieser Perspektive nicht mehr zum Unterscheidungsmerkmal zwischen „Deutschen“ und „Nicht-Deutschen“, sondern zum allgemeinen Normalzustand (Lanfranchi, 2002). Das „Verschiedene kommt [dabei] im Individuellen zum Vorschein, das je durch unterschiedliche und insbesondere unterschiedlich erfahrene Kontexte geformt ist und zur Inszenierung im subjektiven Handeln des Einzelnen kommt“ (Hauenschild, 2012, S.162). Vor dem Hintergrund einer solchen Vorstellung von Differenz werden bestimmte Prozesse ins Bewusstsein geholt und werden damit der Reflexion zugänglich.

Schule ist kulturprägend und von Kultur geprägt

Schule ist von Kultur dadurch geprägt, dass sie an einem konkreten Ort lokalisiert ist, der seine eigene kulturelle Dimension hat, und von Menschen gehalten wird, die nicht austauschbar sind: Jede und jeder hat eine eigene kulturelle Biografie, die sie oder ihn prägt, hat einen eigenen Zugang zu Kultur, und jede Schule hat hierzu ihre eigene schulkulturelle Überlieferung oder kulturelle Gestalt. Aus diesem zusammen resultiert die kulturprägende Seite von Schule: Sie führt in Regeln und in Sicht- und Verständigungsweisen ein – auch ohne dass dies auf der Oberfläche zum Programm gehören oder den Einzelnen bewusst sein muss. Und genau auf diese teils geäußerten und gezielten, oft aber auch impliziten und indirekten Prozesse beziehen wir uns, wenn wir von kultureller oder Kulturvermittlung sprechen.

Schule ist Teil einer Gesellschaft. Gesellschaften konstituieren sich über ihre gemeinsame Form des Zusammenlebens und deren Ordnung, wie sie durch die zugrundeliegende Verfassung gegeben ist. Natürlich ist eine Verfassung durch Kultur – im Hinblick auf kollektive geschichtliche Erfahrungen, im Hinblick auf den Umgang mit Werten und Religion als auch im Hinblick auf Formen kollektiver Problemlösungen – geprägt. Allerdings gilt eine Verfassung für alle Menschen, die sich unter sie stellen oder in sie hineingeboren werden, unabhängig von ihren individuellen Werten und der kulturellen Zugehörigkeit. So ist beispielweise das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland durch die Geschichte Deutschlands geprägt, von der Festlegung der föderalen Struktur bis hin zum klaren Bekenntnis zu den Grundrechten in Abgrenzung zu den Erfahrungen des Nationalsozialismus. Es ist geprägt durch das Christentum und die deutsche Sprache. Gleichzeitig gilt es für alle Deutschen, unabhängig von Religion und Weltanschauung, der sprachlichen Herkunft oder des individuellen Bezugs zur geschichtlichen Vergangenheit. Insofern könnte, zusammengefasst, das Grundgesetz als substantieller und auch kultureller Minimalkonsens der Gesellschaft und ihrer Ordnung verstanden werden, ein Schirm, unter dem sich dann das Leben der Gesellschaft und in Gemeinschaften in diversen kulturellen Bezügen entfalten kann.

Schule ist einem gesellschaftlichen Auftrag verpflichtet. Sie führt in die Gesellschaft ein – die Gesellschaft, deren Geschichte und Verfassung sie lehrt, und in die Weltgesellschaft über die Vermittlung internationaler Zusammenhänge. Sie kann diese Arbeit allerdings nur machen, indem sie sich einer Kultur bedient – vor allem einer Sprache, eines geschichtlichen Kontextes und bestimmter kultureller Objektivationen, weil sie per se in diesen Kontext gestellt ist und die rahmende und grundsätzliche Vereinbarung einer Verfassung allein nicht das gesellschaftliche Leben konstituiert.

Die Herausforderung durch kulturelle Vielfalt

Angesichts der kulturellen Vielfalt moderner Gesellschaften ist die Einführung in eine Gesellschaft mit Hilfe einer Kultur jedoch nicht mehr so einfach. Schließlich bringen Lehrkräfte ebenso wie Schülerinnen und Schüler eine breite Vielfalt an Subkulturen und kulturellen Hintergründen mit in die Schule. Welche Kultur soll tradiert werden? Wie soll diese tradiert werden? Welche Rolle spielen Lehrkräfte in diesem Kontext?

Dass diese Fragen nicht einfach sind, zeigt folgendes Beispiel:

In Oberbayern sind einige Schulen dazu übergegangen, „Trachttage“ in der Schule einzuführen, Tage also, an denen die Schülerinnen und Schüler in Tracht in die Schule kommen können und sollen. Hintergrund ist die nachvollziehbare Idee, damit einerseits – gerade zu Zeiten des Oktoberfestes – Teile der umgebenden Kultur aufzunehmen und andererseits einen Impuls zur Förderung des Tragens von Tracht zu setzen. Diese Tage sind nicht unumstritten: Einerseits werden sie von Heimat- und Trachtenverbänden begrüßt, die sich freuen, dass die Tracht auf diese Weise Anerkennung erfährt. Auch Migrant*innenverbände begrüßen die Möglichkeit, ihre jeweiligen Trachten zu tragen. Auf der anderen Seite wird an Schulen selten sichtbar, wer „dazugehört“ und wer „nicht dazugehört“. Auf Bildern nach diesem Tag stehen die Schülerinnen mit bayerischer Tracht auf einem Bild zusammen; auf einem anderen sind einige wenige Schülerinnen und Schüler afrikanischer und asiatischer Herkunft in ihren Trachten gruppiert – deutlicher kann Exklusion kaum sichtbar werden. Der Tag selbst und die verbreiteten Bilder dokumentieren über Kultur stattfindende Exklusions- und Inklusionsprozesse. Manche kritisieren die Geschichtsvergessenheit dieser Aktion: Wie können Trachten, die ja u. a. im Dritten Reich ideologisch unterfüttert und konzipiert wurden, durch die Schule gefördert werden?

Ein anderes Beispiel: Eine Nachhilfelehrerin berichtet über eine Hausaufgabe im Musikunterricht des Gymnasiums aus der achten Klasse: Aus den Bach'schen Passionen sollte die Quelle der Rezitative herausgesucht werden. Eine Hausaufgabe, die für Jugendliche mit muslimischem Hintergrund eine deutliche Herausforderung darstellte. Schließlich hatte die Lehrkraft den christlichen Hintergrund dieser Musik einfach vorausgesetzt und nicht erläutert. Zudem war sie wie selbstverständlich davon ausgegangen, dass zuhause eine Bibel vorhanden ist, aus der sich die Zitate herausfinden lassen.

Die Beispiele zeigen: Kulturelle Objektivationen produzieren Ein- und Ausschlüsse, da sie sich auf diejenigen Personen beziehen, die Teil einer Kultur sind und diejenigen, die ihr nicht angehören, leicht ausschließen. Es wäre falsch verstanden, diese Beispiele als eine implizite Anregung zu verste-

hen, weder Trachtstage in der Schule durchzuführen noch die Passionen von Bach zu vermitteln. Im Gegenteil – in Oberbayern ist Tracht Bestandteil des sozialen Lebens und mit der Musik von Johann Sebastian Bach erschließt sich ein Kosmos abendländischer Kultur. Wie Lehrkräfte Kultur tradieren, so dass sich alle eingeschlossen fühlen, das werden wir im Folgenden aufzeigen.

Schule kann vielfältige Zugänge zu vielfältigen kulturellen Gegenständen bereithalten, so dass diese in ihrer Breite in den Unterricht und das Schulleben einfließen können. Damit ist keine Beliebigkeit markiert, sondern es geht darum, viele Äußerungsformen gleichwertig als kulturellen Ausdruck zu erkennen, vor allem auch solche, an denen Kinder und Jugendliche selber partizipieren. Eine Gleichwertigkeit in der Anerkennung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden setzt aber angesichts kultureller Vielfalt voraus, dass die scheinbar selbstverständlichen Ordnungen jeweils „einer Kultur“ durchbrochen werden. Wenn es um Essgewohnheiten geht, geht es dann nicht mehr um das scheinbar kulturell Typische, sondern möglicherweise um die anders gelagerte Frage, wie und mit welchen Speisen die Familien das gemeinsame Essen als Treffpunkt der Familie zwischen den individuellen Zeitplänen durch Schule, Arbeit und Vereinen organisieren. Auch das Erlernen von Techniken, die helfen, kulturelle Erfahrungen zu interpretieren, kann an vielen Gegenständen geübt werden, und eine vergleichende Perspektive ermöglicht eine Sensibilität für Ähnlichkeiten und Unterschiede zugleich: Wie organisieren Komponisten oder Musiker in verschiedenen Musiktraditionen den Höhepunkt ihrer Werke? Wodurch wird er jeweils als Höhepunkt markiert? Es geht darum, die Kultur der Umgebung des Aufwachsens mit ihren Traditionen kennenzulernen und sie zugleich als eine Variante unter anderen möglichen zu erkennen, die sich gleichen Menschheitsfragen stellt. Kultur und kulturelle Erfahrungen sind dann nicht nur engere oder weitere Kultur, sondern umfassen auch sinnstiftende Verfahren der Problemlösung im Zusammenleben. Und diese müssen und können erlernt werden.

Es ist weder wünschenswert noch sinnvoll, Schule ohne kulturelle Objektivierungen durchzuführen und ohne kulturell tradierte Formen des Alltagshandelns anzubieten. Im Gegenteil: Die Schule sollte Kultur vermitteln. Sie ist ohne Kulturvermittlung nicht denkbar und ohne die Auseinandersetzung mit Kultur würde der Schule eine wichtige Quelle von Bildung verloren gehen.

Wichtig ist es aber, dass diese Beschäftigung ohne Aus- und Eingrenzungen vorgenommen wird und dass die schulische Kulturtradierung an die kulturelle Vielfalt in Gesellschaften anschlussfähig ist. Das bedeutet, dass sich



Lehrkräfte ihrer eigenen kulturellen Gebundenheit bewusst sein müssen und diese reflektierend in die Schule einbringen und dass sie aber auch dafür sorgen, die Vielfalt sichtbar werden zu lassen, ohne diese zu exotisieren.

Was das bedeutet, wird in den nachfolgenden Kapiteln reflektiert und auf schulleitendes Handeln bezogen.

2 Lehrkräfte als Trägerinnen und Träger von Kultur – theoretische und empirische Perspektiven

Jede Person ist Träger von Kultur. Insofern ist es müßig, darüber nachzudenken, ob und inwiefern Lehrkräfte kulturell geprägt sind und andere prägen: Das sind sie und das machen sie, so wie jede Person in der Bevölkerung. Allerdings spielen Lehrerinnen und Lehrer hinsichtlich des Umgangs mit Kultur im schulischen Kontext eine besondere Rolle. Sie sind es, die mit ihrem Engagement, ihren Talenten, ihrer Form zu denken und zu handeln, mit ihren Fragen und Antworten Kultur vermitteln und neben den Familien kulturprägend wirken. Sie sorgen für die Aufweitung des familial geprägten Horizontes und sie öffnen mannigfache Fenster zur Welt.

Deshalb lohnt es sich darüber nachzudenken, wie Lehrerinnen und Lehrer diese Rolle wahrnehmen und ausfüllen.

Wir nähern uns im Folgenden auf unterschiedliche Weisen diesem Thema: Zum einen reflektieren wir die über den Lehrerberuf transportierten Vorstellungen über die Beziehung von Lehrkräften zur Kultur. Zweitens nähern wir uns dieser Frage empirisch aus unterschiedlichen Perspektiven an.

2.1 Lehrerinnen und Lehrer als Träger von Kultur – Erinnerungen an die Geschichte des Lehrerberufes

Lehrerinnen und Lehrern wurde in der Geschichte des Lehrerberufs schon früh die Rolle zugeschrieben, Repräsentanten der Hochkultur zu sein und in diese einzuführen.

In der Geschichte der „Lateinschule“ bzw. der höheren Schule im 16. bis 18. Jahrhundert wurde diese Rolle geradezu kultiviert. Über den Unterricht in der Fremdsprache Latein bzw. die Vermittlung von Latein und Griechisch als Fremdsprachen erschloss sich ein neuer Kulturkontext, der an die Geschichte der griechischen Antike anschloss und einen über den Alltag hinausgehenden kulturellen Kosmos zugänglich machte. In diesen kulturellen Horizont war die Geschichte des Abendlandes eingraviert. Schule ermöglichte den Zugang zur Geschichte und Religion und mit den alten Sprachen zu Denksystemen des Abendlandes. Tradiert wurde ein gesellschaftlich konsensueller Bildungskanon, freilich an eine kleine Elite, und die (männlichen) Lehrkräfte waren zentrale Akteure in diesem Tradierungsprozess.

Im 19. Jahrhundert weitete sich dieser Anspruch, nachdem mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht Schule zunehmend die Breite der Bevölkerung erreichte. Neben den Lehrkräften der höheren Schule erhielten nun auch die Volksschullehrer (und später: -lehrerinnen) diese Aufgabe der Tradierung von Kultur. Sie lehrten die zentralen Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben und Rechnen und erschlossen damit den Schülerinnen und Schülern neue Welten. Sie kultivierten die Alltagskultur und traten für moderne Formen gesellschaftlichen Zusammenlebens ein. Beispielsweise finden sich im „Kinderfreund“, den Kindergeschichten des Schulreformers Friedrich Eberhard von Rochow (1734–1805), Geschichten, die junge Bauern auf den durch die Rationalisierung der Landwirtschaft geforderten Tausch von Feldern (um diese zu größeren Einheiten zusammenzufassen) vorbereiteten oder die Gewinnung von Rohrzucker aus Runkelrüben vertieften. Mit diesen Geschichten wurde schulisch der Wandel in der Landwirtschaft begleitet und damit Alltagskultur tradiert und zugleich modernisiert.

Im 19. Jahrhundert wurde die Kultur tradierende Rolle von Lehrerinnen und Lehrern oft idealisiert und romantisiert. Der Geige oder Orgel spielende Volksschullehrer wurde – neben dem Pfarrer – zum Repräsentanten der Hochkultur auf dem Lande, freilich oft in einer ökonomisch nicht der Idealisierung der Rolle angemessenen Alimentierung. Das Gemälde von Hugo Kauffmann (vgl. Abb. 1) stellt den Lehrer als Geige spielenden Kantor dar und inszeniert ihn als Repräsentanten der Hochkultur im ländlichen Raum. Auch das Gemälde von Nikolay Petrovich Bogdanov-Belsky (1868–1945) (vgl. Abb. 2) thematisiert den Lehrer als Kulturträger, der am Sonntag der illiteralen russischen Dorfgemeinschaft aus einem Buch vorliest.



Abb. 1: Hugo Kauffmann (1844–1915) „Der Herr Cantor“ (Bild eines Volksschullehrers) (Foto: bpk/Dietmar Katz)

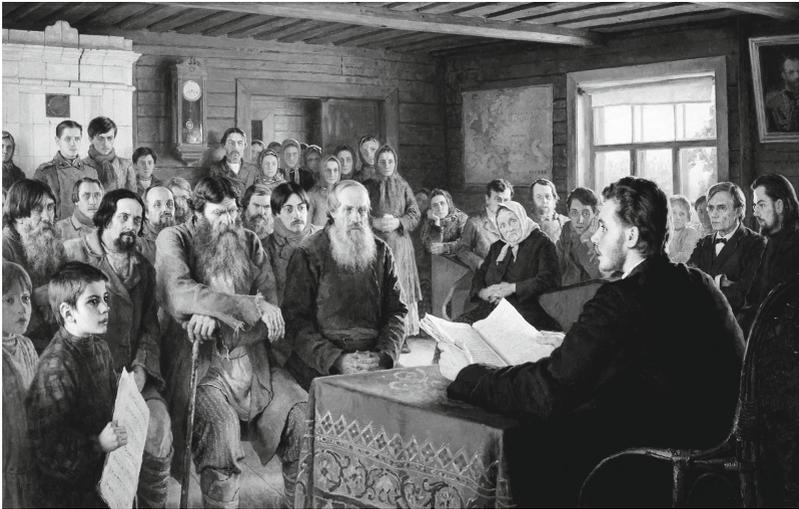


Abb. 2: Nikolay Petrovich Bogdanov-Belsky (1868–1945) Sonntagslesung in einer Dorfschule (1895) (Foto: Heritage Image/Fine Art Images/agk-images)

Noch vor der Jahrhundertwende ins 20. Jahrhundert verlor die Schule ihre alleinige Bedeutung für die Kulturtradierung im gesellschaftlichen Zusammenhang, denn ein sich ausbreitendes Vereinswesen mit seinen Kinderabteilungen und die Jugendbewegungen konstituierten außerhalb der bis dahin gewohnten Bahnen eine weitere Säule. Mit der medialen Entwicklung der Nachkriegszeit im Hinblick auf die Verbreitung von Büchern für Kinder und Jugendliche und auch durch die Entwicklung des Radios, des Fernsehens und des Internets verlieren Lehrkräfte und die Schule ihre zentrale Stellung hinsichtlich der Erschließung und Tradierung von Kultur. Gleichzeitig schreiten Globalisierungs- und Pluralisierungsprozesse voran, die die Einheitsvorstellung dessen, was denn tradiert werden soll, aus der Selbstverständlichkeit herausnehmen. Über den Kanon der zu vermittelnden griechischen Lektüre in der Lateinschule des 16. Jahrhunderts gab es kaum Uneinigkeit und auch der Kanon biblischer Geschichten, die die Volksschule des 19. Jahrhunderts lehrte, war unumstritten. Diese Selbstverständlichkeit ist heute nicht mehr gegeben.

Mit dieser Entwicklung kultureller Ausdifferenzierung geht auch das Ansehen von Lehrkräften als Vermittelnde von Kultur in der Gesellschaft potenziell verloren. Zwar sind sie immer noch im Vergleich zu anderen Professionen gesellschaftlich hoch anerkannt, diese Anerkennung speist sich jedoch

überwiegend aus ihrer schwierigen Erziehungsaufgabe und weniger aus ihrer Kultur tradierenden Arbeit. Damit wird gesellschaftlich jedoch die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern deutlich unterschätzt.

2.2 Kulturelle Erfahrungshorizonte von Lehrerinnen und Lehrern

Auch heute sind Lehrerinnen und Lehrer in besonderer Weise kulturaffin. Wir haben in unseren Arbeiten (vgl. Costa 2020, 2021, under review; Costa & Drechsel 2020) die kulturbezogenen Aktivitäten von Lehrkräften genauer in den Blick genommen. Die darauf bezogenen Ergebnisse werden im Folgenden dargestellt. Dabei haben wir unsere Untersuchung an Lehramtsstudierenden durchgeführt, d. h. an jungen Menschen, die in den Lehrerberuf einmünden möchten. Grund dafür ist die Datenlage; es wäre wichtig, unsere Untersuchungen auch an Lehrkräften im Dienst zu wiederholen. Wir gehen begründet davon aus, dass sich die Befunde entsprechend replizieren ließen.

Methodischer Hintergrund

Die hier vorgestellten Analysen basieren auf einer Sekundärdatenanalyse der Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS), der Startkohorte Studierende (Blossfeld/Roßbach/von Maurice 2011). Die Daten des NEPS wurden von 2008 bis 2013 als Teil des Rahmenprogramms zur Förderung der empirischen Bildungsforschung erhoben, welches vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziert wurde. Die Studierendenkohorte des NEPS erscheint an dieser Stelle besonders anschlussfähig für die Untersuchung kultureller Aktivitätsmuster von angehenden Lehrkräften, da die Gruppe der Lehramtsstudierenden bei der Stichprobenziehung für die Studierendenkohorte 2010/2011 überproportional berücksichtigt wurde, sodass in der ersten Welle insgesamt ca. 5500 Lehramtsstudierende befragt wurden. Darüber hinaus wurde im Oktober 2014 mit dem Lehramtsstudierenden Panel (LAP) eine Zusatzstudie zur Längsschnittuntersuchung der Studienanfängerinnen und Studienanfänger des Wintersemesters 2010/11 eingeleitet. In Bezug auf kulturelle Aktivitäten von (Lehramts-) Studierenden steht eine Reihe von verschiedenen Variablen zu unterschiedlichen Aktivitätsbereichen aus verschiedenen Erhebungswellen zur Verfügung. Durch den Rückgriff auf bereits bestehende Daten konnte kein Einfluss auf die Inhalte und die Datenerhebung selbst genommen werden.

Für die folgenden Ergebnisse haben wir die kulturellen Aktivitäten von Studierenden, die ein Lehramt studieren, jeweils mit den Studierenden, die das gleiche Fach studieren, jedoch kein Lehramt anstreben, miteinander verglichen. Damit konnten wir die zu unterstellende unterschiedliche Affinität

zu Kultur beispielsweise von angehenden Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern zu Maschinenbauern ausschließen. Es werden in die Untersuchung also nur Personen in den Vergleich einbezogen, die entweder ein Lehramt oder das gleiche Fach ohne Lehramtsbezug studieren.

Kulturelle Aktivitätsmuster angehender Lehrkräfte

Lehramtsstudierende sind im Vergleich zu ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen intensiver im hochkulturellen, sozialen und religiösen Bereich aktiv, zeigen sich allerdings weniger engagiert in politischen Aktivitätsfeldern. Dies zeigt sich im Vergleich verschiedener bereichsspezifischer Aktivitätsindizes (hochkulturelle, politische, religiöse und soziale Aktivitäten).

Besonders auffällig ist die religiöse kulturelle Bindung von angehenden Lehrerinnen und Lehrern. Sie engagieren sich häufiger in der Glaubensgemeinschaft (LA: 22 %; N-LA: 12 %), beten häufiger (LA: 82 %; N-LA: 71 %) und sind häufiger ehrenamtlich im kirchlich-religiösen Bereich engagiert (LA: 30 %; N-LA: 17 %). Es zeigt sich jedoch auch, dass Lehramtsstudierende im Bereich der politischen Kultur weniger politisch aktiv sind (und in ihren Einstellungen sind sie auch leicht konservativer).

Für die Analysen wurden verschiedene Aktivitätsvariablen zu Summenscore Indizes [0; 1] gebündelt, d. h. verschiedene Aktivitäten wurden zu Bereichen rechnerisch zusammengefasst. Die höhere Aktivität im religiösen und die niedrigere Aktivität im politischen Bereich zeichnen sich dabei über verschiedene Fächer hinweg ab. Möglicherweise werden entsprechende Aktivitätsmuster bereits vor dem Studium geprägt und beeinflussen den Selektionsprozess in das Lehramt, sodass sich über die Fächer hinweg eine ähnliche Tendenz erkennen lässt.

Freiwilliges Engagement angehender Lehrkräfte

Ähnliche Tendenzen und Muster lassen sich auch erkennen, wenn man das freiwillige Engagement von Lehramtsstudierenden näher in den Blick nimmt. Deutlich wird, dass Lehramtsstudierende sich im Rahmen des freiwilligen Engagements am häufigsten *sportliche, religiös-kirchliche und hochkulturelle Erfahrungsräume* erschließen. Andere Aktivitätsfelder, wie z. B. politisches Engagement, Engagement in den Bereichen Umwelt-, Natur- und Tierschutz oder der Gesundheit, sind weniger anzutreffen (vgl. Abb. 3).

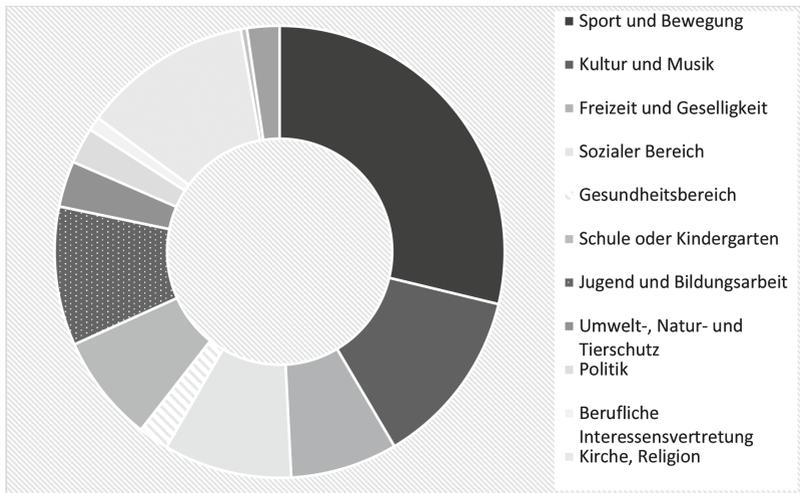


Abb. 3: Angaben zum Engagement angehegender Lehrkräfte aufgeschlüsselt nach verschiedenen Aktivitätsbereichen (Mehrfachangaben möglich) Quelle: Costa, 2021

Die Analysen zum freiwilligen Engagement geben außerdem Hinweise darauf, dass sich Lehramtsstudierende im Vergleich mit Nicht-Lehramtsstudierenden insbesondere in *Aktivitätsfeldern betätigen, die auch potenziell anschlussfähig für ihren zukünftigen Beruf erscheinen*. So übersteigt bspw. der Anteil der aktiven Lehramtsstudierenden im Bereich ‚Schule oder Kindergarten‘ den Anteil der aktiven Nicht-Lehramtsstudierenden um 9,1 Prozentpunkte. Ein ähnliches Bild zeigt sich für den Bereich ‚Jugend- und Bildungsarbeit‘ (7,8 Prozentpunkte) sowie den ‚sozialen Bereich‘ (3,77 Prozentpunkte). Lehramtsstudierende geben auch über die anderen Engagementbereiche hinweg häufiger an, sich mit der pädagogischen Betreuung oder Anleitung zu beschäftigen. Einen niedrigeren Stellenwert nehmen andere abgefragte Tätigkeitsfelder wie z. B. Interessensvertretung, Informations- und Öffentlichkeitsarbeit, Verwaltungstätigkeiten, Vernetzungsarbeit und Mittelbeschaffung ein.

Für die Aktivitätsbereiche, in denen die pädagogische Betreuung und Anleitung zu den am häufigsten genannten Tätigkeiten zählt, zeigt sich ein signifikanter schwacher bis mittlerer Zusammenhang mit dem Selbstkonzept der Lehramtsstudierenden in Bezug auf Erziehung. Lehramtsstudierende, die in entsprechenden Bereichen (Sport und Bewegung, sozialer Bereich, Schule oder Kindergarten, Jugend- und Bildungsarbeit) aktiv sind, geben dabei signifikant höhere Werte in der Einschätzung ihres Selbstkonzeptes in Bezug auf Erziehung an als Lehramtsstudierende, die keinem Ehrenamt nachgehen.

In den Analysen wird überdies deutlich, dass die Gruppe der Lehramtsstudierenden, deren Studienfach eine Nähe zu ihrem Engagement (z. B. Studienfach Religion und Engagement im kirchlich-religiösen Bereich oder Studienfach Sport und Engagement im Bereich Sport und Bewegung) aufweist, deutlich häufiger angeben, auch in diesem Bereich engagiert zu sein, als Lehramtsstudierende, deren Studienfach keine explizite Nähe zu ihrem Engagement zeigt. Wenn Lehramtsstudierende in einem studienfachnahen Bereich aktiv sind, dann schätzen sie auch die Anforderungen, die das Engagement an sie stellt, höher ein.

Künstlerisch-ästhetische Praxen angehender Lehrkräfte

Im Vergleich zwischen Lehramtsstudierenden, Absolventinnen und Absolventen eines Lehramtsstudiums und Nicht-Lehramtsstudierenden zeigt sich ein ähnliches Muster in Bezug auf die Teilnahme an rezeptiven künstlerisch-ästhetischen Aktivitäten: Hochkulturelle Veranstaltungen, wie die Oper, das Ballett, klassische Konzerte und Theater, werden weniger häufig besucht als bspw. das Kino (vgl. Abb. 4).

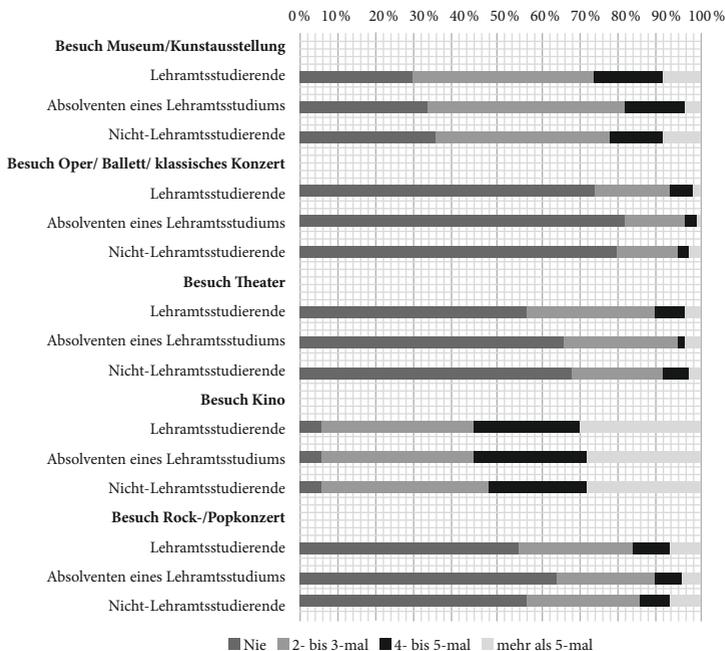


Abb. 4: Häufigkeit der Teilnahme an rezeptiven künstlerisch-ästhetischen Aktivitäten. Quelle: Costa & Drechsel 2020

In der Tendenz geben Lehramtsstudierende häufiger an, an hochkulturellen Aktivitäten zu partizipieren als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen. Es zeigt sich, dass Lehramtsstudierende und Absolventinnen und Absolventen eines Lehramtsstudiums auch häufiger angeben, aktiv zu musizieren als ihre Mitstudierenden. Beispielsweise spielen 43 % aller Lehramtsstudierenden ein Instrument oder singen in einem Chor (n=3784), hingegen ist dieses nur bei 36 % der Nicht-Lehramtsstudierenden (n=9329) der Fall. Zudem musizieren sie häufiger als es Nicht-Lehramtsstudierende tun. Auch in anderen kulturellen Bereichen zeigt sich dieser Trend, so z. B. beim Besuch von Opern oder Theater und Ausstellungen. Insofern könnte das Bild von Hugo Hoffmann auch heute für angehende Lehrerinnen und Lehrer zutreffend sein (vgl. Costa & Drechsel 2020) (vgl. Abb. 5).

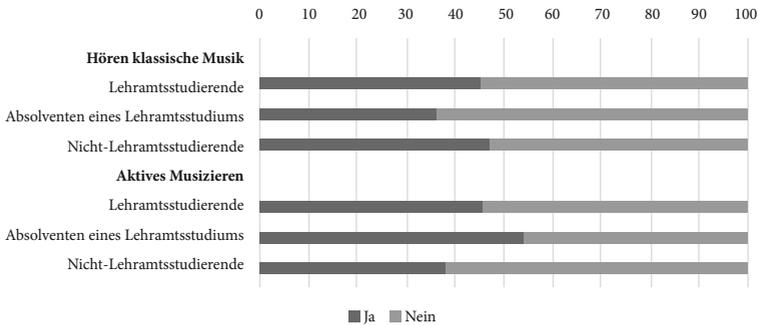


Abb. 5: Vergleich aktiv-produzierender Aktivitäten (Aktives Musizieren) mit rezeptiven Aktivitäten (Hören klassischer Musik) (angehender) Lehrkräfte im Vergleich zu Nicht-Lehramtsstudierenden. Quelle: Costa & Drechsel 2020

Im Vergleich der verschiedenen Schulformen wird deutlich, dass der Anteil der aktiv Musizierenden bei Lehramtsstudierenden der Grundschule besonders hoch ist.

2.3 Kulturelle Orientierungen und Vermittlungsperspektiven

In den bisherigen Kapiteln wurde erläutert, wie die Schule als Institution über ihre internen Ordnungen und Handlungsweisen in das gesellschaftliche kulturelle Gefüge einführt und welche Funktion dabei Lehrkräften als Akteure und Akteurinnen der explizit und implizit kulturell geformten Schulordnung und als personalisierten Vertreterinnen und Vertretern im Unterricht, das heißt als kulturell Präsentierende, zukommt. Es wurde die gewandelte und sich wandelnde Geschichte der Lehrerinnen und Lehrer als Kulturträger dar-

gestellt und darüber berichtet, was wir durch quantitative Forschung über die Ausstattung von Lehrkräften mit kulturbezogenen Erfahrungen bzw. deren Aktivitätsmuster in verschiedenen Tätigkeitsbereichen sagen können. In diesem Kapitel geht es nun darum, in ein vertieftes Verständnis für die Grundlagen, auf denen Lehrerinnen und Lehrer kulturell handeln, einzuführen, in das Wissen, das dieses Handeln zumeist unbewusst formt (vgl. Timm 2021, under review; Timm/ Scheunpflug 2020). Wie lassen sich (angehende) Lehrkräfte als Kulturgeprägte beschreiben und welche Ideen entwickeln sie über ihr entsprechendes schulisches Vermittlungshandeln?

Theoretischer Hintergrund: Kulturelle Orientierungen von Lehrkräften

Sprechen wir von kulturellen Orientierungen von Lehrkräften, beziehen wir uns auf das nicht ausgesprochene und nicht bewusste Wissen, das über Erfahrungen und Erfahrungsgemeinschaften im Laufe eines Lebens angesammelt wird. Es wird in Routinen erworben, wiederholt und verstetigt. Es ermöglicht routiniertes Handeln, das im Alltag wie im Bereich professionellen Handelns grundlegend für funktionales Agieren ist. Als implizites Wissen ist es Teil des Habitus, der über den Lauf des Lebens erworben und graduell durch neue Erfahrungsaufschichtungen verändert wird. Wenn wir von den kulturellen Orientierungen sprechen, beziehen wir uns auf das habituell gewordene implizite Wissen, das Handlungen in ihrem Bedeutungsgehalt formt, das ihre Sinnhaftigkeit prägt, mit der wir uns als soziale Wesen verständigen, Gemeinschaft ausprägen und auf geteilte Welten beziehen. Dies kann in den Künsten und dem Umgang mit ihnen zur Geltung kommen, ebenso aber in Ritualen, die im gesellschaftlichen Zusammenleben Gemeinschaften konstituieren, und im Engagement für Gruppen, die durch gemeinsame Werte gekennzeichnet sind. Solche Bedeutungswelten werden vorgefunden, sie werden wiederholt, sie werden tradiert und sie verändern sich in aktualisierenden Wiederholungen. Als soziale Wesen sind Menschen auf solche bedeutungstragenden Gemeinschaftsbildungen angewiesen; ihre Ambivalenz zeigt sich darin, wie mit Differenzen zwischen Gemeinschaften umgegangen wird, welche Bedeutung diesen Differenzen zugerechnet wird, für wie flexibel sie gehalten werden, vor allem aber, wie über sie Zugehörigkeiten zu Gemeinschaft(en) begrenzt und festgeschrieben werden. Es macht eben einen Unterschied, ob die Menschen auf eines ihrer Merkmale der Zugehörigkeit zu einer Bedeutungsgemeinschaft festgelegt werden oder ob ihnen Mehrfachzugehörigkeiten, Überlappungen und Wechsel eingeräumt werden. Und es ist die Frage, ob Gemeinschaften als im Inneren homogen entworfen werden oder ob von einer Variationsbreite ausgegangen wird.

Im Folgenden berichten wir über weitere Ergebnisse unserer empirischen Forschung. Mit der nachfolgenden Studie haben wir uns vor dem Hintergrund des geschilderten theoretischen Verständnisses die handlungsleitenden Orientierungen von angehenden Lehrerinnen und Lehrern genauer angesehen. Wie nehmen diese Kultur wahr und welche Orientierungen zur Tradierung von Kultur und zum Vermittlungshandeln entwickeln sie?

Methodischer Zugang

Im Rahmen des Forschungsvorhabens wurden mit 28 Gruppen Diskussionen geführt, die nach der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2006; Bohnsack/Nentwig-Gesemann et al. 2007) ausgewertet wurden. Es waren Gruppen, die sich hinsichtlich ihrer Fächer, z. B. verschiedene geisteswissenschaftliche, sprachliche oder künstlerische Fächer, ihrer Aktivitäten neben dem Studium, z. B. als Organisatoren von Veranstaltungen oder Ehrenamtliche in sozialen Zusammenhängen, und schließlich des Studienziels – Lehramt oder nicht – unterschieden. Die Gruppendiskussionen wurden mit einem für alle Gruppen gleichen offenen Eingangsimpuls geführt, woraufhin die Gruppen selber die Abfolge und thematischen Schwerpunkte ihrer Diskussion entwickelten. Die Interpretation der Gruppendiskussionen beruhte dann auf der Leitunterscheidung von explizitem und implizitem Wissen, dessen, was gesagt wird, und wie es – vor dem Hintergrund des impliziten Wissens – formuliert und in der Diskussion verarbeitet wird. Die verschiedenen Interpretationsschritte waren darauf gerichtet, die impliziten Wissensbestände herauszuarbeiten. Zentrale Schritte waren Vergleiche auf verschiedenen Ebenen und schließlich zwischen den Gruppen sowie die intersubjektive Überprüfung der Ergebnisse in Forschungswerkstätten. Das Resultat war eine Typenbildung, die anhand eines über alle Gruppen hinweg gleichen thematischen Fokus gewonnen werden konnte. In diesem Fall war das Thema, an dem sich alle Gruppen – nur auf verschiedene Weise und mit unterschiedlichen thematischen Konkretisierungen – abarbeiteten, die Frage, wie mit Dynamiken im kulturellen Feld umgegangen werden kann und soll. Die Gruppen wurden aus Gründen der Anonymisierung mit Blumenamen markiert. Die Sprechenden wurden in der Reihenfolge, in der sie in der Gruppe saßen, mit A, B, C etc. benannt, w oder m markierten weibliche oder männliche Sprechenden.

Ergebnis: Fünf Orientierungstypen für kulturelles Professionshandeln

In Bezug auf kulturelles Professionshandeln lassen sich fünf Typen darstellen, die sich darin unterscheiden, wie sie Veränderungen, die durch kulturelle Dynamiken gegeben sind, aufnehmen und verarbeiten, und zwar im Hinblick

auf ihre eigene Positionierung in der Welt, dann aber auch im Hinblick auf Grundlegungen ihres professionellen Handelns. Es sind in der Forschung gewonnene Idealtypen, die weder mit den Gruppen, in denen die Erhebung durchgeführt wurde, geschweige denn mit einzelnen Personen deckungsgleich sind.

Typ 1: Verweilen im kulturellen Status Quo

Der Typus I ist daran orientiert, dass für die Gemeinschaftsbildung in Gesellschaft eine kulturell definierte Zugehörigkeit grundlegend und unveränderlich ist. Diese wird zumeist ethno-kulturell bestimmt, das heißt jemand ist bspw. Französin, damit identifizierbar und festgelegt, und zwar dominant für alle anderen Arten der Lebensäußerungen und jenseits ihrer eigenen Verortungen. Dieses Gerüst der Zugehörigkeitsordnung stabilisiert das eigene Sein, und wird – als solches unabdingbar für alle gedacht – durch klare Direktiven auch im professionellen Handeln durchgesetzt. Der Typus kann als „Agenten des Verweilens im kulturellen Status Quo“ gekennzeichnet werden. Die Handlungen sind daran ausgerichtet, dass eine vermeintlich existierende Ordnung im Innern homogener, aber klar voneinander geschiedener ethno-kultureller Gruppen fortgeschrieben wird. Dieser Typus blendet die Pluralisierung und Hybridisierung ethno-kultureller Verortungen aus und forciert damit drei Problemlagen im schulischen Kontext. Zum einen wird eine unterkomplexe Bestimmung von Zugehörigkeit zu ethno-kulturellen Gruppen durchgesetzt, die deren innere Differenzierung, etwa durch vielfältige Migrationsgeschichten, die offensichtlichen Überlappungen und schließlich auch die multiplen Differenzen und Nuancen einer nicht-migrierten Bevölkerung ausklammert. Man ist Deutscher oder Türke, US-Amerikanerin oder Russlanddeutscher. Mit diesen Zuschreibungen ist zumeist – zweitens – eine Wertung verbunden, das „Problem Migration“, das in diesem Beispiel zwar auf Schülerinnen mit türkischer Abstammung, vermutlich auch auf diejenigen aus der ehemaligen Sowjetunion, aber mit deutlich geringerer Wahrscheinlichkeit auf eine Schülerin, deren amerikanische Eltern vor Ort ein Forschungslabor leiten, appliziert wird. Das dritte, damit einhergehende Problem ist die Ignoranz über Selbst-Positionierungen der Schülerinnen und Schüler. Vielleicht fühlen sie sich in erster Linie als großartige Fußballspielerinnen und -spieler, und zwar als für die Schule im Sportwettkampf unverzichtbarer Torjäger, und werden dann doch auf die griechische Abstammung ihrer Großeltern reduziert. Oder sie kennen die Umgebung wie kaum eine Mitschülerin, weil sich ihre Eltern die örtlichen Zusammenhänge mit ihren Kindern systematisch erschließen. Dieses Wissen kann kaum zur Geltung kommen, wenn das Etikett „mit Migrationshintergrund“ vergeben ist. Für

das unterrichtliche Handeln spielt ein weiterer Aspekt eine Rolle: Die Orientierung daran, dass eine vorgegebene Ordnung durch Wiederholung ohne Veränderung aufrechterhalten wird und werden muss, prägt weit jenseits des erörterten Zusammenhangs der ethno-kulturellen Zuschreibungen das professionelle Handeln insofern, als institutionellen Vorgaben per se eine hohe Relevanz zugeschrieben wird: Die Lehrkraft versteht sich als Ausführende und Umsetzende von Vorgaben wie Lehrplänen, nicht als selbst Entscheidende, Auswählende und Gestaltende. Dieses professionelle Selbstverständnis kann sich bis in die letzten Nuancen der Unterrichtsvorbereitung und -durchführung auswirken. Die nachfolgenden Zitate aus den Gruppendiskussionen mit der Gruppe Margerite und Hortensie stehen exemplarisch für die beschriebene Orientierung.

154		und es <u>weiß</u> einfach keiner mehr. warum, manchmal fragst du Leute ja wer is Jesus und die
176		könn dir des nich sag'n; (.) die wissen nicht warum wir <u>Weihn</u> achten feiern, (.) und-und-und <u>des</u>
177	Cw	° L°Mhm;°
178	Dw	find ich halt- also des is für mich dann die eigne Kultur wo du dich halt fragst okay, jetzt zum
179		Beispiel die Muslime, oder die Juden, feiern ihre Feiertage halt (.) in der Regel sag ich jetzt mal
180		jetzt auch über ein Kamm geschorn aber in der Regel schon ähm auch ähm sehr konservativ,
181		und sehr fest, (.) und bei uns äh schwappt des halt alles so auseinander; und dann is halt die
182		Frage okay is mir des jetzt wert des zu behalten, und gehört des auch zu meiner Kultur, oder
183		nich; und wenna zu meiner Kultur gehört, ähm sollte ich nich mehr darüber wissen, ich glaub
184	Am	L °Mhm;°
185	Dw	des is dann so das Problem auch oder deswegen hat man dann auch Angst vor Fremdartigem,
186		weil man sich damit son bisschen überrannt fühlt; weil man selber keine Basis hat; (.) auf die
187	Am	
188	Dw	man sich berufen kann; und dann ähm hat man Angst dass des (.) einen übernimmt und dass
189		ma dann am Schluss ne andre Kultur so bisschen gezogen wird. zu der man aber eigentlich ja
190	Bw	L Hm.
191	Dw	nich gehört; weil man eben diesen Rückhalt, seiner eigenen Kultur gar nich hat. (1)
Gruppe Margerite, Zeile 175–191		

200	Bw	Ich denk des-des ist vielleicht auch was wichtiges dass ma vielleicht die Eltern ins Boot
201		holt; und son-son-son-zum Beispiel son gemeinsam Projekttag macht, mit der Familie;
202	Cw	L°Mhm° L auf jeden Fall
203	Bw	so zum Beispiel wenn man auch auch verschiedene Kultur'n oder Nationalitäten in der Klasse
204	Cw	L °Mhm°
205	Bw	hat, dass man dann; ich hab des mal gehört und da ham die son <u>Koch</u> festival gemacht; also
206		verschiedene einfach jede stand für ein Land oder für ne Region oder (.) für des was er gerne
Gruppe Hortensie, Zeile 200–206		

Typ 2: Nahräumliche kulturelle Erfahrungen

Der Typus II ist vor allem in struktureller Hinsicht dem ersten vergleichbar,

bezieht aber den unveränderlichen Fortbestand der vorfindlichen Welt auf einen anderen Bereich, nämlich auf den eines ästhetisch-kulturellen Kanons: Orientierend ist die Vorstellung eines festgelegten und begrenzten Reservoirs hochkultureller Güter, das zur Weitergabe verpflichtet und dessen Zuschnitt oder gar Exklusivität durch die Tradierung weiterhin legitimiert wird. Leitend ist der Gedanke eines Kanons, der Ordnung schafft, in welchem eindeutige Wertbeimessungen verankert sind. Bedeutungen bzw. Interpretationen sind festgelegt und als Objektivierte vom Einzelnen gelöst. Problematisch ist in diesem Zusammenhang, dass kulturelle Güter jenseits von individuellen Erlebnisdimensionen entworfen sind. Sie werden nicht als Selbstaussdruck der Kulturschaffenden verstanden, wie auch die Individualität von Perspektiven für ihr Verstehen und für Interpretationen ausgeklammert werden. Sie werden als willkürliche abgetan. Im professionellen Handeln hat dies zur Folge, dass Schülerinnen und Schüler in die Hierarchie kanonisch geordneter Kulturgüter eingeführt werden, dass ihnen „richtige“, das heißt vorgegebene Verständnisweisen und Interpretationen vorgetragen und abverlangt werden. Sie werden nicht als Subjekte angesprochen, die vor einem eigenen Erfahrungs- und Wissenshaushalt individuell angelegte Zugangs- und Verständnisweisen entwickeln oder entfalten können. Damit erfahren sie gleich in dreifacher Hinsicht eine Abwertung: als Subjekte mit einem eigenen Vorrat an Erfahrungen, d. h. mit Biographien einer individuellen Begegnung mit kulturellen Ausdrucksformen, zweitens als Subjekte mit einem Können, das aus den je eigenen Erfahrungen resultiert, drittens werden nur ausgewählte Erfahrungsbereiche als relevant gekennzeichnet, nämlich die, die sich einem hochkulturellen Kanon zuordnen lassen. Darüber wird eine soziale Ordnung mittels ungebremster und machtförmiger Mechanismen der Exklusion hergestellt. Konsequenterweise beschränkt sich die kulturbezogene Vermittlungsarbeit auf das bereits Bekannte und Gewusste, und zwar im Zuschnitt des institutionell bestimmten Kanons hochkultureller Güter. Der Typus kann als „Agenten nähräumlicher Erfahrungen“ bezeichnet werden. Angesprochen sind damit Erfahrungen, die sich allen voran auf den Erlebnisraum der (in diesem Fall angehenden) Lehrkräfte bezieht. Professionelles Handeln ist daran ausgerichtet, die Auseinandersetzung mit unbekanntem, verfremdeten, irritierenden oder gar verstörenden kulturellen Äußerungsformen zu umgehen und zu vermeiden. Dadurch werden künstlerische Ausdrucksformen in ihrer Dynamik stillgestellt, obwohl sie in besonderer Weise als Terrain für das Spiel mit Variationen und Veränderungen, für ein sich Herantasten an Überraschungen und an kulturelle Dynamik gelten können. Die nachfolgenden Zitate aus den Gruppendiskussionen mit der Gruppe Seerose und Begonie stehen exemplarisch für die beschriebene Orientierung.

- Cw Ich find aber auch dass dann eben im- also ich denk auch dass es sich immer mehr verschiebt, so kompentats- Kompensationsaufgaben von Schule, weeil alles heterogener wird tatsächlich die Schülerschaft und so, manche haben ganz viel mit Musik zu tun und manche gar net; und
- Bw └ Mh;
- Cw früher hat jeder mal in der Kirche gesungen; @(.)@ und ähm ich find des aber nicht schlecht
- Bw? └ Mhh;
- Cw dass die Schule da dagegen wirken soll; also ich- des- st- gehört irgendwie in meinem Kopf zu meinem Berufsbild; also ich muss jetzt nicht nur fördern, sondern auch mal initiieren überhaupt eigentlich; ne Begegnung mit Musik und sowas;

Gruppe *Seerose*, Zeile 726 - 734

- Cw Ja wenn man so grob an Kultur denkt, komm ja eim ja schon so Literatur; Musik; was weiß ich Konzerte Theater also; das würde ich auch alles unter Kultur fassen; also hat man ja schon; im Alltag regelmäßig mit Kultur zu tun; weil ich denk- jeder von uns liest; hört Musik und so; also- ich würd schon sagen dass das zu (.) Kultur gehört. wenss jetzt auch nich so tiefgründig is.

Gruppe *Begonie*, Zeile 188-191

Typ 3: Passanten in kultureller Abgeschlossenheit

Ein dritter Typus ähnelt diesem zweiten im Hinblick auf das Themenfeld. Bei ihm stehen ästhetisch-kulturelle Praxen im Mittelpunkt, wiederum in der Beschränkung auf die eigenen Erfahrungen, nun aber in Bezug auf die eigene künstlerische Praxis. Vor dem Hintergrund einer „Übekindheit“ wird eine exklusive Expertise reklamiert, die auf sich selbst bezogen bleibt und der Abgrenzung zu anderen dient („Die können ja noch nicht einmal Noten lesen!“). Interessant ist hierbei, dass die professionelle Entwicklung in der Konzentration auf die Steigerung des eigenen künstlerischen Könnens absolviert wird. Eine Professionsperspektive der (zukünftigen) Vermittlung ist nicht zu erkennen. Während der vorangegangene Typus theoretisch von verschiedenen Kulturformen und -praxen weiß, ohne dass sie zu seinem Erfahrungsgehalt gehören würden, ist schon dieses dem Typus III nicht zugänglich. Er kann als „Passanten in kultureller Abgeschlossenheit“ beschrieben werden, Passanten, die kein auf anderes bezogenes Ziel verfolgen. Dies heißt vermutlich nicht, dass dieser Typus nur unter angehenden Lehrkräften aufzufinden wäre und dann kein Übergang in die Schulpraxis realisiert wird. Der Typus wandelt aber selbstbezogen von einem Erfahrungsraum in den nächsten, daran orientiert, die Räume so zu gestalten, dass sie sich gleichen. Die nachfolgenden Zitate aus den Gruppendiskussionen mit der Gruppe *Seerose* und *Cosmea* stehen exemplarisch für die beschriebene Orientierung.

Cw: Wie war das bei euch- war auch di- also bei mir die Familie zentral und dann die Musikschule?
als (.) Instanzen, die mich so zur Musik geführt haben? (.) wie war das bei euch?

Aw: L Also bei mir- (.)
also Familie auf jeden Fall, meine (.) Vorfahren also Tanten und Onkels und so spielen auch (.)
zum Teil n Instrument, und meine Oma zum Beispiel war auch Geigenlehrerin von Beruf, (.)

(?): L Mh

Aw: aber Musikschule jetzt weniger also ich war in nem musischen Gymnasium aber jetzt nicht in
der Musik- schule

Bw: L Genau, ich auch. ()

Cw: L @Ich hatte n musischen Zweig@

Aw?: L @(.)@

Bw: L Ja

Cw: L O.k. aber das ist ja
so- also ich find ds baut sich ja eher auf, also wenn ma jetzt noch nix mit Musik hatte da-zu tun
hatte, da geht man wahrscheinlich weniger auf n mu- sisches Gymnasium bei mir war das dann
ne Spirale, immer mehr Musik irgendwie.

Gruppe Seerose, Zeile 19 - 34

Cw Da sind aber auch so viele Didaktikleute dabei; find da muss es net so sein;

Bw L-Mhm;

?w L°Ne überhaupt
nich;°

Cw L Also
die Didaktikleute studiern nur; ich glaub; wieviel sinds beim Grundschullehramt, fünf
Veranstaltungen?

Bw Ja keine Ahnung; °irgendwie sowas;°

Cw Lirgendwie sowas; uund ähm;

Bw L-Sind halt nur Grundlagen;

Cw LJa genau;

Bw Mehr brau- also; (.) mehr braucht man halt für Didaktik °glaub ich auch nicht,° (1) °und-°

Cw LJa-

(3)

Bw Wir machen das (halt) vertiefter; @(.)@ °alles-°

(3)

Cw? °Genau;°

Gruppe Cosmea, Zeile 301 - 317

Zwischenfazit: Lehren im Modus der eigenen Kulturprägtheit

Die bisherigen Typen sind in ihren Orientierungen darauf ausgerichtet, Vielfalt, Veränderungen und die Komplexität ineinander verschachtelter Bedeutungsdimensionen zu ignorieren, zu umgehen oder durch aktives Beibehalten der eigenen Routinen zu bannen. Da Lehramtsstudierende und Lehrkräfte in ihrer Gesamtheit ein anderes Spektrum kultureller Erfahrungen und mit ihnen verbundener sozialer Positionierungen abbilden als es in

der Schülerschaft der Fall ist, nämlich überwiegend als Angehörige privilegierter Mehrheitskulturräume, bedeutet dies, dass nur ein Teil der Schülerinnen und Schüler mit der von diesen Orientierungen geformten Eröffnung von Verstehensweisen und Weltdeutungen angesprochen wird, solange die Unterrichtenden auf dem Fortbestand „ihrer“ Ordnung und vermeintlich vorgegebener Sinndeutungen und Interpretationsmuster bestehen. Ihre Kulturprägtheit, die eben nur einen Ausschnitt aller Varianten repräsentiert, kommt ungebrochen zur Geltung. Für die Ermöglichung gesellschaftlicher Teilhabe durch die Partizipation an Bedeutung tragenden und generierenden Prozessen für die Schülerinnen und Schüler stellt dies ein Problem dar. Insofern sprechen wir davon, dass professionelles Handeln in dieser Hinsicht nicht funktional ist, angesichts dessen, dass Schule zur Ermöglichung von Orientierung in einer Welt der Mehrdeutigkeiten und hybriden Figurationen beitragen sollte.

Typ 4: Hybridisierende Transformation

Zwei weitere Typen ließen sich in unserer Forschung rekonstruieren: Einer fällt dadurch auf, dass anders als bei allen anderen über Kultur nicht gesprochen wird, dass sie nicht problematisiert und dass es keinen Bedarf für eine klärende Definition gibt. Im Kontrast zu den vorangegangenen Typen zeigt sich vielmehr die Orientierung an Veränderung, sich selber als aktiven Teil von Dynamiken in kultureller Hinsicht zu verstehen. Auch dieser Typus geht von Zugehörigkeit zu Gemeinschaften mit geteilten Werten aus, sieht aber diese nicht als dauerhaft unveränderlich an, sondern kalkuliert sowohl Verschiebungen als auch die gleichzeitige Zugehörigkeit zu verschiedenen Gemeinschaften und Gemeinschaftsformen wie Pluralität im Innern einer Gemeinschaft mit ein. Dies beinhaltet nicht nur die eigene Verortung, sondern bedeutet auch, dass andere, z. B. Schülerinnen und Schüler, nicht auf eine Zuschreibung festgelegt werden: Hier käme der Fußballstar der Schulmannschaft als solcher und nicht nur in der Zurechnung seiner auch vorliegenden Migrationsgeschichte zur Geltung. Gerechnet wird damit, dass nicht nur die eigene Person, sondern auch die Schülerinnen und Schüler als Subjekte eigene Interpretationsleistungen vollbringen. Einerseits geschieht dies vor dem Hintergrund individueller und je eigener Biografien, Lebensgeschichten und Erfahrungen, andererseits vollziehen sich die Interpretationen in Bezug auf Zugehörigkeit, auf den Umgang mit kulturellen, d. h. bedeutungstragenden Ordnungen und auf künstlerische Ausdrucksformen aller Genres. Dieser Orientierungstypus kann als Agenten *hybridisierender Transformation* bezeichnet werden. In professioneller Perspektive verbindet sich dieser Typus damit, dass in der Erfüllung institutioneller Rollen die Aufgaben jeweils situationsangemessen ausgefüllt werden. Es resultiert ein situativ-kontextuel-

les Handeln, im Hinblick auf den Umgang mit kulturellen Gütern eine experimentell auslotende Wiederholung im Sinne der wandelnden Tradierung, die Produktion materieller und immaterieller Kulturgüter als transformative Steigerung von Hybridität. Offensichtlich ist geworden, dass diese Perspektive dann zum Tragen kommt, wenn sie sich mit dem Modus einer experimentieroffenen Reflexivität verbindet: Diese stützt sich auf die Verbindung einer Selbstbefragung und reflexiven Distanz zum eigenen Gewordensein mit der Analyse von Impulsen wie Anforderungen der Außenwelt. Diese Orientierung führt demnach nicht zu einem willkürlichen „Anything Goes“ in professionellen Zusammenhängen, sondern zu einem reflektierten Handeln, das unter Einbezug vielerlei Faktoren das Gebotene und Machbare auslotet. Die nachfolgenden Zitate aus den Gruppendiskussionen mit der Gruppe Lilie und Kamelie stehen exemplarisch für die beschriebene Orientierung.

Cw Also ma wird aufmerksam gemacht auf verschiedene Themen, dies auch in unterschiedlichen Ländern, also- jedes Land hat so seine Themen, äh; man kriegt so ne Vorstellung von äähm; (;) von dem was-was jeder @Mensch@ so eigentlich so mitbringt, an äh; (;) an-an kleinteiligen Themen auch; noch dazu, weil nicht alle Deutschen ham ja die gleichen Themen, und nicht alle Afghanen ham die gleichen Themen; (;) uund nicht alle Depressionen schauen gleich aus; ähm;

Gruppe *Lilie*, Zeile 45 - 49

Ew (...) das fand ich auch interessant (;) weil dann auch drüber diskutiert wird-wurde wie die verschiedenen (;) Herangehensweisen wärn; wie würde man dieses Problem jetzt lösen; und daa (;) bekommt man einfach n Einblick w- wie andere Leute des-des sehn würden und lösen würden.

Gruppe *Kamelie*, Zeile 38-41

Typ 5: Ratlose Problematisierung

Der fünfte Typus vereint Aspekte der vorangegangenen Typen: Orientierend ist ein konventioneller Entwurf kultureller Zugehörigkeit, zugleich eine vorsichtige Annäherung an graduelle und sukzessive Veränderungen, die sich in der Wiederholung kanonischer Kulturgüter ergeben mag. Theoretisch weiß dieser Typus um die Fragilität des Einheits- und Beständigkeitsdenken, es kann über Pluralisierung gesprochen werden, wenngleich sie in erster Linie problematisiert wird. Das eigene kulturelle Gewordensein, die „eigene Haut“, bleibt richtungsweisend, ist aber nicht auf eine Zugehörigkeit reduziert. In vielerlei Hinsicht zeigt sich allerdings Ratlosigkeit, so dass dieser Typus als Passanten *ratloser Problematisierung* bezeichnet wurde. In professioneller Hinsicht zeigt sich nämlich zunächst eine dominante Defizitperspektive auf das eigene Selbst und Können. Strategien der Vermeidung und

die Delegation von Verantwortung dominieren das Geschehen: Lieber nichts wagen, ausprobieren, lieber keine Abweichung von den ausgetretenen Pfaden, auch wenn diese sich nicht mehr als adäquat zeigen! Häufig anzutreffen ist eine Didaktik der Beiläufigkeit, in der der Vorzug Verhaltensoptionen gegeben wird, eher nicht explizit über Kultur zu sprechen, kleine Schritte in extra Räumen zu erwägen, sie zu verwerfen und dann doch immer wieder auf sie zurückzukommen. Es ist vom impliziten Vorbild die Rede oder von einer Begegnungspädagogik. Ein Beispiel hierfür ist der Vorschlag für ein gemeinsames Extra-Frühstück, in dem jede und jeder etwas aus „seinem Land“ mitbringt, um „die verschiedenen Kulturen“ besser kennenzulernen. Dadurch werden bei allem guten Willen Festlegungen über die Zugehörigkeit getroffen, es wird auf Seiten der Schülerinnen und Schüler möglicherweise Ratlosigkeit erzeugt, denn was ist das typisch Italienische an einem Frühstück, wenn die Familie seit Jahr und Tag sich den hiesigen Cornflakes-Gewohnheiten angepasst hat? Und schließlich wird die Verschiedenheit im eigenen Kontext unterschlagen: Nicht-Frühstückerinnen, Kaffee- oder Teetrinkende, frische Brötchen oder Vollkornbrot, Müsli mit Obst oder ein Bauern-Omelett mit Schinken. Zusammengefasst wird seitens dieses Typus davon ausgegangen, dass professionelle Handlungsstrategien sich graduell ändern sollten, orientierend bleibt aber das Altbekannte und Vertraute. Die nachfolgenden Zitate aus den Gruppendiskussionen mit der Gruppe Primel und Lilie stehen exemplarisch für die beschriebene Orientierung.

Am		↳ Obwohls auch
	definiert woher man kommt und natürlich kommt man ()	
Ew		↳ Ja; (.) aber (.) es hat-
Am		↳ Ich find Kultur
	hat immer was (.) <u>Menschengemachtes</u> ; was Überlegtes;	
Gruppe <i>Primel</i> , Zeile 208-212		

Bw	Ich <u>arbeite</u> dran; also wie gsagt, ich komm aus der- (.) ähm- Schule des- von oben nach unten Unterrichtens, und ähm; Einmannbetriebs, der sagt- ja so- des <u>machmer</u> jetzt, (.) aber ich versuch jetzt grade so meine Arbeit ein bisschen- (.) zu <u>öffnen</u> ; und zu sagen- schau mal was aus der Gruppe kommen kann; oder- wie kann ich die Gruppe animieren- selber- (.) was <u>beizutragen</u> ; zu dem musikalischen Prozess; das ist n <u>Weg</u> , ich kann des jetzt nicht von heute auf morgen einfach <u>umstellen</u> , weil <u>ich</u> des- persönlich noch nicht kann, und weil die Gruppe das auch gar net gewöhnt ist, v-weil die ja- mm-z-mit mir immer anders gearbeitet haben- aber; ich taste @mich so langsam vor;@ (.) und diiee- ersten <u>positiven</u> Erfahrungen, konnte ich schon machen,
Gruppe <i>Lilie</i> , Zeile 206-214	

Zusammenfassung

In der nachfolgenden Tabelle (Tab. 1) werden die Typen nochmals zusammengefasst dargestellt.

Typ 1	Typ 2	Typ 3	Typ 4	Typ 5
Verweilen im kulturellen Status Quo	Nahräumliche kulturelle Erfahrungen	Passanten in kultureller Abgeschlossenheit	Hybridisierende Transformation	Ratlose Problematisierung
Unveränderliche Gemeinschaftsbildung in Gesellschaft als kulturell definierte Zugehörigkeit	Unveränderlicher Fortbestand der vorfindlichen Kultur als ästhetisch-kultureller Kanon	Ästhetisch-kulturelle Praxen im Kontext eigener Erfahrungen	Selbstentwurf als aktiver Teil kultureller Veränderung	Konventionelle kulturelle Zugehörigkeit bei graduellen Veränderungen

Tab. 1: Zusammenfassender Überblick über fünf Idealtypen und den Fokus ihrer Orientierungen

Kulturelle Ein- und Ausschlüsse in Schule

Fünf Typen wurden vorgestellt, in denen die maßgeblichen Grundorientierungen beschrieben wurden. Diese fließen in das professionelle Handeln ein und prägen die Konturen, wie Schülerinnen und Schüler an den Umgang mit Kulturalität ihrer Lebensbezüge herangeführt werden. Die Orientierungen weisen darauf hin, welche Möglichkeiten Schülerinnen und Schülern eingeräumt werden, an das ihnen in der Schule Dargebotene und implizit Vermittelte anzuschließen und welche Anregungen sie dafür erhalten, sich in die kulturellen Entwicklungen mit ihren eigenen Erfahrungshaushalten und eigenen Ausdrucksformen einzubringen und die kulturellen Zusammenhänge der Gesellschaft in Zukunft verantwortlich mitzugestalten. Je nachdem, welches Verhältnis zu vorfindlichen Bedeutungen und Sinnhorizonten maßgeblich gesetzt wird, können sie Verbindungen mit ihren eigenen Erfahrungen herstellen und sich dann neue Zugänge erschließen oder auch nicht.

Ernüchternd ist das Ergebnis, dass bei drei der fünf Typen dieser Prozess der Herstellung kultureller Anschlüsse für viele unter den Schülerinnen und Schülern mit Barrieren versehen ist und ein weiterer Typ eher verunsichernd denn stabilisierend tätig sein wird. Die Pluralität und Hybridisierung ist in

der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen in vielfacher Weise eingeschrieben, findet aber bei Lehrkräften dieser Grundorientierung kaum Resonanz. Diesen Befund sehen wir aber nicht nur mit Blick auf die Optionen, die Schülerinnen und Schülern gewährt oder verstellt werden bzw. auf die Zukunftsfähigkeit der Schule in Bezug auf Schülerinnen und Schüler als Handlungsaufforderung, sondern auch in Bezug auf die Lehrkräfte selber als kritisch an. Bereits für den Typus der „Passanten ratloser Problematisierung“ ist offensichtlich, dass bei den (angehenden) Lehrkräften eine Defizitperspektive auf das eigene Handeln dominiert, aber auch die Typen „Agenten des Verweilens“ im kulturellen Status Quo, Agenten nahräumlicher Erfahrungen und schließlich Passanten in kultureller Abgeschiedenheit werden im Handlungsvollzug mit Begrenzungen ihrer selbst konfrontiert. Sie sind mit pluralen Verhältnissen, unausweichlich stattfindenden Dynamiken in kulturellen Zusammenhängen der Bedeutungs- und Sinngenerierung und unvorhersehbaren Irritationen konfrontiert, für die ihre grundlegenden Orientierungen zu wenig routiniertes Handlungsrepertoire ermöglichen, um funktional in den gegebenen Situationen angemessen handeln zu können. Sie sind kaum auf die kulturellen Diversifizierungserscheinungen eingestellt und zu wenig mit einem aktiven und konstruktiven Umgang mit ihnen geübt. Aus dieser dysfunktionalen Situation ergeben sich für sie Belastungen, die die Berufszufriedenheit beeinträchtigen können. Angesichts dieses Auseinanderfallens von Handlungsnotwendigkeiten und -möglichkeiten ist es angeraten, auf allen Ebenen bzw. in allen Stadien der Professionsentwicklung Formate zu entwickeln, in denen der Umgang mit Irritationen, Veränderungen und mit kultureller Vielfalt geübt werden kann.

2.4 Anregungspotenzial für Schulleiterinnen und Schulleiter

Diese Befunde machen unseres Erachtens folgendes deutlich: Sie legen nahe, dass Lehrerinnen und Lehrer in der Tat „Träger von Kultur“ sind und als solche die schulische Funktion hinsichtlich der Tradierung von Kultur unterstützen. (Angehende) Lehrerinnen und Lehrer sind kulturell engagierter als die Vergleichsgruppe. Sie bringen hinsichtlich ihrer kulturellen Erfahrungen und Kompetenzen sehr gute Voraussetzungen für die schulische Tradierung von Kultur mit. Allerdings zeigen sie in ihren grundlegenden Orientierungen nicht immer hinreichend Auflösungsvermögen in der Deutung der kulturellen gesellschaftlichen Situation. Damit einher gehen Vorstellungen von kultureller Vermittlung, die nicht immer produktiv sind.

Es wird erkennbar: Der kulturelle Hintergrund und das kulturbezogene Engagement von Lehrerinnen und Lehrern bietet auf der einen Seite ein Po-

tenzial, auf der anderen Seite gibt es hier eine Entwicklungs herausforderung. Schulleiterinnen und Schulleiter können durch dessen Bearbeitung einen Beitrag zur gesellschaftlichen Kohäsion und zur Integration leisten, aber auch das Lernen im Klassenzimmer und die Qualität des Unterrichtens erhöhen, indem die Implizität des eigenen Kulturverständnisses mitgedacht und transparent gemacht wird.

Dieses gelingt nicht von heute auf morgen, sondern ist, da sich eine solche Kommunikation auf grundlegende Einstellungen und Orientierungen bezieht, ein länger andauernder Prozess. Es hat sich gezeigt, dass theoretisches Wissen lediglich einen Teil entsprechender kultursensibler Kompetenzausprägungen bildet. Natürlich ist Wissen über die eigene Kulturalität und kulturelle Gebundenheit von Bedeutung. Aber es zeigt sich auch, dass weitergehende Erfahrungen und persönliche Reflexionsanstöße für die Entwicklung von Orientierungen und Handlungsvarianten von Bedeutung sind. Häufig stehen Wissensbereiche und Erfahrungen unverbunden nebeneinander und werden nicht mit der eigenen Person oder Biografie miteinander in Verbindung gebracht. Für die Entwicklung kulturbezogener Reflexivität müssen deshalb immer wieder Räume geschaffen werden, in denen relevante Erfahrungen gesammelt und reflexiv eingeholt werden können. Das übergeordnete Ziel, das mit solchen Lern- und Erfahrungsräumen erreicht werden soll, besteht darin, ein reflektiertes Verhältnis zur eigenen Kulturprägtheit zu entwickeln, die nicht abgelegt werden kann und soll, aber der Kommunikation und Reflexion zugänglich gemacht werden sollte. Didaktische Ideen werden dazu im letzten Kapitel entwickelt. Im Folgenden werden Handlungsräume für Schulleiterinnen und Schulleiter beschrieben. Wir denken an folgende Handlungsmöglichkeiten:

a) Lenken des Aufmerksamkeitshorizontes auf kulturelle Aktivitäten

Die kulturbezogenen Aktivitäten von Lehrerinnen und Lehrern sind ein Schatz der Schule, dessen man sich häufig nicht hinreichend bewusst ist oder der nur als „außerschulische Tätigkeit, die vom Beruf ablenkt,“ wahrgenommen wird. Da gibt es Lehrkräfte, die besondere Sportarten pflegen, ein Instrument spielen, sich in der kirchlichen Gemeinde oder der Moschee engagieren, die einen Garten pflegen, einen Bienenstock betreuen oder einer Punkband angehören. Andere interessieren sich für Geschichte, sind in der deutschen Gegenwartsliteratur bewandert, lassen keine Kunstausstellung aus, lieben das Theater, das Wandern, den Hundesportverein oder das Angeln. Diese Dinge sind zum einen privater Natur und sollen es auch sein. Aber diese auch als wichtigen Aspekt kultureller Tradierung wahrzunehmen, macht den impliziten Bezug zum professionellen Habitus der Lehrkraft deutlich und trägt zur Anerkennung der Person wie des Berufes bei. „Die Lehr-

kräfte der Schule xyz sind kulturell aktiv, und sie engagieren sich in der Gesellschaft.“ – Diesen Satz sollte eine Schulleiterin oder ein Schulleiter mit Stolz sagen können. Dazu sollte sich die Schulleitung für diese Aktivitäten interessieren, sie wohlwollend wahrnehmen und angemessen auch nach außen kommunizieren können – nicht unbedingt als einzelnes Engagement, wohl aber in der möglichen Bandbreite.

Immaterielle Kulturgüter der UNESCO (Schwerpunkt Deutschland)

Die Liste immaterieller Kulturgüter der UNESCO zeigt derzeit 95 Einträge, die in vier Bereiche gegliedert sind. Es sind:

Bräuche und Feste im Jahreslauf, z. B. die *Schwäbisch-Allemannische Fastnacht* oder das *Finkenmanöver im Harz*

Mensch und Natur, z. B. das *Hebammenwesen* oder die *Bewahrung und Nutzung der Zeesboote in der Mecklenburg-Vorpommerschen Boddenlandschaft*

Musik und (Körper-)Sprache, z. B. die *Sächsischen Knabenchöre* oder der *Zwiefache*

Leben in Gemeinschaft, z. B. die *Ostfriesische Teekultur* oder die *Salzwirker-Brüderschaft im Thale zu Halle*

Alle: <https://www.unesco.de/kultur-und-natur/immaterielles-kulturerbe/immaterielles-kulturerbe-deutschland/verzeichnis-ike>

Reflexionsfragen für Schulleiterinnen und Schulleiter:

Kennen Sie die kulturbezogenen Aktivitäten, Vorlieben und Engagementsformen Ihrer Lehrkräfte? Sprechen Sie ab und zu darüber? Sind Aktivitäten dabei, die auf der Vorschlagsliste des Unesco-Welterbes für immaterielle Kulturgüter stehen? Was nehmen Sie selbst als Kultur wahr, was nicht? Was sollte Ihrer Meinung nach durch die Schule gefördert werden? Wie kann es gelingen, eine Kultur des Sprechens über kulturbezogene Aktivitäten aufzubauen, die nicht im Verdacht unmittelbar unterrichtlicher oder schulischer Verwertung steht?

b) *Räume der Partizipation deutlicher in den schulischen Alltag einbinden*
Lehrkräfte wie Schülerinnen und Schüler sind häufig nicht nur in der Schule aktiv. Sie partizipieren am gesellschaftlichen Leben der politischen Gemeinde, indem sie wählen gehen oder in Parteien aktiv sind, indem sie die Kirchweih besuchen oder sich in Initiativen im Sozialraum engagieren. Sie nehmen bei Gottesdiensten, Festen und Feiern, Kinderbibelwochen, Firmunterricht oder dem Kirchenchor am Leben der Kirchengemeinde teil, sie engagieren sich in Moscheegemeinden, sie übernehmen Baumpatenschaften, haben einen Kleingarten oder engagieren sich im Sportverein oder bei der

freiwilligen Feuerwehr. Dieses zivilgesellschaftliche Engagement ist für die Gesellschaft von hoher Bedeutung.

Mit diesem Engagement verbundene Erfahrungen von Partizipation können in die Schule hineinwirken. Räume von Partizipation in der Schule zu eröffnen und mit den Erfahrungen von Lehrkräften wie Schülerinnen und Schülern außerhalb der Schule zu verknüpfen, ist ein wichtiger Bestandteil kultureller Bildung. Das Zutrauen in die eigene Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit, und damit auch die Möglichkeit, diese anderen zuzurechnen, kann dadurch gestärkt werden, dass bisherige Erfahrungen als solche häufiger kenntlich gemacht werden und ihnen explizit Bedeutung zugerechnet wird.

Reflexionsfragen für Schulleiterinnen und Schulleiter:

Kennen Sie das Engagement Ihrer Lehrkräfte und der Schülerinnen und Schüler? Wo wird dieses Engagement in der Schule sichtbar, wo wird dies lobend erwähnt, in Jahresberichten erkennbar oder im Flur ausgehängt? Wo können sich Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler an Ihrer Schule außerhalb des Unterrichts engagieren und am Schulleben selbstständig partizipieren? Welche Möglichkeiten sehen Sie, Schülerinnen und Schüler, aber auch Lehrerinnen und Lehrer für Aktivitäten in der Nachbarschaft, in der Kommune oder in anderen Bereichen zu motivieren? Gibt es Projekte an Ihrer Schule, in denen Lernen im Engagement fokussiert wird (z. B. Service-Learning)?

c) Diskurse über das Kulturverständnis fördern und das Implizite explizit machen

Schwierig wird es, wenn sich im Verlauf der beruflichen Karriere zusammenarbeitende Gruppen von Lehrkräften in einem bestimmten Typus des Umgangs mit Kulturalität festsetzen, in dem sie sich in ihren Erfahrungen immer wieder gegenseitig bestärken und damit kaum eine Weitung der Perspektive entstehen kann. Solch eine wechselseitige Bestätigung und Verfestigung eignet sich beispielweise dann, wenn Kolleginnen und Kollegen vor dem Hintergrund ihrer kulturbezogenen Orientierungen analog zum Idealtypus *Passanten in kultureller Abgeschiedenheit* darüber sprechen, dass in ihrer vierten Klasse wieder einmal viele Kinder sind, die noch gar keine Musik kennen. Mit Sicherheit kennen die Kinder Musik, nur eben andere als die, die in diesem Fall der Erfahrungswelt der Lehrkräfte entsprechen mag.

Für solche enggeführten Situationen gilt es Räume zu schaffen, in denen Anregung zum Austausch, zur Lockerung der Perspektive und zum Perspektivenwechsel gegeben werden.

Eine Möglichkeit ist es dabei, sich Ausschnitte aus Biografien erzählen zu lassen und selbst zu erzählen. Ein Austausch über kulturelle Entwicklungsgeschichten führt schon im kleinen Kreis dazu, den individuellen Zuschnitt kultureller Auffassungen zu thematisieren, weil sich durch die Verästelungen Unterschiede im vermeintlich Gleichen eröffnen. Dabei wird es möglich, den eigenen kulturellen Erfahrungsraum auch in seinen Begrenzungen zu beschreiben und ihn in ein Verhältnis zu anderen setzen zu können. Zudem kann dadurch das eigene Wissen als Begrenztes erkannt werden, als eine Variante unter vielen. Auch wenn meine Biografie rückwirkend nicht zu ändern ist, kann ich mich als denkender Mensch zu ihr in ein Verhältnis setzen. Damit kommen Diskussionen über das vermeintlich Selbstverständliche in Gang und Pluralität wird potenziell erfahrbar. Damit lassen sich diskursive Modi einüben, in denen kulturelle Objektivationen, die Erörterung von Praxisbeispielen und eine herausgeforderte Selbstreflexivität aufeinander bezogen werden und so für das Unterrichten fruchtbar werden. Die eigene Kulturprägtheit wirkt sich in diesem Kontext als Wahrnehmungs- und Verhandlungsmodus für Theoriebezüge und Praxiserfahrungen aus, und durch sie werden Auswahl-, Entscheidungs- und Interpretationsprozesse geformt. Diese reflexiv zugänglich zu halten, ist eine zentrale Herausforderung für jede Lehrkraft und eben damit auch für Schulleitungen.

Reflexionsfragen für Schulleiterinnen und Schulleiter:

Denken Sie selbst in Ihrem Sprechen über Ihre eigenen Ein- und Ausschlüsse bezüglich Religion, Geschlecht, Herkunft, Sprache nach? Machen Sie sich diese bewusst und bemühen Sie sich darum, Ihre eigene Position kenntlich zu machen und nicht als normal vorauszusetzen? Was wissen Sie über den kulturellen Hintergrund Ihrer Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler? Kennen Sie die wichtigsten Feiertage von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern von Religionen, die nicht die Ihre sind? Bemühen Sie sich in Ihren Rundbriefen und bei der Planung von Veranstaltungen um kulturelle Inklusion? Ermöglichen Sie es, dass Klassen unterschiedliche Klassenkulturen in Abhängigkeit der Schülerinnen und Schüler, aber auch der Lehrkräfte ausprägen?

Wie werden neue Schülerinnen und Schüler vorgestellt, wenn sie aus Mannheim zugezogen sind oder aus Damaskus?

Gibt es an Ihrer Schule eine klare Positionierung gegen rassistische Äußerungen auch durch Lehrkräfte und haben Sie selbst eine Handlungsstrategie, wie Sie im Kollegium eine rassistuskritische Haltung fördern und rassistische Äußerungen sanktionieren?

Beispiel Elternbrief

Ein wichtiges Kommunikationsmittel zwischen Schulleitung und Elternhaus sind Rundschreiben. Hier ein Beispiel eines Elternbriefes einer Schulleitung einer Grundschule vor Weihnachten¹:

Liebe Eltern,

noch kann uns das Schmuddelwetter nicht auf Weihnachten einstimmen, aber wir versuchen es in der Schule dennoch. Jeden Montag treffen wir uns in der weihnachtlich geschmückten Pausenhalle, um gemeinsam Lieder zu singen oder kleine Gedichte darzubieten. In den Klassen wird geprobt, gestaltet und gebacken für unsere verschiedenen klasseninternen Weihnachtsfeiern oder für unsere große Abschlussveranstaltung am letzten Schultag. Obwohl „normaler Unterricht“ stattfindet und auch noch Klassenarbeiten geschrieben werden, gelingt es uns doch, ein wenig vorweihnachtliche Stimmung zu verbreiten. Das finde ich gut – auch im Sinne der Tradition unserer Schule. [...] Zu Beginn des laufenden Schuljahres konnten wir nicht nur 81 neue Schülerinnen und Schüler in den ersten Klassen und im Schulkindergarten begrüßen, sondern auch vier neue Lehrkräfte. [...] Frau Meier und Herr Müller sind Förderschullehrer, die im Rahmen des regionalen Integrationskonzepts in Zusammenarbeit mit unseren Lehrkräften dafür sorgen, dass von unserer Grundschule möglichst kein Schüler mehr am Unterricht der Förderschule in der Nachbargemeinde teilnehmen muss. [...]

Wie könnte ein solcher Rundbrief alternativ aussehen, wenn er inklusiver gestaltet wäre? Es ginge darum, die eigene kulturelle Position als weniger selbstverständlich zu markieren und der Vielfalt der Familienformen, der religiösen Prägungen, des sprachlichen Hintergrunds einen größeren Raum zu geben. Hier ein Versuch:

Liebe Familien,

noch fehlt uns der Schnee für die winterliche Stimmung, die für viele mit dem Weihnachtsfest und dem Jahresende verbunden ist. Wir freuen uns auf diese Festzeit und stimmen uns darauf ein. Jeden Montag treffen wir uns in der weihnachtlich geschmückten Pausenhalle, um gemeinsam Lieder zu lernen und zu singen und gelernte Gedichte darzubieten. In den Klassen wird ge-

¹ Es handelt sich bei diesem Elternbrief um eine anonymisierte Fassung eines im Internet veröffentlichten originalen Briefs einer deutschsprachigen Grundschule.

probt, gestaltet und gebacken: Wir freuen uns darauf, Sie zu klasseninternen Feiern und für unsere große Abschlussveranstaltung am letzten Schultag einladen zu können. [...] Zu Beginn des laufenden Schuljahres konnten wir 81 neue Schülerinnen und Schüler in den ersten Klassen und im Schulkindergarten begrüßen, sowie vier neue Lehrkräfte. [...] Frau Meier und Herr Müller sind Förderschullehrer, die im Rahmen des regionalen Integrationskonzepts als neue Lehrkräfte im Kollegium uns in der bestmöglichen Förderung aller Schülerinnen und Schüler unterstützen werden. [...]

d) Gelegentliches Überschreiten kultureller Vorannahmen provozieren
Reflexion über die eigenen kulturellen Annahmen werden Gelegenheiten für das Überschreiten der Räume mit ihren eingeübten institutionellen Logiken provozieren. Zwischenräume, Neuformulierungen, Varianten zu kultivieren, erwartungswidrige und unkonventionelle Lösungen auszuprobieren, Logiken ineinander zu überführen, Grenzen zu überschreiten, ohne sie als Exotismen an den Rand zu drängen – das ist die Herausforderung. Es gilt, kulturelle Praxen als kommunikative Praxen zu erproben, in denen Hybridformen und Neues entstehen kann und Improvisation kultiviert wird.

Reflexionsfragen für Schulleiterinnen und Schulleiter:

An welchen Stellen freuen Sie sich auf Neues und versuchen Sie, Dinge anders zu machen als sonst? Wo wird in Ihrer Schule kulturelle Hybridität sichtbar? Wie tragen Sie dazu bei, dass Menschen nicht auf „eine Kultur“ festgelegt werden, sondern immer wieder neue Dinge ausprobieren und sich entwickeln können? Welche neuen Formen von Kultur und Kunst werden aufgegriffen?

Beispiel Lehrerkonferenz zum erzieherischen Auftrag der Schule

Folgender Lehrerbrief und die Reaktion einer Mutter auf diesen Brief kann einen Impuls setzen, implizite Normalitätserwartungen an die Unterstützung von Schule durch das Elternhaus zu thematisieren und kulturelle Erwartungsmuster erkennbar zu machen. Beide Briefe sind fiktiv. Häufig reagieren Eltern auf die Normalitätserwartungen von Schule nicht offensiv, sondern eher durch Schweigen.

Brief einer Französischlehrerin an eine Mutter:

*Sehr geehrte Frau A.,
da Melanie nun schon zum dritten Mal in dieser Woche den Unterricht gestört hat, möchte ich Sie von diesem Sachverhalt in Kenntnis setzen. Ich bitte Sie, mit Ihrer Tochter ein ernsthaftes Gespräch darüber zu führen, warum ein ungestörter Unterricht gerade in einer Fremdsprache wichtig ist und dass der Schulerfolg von Aufmerksamkeit und Mitarbeit der Schüler abhängt.*

Mit freundlichen Grüßen ...

Melanies Mutter antwortet umgehend:

*Sehr geehrte Frau B.,
vielen Dank für Ihr Schreiben vom ... Da Melanie nun schon zum x-ten Mal in diesem Jahr trotz vielfacher Ermahnungen ihr Zimmer nicht aufgeräumt hat, bitte ich Sie, mit Ihrer Schülerin einmal ein ernsthaftes Gespräch darüber zu führen, warum häusliche Ordnung wichtig ist und welche Bedeutung sie für eine erfolgreiche Lebensführung hat.*

Mit freundlichen Grüßen ...

Aufgaben an die Lehrkräfte:

Diskutieren Sie den Anspruch der Lehrkraft an die Unterstützung durch die Schule. In welchen Situationen ist dieser Anspruch angemessen, wo ist er eher nicht angemessen. Wer wird durch diese Ansprüche wie getroffen?

- Welche Haltung wird in der Reaktion der Mutter erkennbar? An welchen Stellen erkennen Sie in Ihrer schulischen Praxis eine solche Haltung, auch wenn sie nicht ausgesprochen wird?
- Was bedeutet dieses für Ihre schulische Praxis?

Chimamanda Ngozi Adichie: The danger of a single story. Ted Talk

https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story

Hören Sie die ersten zehn Minuten des Ted Talks von Frau Adichie gemeinsam in einer Lehrerkonferenz oder alleine. Was waren Ihre ersten „einzigsten Geschichten“? Mit welchen einzigen Geschichten wurden Sie konfrontiert? Wo erkennen Sie einzige Geschichten in Ihrer Schule?

All That We share (aus Dänemark)

<https://www.youtube.com/watch?v=jD8tjhVO1Tc> In diesem kurzen Film, den es in mehreren Varianten gibt, wird vor Augen geführt, dass Menschen, so unterschiedlich sie sind, immer etwas gemeinsam haben. Zu sehen ist auch, welche Überraschungen und welche Freude damit für die Beteiligten verbunden ist: Was teilen Sie mit anderen und mit wem? Wo könnten sich Gemeinsamkeiten einstellen, die über alle Unterschiede hinweg Bedeutung haben? Wer war der Klassen-Clown? (siehe auch die Wiederaufnahme des Beispiels in Kap. 4)

Streckennetz der Hoffnung

Der Musiker und Künstler Stefan Frankenberg aus Wien träumt von einer europäischen Superschnellbahn. Entstanden ist ein Plan, der einen offenen und starken Kontinent mobilisiert. Was macht es mit uns, sich Europa wie eine Stadt vorzustellen? (vgl. Abb. 6)

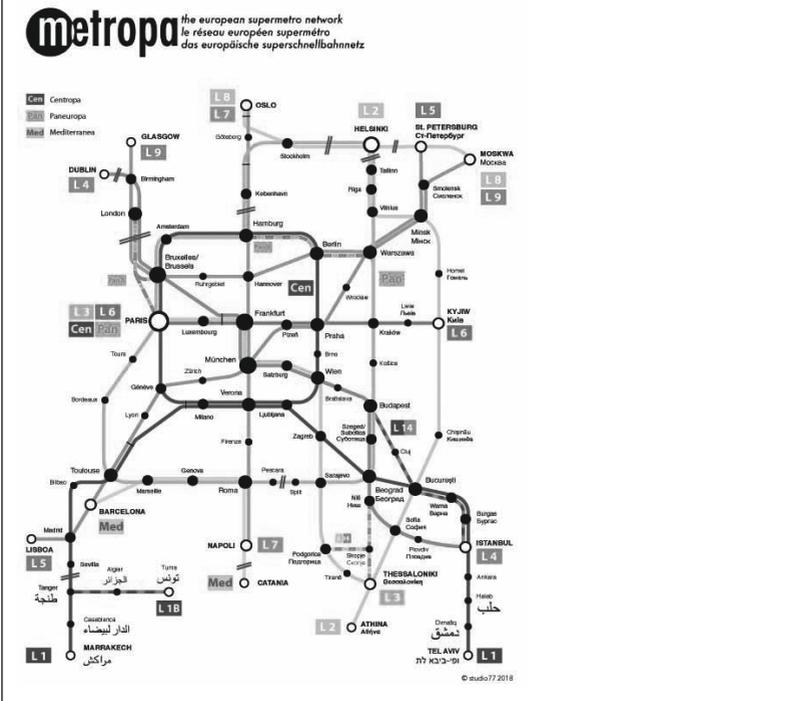


Abb. 6: Metropa von Peter Frankenberg; Quelle www.metropa.eu

3 Lehren – zu den Herausforderungen einer kultursensiblen Lehre und Didaktik

Im vorhergehenden Kapitel wurde die Kulturaffinität von Lehrkräften reflektiert. Ihre Rolle im Prozess der Kulturtradierung entfaltet sich im unterrichtlichen Lehren. Deshalb stehen im Folgenden eine kultursensible Lehre und Didaktik im Mittelpunkt. Dazu werden wir wieder zunächst zwei Ergebnisse aus unserer Forschung referieren, bevor wir im Folgenden dann diese hinsichtlich des schulleitenden Handelns diskutieren und konkretisieren.

3.1 Durch die Ausbildung geprägte Lehre: Fachdidaktische Orientierungen

Wie Lehrkräfte lehren ist – neben Fragen der Persönlichkeit, der individuellen Fortbildung oder der eigenen Haltung – auch dadurch geprägt, wie sie gelehrt wurden zu lehren. Wie die Lehrerbildung im Hinblick auf die kulturelle Perspektivität aussieht bzw. aussah und welche Kulturperspektiven in dieser angesprochen wurden, das ist sicherlich sehr vielfältig und retrospektiv kaum zu ermitteln. Auch die aktuell praktizierte Lehrerbildung dürfte in dieser Hinsicht sehr vielfältig sein.

Wir haben einen kleinen Ausschnitt der aktuellen Lehrerbildung untersucht und waren erstaunt über das sich hier ergebende Bild. Untersucht haben wir fachdidaktische Lehrwerke aus der Geschichtswissenschaft, der Anglistik und der Musik (vgl. z. B. Kühn, Scheunpflug und Lindner 2020; 2021; Franken & Lindner 2019; Costa et al, 2018). In diesen Lehrbüchern spiegelt sich quasi wie in einem Brennglas die Sichtweise von Kultur, die Lehrkräften in Aus- und Weiterbildung mitgegeben wird. Deshalb stellt sich die Frage, wie Lehrbücher die Vielfalt des Kulturellen mit Blick auf den jeweiligen Unterrichtsbezug aufgreifen und was dieses entsprechend für die Unterrichtsplanung und -gestaltung bedeutet.

Methodischer Zugang

Für die Untersuchung wurde eine Rekonstruktion expliziter und impliziter diskursprägender Aspekte von Kultur und Kultureller Bildung in Lehrbüchern geistes- und kulturwissenschaftlicher Unterrichtsfächer der universitären Lehrerbildung vorgenommen. Im Rahmen eines qualitativen For-

schungsdesigns wurde in fachdidaktischen Lehrbüchern mit Hilfe der Diskursanalyse (Foucault, 1991/1971) und in Anwendung hermeneutischer Verfahren nach wiederkehrenden Mustern und Abweichungen von Aussagepraktiken (Keller, 2011a) gesucht und damit ein methodisches Vorgehen aufgegriffen, das in den Kultur- und Sozial- und Erziehungswissenschaften breit rezipiert ist (Keller, 2011b, S. 59). Mit der Geschichts-, Englisch- und Musikdidaktik wurden drei Domänen in das Sample aufgenommen. Über ein mehrschrittiges Verfahren, ausgehend von einer Befragung von Experten über die Nutzung fachdidaktischer Handbücher bis hin zur Ermittlung von Auflagenhöhen und Bibliotheksausleihen, wurden in Anlehnung an die Grounded Theory (Glaser & Strauss, 2010; Böhm, 2012) relevante Lehrbücher der drei Fachdidaktiken identifiziert. Softwaregestützt wurden zentrale kulturbezogene Schlüsselpassagen ausfindig gemacht (Keller, 2011b, S. 275; Sattler 2014) sowie deduktiv und induktiv geleitet codiert und kategorisiert (Mayring 2015, S. 69ff.). Die systematisierend-vergleichende Analyse der impliziten und expliziten kulturbezogenen Diskurselemente ermöglichte es, fachdidaktikspezifische Diskursformationen zu identifizieren (Keller, 2011b, S. 275) und durch die Relationierung fachdidaktikspezifischer Befunde Rückschluss auf fachdidaktikübergreifende kulturbezogene Diskursmuster und Abweichungen zu erhalten (vgl. zum methodischen Vorgehen Kühn, Lindner & Scheunpflug 2020 sowie zu den zentralen Befunden insb. Kühn, Lindner & Scheunpflug 2021).

Ergebnisse

In den Fachbüchern der unterschiedlichen Disziplinen zeigen sich ähnliche Muster, die sich folgendermaßen verdichten lassen.

(1) Zunächst ist festzuhalten, dass im Diskurs der Lehrbücher die Vielfalt kulturtheoretischer Bezüge thematisiert wird, auch wenn diesem Thema insgesamt keine hohe Bedeutung eingeräumt wird. Dabei wird überwiegend ein bedeutungsorientierter kulturwissenschaftlicher Kulturbegriff beschrieben; die Fachbücher rezipieren damit den aktuellen fachlichen Diskurs. Im untersuchten fachdidaktischen Diskurs zeichnet sich zudem ein konsensuales Bewusstsein über die Bedeutung multikultureller Vielfalt, hybrider Formen des Kulturellen sowie einer Globalisierungsperspektive, also der lokalen Durchdringung von Globalisierungsentwicklungen, ab. So heißt es beispielsweise: „Für den Englischunterricht sind in Deutschland globale und europäische Perspektiven von Bedeutung“ (Klippel & Doff 2007, S. 11) oder „Gleichzeitig kann Kultur im Hinblick auf Globalisierung, weltweite Wanderungsbewegungen und dadurch entstehende mehrsprachige Identität-

ten nicht mehr statisch mit für alle Zeit festgelegten Normen und Werten gedacht werden, sondern als ein offener Prozess, in dem unterschiedliche Kräfte und Gruppen um die Deutungsmacht ringen. Damit nehmen Fragestellungen zur Bedeutung von ethnicity, gender und class in den jeweiligen Zielkulturen einen breiten Raum im Fremdsprachenunterricht ein.“ (Haß 2006, S. 181) und „Im Zuge einer Herausbildung einer multikulturellen Gesellschaft, d. h. eines Nebeneinanders unterschiedlicher Kulturen, die sich nicht mehr defizitär einer Leitkultur unterordnen wollen und lassen, entstehen multikulturelle Persönlichkeiten.“ (Jank 2005, S. 187)

So thematisieren die Einführungswerke in der Anglistik die englische Sprache als „*lingua franca*“ und deren wachsende Bedeutung als Verkehrs- und Weltsprache, die den Englischunterricht in besonderer Weise legitimiert sowie mit Blick auf tradierte Verständnisse der Kulturvermittlung herausfordert. Insgesamt (mit wenigen Ausnahmen) lässt sich die *Vermeidung* „nationalstaatlicher“ *Diskurslinien* identifizieren, um der pluralen Kulturgebundenheit der englischen Sprache Rechnung zu tragen. Für kulturelle Stereotype wird sensibilisiert und die Heterogenität von Kulturalität wird diskutiert. Es wird auf ein *weites Kulturverständnis* rekurriert, das „die gesamten Lebensweisen einer Gesellschaft“ (Gehring, 2010, S. 15) in den Blick nimmt, wozu auch „Alltagsbereiche und Alltagswirklichkeit, Sprach- und Kulturgewohnheiten“ (ebd.) zählen (vgl. z. B. Timm, 1998, S. 193; Böttger, 2005, S. 106ff.; Haß, 2006, S. 180; Gehring, 2010, S. 15; Volkmann, 2010, S. 45ff. sowie stärker implizit Doff & Klippel, 2007, S. 191; Thaler, 2012, S. 30, 171). Insofern wird der „Cultural Turn“ der Fachwissenschaften erkennbar mit vollzogen: „Der traditionelle Landeskundeunterricht ist seit dem Aufkommen der Kulturwissenschaften in den 50er Jahren in Großbritannien und den USA weiterentwickelt worden zu einem Cultural Studies Ansatz, der auf der Annahme beruht, dass Kultur nicht nur die so genannte hohe Kultur (Culture mit einem großen ‚C‘) umfasst, sondern das Kultur „a whole way of life“ repräsentiert und damit alle kulturellen Formen einschließt, auch die populäre Kultur (culture mit einem kleinen ‚c‘).“ (Haß, 2006, S. 180)

(2) Empirisch zeigt sich aber auch, dass eine *metaperspektivische Betrachtung* des Kulturellen nur wenig ausgearbeitet ist. Es mangelt also meist an einer metatheoretischen Reflexion des Kulturellen. Die zeigt sich insbesondere auch darin, dass die Lehrenden als zentrale Adressaten der Lehrbücher und deren Herausforderungen nur unzureichend in den Blick kommen. So werden den Lehrkräften beispielsweise kaum Anregungen gegeben, die eigene kulturelle Geprägtheit des Geschichtsbildes oder ihren eigenen Musikgeschmack zu reflektieren. Konsens ist die imaginierte Differenz der Kulturge-

prägtheiten von Lehrenden und Schülerinnen und Schülern: „Die Klagen über Desinteresse und mangelnde Motivation der Schuler resultieren nicht zuletzt aus den unterschiedlichen musikalischen Lebenswelten von Lehrern und Schülern.“ (Kraemer 2007, S. 124)

Diese fehlende Perspektivität auf eine Erläuterung der jeweiligen kulturellen Setzung zeigt sich auch in der Fachdidaktik Englisch, wenn deutlich wird, dass Varietäten des Englischen keine gleichwertige Berücksichtigung und Anerkennung neben dem British English finden. Erwähnt wird zwar die Praxis des amerikanischen Englisch, weitere Formen, vor allem aus dem indischen oder nigerianischen Kontext, werden nicht berücksichtigt. Es wird unzureichend reflektiert, dass sich die gegenwärtige Schulunterrichtspraxis „noch stark traditioneller Vorstellungen zur Normhaftigkeit des britischen oder amerikanischen Englisch“ (2010, S. 155) bedient. Auch in den untersuchten Werken orientiert man sich stärker „im Bereich der Grammatik an den Normen des britischen und amerikanischen Englisch“ (Doff & Klippel, 2007, S. 14; Böttger, 2005, S. 44; Haß, 2006, S. 108; Thaler, 2012, S. 15), ohne dass weitere englische und englisch-basierte Sprachsysteme in den weiteren Ausführungen Beachtung fänden. In unterrichtsbezogenen Beispielen finden sich diese nicht wieder, so dass bei Lehrkräften die Fixierung auf den britischen und amerikanischen Sprachraum wohl kaum aufgebrochen werden dürfte.

(3) Die Reflexivität kultureller Bezugspunkte findet sich zudem nur sehr eingeschränkt immer dann, wenn die theoretischen Ausführungen auf den Unterricht bezogen werden. Je konkreter der Unterrichtsbezug wird, desto dominanter werden in denselben Fachbüchern essentialisierende kulturelle Darstellungen. Dann erscheint die englische Sprache als in ein imaginiertes „Britisch Sein“ eingebunden. In Lehrbüchern der Fachdidaktik Musik wird der Bezug auf wenige, voneinander klar abgegrenzte Musikkulturen dominant. Es wird von unterschiedlichen „Arten von Musik“ (Schatt 2007, S. 86) ausgegangen, die zeitlich-räumlich kategorisiert werden. Der europäischen Musiktradition werden tendenziell zeitgenössische sowie nicht-europäische Musikkulturen gegenübergestellt und erstere als das Eigene imaginiert. Unterrichtsbeispiele beziehen sich überwiegend auf den mitteleuropäischen Kulturraum sowie wenige Beispiele aus dem Jazz und der Pop-Musik, nicht aber aus anderen Volksmusikkulturen oder einer Weltmusik. Dass ein bedeutungsorientiertes und hybrides Musikverständnis nicht metatheoretisch eingeholt wird, wird in der interkulturellen Orientierung besonders deutlich: Für den interkulturell ausgerichteten Musikunterricht wird auf „eine Sonderform des Umgangs mit dem Fremden“ (Schatt, 2007, S. 207) rekuriert und

angestrebt, die „Vielfalt und Unterschiede der Musikkulturen der Welt vergleichend herauszustellen, aber auch deren Berührungspunkte“ (Kraemer, 2007, S. 218). Damit bleiben räumlich-zeitliche Differenzsetzungen des Musikalischen orientierend. Es wird also auf differenzsetzende Perspektiven des Musikalischen verwiesen, zugleich aber kein ausreichend reflexiver Umgang mit diesen Differenzsetzungen angebahnt. Es werden Abwertungstendenzen gegenüber „fremden“ Musikkulturen sichtbar, wenn gefragt wird, ob „deutsche Kinder überhaupt türkische, griechische u. a. Lieder singen“ (Kraemer 20007; S. 221) und sich auf „fremdländische Musik“ einstellen wollen (ebd.).

(4) Zudem wird erkennbar, dass in den fachdidaktischen Werken Kulturalität zwar problematisiert und reflektiert wird, jedoch diese Reflexion kaum didaktisch gewendet und selbst thematisch in den Unterricht integriert wird. Zwar wird die Loslösung von einer tradierten generationalen Kulturvermittlungsperspektive sichtbar, diese Reflexivität jedoch nicht gleichzeitig auch in die beschriebene unterrichtliche Handlungspraxis integriert und als Kompetenz für Lehrerinnen und Lehrer gefordert.

Das Bewusstsein um eine kultursensible Fachdidaktik und Lehre schlägt sich in der fachdidaktikübergreifend formulierten Notwendigkeit einer offenen Unterrichtsgestaltung nieder. Vor diesem Hintergrund gewinnt die Schüler- und Handlungsorientierung an Relevanz, die die lebensweltlichen Zugänge der Schülerinnen und Schüler aufgreift. Damit wird die Bedeutung subjektiver Zugänge zum jeweiligen Unterrichtsgegenstand thematisiert und eine offene Materialauswahl gefordert, die der Vielfalt des Kulturellen gerecht wird. Wie dieses jedoch im konkreten Unterricht aussehen soll, dafür werden nur wenige Beispiele gegeben und thematisiert.

Zum Teil werden Schülerinnen und Schüler in stereotypisierenden Differenzsetzungen beschrieben: „In immer wieder neuen Wellen kommen neuartige ethnische Gruppen mit unterschiedlichen Bedürfnissen in die deutschen Schulen: Boatpeople aus Vietnam, die durch ihr Schweigen glänzen. Aussiedlerkinder, die deutscher als deutsch sein wollen, ohne die Sprache zu können, die dritte Türkengeneration mit ihren vorlaut-frechen Klein-Machos, von Kriegserleben traumatisierte Kinder aus den Krisenregionen der Welt etc. Die kulturelle Identität der Kinder ist brüchig und im herkömmlichen Sinne von „Liedern aus der Heimat“ nicht mehr erkennbar.“ (Jank 2005, S. 187) Die vermeintliche Schülerkultur wird negativ von der der Erwachsenen abgegrenzt: „Offenbar haben Jugendliche bereits eine Kultur – wenn auch eine andere als die Erwachsenen. Und offenkundig ist dies primär eine Hörkultur – keine Kultur des Wissens oder Musizierens, geschweige denn der Hervorbringung von Musik.“ (Schatt 2007, S. 106), wie es sich auch in der

folgenden Ausführung zeigt, dass nämlich im Musikunterricht der „oberflächlichen, passiven und wirklichkeitsgeflüchteten Musiknutzung (...) das bewusste Hören gegenübergestellt werden“ (Jank 2005, S. 219) soll.

Fazit

Unsere Ergebnisse zeigen, dass Lehrkräfte – zumindest was die Anregung durch fachdidaktische Handbücher angeht – nicht hinreichend für das Lehren angesichts von kultureller Heterogenität und hybrider Identitäten vorbereitet werden. Umso wichtiger dürfte es deshalb für das Anregungsmilieu „on the job“ sein, diese Perspektiven immer wieder bewusst zu machen. Wie das aussehen könnte, werden wir im Kap. 4. ausleuchten. Zuvor werden wir jedoch im folgenden Abschnitt eine weitere empirische Perspektive einziehen.

3.2 Kulturbezogene handlungsleitende Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern

Wir haben eine Untersuchung durchgeführt, in der wir die kulturbezogenen handlungsleitenden Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern, die ein kulturbezogenes Fach (Deutsch, Fremdsprachen, Religionen und Ethik, Geschichte, Künste) unterrichten, in den Blick genommen haben (vgl. Rau, 2020a, 2020b). Diese ermöglichen einen Blick auf die Praxis des Lehrens der untersuchten Lehrerinnen und Lehrer.

Methode

In dieser qualitativen Studie wurden die Modi der Kulturvermittlung, die das Lehrerhandeln in geisteswissenschaftlichen Fächern orientieren, rekonstruiert. Mit Gruppendiskussionen (vgl. Loos & Schäffer, 2001) wurden Erzählungen gesammelt, indem mittels eines Eingangsimpulses und ohne eine Themensetzung Kommunikationsprozesse im Rahmen der Gruppendiskussion angestoßen wurden, in denen die befragten Lehrkräfte über ihre handlungsleitenden, konjunktiven und kollektiv geteilten epistemologischen Wissensbestände sprachen. Diese Gruppendiskussionen wurden mit der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack, 2014, 2017) ausgewertet. Der Verbindung dieser Datenerhebungs- und Datenauswertungsmethode liegen zwei methodologische Grundannahmen Mannheims (vgl. 1964, 1980) zugrunde: (1) Es wird zwischen theoretischem, explizitem Wissen und atheoretischem, habitualisiertem sowie implizitem Wissen unterschieden, und diese beiden Wissensformen werden rekonstruiert. (2) Insbesondere letzteres wird in gemeinsamen Erfahrungsräumen (z. B. der Schule oder dem Unterrichten eines geisteswissenschaftlichen Faches) erworben. Im Rahmen

von Gruppendiskussionen wird das implizite handlungsleitende Wissen in Erzählungen aktualisiert, sodass die kulturmittelnden Handlungspraktiken rekonstruiert werden konnten.

Ergebnisse

Es zeigte sich im empirischen Material, dass die Lehrkräfte durchweg darum ringen, wie Geltung kulturbezogener Inhalte im Unterricht evoziert und sichergestellt werden kann. Es ist also eine Herausforderung für Lehrkräfte, sich zu vergewissern, welche Bedingungen Unterrichtsinhalte erfüllen müssen, damit sie als gültig und damit vermittlungswürdig ausgewiesen werden können.

Im Material ließen sich drei unterschiedliche Modi im Umgang mit und in der Genese von Geltung im Unterricht rekonstruieren.

(1) Typ 1: Überzeugungen im Modus eines dogmaorientierten Kontingenzstopps

Der erste Idealtyp stellt Geltung her, indem der Bedeutungsgehalt kultureller Objektivationen in ihren historischen Entstehungszusammenhang eingebettet wird. Kulturobjekte verfügen im Verständnis dieses Typs nur über eine einzige Bedeutung: Der Autor/Urheber hat dem von ihm geschaffenen Kulturobjekt eine einzige bestimmte Bedeutung verliehen, die im Unterricht seitens der Schülerinnen und Schüler herausgearbeitet werden muss. Indem immer wieder die gleichen erkenntnislogischen Routinemuster angewandt werden, reproduzieren die Lehrkräfte immer wieder die gleichen Bedeutungszuschreibungen über Schülergenerationen hinweg, die als Dogma Bestand haben. In diesem ersten Idealtyp zeigt es sich, dass die Vorstellung darüber, wie kulturbezogene Inhalte, Wissen bzw. Erkenntnis über Kulturobjekte hergestellt werden, nicht als kontingent, sondern als absolut und statisch attribuiert werden.

Bm: Nur weil wir vorher eben (.) ein Gedicht gemacht haben, wo es also um äh Holocaust und so ging.

Cf: ^LMhm.

Am: ^LMhm.

Bm: und in der Klausur kam auch ein modernes Gedicht vor von der Ingeborg Bachmann.

Am: Ja.

Bm: ^Ldunkles zu sagen. des haben sie dann (.) schön brav in diese

Cf: ^LMhm.

Bm: Richtung interpretiert, obwohl die eigentlich was ganz anderes damit sagen wollte. ner?

Am: ^LMhm.

Bm: Da sind sie naiv oft, ner?

Cf: Da sind sie naiv.

Gruppe Norderney, Passage ‚Literatur‘, Zeile 348–362¹

(2) Typ 2: Überzeugungen im Modus einer applikationsorientierten Konstruktivismusermöglichung

Der zweite Idealtyp fordert, dass Schülerinnen und Schüler den Bedeutungsgehalt kultureller Objektivationen dechiffrieren, indem sie Kulturgüter vor dem Hintergrund ihres eigenen gegenwärtigen Rezeptionskontextes (z. B. der eigenen biographischen Erfahrungswelt, der eigenen soziokulturellen Lebenswelt) verstehen. Jede Schülerin bzw. jeder Schüler wird seitens der Lehrkräfte explizit aufgefordert, Kulturobjekten eine eigene Lesart zu verleihen: Dabei müssen die Schülerinnen und Schüler eigene Kriterien benennen, mit denen sie die Geltung ihrer Lesart(en) sicherstellen. Daneben loten die Lehrkräfte die Tragfähigkeit der Lesarten der Schülerinnen und Schüler aus: Konkret beurteilen sie deren Bedeutungsangebote anhand epistemologischer Grundprinzipien (z. B. intersubjektive Überprüfung, Wissenschaftsorientierung). Jede Kulturobjektivierung sowie deren Lesart stellt im Verständnis der Lehrkräfte einen Mehrwert für die Individuation, Selbstwerdung und Entwicklung von Schülerinnen und Schüler dar.

Af: auch so wie du geschildert hast im ähm von Religionsunterricht dass ich neben dieser wissenschaftlichen (.) Auslegung und ähm Erarbeitung des Textes dann natürlich auch gerne auf das Existenzielle thematisier. also was sacht jetzt der Text mir persönlich ?f: ^LMhm.

Af: was sagt er uns als ähm Teil einer Gesellschaft in Deutschland einer Weltgesellschaft global; welche Botschaft im Sinne von welche? (.) welchen Auftrag? haben wir auch aus diesen und ohne missionarisch zu sein ähm andere da überzeugen zu wollen will ich mir dann schon

¹ Diese Textpassage ist erstmals in Rau (2020a) abgedruckt.

die Freiheit nehmen da auch meine ganz persönliche äh Interpretation und das was ich als existenzielle Botschaft für mich raus-äh-ziehe da dann in das Gespräch miteinzubringen.

[...] also bei Leistungsnachweisen gibt-s dann net äh (.) sollte es nicht die Frage geben was heißt das ähm aus (.) aus aus deiner Sicht und dann muss ähm muss was ganz Bestimmtes dastehen; ich find die Freiheit muss schon dann gewahr- bleiben aber natürlich soll man die christliche Position die christliche Position der Kirche auch zu bestimmten Punkten kennenlernen. also es sind eigentlich mehrere Faktoren.

Bf: ^LMhm.

Cf: Ich würds eigentlich genauso sehen dass halt die (ersten Schritte) die Basis ist das die Wissenschaft ist also zum Beispiel dass die Bibelstelle wissenschaftlich beleuchtet wird mit allem wie du gesagt hast aber dann eben klar sein muss es muss irgendeine Beziehung zu ähm zu mir, wie ich des seh, oder dann natürlich auch im Hinblick auf die Schüler dass die halt einfach weil was bringt-s uns jetzt sie die Bibelstellen halt dann kennen? aber eigentlich keinen Bezug zu ihrem Leben herstellen können.

Gruppe Hiddensee, Passage ‚Bibelauslegung‘, Zeile 401–434²

(3) Typ 3: Überzeugungen im Modus einer fundierungsorientierten Pluralismusästimation

Der dritte Idealtyp tritt – wie der zweite Idealtyp – für Erkenntnispluralismus ein: In den epistemologischen Überzeugungen der Lehrkräfte spiegelt sich wider, dass sich Kulturobjektivationen über ein Sinngewebe – statt nur über einen einzigen, vom Autor gesetzten Sinn – konstituieren. Geltung wird anhand von zwei Bedingungen gewährleistet: Zum Ersten müssen Schülerinnen und Schüler ihre Bedeutungszuschreibungen begründen. Zum Zweiten müssen diese Begründungen sowie Bedeutungszuschreibungen intersubjektiv (z. B. im Rahmen eines literarischen Gesprächs im Deutschunterricht) überprüft werden. Um das Sinngewebe von kulturellen Objektivationen weiterzuspinnen, werden multivalente und multiperspektivische Interpretationen angestrebt: So wird ein Kulturobjekt beispielsweise unter einer theologischen

² Diese Textpassage ist erstmals in Rau (2020b) abgedruckt

und einer philosophischen Perspektive betrachtet. Wie bei Idealtyp 2 können auch bei Idealtyp 3 Erkenntnisprozesse fortwährend andauern, weil kulturbezogenen Inhalten immer wieder neue Lesarten zugeschrieben werden können. In den epistemologischen Überzeugungen dieses Idealtyps zeigt sich zudem, dass Lehrkräfte Schülerinnen und Schülern epochal geordnete, geisteswissenschaftliche Wissensbestände vermitteln, sodass die historische Entwicklung der Geisteswissenschaften nachvollzogen werden kann.

Af: ^LAber das sind so Sachen wo [...]

es dann auf einmal in der Schule relevant wird was in

Cf: ^LDas stimmt, ja.

Af: der Wissenschaft passiert. vor allem dieses Denken der

Wissenschaft find ich. das is eben [...] nicht

die eine gültige-in der Schule glaub ich (.) dass die

Schüler denken es gibt immer eine heilige Lösung; für

Bf: ^LMhm, genau.

Cf: ^LMhm.

Af: alles. und des Wichtigere für die Schüler aber zu

verstehen dass man eigentlich wissen muss aus welcher

Sicht man was betrachtet und woher man die Informationen

nimmt; und eigentlich vergleichen kann. [...]

Bf: aber das kann man ja eben wunderbar

auch auf die Literaturgeschichte übertragen und auch auf

Af: ^LMhm.

Bf: Lektüre die man liest im Unterricht. und wenn man jetzt

als-kann man ja schon ab der- ab der Mittelstufe oder ja

so neunte zehnte Klasse dass man dann einfach sagt okay

jetzt ähm beschäf-beschäftigen wir uns jetzt mal mit der

Sekundärliteratur; und dann sehen wir der eine der hat

jetzt nur dieses Werk immer nur textimmanent

Cf: ^LoMhm.°

Bf: interpretiert. das is spannend. das is interessant; der

andere hat vielleicht den sozialkritischen Ander-Ansatz

Af: ^LMhm.

Bf: der andere ähm mal die Freudanalyse und bringt die dann

Cf: ^Lden biografischen, mhm.

Bf: mit ein. und ähm das is schon so dass man das ähm auch [...] wirklich schön mit Schülern diskutieren kann.

Gruppe Baltrum, Passage ‚Interpretation von literarischen Texten‘, Zeile 577–618³

Zusammenfassung

In der nachfolgenden Tabelle (vgl. Tab. 2) werden die drei Typen nochmal einmal überblicksartig zusammengefasst.

Typ 1	Typ 2	Typ 3
Überzeugungen im Modus eines dogmaorientierten Kontinenzstopps	Überzeugungen im Modus einer applikationsorientierten Konstruktivismusermöglichung	Überzeugungen im Modus einer fundierungsorientierten Pluralismusästimation
Die Kulturobjekte verfügen über eine einzige Bedeutung: Erkenntnisobjekte werden mittels eines historisierend monoperspektivischen erkenntnislogischen Zugangs dechiffriert.	Kulturobjekte verfügen über mehrere Bedeutungen: Jeder kann einem Kulturobjekt eine eigene persönliche Bedeutung zuschreiben, die einen Bezug zur eigenen Biographie hat. Der Rezipient übernimmt dabei selbst die Verantwortung für die Geltung der jeweiligen Lesart.	Kulturobjekte verfügen über mehrere Bedeutungen: Diese können herausgearbeitet werden, wenn die Kulturobjekte mit unterschiedlichen Theorien interpretiert werden. Die Lesarten müssen intersubjektiv überprüft und diskutiert werden.

Tabelle 2: Zusammenfassender Überblick über drei Idealtypen und deren Fokus im Hinblick auf Geltung im Kontext der Kulturvermittlung ; Quelle: eigene Darstellung

In der Gesamtschau auf diese drei Typen und die damit verbundenen Praxen der Kulturvermittlung wird deutlich, dass Lehrkräfte insbesondere die Kulturrezeption (und nicht die Kulturproduktion) favorisieren. Bereits existie-

³ Diese Textpassage ist erstmals in Rau (2020a) abgedruckt.

renden Kulturobjektivationen wird ein Sinn bzw. ein Sinngewebe zugesprochen, der bzw. das mittels unterschiedlicher erkenntnislogischer Verfahrensweisen decodiert wird. Dadurch werden Schülerinnen und Schüler in einen Kulturkreis eingeführt und darin sozialisiert, was wiederum eine kulturelle Identitätsbildung positiv unterstützt. Eine kulturschaffende Perspektive ist hier jedoch nicht erkennbar. Des Weiteren dokumentiert sich im Überzeugungssystem der Lehrkräfte folgendes: Einerseits zeigt sich, dass im Verständnis der Lehrkräfte die Subjektivität sowie die Kontextualität, in die Schülerinnen und Schüler in ihren alltäglichen Lebensumständen eingebunden sind, Einfluss darauf haben, welche Bedeutung Schülerinnen und Schüler Kulturobjekten zuschreiben (vgl. insbesondere Typ 2 und 3). Andererseits sind die Subjektivität und Kontextualität von Schülerinnen und Schülern aber auch hinderlich für vermeintlich korrekte Decodierung der einen Lesart, der Schülerinnen und Schüler nachspüren sollen (vgl. v. a. Typ 1). So werden Schülerinnen und Schüler seitens des Idealtyps 1 dahingehend angeleitet, dass Kulturobjektivationen eindeutig sind, während Idealtyp 2 und 3 Kulturobjekte als mehrdeutig ausweisen. Lehrkräfte, die Typ 2 oder 3 angehören, fordern Schülerinnen und Schüler auch explizit auf, Lesarten zu entwickeln und deren Tragfähigkeit im Klassenverband intersubjektiv zu diskutieren. In den Ergebnissen zeigt sich zudem, dass insbesondere Kulturobjekte in ihrem Bedeutungsgehalt interpretiert werden, die dem hochkulturellen Bereich zugeordnet werden können, während subkulturelle Kulturobjekte weitgehend nicht als Unterrichtsgegenstände für epistemische Fragestellungen herangezogen werden.

3.3 Anregungspotenzial für Schulleiterinnen und Schulleiter

Diese beiden empirischen Studien machen darauf aufmerksam, dass kulturbezogene Sensibilität nicht von allen Lehrkräften erwartet werden kann: Sie haben häufig keine hinreichenden Anregungen in der Aus- und Weiterbildung und im Kollegenkreis. Entsprechend bedeutsam ist es, dass Schulleiterinnen und Schulleiter dieses Thema zumindest ansatzweise im Blick haben und den Horizont weiten.

Dazu eignen sich vielfältige Formate:

- ▶ Pausen- und Flurgespräche, in denen geäußerte monokulturelle Selbstverständlichkeiten humorvoll und kreativ, nicht moralisch geweitet werden
- ▶ Weitende Formulierungsvorschläge bei Texten für Elternrundbriefe, Leistungsüberprüfungen, Jahresberichte oder Aushänge

- › Perspektivweiterungen in Vitrinen in der Schule oder in der digitalen Darstellung der Schule
- › Feedbackgespräche bei Unterrichtsbesuchen
- › AGs für Schülerinnen und Schüler, die kulturalistische Perspektiven in Schulbüchern neu schreiben
- › Ein Weltladen an der Schule, der wie selbstverständlich globale Perspektiven und eine globale Solidarität erkennbar werden lässt
- › Das offene Ausprobieren eines kulturelle Einbahnstraßen vermeidenden eigenen Handelns im Unterricht
- › Und vieles mehr...

Es geht uns also um eine kultursensible Haltung, um einen offenen Blick auf die eigene kulturbezogene Bindung. Es geht darum, diese Haltung zu bewahren, aber sich gleichzeitig ihrer so bewusst zu sein, dass diese nicht ausschließt, sondern Brücken in Vielfalt gebaut und andere eingeschlossen werden. Von daher sind nicht die Aktivitäten ausschlaggebend, sondern die Haltung, in der sie gemacht werden, und die Sprache, in der Dinge thematisiert werden. Was damit gemeint sein könnte, illustrieren die nachfolgenden Beispiele, in der eine Handlung zunächst in ihrer exklusiven Perspektive und dann in ihrer inklusiven Perspektive skizziert wird.

Was sollte nicht vorkommen/Was sollte vorkommen:

- › Die Solidaritätsaktion am Basar zur Adventszeit geht zu Gunsten armer notleidender Kinder in Afrika oder einem „armen Patenkind der Schule“ // Die Solidaritätsaktion am Basar zur Adventszeit zeigt Partnerschaft und Solidarität mit einer spezifischen Schule in einem spezifischen Land, über deren Rahmenbedingungen sich zumindest ein Teil der Schülerinnen und Schüler informiert haben und darüber Auskunft geben können.
- › Im Unterricht der Mittelstufe werden die Kreuzzüge durchgenommen. Das Ansinnen und deren Zielperspektive werden als Tatsache dargestellt und nicht kontextualisiert und reflektiert. // Im Unterricht der Mittelstufe werden die Kreuzzüge auch aus der Sicht der eroberten Völker dargestellt und die bis heute erkennbaren Auswirkungen thematisiert.
- › Im Unterricht der Mittelstufe spricht die Lehrkraft im Geschichtsunterricht bei der Behandlung der Kreuzzüge oder anderer imperialer Themen von „wir“ und „die“. // Im Unterricht der Mittelstufe werden die handelnden Personen präzise benannt und eine Zuordnung vermieden.
- › Im Schulkonzert gibt es ausschließlich Hochkultur der europäischen Kulturtradition zu hören. // Im Schulkonzert werden auch hochkulturelle Akzente aus Migrationskulturen hörbar, falls es Schülerinnen und

Schüler gibt, die über entsprechende Kompetenzen verfügen. Im Schulkonzert bzw. zu anderen Anlässen können Schülerinnen und Schüler Musik einbringen, die an ihre eigene Lebenswelt anschließt (z. B. Pop-, Rock- oder Elektronische Musik).

- Die Schule ist stolz auf ihre Internationalität und thematisiert den Austausch mit englisch- und französisch- (spanisch- etc.)sprachigen Schulen. // Die Schule ist stolz auf ihre Internationalität. Sie thematisiert alle an ihrer Schule gesprochenen Sprachen und fördert mit dem Hinweis auf deren Bedeutung als globale Weltsprachen den Schulaustausch in den vermittelten Sprachen. Dabei sind auch Schulaustauschprogramme in Regionen auf dem Programm, in denen die Fremdsprachen nicht muttersprachlich erworben werden (sondern z. B. nur Amts- oder ebenfalls Fremdsprache sind; vgl. zur Bedeutung des Sprachlernens im kulturellen Kontext Scheunpflug 2017; Beuter 2019; Beuter & Hlukhovich et al. 2019).
- Im Klassenzimmer hängt eine Europa- oder Weltkarte, auf der mit Fähnchen die „Herkunftsländer“ der Schülerinnen und Schüler markiert oder die ausgeschnittenen Köpfe aus dem Klassenfoto aufgeklebt sind // Im Klassenzimmer hängt eine Weltkarte, auf der mit Fähnchen Schülerinnen und Schüler markieren können, zu welchen Regionen sie eine Beziehung haben, auf denen sie benennen können, wodurch diese Beziehungen entstanden sind, etwa durch Urlaub, durch eine Brieffreundschaft / Whatsapp-Kontakt, durch Schüleraustausch oder die Herkunft ihrer Lieblingspopgruppe, weil dort eine Freundin der Familie oder jemand aus der Familie wohnt.

Im Folgenden werden nun einige Prinzipien einer solch kulturellen Reflexiven Didaktik dargestellt, die es ggf. erleichtern, entsprechende Haltungen zu entwickeln.

4 Skizze einer kulturreflexiven Didaktik

In diesem Abschnitt soll vor dem Hintergrund der dargestellten Überlegungen eine Skizze zu einer kulturreflexiven Didaktik gewagt werden. Hier gehen die Perspektiven auch aus Gesprächen und der Lektüre mehrerer Kolleginnen und Kollegen ein, so z. B. mit Colin Cramer (Cramer 2012; Cramer & Harant et al. 2019), Benjamin Jörissen (Jörissen & Unterberg et al. 2018) oder Eckart Liebau (Liebau 2015, 2019; Liebau & Jörissen et al. 2014;) sowie aus dem Diskurs der Verbundtreffen der Förderinitiative kulturelle Bildung (Timm & Costa et al. 2020). Wir spannen diese Skizze an fünf Aspekten auf: der Reflexion der eigenen kulturellen Geprägtheit (Kap. 4.1.), der Thematisierung der Pluralität des Kulturellen (Kap. 4.2), der Integration biografischer und subjektbezogener Zugänge (Kap. 4.3), der Klarheit über verschiedene Formen der Geltung von Argumenten (Kap. 4.4) und der Förderung des biografischen Lernens im freiwilligen Engagement (Kap. 4.5).

4.1 Reflexion der eigenen kulturellen Geprägtheit

Wer heute aufwächst, kann – je nach Theorieperspektive – als kulturell hybrid oder als kulturell vielfältig und individualisiert (Beck & Vossenkuhl et al. 1995; Hitzler & Honer 1994; Reckwitz 2006; Reckwitz 2017) beschrieben werden. Dabei ist diese individuelle Vielfalt nur bedingt der eigenen Reflexivität zugänglich. Diese zu erkennen, ermöglicht neue Gemeinsamkeiten und den Abbau kultureller Stereotypen.

Didaktisch bedeutet dieses zweierlei: Zum einen ist es nur möglich, die Vielfalt der kulturellen Prägungen und Zugänge zu einer kulturgeprägten Thematik wahrzunehmen, wenn es dem Lehrenden klar ist, dass er oder sie selbst zu einem Thema einen geprägten Zugang hat, als Christin, Muslim oder Atheist, als Mann, Frau oder geschlechtlich diverse Person, als in Familie lebend oder alleine lebend, als interessierte oder nicht interessierte Person, als Muttersprachler oder Nichtmuttersprachler. Die eigene Prägung wahrzunehmen und zu reflektieren, ob und welchen Einfluss diese Prägung auf die eigene Wahrnehmung des zu unterrichtenden Themas hat und für diese offen zu sein, das ist eine für die Didaktik bedeutsame Haltung. Es geht also darum, die Standortgebundenheit der eigenen Interpretationen und des Handelns zu reflektieren und die beobachterabhängige Konstruktion der Wirklichkeit zu erkennen, den eigenen Zugang zur Welt systematisch zu dekonstruieren

und die eigene Rolle bei der Zuweisung von Bedeutung zu erkennen. Dies erfordert eine selbstkritische Auseinandersetzung und Beschäftigung mit eigenen Stereotypen und Kategorien im Kopf, die die Wahrnehmung und das Denken in entsprechenden Situationen beeinflussen und bestimmen. Die Reflexion der eigenen Perspektive erfordert eine umfassende und differenzierte Analyse der jeweiligen Situation und die Fähigkeit, sich selbst als Teil des Gesamten zu begreifen. Die Dekonstruktion des eigenen Standpunktes geht mit der Erkenntnis einher, dass die eigene Perspektive jeweils nur eine von verschiedenen möglichen Sichtweisen darstellt. Es geht also nicht nur darum, die eigenen Prägungen und Deutungsmuster zu erkennen, sondern auch darum, andere Perspektiven und Sichtweisen zuzulassen und sich mit kontingenten Zusammenhängen auseinanderzusetzen.

Zweitens bedeutet dieses, die Prägungen anderer imaginieren zu können und von daher ihre Selbstverständlichkeiten und Erwartungen imaginieren zu können. Mit welchen Ohren würden türkisch muttersprachliche Jugendliche Mozarts „alla turca“ hören? Welche Kontextualisierung ist dafür notwendig? Wie müssen Mathematiktextaufgaben in der Grundschule aussehen, dass vielfältige familiäre Rollenmodelle in ihnen sichtbar werden? In diesem Sinn geht die „didaktische Analyse“ über das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler hinaus, und thematisiert auch die vielfältigen möglichen kulturellen Geprägtheiten.

Ein Unterrichtsbeispiel: Musikkulturen

Zu Schuljahresbeginn lässt die Lehrerin einer 10. Klasse im Fach Musik eine Mindmap zeichnen über die Musikpraxen, -vorlieben und -abneigungen eines Jeden. Das Lieblingslied (zum Selbermachen) und Lieblingshörstück werden eingetragen. Die Mindmap wird während des gesamten Schuljahrs durch die im Unterricht behandelten und gespielten Musikstücke und -stile erweitert. Dieser Prozess ist gleichzeitig Anlass, über Musik miteinander ins Gespräch zu kommen.

Ein Beispiel: Differenzsetzungen im Englischlehrbuch

„Focus on traditions“ in Green Line New 2, Learning English, Bayern (S. 94)

Im Englischschulbuch „Green Line New 2“ für das Lernjahr 2 Englisch als Fremdsprache sind erzählende Kapitel integriert, die ein bestimmtes Schwerpunktthema in den Blick nehmen, so z. B. Halloween, food and

drink, travel and transport und traditions. Die Autorengruppe konzentriert sich beim „Focus on traditions“ auf Sitten und Gebräuche verschiedener ethnischer Gruppierungen in den USA. Konkret kommen fünf Jugendliche zu Wort, die alle in Denver, Colorado leben. Die Autoren heben hervor: „They are all Americans. But their families are all from different cultural backgrounds.“ (S. 94) Die Leserin bzw. der Leser erhält Einblick in unterschiedliche kulturelle Gepflogenheiten über die Erzählungen einzelner Jugendlicher. So erzählt beispielsweise Bruce Csonka, dass das Bemalen von Eiern ein typisch ungarischer Osterbrauch ist. Tina Jergensen berichtet, dass die Großeltern, die von Dänemark in die USA eingewandert sind, im Rahmen ihrer Goldenen Hochzeit ein großes Fest mit vielen Gästen gefeiert haben: Die Eheleute wurden mit zahlreichen dänischen Songs besungen. Es gab dänischen Kuchen zum Essen und der Raum, in dem die Feier stattgefunden hat, war mit Blumen dekoriert. Welches Kulturverständnis wird seitens der Autorinnen und Autoren vertreten und welche kulturbezogenen Inhalte werden an Schülerinnen und Schüler vermittelt?

Kulturverständnis

In diesem Kapitel wird das transportierte Kulturverständnis nicht explizit hervorgehoben. Implizit wird aber folgendes deutlich: Die USA ist bzw. war ein Einwanderungsland, in dem viele Menschen aus unterschiedlichen Herkunftsländern eine neue Heimat gefunden haben. Die meisten Jugendlichen leben in zweiter, dritter, vierter usw. Generation in den USA. Sie haben dieselbe nationalstaatlich-amerikanische Zugehörigkeit und sind Bürgerinnen und Bürger der USA. Kulturelle Bräuche, Gepflogenheiten usw. ihrer Herkunftsländer wirken auf die gegenwärtige Lebensgestaltung durch. Kulturessentialistische Bräuche aus den jeweiligen Herkunftsländern werden weiterhin gepflegt. Dabei werden „cultural traditions“ als kulturelle Praktiken operationalisiert: José spielt typische mexikanische Musik auf typischen Instrumenten, während an Weihnachten viel gebetet und der Gottesdienst besucht wird. Donna Chung feiert das chinesische Neujahresfest. John Cloud, ein Native American erzählt von Sommerfestivals, in deren Kontext traditionelle Tänze u. a. aufgeführt werden. Die kulturpraktischen Beispiele zeugen davon, dass ein enger Kulturbegriff verwendet wird: Es werden nationalstaatliche Stereotypen verwendet, um das vermeintlich „Mexikanische“, „Dänische“, „Chinesische“, „Ungarische“ zu illustrieren und so die amerikanische Vielfalt zu verdeutlichen. Dadurch werden einzelne nationalstaatlich aufgefasste Kulturen differenzanalytisch betrachtet. Dadurch werden deutliche Homoge-

nitätsvorstellungen über einzelne Bürgerinnen und Bürgern transportiert, die unterschiedlichen nationalstaatlichen Herkunftsländern entstammen. Die Vorstellung, dass diese kulturellen Praktiken aufweichen oder hybride Formen annehmen können, wird nicht explizit gemacht. Während auf der einen Seite das vermeintlich nationalstaatliche Eigene bzw. die vermeintlich nationalstaatlichen Unterschiede betont werden, fehlt hingegen auf der anderen Seite eine kulturelle Reflexivität. In deren Kontext sollten Schülerinnen und Schüler dafür sensibilisiert werden, was die kulturbezogenen Gemeinsamkeiten sind, die die amerikanische Sozialität konstituieren. Des Weiteren werden keine immateriellen Kulturobjektivationen (z. B. Werte) im konkreten Beispiel benannt. Vor dem Hintergrund eines weiten Kulturbegriffs müssten diese aber einen gleichen Stellenwert wie materielle Kulturobjektivationen erhalten.

Eine Beispielaufgabe

Die Schülerinnen und Schüler werden mit der Beispielaufgabe „Customs and traditions“ aufgefordert, aus den Statements der einzelnen Jugendlichen, die über ihre kulturellen Gepflogenheiten Auskunft geben, die speziellen Brauchtümer und Traditionen in den jeweiligen Ländern und Nationalitäten herauszuarbeiten. Wie könnte die Aufgabe abgewandelt werden, sodass die heterogen-kulturelle sowie hybride Sozialität in Amerika aufgezeigt wird, in der kulturelle Gemeinsamkeiten herausgestellt werden? Beispielsweise könnte eine Jugendliche bzw. ein Jugendlicher zu Wort kommen: Dabei könnte explizit hervorgehoben werden, wie sich kulturelle Identitäten transformieren können. Während auf der einen Seite beispielsweise noch kulturelle Objektivationen aus dem ursprünglichen Herkunftsland gelebt werden, werden hingegen in einer alternativen Aufgabenstellung Seiten erkennbar, die selbstverständliche Abwandlungen und neue Formen zeigen. Insbesondere wäre dann auch mit den Schülerinnen und Schülern zu überlegen, wie sich kulturelle Identitäten ausbilden und konstituieren und welche kulturbezogenen Aktivitäten kulturelle Identitäten erweitern und gestalten können. Kultur sollte damit für Schülerinnen und Schüler als etwas Wandelbares erfahren werden, das keinen statischen sowie stereotypisierenden Charakter besitzt.

Häufig sind beide Prozesse ineinander verwoben. Über das Nachdenken der Prägung anderer wird die eigene bewusst und vice versa. Und beide Prozesse gelingen nicht immer. Häufig wird diese Prägung auch erst dann sichtbar, wenn sich andere dadurch – unangenehm oder angenehm – berührt fühlen. Das dann einsetzende Stocken ermöglicht Erkenntnis und Lernen.

Ein Unterrichtsbeispiel: Kolonialgeschichte erfahren

Eine Schule wird von einer kleinen Delegation von Bildungsexperten aus Kamerun besucht, die im Rahmen einer Fortbildung in Deutschland sind. Es sind mehrere Unterrichtsbesuche vorgesehen. Eine Lehrkraft überlegt, keine „Showstunde“ abzuhalten, sondern die Schülerinnen und Schüler einige Kurzdarstellungen von drei Minuten zu Kamerun vorbereiten zu lassen, um darüber mit dem Besuch und der Klasse dann in ein Gespräch zu kommen. Die Schülerinnen und Schüler bereiten kleine Darstellungen zur kamerunischen Küche, der Bedeutung des Fußballs und der Geschichte des Landes vor. Der Schüler, der Geschichte vorbereitet hat, beginnt mit der Eroberung des Landes durch die deutschen Kolonialherren im 19. Jahrhundert. Kaum begonnen, wird der selbstsichere Schüler auf einmal unsicher und unterbricht sich selbst in seiner Darstellung. Er fragt die Besucher: „Wie ist das für Euch, wenn ich so von der Eroberung durch die Deutschen erzähle?“ Aus dieser Frage entspinnt sich ein längeres Gespräch von eindrucklicher Intensität über die Erfahrungen mit Kolonialismus und die damit verbundenen Ambivalenzen.

Aus einer postkolonialen Perspektive hätte diese Frage an den Anfang der Planung der Stunde gehört. Aber durch die Sensibilität und Offenheit des Schülers, der sich auf einmal mit seinem eigenen Sprechen vor den Ohren der Betroffenen unsicher wurde, durch seinen Mut dieses zu thematisieren und die Flexibilität der Lehrkraft und der Besuchenden, diese Unsicherheit aufzufangen und in eigenen Geschichten über die Erfahrungen mit Kolonialismus zu erzählen, wurde diese Unterrichtsstunde zu einer tiefen Lernerfahrung zum Thema Kolonialismus für alle Beteiligten.

Besonders herausfordernd ist der Umgang mit kollektiv geteilter kultureller Geprägtheit. Diese zu verflüssigen und anderen Lesarten Platz machen, bedarf häufig eines theoretisch geschulten Blickes und eines Wissens, das Grenzen kollektiver Kulturalität überschreitet. Ein entsprechender Blick kann sich u. a. durch die Auseinandersetzung mit Literatur entwickeln, denn in dieser wird diese Überschreitung häufig beschrieben. Dazu hilft der Umgang mit Theoriediskursen im Kontext von Kulturtheorie, Postkolonialität und Dekonstruktion. Und dazu hilft ein offenes Ohr und offenes Auge.

Ein Unterrichtsbeispiel: Dekonstruktion der Erwartungen an die Weltordnungen in Landkarten

In der vierten Klasse Grundschule steht die Lokalisierung Deutschlands in der Welt auf dem Programm. Die Lehrerin nutzt diese Thematik als Anlass, verschiedene Kinderbücher über die Entstehung von Karten und unterschiedlichen Kartenformen auszulegen. Sie bringt verschiedene Weltkarten mit: eine Karte in der Petersprojektion (in der die Größenverhältnisse der Länder korrekt erscheinen), einen Globus und eine australische Weltkarte, in der Australien in der Mitte liegt. Es entsteht eine Diskussion über die „richtige Karte“ und die Frage, warum Europa auf den Weltkarten oben in der Mitte liegt. Die Klasse beschließt zur Memorierung dieser Fragen, die Weltkarte verkehrt herum aufzuhängen, so dass Afrika oben in der Mitte erscheint.

Der Schulrat besucht die Klasse. Sein erster Kommentar: „Die Karte hängt falsch herum“. Zwanzig Kinder schnellen in die Höhe: „Woher weißt Du das?“, „Was sagt es über Dich, wenn Du das Abbild einer Kugel so haben möchtest?“ etc. In dieser Stunde hat nicht nur die Klasse über implizite kulturelle Normativität gelernt, sondern auch der Besucher.

4.2 Thematisierung der Pluralität des Kulturellen

Schülerinnen und Schüler erleben in der Schule – in Schulbüchern, im Sprechen der Lehrpersonen oder ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler – häufig einen Bezug zu einem Kulturverständnis, das von abgrenzbaren Kulturen, von Über- und Unterordnungen des Kulturellen sowie von klaren Differenzen zwischen Kulturen ausgeht. Damit einher geht häufig die Vermeidung des Sichtbarmachens der eigenen kulturellen Bezüge und der implizite Bezug auf eine vermeintliche Selbstverständlichkeit gemeinsamer Positionen. Dieses reflexiv zu verflüssigen und kulturelle Inhalte entsprechend zu rahmen, ist eine didaktische Notwendigkeit.

a) Umgang mit Differenz

In Diskursen um professionelles Handeln im Horizont von Differenz und Pluralität lassen sich verschiedene Ausrichtungen und Fokussierungen beobachten. „Trotz der teilweise ausgesprochen selbstkritisch geführten pädagogischen Debatten um den Umgang mit Verschiedenheit und Ungleichheit in der Einwanderungsgesellschaft sind [allerdings] nach wie vor Kulturalisierungstendenzen und Defizitdiagnosen weit verbreitet“ (Messerschmidt, 2011, S.111). Immer wieder in Frage gestellt und diskutiert wird dabei, in-

wiefern kulturelle Differenzen – wie auch immer ‚kulturell‘ dabei verstanden wird – thematisiert und zur Sprache gebracht werden sollten:

- Werden Unterschiede betont und darauf aufmerksam gemacht, um einen Dialog anzuregen, so läuft man Gefahr, dem Einzelnen bestimmte kulturelle Eigenschaften zuzuschreiben und dadurch Unterschiede zu produzieren und zu verfestigen, die von dem Individuum möglicherweise gar nicht als solche erlebt und wahrgenommen werden. Darüber hinaus werden bestimmte Differenzen (hier kulturelle Unterschiede) als relevant gesetzt und andere möglicherweise übersehen. Ganz abgesehen von der Frage danach, was mit ‚kulturellen‘ Differenzen überhaupt gemeint ist.
- Werden Differenzen ignoriert und ausgeblendet, um Zuschreibungen und Stereotypisierungen zu vermeiden, so besteht die Gefahr, dass sich Individuen nicht in ihrer kulturellen Identität berücksichtigt fühlen und Ungleiches möglicherweise gleichbehandelt wird, woraus Benachteiligungen resultieren können (Aicher-Jakob, 2016; Mecheril & Klingler, 2014).

Schulbeispiel: Trachttag

Das in der Einleitung genannte Beispiel soll hier nochmals aufgegriffen wurde. Deutlich wurde: Der beschriebene Trachttag führte zur Verstärkung von Differenzen und zu Ein- und Ausschließungen. Wie kann in einer Region wie in Oberbayern, in der die Tracht eine lebendige Form der Selbstinszenierung und -repräsentanz darstellt, auf der einen Seite durch die Schule diese Tradition aufgegriffen werden, aber auf der anderen Seite dieses so passieren, dass sich alle eingeschlossen fühlen?

Wichtig wäre hier zum einen, in der Ankündigung und der Kommunikation mit den Eltern nicht zu suggerieren, dass Tracht „hier“ getragen würde und jeder eine habe. Jede Form von Normalitätsunterstellung sollte vermieden werden. Vielmehr ginge es darum, das Thema allgemein zu adressieren: als das Tragen von Kleidung in der Schule, die Zugehörigkeit erkennbar macht. Damit könnte auch das Fußballshirt, ein individuelles Erinnerungsstück und andere regional bezogene Kleidung getragen werden. Zweitens sollten vermeintlich nationale Gruppierungen vermieden werden. Und drittens müsste im Unterricht jeweils altersgemäß die Frage von Zugehörigkeit über Kleidung und die problematische Rolle der Tracht, z. B. in der nationalsozialistischen Propaganda, thematisiert werden. Der Kunstunterricht könnte zur Darstellung der Überlappungen in der Verwendung von Kleidung beitragen.

b) Sensibilität für Zuschreibungs- und Etikettierungsprozesse

Die veränderte Vorstellung und Interpretation von kulturellen Unterschieden sensibilisiert für Zuschreibungs- und Etikettierungsprozesse, denn aus einer kultursensiblen Perspektive ist jemand beispielsweise nicht deshalb pünktlich, weil er Deutscher ist, sondern weil er in seiner Sozialisation Pünktlichkeit als schätzenswerte und positive Eigenschaft erlebt und verinnerlicht hat. Die Eigenschaft wird damit nicht als „national-kulturelle“ Eigenart der Deutschen interpretiert und als solche mit dem Individuum verknüpft. Vielmehr geht es darum zu erkennen, welche Eigenschaften und Merkmale üblicherweise mit einer bestimmten ‚Kultur‘ verbunden werden und diese Zuschreibungs- und Etikettierungsprozesse zu hinterfragen, zu dekonstruieren und zu reflektieren. Durch die Zuordnung und Kategorisierung in bestimmte Kulturen wird im allgemeinen Diskurs und der alltäglichen Praxis das Fremde immer wieder neu erschaffen. „In der Folge sprechen wir von Mentalitäten und dem Sosein von Schwarzen Menschen, Asiaten, Muslimen, Roma, Türken, etc. [...] ‚Kulturelle Zugehörigkeit‘ wird zum alles erklärenden Prinzip“ (do Mar Castro Varela, 2014). Da „kulturelle [stereotype] Kollektivzuschreibungen [...] PädagogInnen entlasten [...] [und] vor allem bei Konfliktdeutungen, von möglichem eigenen Versagen, aber auch von komplexeren Erklärungen“ (Höhne, 2001) ablenken, laufen Pädagoginnen und Pädagogen immer wieder Gefahr, der und dem Einzelnen (ungewollt oder auch unbewusst) bestimmte kulturelle Eigenarten zuzuschreiben und dadurch „Unterschiedlichkeit [zu] zementieren, die von den Betroffenen nicht erwünscht oder vielleicht gar nicht wahrgenommen wird“ (Aicher-Jakob, 2016). Eine kultursensible Perspektive lenkt die Aufmerksamkeit darauf, dass die Zuschreibung bestimmter Eigenschaften auf Basis des Differenzkriteriums Kultur bzw. Ethnizität nicht der Lebenswelt des Einzelnen entsprechen muss, da jedes Individuum in seiner Identitätsbildung in unterschiedlicher Art und Weise auf verschiedene kulturelle Muster zurückgreifen kann und deshalb bestimmte Eigenschaften mit anderen teilt und sich in anderen Aspekten von anderen unterscheidet. Die ethnische bzw. nationale Zuordnung muss deshalb nicht zwangsläufig auch mit bestimmten Eigenschaften verknüpft sein. „Ein professioneller Umgang [...] [zeichnet sich in diesem Zusammenhang dadurch aus] [...], dass Kinder und Jugendliche, wenn sie nicht als etwas Besonderes wahrgenommen werden möchten, vor Zuschreibungen und Etikettierungen geschützt und sie nicht über die Kultur definiert werden“ (Aicher-Jakob, 2016).

Unterrichtsbeispiel: Die Passionen von Johann Sebastian Bach

Einleitend wurde ein Beispiel aus einem Nachhilfeunterricht beschrieben. Eine Hausaufgabe aus dem Musikunterricht hatte Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums der Sekundarstufe I, die keinen deutschen christlich- und deutschsprachig-kulturellen Hintergrund haben, sowohl inhaltlich wie logistisch überfordert. Sicherlich waren auch Kinder aus atheistischem Hintergrund oder weniger bildungsbürgerlichen Kontexten mit der Aufgabe überfordert.

Was hätte die Lehrkraft tun können? Sicherlich geht es nicht darum, diesen Inhalt nicht zu unterrichten. Vielmehr wäre es bedeutsam gewesen, den inhaltlichen Kontext, die Verwurzelung dieser Musik im Religiösen, viel deutlicher herauszustellen. Ggf. hätte eine Kooperation mit dem Religions- und Ethikunterricht hier klärend wirken können. Zudem wäre es nötig gewesen, den textlichen Hintergrund zu erläutern und entsprechend zum Beispiel über das Internet zur Verfügung zu stellen.

Unterrichtsbeispiel: Kulturelle Differenz reflektieren

Ein wiederkehrendes Moment jenseits der im engeren Sinn kulturellen Erfahrungen ist der Umgang mit Gemeinsamkeiten und Differenz. Zugehörigkeit wird häufig auf eine Kategorie begrenzt und dabei ausgeblendet, dass wir alle – und auch alle anderen – mehreren Gruppen zugehörig sind, uns aber auch von mehreren Gruppen unterscheiden. Bedeutsam ist es, diese Gleichzeitigkeit zu lernen und mit Mehrfachzugehörigkeit zu rechnen.

Jede Person überlegt, was sie mit anderen Personen im Raum verbindet und was sie von anderen Personen im Raum unterscheidet. Die verschiedenen Merkmale werden dann individuell in eine Reihenfolge ihrer Wichtigkeit gebracht: Vielleicht ist mir meine Zugehörigkeit zur kommunalen Gartengruppe wichtiger als jemand anderem, der die gemeinsame Muttersprache als wichtigstes Kennzeichen für sich ansieht. Die Kriterien der Gruppenbildung werden gesammelt, die Gruppen bilden sich, verteilen sich im Raum und vergleichen die Bedeutsamkeit, die sie genau dieser Gruppe zugerechnet haben. Gibt es etwas, das alle im Raum verbindet? Gibt es etwas, das nur einer Person als Gemeinsamkeit nennenswert schien, für alle anderen aber von nachrangiger Bedeutung ist? Gemeinsam kann der 3-minütige Film „All that we share“, den es mit deutschen Untertiteln gibt (www.youtube.com/watch?v=i1AjvFjVXUg), angeschaut werden – und es kann nach weiteren beliebig vielen Gemeinsamkeiten und auch Unterschieden gesucht werden. Die körperliche Position

im Raum lässt die Frage der Zugehörigkeit und der Unterschiede spürbar werden, in der Bewegung von Gruppe zu Gruppe werden die Relationen sich als körperliche Erfahrung angeeignet.

Eine andere Variante stellt der Atlas of Prejudice von Yanko Tsvetkov dar, in welchem viele Erdregionen unter immer wieder neuen Vorurteilsperspektiven, teils ironisch, teils politisch-satirisch, abgebildet sind. Die 20 Karten zu Europa (<https://atlasofprejudice.com/tearing-europe-apart-10d01e876eab>) teilen die Welt in klassisch-modern, Tee oder Kaffee, in reich und arm, faul oder arbeitsam: Das Besondere hierbei ist, dass die Zwei- oder Dreiteilungen über die 20 Abbildungen hinweg nicht deckungsgleich sind. Dadurch wird sichtbar, wie willkürlich die Einteilung der Welt oder der Menschengruppen in unterschiedliche Gemeinschaften ist, und es kann einleuchtend problematisiert werden, dass Einzelne aufgrund nur eines Aspektes von Zugehörigkeit als erschöpfend beschriebene Person angesehen werden.

Die in diesen Beispielen auch biografisch verankerten Fragen nach Zugehörigkeit und dem Umgang mit Gemeinsamkeiten und Unterschieden spielen für pädagogische und schulische Zusammenhänge immer dann eine Rolle, wenn Schülerinnen und Schüler z. B. im Hinblick auf Migrationsgeschichten Gruppen zugerechnet werden, die für sie möglicherweise eine nachgeordnete Bedeutung haben, die aber auch für den jeweiligen pädagogischen Kontext von nachrangiger Bedeutung sind. Viele der im Paradigma der interkulturellen Verständigung wohl gemeinten Veranstaltungsformate verstärken solche Zuordnungen durch ihre Dichotomisierung eher, als auf die Anerkennung des Einzelnen konstruktive Auswirkungen zu haben: Einem interkulturellen Frühstück oder Kochfestival, in welchem das vermeintlich Typische betont wird, und das zudem als außergewöhnliche Veranstaltung zusätzlich exotisiert wird, könnten dagegen regelmäßige gemeinsame Mahlzeiten gegenübergestellt werden, für welche jede und jeder Lieblingsgerichte oder einfaches, häufig oder selten Serviertes mitbringen kann: Dadurch wird die faktische Vielfalt sichtbar, ohne dass verbindliche Gruppenzugehörigkeiten gesetzt werden, selbst wenn dann auch einmal vermeintlich typische Gerichte auf den Tisch kommen.

Damit wird Abstand von einer klaren Trennung von „Eigenem“ und „Fremdem“ genommen und die Suche nach Verbindendem und das Interesse für das Uneingeordnete, sich der Ordnung Entziehende möglich. Die Grenzen zwischen einer konstruierten „Wir“-Identität und dem vermeintlich „Fremden“ wird kritisch hinterfragt. Kulturalisierende und stigmatisierende Pra-

nen, bei denen beispielsweise Kinder mit Migrationshintergrund – als Repräsentanten und Berichterstatter der fremden Kultur – über das Spezifische ihrer Kultur berichten sollen, tragen zu einer dichotomen Vorstellung von „Wir und die Anderen“ bei und müssen im Horizont einer kultursensiblen Perspektive reflektiert und kritisch hinterfragt werden. Eine kultursensible Orientierung trägt in diesem Zusammenhang dazu bei, den eigenen Umgang mit Fremdheit zu reflektieren und Fremdheitskonstruktionen als solche zu erkennen. „Wenn es um das Fremde geht, muss [...] [also] gefragt werden: Wer empfindet wen als fremd und wie fremd ist das Fremde? Und wenn von dem Anderen die Rede ist, muss gefragt werden: Wie anders ist der Andere und in welchem (individuellen) Kontext?“ (Hauenschild, 2012, S.162)

Unterrichtsbeispiel: National bilaterale Geschichtsbücher

Ein wichtiger Meilenstein in der Geschichte des Schulbuchs sind gemeinsame Geschichtsschulbücher, die die Nationalgeschichte aus mehrfacher Perspektive beschreiben. Seit wenigen Jahren gibt es solches aus der Zusammenarbeit mit Frankreich und mit Polen.

2006 kam der erste Band des Deutsch-Französischen Geschichtsbuches auf den Markt, 2011 der dritte und abschließende Band. Mit diesen drei Bänden wird sowohl dem französischen Lehrplan als auch dem Lehrplan der 16 Bundesländer für das Abitur entsprochen. Geschichte wird aus der Perspektive beider Länder präsentiert und erschlossen. Zudem kann das Buch – in der jeweils anderen Sprache – auch für den Fremdsprachunterricht Französisch bzw. Deutsch verwendet werden. Es werden jeweils die Perspektiven des Nachbarstaates – und der oft verfeindeten Darstellungen – mit thematisiert, die jeweiligen problematischen Kapitel der Geschichte und die Schwierigkeiten ihrer je eigenen Erinnerungskulturen nachgezeichnet.

Aus der Zusammenarbeit mit Polen entstand zu den gleichen Bedingungen (identisches Schulbuch in zwei Sprachen, zum Gebrauch in beiden Ländern zugelassen) das deutsch-polnische Schulbuch „Europa. Unsere Geschichte“, dessen erster Band 2016 erschien und das 2020 mit dem letzten Band abgeschlossen werden soll¹. Es ist bedauerlich, dass solch ein

2006 wurde das Projekt begonnen. Es dauerte 10 Jahre bis zum ersten fertigen Band. „Europa – Unsere Geschichte“ ist als vierbändige Reihe ausgelegt. Band 1 „Von der Ur- und Frühgeschichte bis zum Mittelalter“ steht seit 2016 für den Einsatz an Schulen in Deutschland und Polen bereit. Band 2 „Neuzeit bis 1815“ wurde 2017 und Band 3 „19. Jahrhundert“ jetzt neu 2019 veröffentlicht. Band 4 „20. Jahrhundert bis zur Gegenwart“ soll 2020 erscheinen. Siehe <http://deutsch-polnische.schulbuchkommission.de/deutsch-polnisches-geschichtsbuch.html>

Werk gerade für die Mittelstufe bisher nicht mit der Türkei erarbeitet werden konnte. Aus fachwissenschaftlicher Sicht gibt es mit dem Werk von Peter Frankophan (2016) eine – nicht unumstrittene – Geschichte Europas aus Sicht des Mittleren Ostens und der Türkei sowie eine illustrierte Version als Kinderbuch (2018). Ein Geschichtsbuch ähnlich dem deutsch-französischen Geschichtsbuch ist jedoch sowohl fachwissenschaftlich wie in der gegenseitigen Abstimmung der betroffenen Länder und dem damit auch politisch nötigen Perspektivenwechsel noch in weiter Ferne. Aber vielleicht finden sich ja Fachschaften an Schulen, die sich schon einmal auf den Weg machen, Geschichte mehrperspektivisch in den Blick zu nehmen. Zudem fehlen Schulbücher, die das Thema „Kolonisation“ aus gemeinsamer Perspektive aufarbeiten. Dieses wäre erforderlich.

Frankophan, Peter: Licht aus dem Osten: Eine neue Geschichte der Welt. Rowohlt, Berlin 2016,

Frankophan, Peter: Die Seidenstraßen – eine Weltgeschichte für Kinder. Rowohlt, Berlin 2018

Es lässt sich zusammenfassend festhalten, dass sich der Konflikt zwischen der Berücksichtigung von (kulturellen) Differenzen und der wohlgemeinten Ignoranz dieser Differenzen nicht auflösen lässt und sich hier keinesfalls pauschale Handlungsanweisungen geben lassen. Vielleicht sollte die Frage an dieser Stelle auch überhaupt nicht lauten, ob Differenzen aufgegriffen oder ignoriert werden sollten, sondern vielmehr mit welcher Perspektive auf kulturelle Differenzen geblickt wird, wie diese interpretiert, eingeordnet und reflektiert werden und welche Implikationen dies für die pädagogische Praxis hat.

4.3 Integration biografischer und subjektbezogener Zugänge

Wenn Kultur als Bedeutungsgeflecht verstanden wird, in das Menschen ihre Deutungen eintragen, dann wird es wichtig, dieses Eintragen von Bedeutung im Unterricht zu kultivieren und zu erlernen. Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler sind damit gleichermaßen aktiv in der Schaffung und Tradierung von Kultur. Gerade da unsere Forschungsergebnisse sichtbar gemacht haben, dass die aktive Kulturproduktion nur wenig im Fokus der untersuchten Lehrkräfte stand, gilt es diese genauso zu betonen wie das Eintragen biografischer und subjektbezogener Zugänge in den Unterricht. Von daher sind die Möglichkeiten zur Produktion eigener Gedichte oder Songs bedeutsam. Die damit häufig verbundene Arbeit an der Biografie bezieht sich ausdrücklich nicht auf ein quasi-therapeutisches Format, sondern ist darauf gerichtet, den eige-

nen kulturellen Rucksack beschreiben und in ein Verhältnis zu anderen setzen zu können, um in ein reflektiertes Verhältnis zur eigenen kulturellen Biografie zu kommen.

Unterrichtsbeispiel: Mein kultureller Rucksack

Jede Person versucht, viele Momente ihrer kulturellen Erfahrungen, z. B. begrenzt auf eine Sparte wie Musik oder Tanz, zu erinnern. Bedeutsam können hierfür Orte und relevante Personen sein, aber vor allem die Auswirkungen, die mit diesen Erfahrungen verbunden sind. Sie werden in Stichworten in einer ersten Spalte einer Tabelle notiert. In kleinen Gruppen oder in größeren werden diese Erfahrungen als kulturelle Biografie erzählt. Zunächst durch die Erinnerungen, dann durch die Übersetzung in eine Erzählung generieren die einzelnen Personen für sich selber eine erste Ordnung. Den Erinnerungen anderer wird zugehört, und erst danach werden in die eigene Tabelle Momente der Gemeinsamkeit wie auch solche der Differenz markiert. Durch diesen Schritt werden die eigenen Erfahrungen im Rahmen der Gruppe kontextualisiert: Es ergeben sich Gemeinsamkeiten in Teilgruppen wie auch Leerstellen für den Einzelnen. Die Biografien werden ein weiteres Mal erzählt, dieses Mal in der Betonung des Profils: Wo liegen individuelle Besonderheiten? Wo zeigen sich weiße Flecken? Abschließend könnte überlegt werden, wie ein Gruppenprofil aussieht, zunächst mit seinen Schwerpunkten, als den größten und auffälligsten Schnittstellen. Etwas mehr Gedankenarbeit erfordert es, auch für das Gruppenprofil Leerstellen ausfindig zu machen: Welche Erfahrungen wurden von der Gruppe nicht gemacht?

Gleichzeitig ist es aber auch bedeutsam, die eigenen Interpretationen, biografischen Anknüpfungsmöglichkeiten und persönlichen Zugänge in den Unterricht einzutragen. Schließlich liegt die grundlegende Herausforderung kultursensiblen Lehrens darin, dass sich die Pluralität des Kulturellen auf der inhaltlichen Ebene nicht einfach einfangen lässt bzw. eingefangen werden kann und soll: Prinzipiell kann jeder Inhalt kulturell betrachtet und reflektiert werden. Damit ist eine konstante inhaltliche Determinierung des Kulturbezugs nicht möglich. Vielmehr lösen sich Fragen eines einvernehmlichen Kanons auf, der Aufschluss gibt, welche Inhalte seitens der Lehrenden vermittelt werden (z. B. welche Musikzugänge im Musikunterricht herzustellen sind) oder seitens der Schüler angeeignet werden sollen. Damit rückt die Auseinandersetzung über Sinngeflechte in den Mittelpunkt. Das bedeutet nicht „anythings goes“ und dass der Unterricht zu kultureller Beliebigkeit führt (vgl. ausführlich den nachfolgenden Abschnitt zum Thema Geltung), aber

das bedeutet, sich ernsthaft auseinanderzusetzen, Anknüpfungspunkte zu ermöglichen und diese miteinander zuzulassen und auszutauschen.

Damit wird Mehrperspektivität kultiviert. Fachlichkeit ist eine Kernkompetenz jeglicher Lehrtätigkeit. In der Fokussierung auf sie scheint die Gefahr auf, dass die Begrenzungen des eigenen Wissens, der Charakter seiner Perspektivität und schließlich die Kontingenz der Erkenntnisse unterbeleuchtet bleiben.

Unterrichtsbeispiel: Vereinsamt von Friedrich Wilhelm Nietzsche

Schulaufgabe, Gedichtinterpretation in der 10. Klasse. Die Klasse hat, nachdem im Unterricht mehrere Gedichte interpretiert wurden, die Aufgabe, das bisher nicht behandelte Gedicht „Vereinsamt“ von Friedrich W. Nietzsche zu interpretieren. Mirko, ein Schüler, der gerade zuhause im Elternhaus intensive Konflikte um die Vereinstätigkeit seines Vaters erlebt hat, liest die Überschrift als Vereinsamt im Verein und interpretiert das Gedicht, geprägt von seiner biografischen Situation, als eine Beschreibung der Konsequenzen überbordender Vereinstätigkeit. Die Lehrkraft ist empört und vergibt eine 5 „Themaverfehlung“. In diesem Beispiel wird das subjektive Bedeutungsgeflecht, das der Schüler selbsttätig konstruiert, nicht wahrgenommen.

Auf der sprachlichen Oberfläche werden viele Aneignungs- und Lernprozesse als solche deklariert, in denen Aufgaben erledigt werden müssen, Ordnungen einzuhalten sind und Ansprüchen genügt werden muss. Aus der Perspektive eines konstruktivistischen Lernverständnisses verschwindet dadurch die Partizipation, d. h. der mitgestaltende Eigenanteil der Lernenden. Für kulturelle Tradierung wäre diese aber besonders relevant, als es hierbei darum geht, Anschlüsse zu den Sinn- und Bedeutungsdimensionen sozialer Handlungen und kultureller Produktionen herzustellen, die in einer unilinearen kulturellen Tradierung und Vermittlung kaum entwickelt werden können. Solche Anschlüsse sind Eigenleistungen der Lernenden. Seitens der Lehrenden eine größere Sensibilität für Eigenanteile der Lernenden zu entwickeln kann dadurch gefördert werden, dass ihre eigenen Partizipations- und Mitgestaltungserfahrungen transparent gemacht werden. Auch die Erfüllung von Normen und Aufgaben ist mit Eigenmotivationen, Entscheidungen und Ausführungsweisen verknüpft. Viele Schülerinnen und Schüler verfügen durchaus über explizite Erfahrungen der Partizipation, z. B. in ehrenamtlichen Tätigkeiten, diese bleiben aber zumeist kategorial unterschieden von Tätigkeiten der Aufgabenerfüllung. Das Zutrauen in die eigene Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit und damit auch die Möglichkeit,

dies anderen zuzurechnen, kann dadurch gestärkt werden, dass bisherige Erfahrungen als solche häufiger kenntlich gemacht werden und ihnen explizit Bedeutung zugerechnet wird.

4.4 Klarheit über die Geltung von Argumenten

In den vorangehenden Kapiteln wurde deutlich, dass Kultur als ein Bedeutungsgeflecht verstanden werden kann, in das Menschen ihre Deutungen hineinragen. Die Subjektivität (z. B. eigene biographische Erlebnisse oder Erfahrungen, objektive Wissensbestände) eines jeden Einzelnen ist bei der Bedeutungszuschreibung und der Dechiffrierung dieser Bedeutungen unabdingbar. So nimmt die Subjektivität einen unablässigen Stellenwert ein, um überhaupt erst unterschiedliche Lesarten herausarbeiten zu können. Gleichzeitig grenzt sie aber auch den Radius an möglichen Bedeutungszuschreibungen ein, weil eben nicht jede Person alles wissen oder erlebt haben kann. Deshalb ist es wichtig, alle Schülerinnen und Schüler in den Prozess der Bedeutungsfindung einzubinden. Wenn Lehrkräfte nun dem Leitsatz der Mehrperspektivität folgen, können im Rahmen des unterrichtlichen Handelns so mehrere Deutungen herausgearbeitet werden. Diese Deutungen sind allerdings kontingent, vorläufig sowie unendlich. Daran knüpfen folgende Anschlussfragen an: Welche Deutungen sind zulässig? Welche Deutungen besitzen Gültigkeit? Was sind Gültigkeitskriterien für mögliche Deutungen?

Mit dieser Form der Geltung in der Schule umzugehen, ist durch die auf exaktes Wissen festgelegte Struktur der Schule nicht einfach. Zunächst ist jeweils zu klären, welcher Geltungsbegriff im konkreten Fall trägt: Der kulturbezogene Geltungsbegriff bezieht sich auf kulturelle Artefakte, die eine subjektive Deutung ermöglichen. Dieses ist aber nicht der Fall, wenn es um empirische Fakten geht, um gesetzliche Rahmenbedingungen oder um theoretische Widerspruchsfreiheit. Empirische Fakten erlangen nach den Regeln der qualitativen oder quantitativen Forschung ihre Geltung. Diese Form der Geltung kommt vor allem im Physik- oder Chemieunterricht vor sowie dann, wenn es um sozialwissenschaftliche Kontexte geht, auch im Geographie- oder Sozialkundeunterricht. Gesetzliche Normen erhalten ihre Geltung durch den Gesetzgebungsprozess. Gesetzliche Normen werden im Sozialkundeunterricht thematisiert, aber sie prägen z. B. auch die Rechtschreibung in der Mutter- und in Fremdsprachen. Die Mathematik baut auf Axiomen mit theoretischer Widerspruchsfreiheit auf. Für den Unterricht ist es bedeutsam, jeweils zu unterscheiden, in welchem Geltungsbereich man sich bewegt, und Schülerinnen und Schüler in die Unterscheidungen unterschiedlicher

Geltungsbereiche einzuüben und deren Trennung immer wieder im Unterricht zu thematisieren.

Unterrichtsbeispiel: Empathie – Klärung des Geltungsbereiches nötig

Religionsunterricht, 9. Klasse. Die Lehrkraft zeigt ihren Schülerinnen und Schülern ein Foto als Unterrichtseinstieg. Auf diesem Foto sind Menschen abgebildet, die auf Booten die lange Reise von Nordafrika nach Südeuropa antreten und ihre Heimatländer mit der Hoffnung verlassen, in Europa dem Elend in ihrem Herkunftsland entfliehen zu können. Die Schülerinnen und Schüler sollen Empathie für Flüchtlinge erlernen und Empathie auf Basis christlicher Werte begründen können. Ein Schüler meldet sich und fragt: „Warum soll ich mich in die Situation der Flüchtlinge einfühlen? Denn diejenigen, denen die Reise über das Mittelmeer nicht gelingt und die vielleicht sogar ertrinken, bereiten uns hier in Deutschland keine Probleme!“

Hier muss die Lehrkraft sich klar positionieren: An dieser Stelle ist eben kein subjektiver Deutungshorizont hinsichtlich der Geltung der Frage angemessen: Die internationale Flüchtlingskonvention und die Menschenrechtskonvention bilden den Rahmen des Gesetzes, vor dessen Hintergrund diese Übung zum Perspektivenwechsel gestellt wird. Von daher kann die Sache selbst nicht mit Hinblick auf individuelle Deutungen entschieden werden – nur die Art der Perspektive. Die Lehrkraft muss also kommunizieren, dass angesichts der vertraglichen und humanitären Rahmenbedingungen die Frage selbst nicht suspendiert werden darf.

Im Falle eines kulturbezogenen Geltungsbereiches wird Geltung auf folgende Weise erreicht: Sie baut auf intersubjektiver Überprüfbarkeit sowie der Begründung von Bedeutungszuschreibungen auf. Argumente, die die Gültigkeit von Lesarten ausweisen sollen, müssen intersubjektiv nachvollziehbar und überprüfbar sein. In diesem Zusammenhang sind Lehrkräfte und Schülerinnen sowie Schüler aufgefordert, ihre eigenen Bedeutungszuschreibungen immer wieder kritisch zu hinterfragen, zu problematisieren und gegebenenfalls zu revidieren oder zu erweitern. Gleichzeitig müssen sie sich immer wieder vergegenwärtigen, dass universell gültige Wahrheiten oder vollständige Bedeutungszuschreibungen grundsätzlich und im Besonderen im Rahmen eines kultursensiblen Unterrichts nicht erbracht werden können (vgl. Apel 1975; Cornelißen 2011; Denter 2011; Habermas 1969).

Damit ist eben nicht jegliche Bedeutungszuschreibung bzw. Lesart zulässig. Für den kultursensiblen Unterricht ist es deshalb besonders wichtig, alle

Schülerinnen und Schüler mit ihren jeweiligen Subjektivitäten an Interpretationsprozessen aktiv teilhaben zu lassen und die jeweilige Bedeutungszuschreibung vorstellen und diese diskutieren zu lassen. Dabei ist es ausdrücklich gewünscht, dass Schülerinnen und Schüler auch Lesarten präsentieren, die sich als nicht haltbar ausweisen, um genau diese Prozesse zu erlernen. Damit intersubjektiv ein Konsens über mögliche Deutungen gefunden wird, bedarf es einer offenen Kommunikation. Schülerinnen und Schülern muss glaubhaft das Gefühl verliehen werden, dass sie ihre Lesarten vorstellen und zur Sprache bringen können und begründen sollen.

4.5 Förderung des biografischen Lernens im freiwilligen Engagement

Die universitäre Lehrerbildung könnte insgesamt ein Kulminationspunkt der erfolgreichen und professionsbezogenen Verarbeitung von Erfahrungen innerhalb des Engagements sein. Die Befunde des Beitrags zum kulturellen Engagement von angehenden Lehrkräften ermöglichen es, hier erste Gedanken zur Weiterentwicklung universitärer Lehrerbildung zu skizzieren. Die Befunde machen deutlich, dass angehende Lehrkräfte einen biografischen Erfahrungsschatz in ihre Ausbildung mitbringen. Um diese Erfahrungen allerdings an die professionelle Entwicklung rückzubinden, müssen Räume für die Verarbeitung und Reflexion entsprechender biografischer Erfahrungen geschaffen werden. Ein möglicher Ansatzpunkt hierfür könnte es sein, in Anlehnung an Konzepte wie das des Service-Learnings, in der Lehrerbildung Praxiserfahrungen aufzugreifen und der expliziten Reflexion zugänglich zu machen. Dies ist mit der Herausforderung verbunden, dass die Lernorte im Kontext von Ehrenamt nicht vorstrukturiert sind und sich damit der direkten Kontrolle durch Lehrende entziehen. Gleichzeitig eröffnet der Bezug auf die biographischen Erfahrungen allerdings den Zugriff auf reichhaltige und vielfältige Erfahrungen, die direkt an die Lebenswelt der Studierenden anknüpfen und damit auch motivational besser eingebunden sind.

Unterrichtsbeispiel: Wiederankommen aus den Ferien

Aus guten Gründen werden nach den Sommerferien zum Schuljahresanfang oder nach anderen, längeren Ferien Schülerinnen und Schüler eingeladen, von ihren Ferienerlebnissen zu berichten. Je nach Alter könnte aktiv dazu ermutigt werden, nicht nur von Reisen und Urlaub zu erzählen, sondern auch von den Pfadfinderlagern, vom Rettungsschwimmerkurs oder von einer Musikfreizeit. Dies könnte ein Ausgangspunkt dafür sein, dass Schülerinnen und Schüler mit ihrem Engagement im Unterricht vorzukommen können. Gerade die vielfältigen Vereinstätigkeiten sind oft damit verbunden, in die Rolle einer Trainerin oder eines Kinderfreizeitbegleiters hineinzuwachsen. Bereits Grundschülerinnen und -schüler kennen oft derart Aktive, sie können für sie eindrucksvolle Personen sein, denen sie nacheifern. Davon erzählen zu können, wertet schon jetzt eine zukünftige partizipative Tätigkeit auf.

Sichtbarmachen subjektiver Bildungslandschaften

Eine andere Form des „Mappings“ ist es, sich mit den eigenen Bildungslandschaften auseinanderzusetzen. Dabei können folgende Fragen leitend sein: Wo hast Du Dich schon mal engagiert? Welche Orte waren und sind für Dich (außerhalb von der Schule) bedeutsam? Warum sind diese Orte für Dich bedeutsam?

Davon ausgehend können Erzählungen dazu anregen zu berichten, was in diesen Orten gemacht und gelernt wurde. In höheren Klassen ließe sich fragen: Wie stehen diese Erfahrungen mit Berufsperspektive in Beziehung?

Literatur

- ▶ Aicher-Jakob, M. (2016): Interkulturelle Pädagogik quo vadis? Pädagogische Institutionen zwischen unreflektierter Reduktion und wohlgemeinter Ignoranz. In M. Aicher-Jakob & L. Marti (Hrsg.), Migration + Lehrerbildung: Vol. 4. Bildung – Dialog – Kultur: Migration und Interkulturalität als pädagogische und fachdidaktische Aufgabe in der Lehrerbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, S. 105-140.
- ▶ Apel, K.-O. (1975): Das Kommunikationsapriori und die Begründung der Geisteswissenschaften. In R. Simon-Schaefer & W. C. Zimmerli (Hrsg.), Wissenschaftstheorie der Geisteswissenschaften: Konzeptionen, Vorschläge, Entwürfe. Hmburg: Hoffmann und Campe, S- 23-55.
- ▶ Ashford, Stephanie; Hellyer-Jones, Rosemary; Horner, Marion; Parr, Robert: Learning English. Green Line New 2. Ausgabe für Bayern. Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig: Ernst Klett, 94 f.
- ▶ Beck, U., W. Vossenkuhl, et al. (1995): Eigenes Leben. Ausflüge in die unbekannte Gesellschaft, in der wir leben. München, Beck.
- ▶ Beuter, K. (2019): Sprache vermitteln, Welten sichten: Konzeptualisierungen und Zusammenhänge von Sprache und Kultur in Bildungskontexten. In K. Beuter, A. Hlukhovyč, B. Bauer, K. Lindner, S. Vogt (Hrsg.), Sprache und kulturelle Bildung. Perspektiven für eine reflexive Lehrerinnen- und Lehrerbildung und einen heterogenitätssensiblen Unterricht. Bamberg: University of Bamberg Press, S. 15–33.
- ▶ Beuter, K., A. Hlukhovyč, et al., Hg. (2019): Sprache und kulturelle Bildung. Perspektiven für eine reflexive Lehrerinnen- und Lehrerbildung und einen heterogenitätssensiblen Unterricht. Forum Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bamberg: University of Bamberg Press.
- ▶ Bohnsack, R. (2006): Dokumentarische Methode. In R. Bohnsack, W. Marotzki, M. Meuser, Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen: Barbara Budrich, S. 40–44.
- ▶ Bohnsack, R., I. Nentwig-Gesemann, et al. (2007): Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann, A.-M. Nohl, Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–27.
- ▶ Bohnsack, R. (2014): Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden (9., überarbeitete und erweiterte Auflage). Opladen: Barbara Budrich.

- Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen: Barbara Budrich.
- Blossfeld, H.-P., Roßbach, H.-G. & von Maurice, J. (Eds.). (2011): Education as a Lifelong Process – The German National Educational Panel Study (NEPS). (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft; Special Issue 14). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böhm, A. (2012): Theoretisches Grundieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In U. Flick, E. v. Kardorff, I. Steinke, (Hrsg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch (9. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: rororo, S. 475-485.
- Böttger, H. (2005): Einführung in die Didaktik der englischen Sprache. Basiswissen Englischstudium Bd. 1. Tönning u. a.: Der andere Verlag.
- Corneließen, C. (2011): Objektivität. In H. Reinalter & P. J. Brenner (Hrsg.), Lexikon der Geisteswissenschaften: Sachbegriffe – Disziplinen – Personen. Wien: Böhlau, S. 595-602.
- Costa, Jana (2020): Kultur in Datensätzen der Lehrer*innenbildungsforschung. Ein Beitrag zur Theoriebildung und Analyseperspektiven. In: Bildung und Erziehung 2020/1, 42-60; doi.org/10.13109/buer.2020.73.1.42
- Costa, Jana (2021, under review): Freiwilliges Engagement als kultureller Erfahrungsraum.
- Costa, Jana (under review): Religiös, sozial, hochkulturell? Kulturelle Aktivitätsmuster zukünftiger Lehrkräfte.
- Costa, Jana; Drechsel, Barbara (2020): Künstlerisch-ästhetische Praxen angehender Lehrkräfte – Befunde einer quantitativen Sekundärdatenanalyse. In S. Timm, J. Costa, C. Kühn, A. Scheunpflug (Hrsg.), Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen und empirische Befunde. Münster: Waxmann, S. 129-146.
- Costa, J., Kühn, C., Timm, S. & Franken, L. (2018): Kulturelle Lehrerbildung – Professionalität im Horizont der Globalisierung. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik. 41(4), 20–29.
- Cramer, C. (2012): Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhard.
- Cramer, C., M. Harant, et al. (2019): Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In: Zeitschrift für Pädagogik 65(3): 401–423.
- Dartsch, M.; Knigge J.; Niessen, A.; Platz, F., & Stöger, C. (Hrsg.) (2018): Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen – Forschung – Diskurse. UTB.

- ▶ Denter, T. (2011): Begründung. In H. Reinalter & P. J. Brenner (Hg.): Lexikon der Geisteswissenschaften: Sachbegriffe – Disziplinen – Personen. Wien: Böhlau, S. 40-52.
- ▶ Diehm, I. (2014): Kultur als Beobachtungsweise. In L. Darowska (Hrsg.), Kultur und soziale Praxis. Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität. Bielefeld: transcript, S. 67-81.
- ▶ Do Mar Castro Varela, M. (2014): Interkulturelles Training? Eine Problematisierung. In L. Darowska (Hrsg.), Kultur und soziale Praxis. Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität. Bielefeld: transcript, S. 117-130.
- ▶ Foucault, M. (1991/1971): Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt am Main: Fischer.
- ▶ Hitzler, R., A. Honer (1994): Bastelexistenz: über subjektive Konsequenzen der Individualisierung. In U. Beck, E. Beck-Gernsheim (Hrsg.), Riskante Freiheiten: Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 307-315.
- ▶ Geertz, C. (1973/2016): The interpretation of cultures. Selected essays. New York: BasicBooks.
- ▶ Gehring, W. (2010/1999): Englische Fachdidaktik. Theorien, Praxis, Forschendes Lernen (3. akt. Aufl.). Grundlagen der Anglistik und Amerikanistik Bd. 20. 3. Göttingen: Erich Schmidt.
- ▶ Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2010): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern: Huber.
- ▶ Habermas, J. (1969): Erkenntnis und Interesse. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- ▶ Hauenschild, K. (2012): Transkulturalität – (k)ein Leitbild für die Weiterentwicklung Interkultureller Bildung? In A. Datta & N. Alexander (Hrsg.), Zukunft der transkulturellen Bildung: Zukunft der Migration. wissen & praxis – Bildung in der Weltgesellschaft: (1st ed.). Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, S. 148-166.
- ▶ Haß, F. (2016/2006): Fachdidaktik Englisch: Tradition. Innovation. Praxis (2. akt. Aufl.). Stuttgart: Ernst Klett.
- ▶ Höhne, T. (2001): Kultur als Differenzkategorie. In H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.), Unterschiedlich verschieden: Differenz in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 197-213.
- ▶ Jank, W. (Hrsg.) (2005): Musikdidaktik. Praxishandbuch (7. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- ▶ Jörissen, B., L. Unterberg, et al., Hrsg. (2018): Spectra of Transformation. Arts Education Research and Cultural Dynamics. Erlanger Beiträge zur Pädagogik. Münster: Waxmann.

- › Keller, R. (2011a): Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen. Wiesbaden: VS.
- › Keller, R. (2011b): Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms. Wiesbaden: VS.
- › Klippel, F., & Doff, S. (2007): Englischdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundärstufe I und II (4. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- › Kühn, C., Lindner, K., Scheunpflug, A. (2020): Kultur und kulturelle Bildung in der universitären Lehrerbildung. Lehrbücher als Quellen diskursprägender Aspekte. In S. Timm, J. Costa, C. Kühn, A. Scheunpflug (Hrsg.), Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen und empirische Befunde. Münster: Waxmann, S. 213-228.
- › Kühn, C., Lindner, K., Scheunpflug, A. (2021; under review): Kultur in fachdidaktischen Lehrbüchern – eine diskursanalytische Perspektive auf Kultur in der Lehrerbildung.
- › Kraemer, R.-D. (2007/2004): Musikpädagogik – Eine Einführung in das Studium (2. akt. Auflage). Forum Musikpädagogik Band 55. Augsburg: Wißner.
- › Lanfranchi, A. (2002): Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerausbildung. In G. Auernheimer (Hrsg.), Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität (2nd ed.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 231-260.
- › Liebau, E. (2015): Arenen Kultureller Bildung. Arenen der Ästhetischen Bildung. In J. Zirfas (Hrsg.), Zeiten und Räume kultureller Kämpfe. Bielefeld: transcript, S. 117–130.
- › Liebau, E. (2019): Kulturelle Bildung. Die Schule als genuinen Kulturort denken. In: Schulmanagement (5), S. 8–11.
- › Liebau, E., B. Jörissen, et al., Hrsg. (2014): Forschung zur Kulturellen Bildung. Grundlagenreflexionen und empirische Befunde. Kulturelle Bildung. München: kopaed.
- › Loos, P. & Schäffer, B. (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren: Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen: Leske + Budrich.
- › Mannheim, K. (1964): Wissenssoziologie: Auswahl aus dem Werk. Neuwied: Luchterhand.
- › Mannheim, K. (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- › Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse Grundlagen und Techniken (11. akt. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.
- › Mecheril, P., & Klingler, B. (2014): Universität als transgressive Lebensform. Anmerkungen, die gesellschaftliche Differenz- und gleichheitsverhältnisse

- berücksichtigen. In L. Darowska (Hrsg.), Kultur und soziale Praxis. Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität. Bielefeld: transcript, S. 83–116
- ▶ Messerschmidt, A. (2011): Lehrer/in sein in der Einwanderungsgesellschaft. Pädagogische Reflexion der gesellschaftlichen Bedingungen für den Umgang mit Migration. Karlsruher Pädagogische Beiträge 76, S. 105–144.
 - ▶ Rau, C. (2020a): Kulturtradierung in geisteswissenschaftlichen Fächern. Eine rekonstruktive Studie zu epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Bad Heilbronn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5811>
 - ▶ Rau, C. (2020b): Welche Sicherheitsansprüche zeigen sich in den epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften eines geisteswissenschaftlichen Fachs? Eine empirische Rekonstruktion. In U. Hericks, M. Keller-Schneider, W. Meseth & A. Rauschenberg (Hrsg.), Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern (95–110). Bad Heilbronn: Julius Klinkhardt, S. 95–110.
 - ▶ Reckwitz, A. (2006): Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
 - ▶ Reckwitz, A. (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
 - ▶ Rochow, Friedrich Eberhard von (1776): Der Kinderfreund. Ein Lesebuch zum Gebrauch in Landschulen. Brandenburg und Leipzig
 - ▶ Sattler, S. (2014): Computergestützte qualitative Datenerhebung. In C. Bischoff, K. Oehme-Jüngling, & Leimgruber, W. (Hrsg.), Methoden der Kulturanthropologie. Bern: UTB, S. 467–487.
 - ▶ Schatt, P. W. (2007): Einführung in die Musikpädagogik. Einführung Erziehungswissenschaft. Darmstadt: WBG.
 - ▶ Scheunpflug, A. (2017): Begegnungsreisen im Kontext von Schulpartnerschaften – ein Beitrag zur weltbürgerlichen Bildung? In S. Richter, S. Krogull (Hrsg.), Globales Lernen in Begegnungsreisen. Reihe: Globales Lernen in der Schule – Impulse aus Theorie und Praxis. Comenius-Institut-Münster, S. 12–16.
 - ▶ Scheunpflug, A., Franz, J. & Stadler-Altman, U. (2012): Zur »Kultur« in pädagogischen Zusammenhängen. In T. Fink, B. Hill, V.-I. Reinwand, & A. Wenzlik, (Hrsg.), Die Kunst, über Kulturelle Bildung zu forschen. Theorie- und Forschungsansätze, München: kopäd, 2012, S. 99–110.
 - ▶ Schiffler, B. & Winkeler, H. (1994): 1000 Jahre Schule. Eine Kulturgeschichte des Lernens in Bildern. Luzern: Belsler.
 - ▶ Thaler, E. (2012): Englisch unterrichten. Grundlagen. Kompetenzen. Methoden. Berlin: Cornelsen.

- Timm, J.-P. (Hrsg.) (1998): Englisch lernen und lehren: Didaktik des Englischunterrichts. Berlin: Cornelsen.
- Timm, S. & Scheunpflug, A. (2020): Professionsbezogene Orientierungen von Lehramtsstudierenden im kulturellen Feld. Empirische Einblicke und Konsequenzen für die Lehrkräftebildung. Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen und empirische Befunde. Timm, S., J. Costa, C. Kühn , A. Scheunpflug. Münster: Waxmann, S. 147-161.
- Timm, S. (2021, under review): Kulturelle Dimensionen des professionellen Handelns - eine empirische Rekonstruktion der Orientierungen von Lehramtsstudierenden.
- Timm, S., Costa, J. ; Kühn, C. & Scheunpflug, Annette, (Hrsg.) (2020; i.E.): Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen und empirische Befunde. Münster: Waxmann.
- Volkmann, L. (2010): Fachdidaktik Englisch: Kultur und Sprache. Tübingen: Narr.
- Welsch, W. (2014): Was ist eigentlich Transkulturalität? In L. Darowska (Hrsg.), Kultur und soziale Praxis. Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität. Bielefeld: transcript, S. 39–66.

Autorenhinweise

Vorschau

Schulmanagement Handbuch 177:

.....

Bereits erschienene Handbücher

- Band 158: Kollegiale Reflexion (Claus G. Buhren)
- Band 159: Kompetenzorientierung (Armin Barth, Michael Brunisholz, Nils Machts, Uwe Maier, Jens Möller, Jan Retelsdorf, Matthias von Saldern, Ralph Schumacher, Elsbeth Stern)
- Band 160: Gewalt an Schulen (Dirk Baier, Marie Christine Bergmann, Eva Blum, Hans-Joachim Blum, Philipp Karnowski, Jan Urbanski)
- Band 161: Externe Evaluation (Jörg Berthold, Nicole Haferlandt, Olaf Köller, Thomas Riecke-Baulecke, Ulf Schweckendiek)
- Band 162: MINT (Susanne Heinicke, Marlen Niederberger, Uwe Pfennig, Axel Plünnecke, Kristina Reiss, Ortwin Renn, Johannes Wulf)
- Band 163: Kognitive Aktivierung (Ralph Schumacher – Hrsg.)
- Band 164: Lehren und Lernen mit digitalen Medien (Katharina Scheiter, Thomas-Riecke-Baulecke – Hrsg.)
- Band 165: Schule 4.0 (Katharina Scheiter, Thomas Riecke-Baulecke –Hrsg.)
- Band 166: Diskussion der Kompetenzorientierung (Michael Brunisholz, Aiso Heinze, Irene Neumann, Roland Reichenbach, Thomas Riecke-Baulecke, Ralph Schumacher, Petra Stanat, Elsbeth Stern)
- Band 167: Zeitmanagement für Führungskräfte im schulischen Kontext (Peter Fischer, Ingrid Baulecke)
- Band 168: PISA-Entwicklung in Schweden 2000–2015 (Karsten Bornemann)
- Band 169: Künstliche Intelligenz (Stefan Keller, Olaf Köller, Kordula De Kuthy, Detmar Meurers, Jens Möller, Florian Nuxoll, Björn Rudzewitz, Katharina Scheiter, Jürgen Wirtgen, Fabian Zehner, Ramon Ziai)
- Band 170: Praxis des digitalen Lehrens und Lernens (Julia Gerick, Gesa Ramm, Birgit Eickelmann (Hrsg.)
- Band 171: Kulturelle Schulentwicklung gestalten (Max Fuchs, Bettina-Maria Gördel, Bianca Fischer (Hrsg.)
- Band 172: Professionelle Lerngemeinschaften (Katja Kansteiner)
- Band 173: PISA 2018 (Kristina Reiss, Miriam Weis, Anja Tschiepe-Tiska)
- Band 174: Individuelle Förderung in der Schule (Christina Drüke-Noe, Uta Hauck-Thum, Henriette Hoppe, Sibylle Jäger, Uwe Maier, Kerstin Metz)
- Band 175: Fern- und Präsenzunterricht (Kerstin Drossel, Birgit Eickelmann, Melanie Heldt, Franz Koranyi, Andreas Lachner, Jens Lemke, Katharina Scheiter, Karoline Wirth-Geib)

Diese Handbücher können Sie in unserem Internetshop unter www.schulmanagement-online.de/shop bestellen, solange der Vorrat reicht.