



Leseprobe aus Esslinger-Hinz, Kultursensible Didaktik.
Eine Einführung in Theorie und Praxis, ISBN 978-3-407-25824-3
© 2021 Beltz Verlag, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-25824-3](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-25824-3)

Inhalt

Zum Hintergrund	7
1. Grundlegendes zu diesem Buch	9
1.1 Der Kerngedanke	9
1.2 Zielperspektiven	16
1.3 Wie sollte ich dieses Buch lesen?	16
 Hinweis zu den Onlinematerialien	20
2. Oberflächenstrukturen	21
2.1 Beständigkeit als Kernmerkmal von Kulturen: Praxen und Praktiken	22
2.2 Die Manifestationsformen von Kulturen	24
2.3 Oberflächenstrukturen von Unterricht	33
3. Tiefenstrukturen	41
3.1 Tiefenstrukturen von Unterricht als Sinn-, Begründungs- und Wertzusammenhänge	41
3.2 Die Funktionen von Tiefenstrukturen	48
3.3 Tiefenstrukturen zum Sinn des Unterrichts aus professioneller Perspektive	54
3.4 Tiefenstrukturen von Unterricht	63
4. Das Verhältnis von Oberflächen- und Tiefenstruktur	67
4.1 Generatives Bedingungsverhältnis	67
4.2 Multioptionalität	69
4.3 Reziprozität	71
5. Unterricht als Habitat	74
5.1 Das Unterrichtshabitat als professionell gestalteter Binnenraum des Lebens und Lernens	74
5.2 Unterrichtshabitate für Schülerinnen und Schüler	80
5.3 Konnektivität	90
5.4 Der Einfluss der Akteure auf das Habitat	93
5.5 Habitatentwicklung als ko-konstruktiver Prozess	101
5.6 Von der Steuerung zum Empowerment: Ein Paradigmenwechsel	104

6 Inhalt

6. Verstetigungen und Wandel in Unterrichtshabiten	107
6.1 Die Geschichte der Unterrichtskultur.....	107
6.2 Die Dominanz von Akteuren und Akteursgruppen	111
6.3 Das Maß der Repräsentanz der Tiefenstruktur auf der Oberflächenstruktur des Unterrichts.....	113
6.4 Kollektivität, Konservatismus und Kohärenz	115
6.5 Die Unterrichtsstörung aus der Perspektive Kultursensibler Didaktik...	116
6.6 Der Wandel von Unterrichtshabiten.....	119
7. Unterrichtsplanung als Habitatgestaltung.....	126
7.1 Kohärenz	126
7.2 Adaptivität	130
8. Habitatanalysen	133
8.1 Drei Analysewege im Überblick	133
8.2 Fokus 1: Die sinngebend-funktionale Habitat- bzw. Unterrichtsanalyse	135
8.3 Fokus 2: Die deskriptive Habitatanalyse durch Typologisierung	143
8.4 Fokus 3: Die qualitative Habitat- bzw. Unterrichtsanalyse.....	158
8.5 Zusammenfassung: Habitatanalyse und Unterrichtsreflexion.....	177
9. Unterrichtshabite und ihre Kontexte	179
9.1 Kulturschachtelungen	179
9.2 Gesellschaftsdiskurs	183
10. Praxisforschung und Unterrichtspraxis	187
10.1 Lehrerinnen- bzw. Lehrerprofessionalität	187
10.2 Forschungsmethodische Zugänge.....	189
11. Unterricht planen und dokumentieren im Rahmen Kultursensibler Didaktik	193
11.1 Der Aufbau des ausführlichen Unterrichtsentwurfs im Überblick	193
11.2 Die Elemente des ausführlichen Unterrichtsentwurfs im Einzelnen.....	198
12. Kultursensible Didaktik als Allgemeine Didaktik	218
Literatur	221
Glossar	233

Zum Hintergrund

Vor zwei Jahrzehnten besuchte ich im Rahmen einer repräsentativen Untersuchung Gesamtlehrerkonferenzen, um die Lehrerinnen und Lehrer für die Mitarbeit im Rahmen einer Fragebogenerhebung zu gewinnen.¹ Obwohl es immer dieselbe Schularbeit war und auch dasselbe Setting »Gesamtlehrerkonferenz«, stimmten mich diese Besuche, es waren 24 Konferenzen, nachdenklich: Ich hätte sagen können, in welchem Kollegium ich gern gearbeitet hätte und in welchem nicht. Irgendetwas machte eine Differenz. Seither sind etliche Jahre vergangen und das Thema »Schul- und Unterrichtskultur« beschäftigte mich seither empirisch wie auch theoretisch² – und seit einigen Jahren ganz besonders im Hinblick auf die Gestaltung von Unterricht.

In der allgemeindidaktischen Fachliteratur wird zum Zeitpunkt der Publikation des vorliegenden Buches mit dem Abgesang der Allgemeinen Didaktik gerungen – kaum ein Text zur Allgemeinen Didaktik, der in der Einleitung nicht auf Todes- oder Endzeitmetaphorik verzichten könnte oder das Verhältnis zur empirischen Unterrichts-, Schul- oder Bildungsforschung thematisiert. Dennoch steigt die Zahl der didaktischen Theorien kontinuierlich. Der jeweilige Fokus ist zumeist mit der Bezeichnung der Theorie angegeben. Zuweilen wird sogar auf zwei Attribute zurückgegriffen, was ihnen das wenig schmeichelhafte Etikett der »Bindestrich-Didaktik« eingebracht hat.³ Neuerdings listet Scholl⁴ einhundertundneine Didaktiken auf; Arnold und Zierer⁵ spekulieren sogar, ob mit der Ausbildung einer eigenen didaktischen Theorie ein Versuch unternommen würde, sich einen schulpädagogischen Ritterschlag zu sichern, und denken angesichts der immensen Anzahl an didaktischen Theorien darüber nach, wie die Spreu vom Weizen getrennt werden könnte.

Sich in eine lange Schlange einzureihen, ist zumeist unangenehm – wer will schon die einhundertundzweite Didaktik schreiben? –, ganz abgesehen von der zu investierenden Lebenszeit. Dennoch liegt das Buch jetzt vor. Mir war wichtig, es zu schreiben,

1 Esslinger, I. (2002). *Berufsverständnis und Schulentwicklung: ein Passungsverhältnis? Eine empirische Untersuchung zu schulentwicklungsrelevanten Berufsauffassungen von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

2 Esslinger-Hinz, I. (2010). *Schulkulturanalyse. Eine vergleichende empirische Untersuchung zu ausgewählten Dimensionen schulischer Kulturen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt; Esslinger-Hinz, I. (2019). *Schulkultur*. In: M. Harring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.): *Handbuch Schulpädagogik*. (S. 608–620). Münster: Waxmann.

3 Zum Beispiel Kritisch-konstruktive Didaktik, Handlungs- und entwicklungsorientierte Didaktik, Informationstheoretisch-kybernetische Didaktik, Lehr-lerntheoretische Didaktik.

4 Scholl, D. (2018). *Metatheorie der Allgemeinen Didaktik. Ein systemtheoretisch begründeter Vorschlag*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

5 Arnold, K.-H., Zierer, K. (2015). *Die deutsche Didaktik-Tradition. Grundlagentexte zu den großen Modellen der Unterrichtsplanung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 14.

8 Zum Hintergrund

weil ich denke, dass es Zeit ist, den Fokus neu und anders auf Unterricht zu richten. Mit der hier vorgelegten Kultursensiblen Didaktik möchte ich den sehr gewohnten und etablierten Blick auf die Planung und Analyse von Unterricht, vor allem aber die Idee, dass die Betrachtung von Oberflächenstrukturen des Unterrichts hinreichend sei, irritieren. Das würde mich freuen; denn die vorhandenen Planungskulturen, die in der deutschsprachigen Lehrerbildung tradiert werden, gilt es angesichts der jeweils aktuellen Chancen und Gefahrenlagen in der Biografie der einzelnen Person sowie im Zusammenleben mit anderen in dieser einen Welt fortzuentwickeln, stellenweise anders zu denken, neu zu justieren und reflektiert zu gestalten.

Die Allgemeine Didaktik ist tückisch, weil sie einen omnipotenten Anspruch hat, und an jeder Stelle ließen sich die Argumentationslinien weiterspinnen, ausdifferenzieren, belegen und verfeinern. Kurz: Ein solches Buch fände nie einen Abschluss, schon gar nicht auf rund 200 Seiten, dieser ist somit immer auch nur vorläufig.

Vor einigen Jahren musste ich einen Vortrag zum Ruhestand von Frau Prof. Dr. Barbara Koch-Priewe absagen; er erscheint nunmehr als später Nachtrag in Form dieses Buches und soll ein Stück Verbundenheit markieren – persönlich sowie inhaltlich.

Heidelberg, im Frühjahr 2021

1. Grundlegendes zu diesem Buch

1.1 Der Kerngedanke

Sobald Menschen zusammen sind, beginnt sie sich auszubilden: eine Kultur. Dieser Vorgang der Kulturgenerierung und Kulturetablierung ist zwangsläufig, er lässt sich nicht aufhalten oder verhindern und findet somit auch in jeder schulischen Lerngruppe bzw. Schulkasse statt. Die Präsenz von Unterrichtskulturen in grundsätzlich jedem Lehr-Lernsetting ist zwar unbestritten und findet in theoretischen wie auch in empirischen Arbeiten Erwähnung, sie ist aber in ihrer Bedeutung für die Praxis bzw. für die Praktiken des Unterrichts nicht so ausgearbeitet,⁶ dass eine theoretische Grundlage vorläge, die für das professionelle Arbeiten in Schule und Unterricht eine handlungsrelevante Grundlage bieten könnte.⁷ Diese Lücke existiert, obwohl die Bedeutung der Schulkultur immer wieder hervorgehoben und auch empirisch untersucht ist.⁸ Sie wird mit dem hier vorgestellten Ansatz geschlossen, der die stetigen, fest etablierten Anteile von Schule und Unterricht in den Fokus der Aufmerksamkeit rückt, denn sie sind es, die sich situieren und tradieren. Sie sind es auch, auf deren Gestaltung und Etablierung Lehrpersonen ihr Augenmerk richten sollten, und schließlich sind sie es, die den Rahmen für das Leben und Lernen in Schule und Unterricht bieten.

Aus struktur-funktionalistischer Perspektive⁹ differenzieren sich Gesellschaften immer mehr aus, so auch die unsrige, im Alltag bemerkbar an der Existenz von Subsystemen im Mikrobereich: Für alles und jedes existieren Expertisen und separierte soziale Rahmungen – vom Tele-Chirurg, dem Feelgood-Manager oder Make-up-Artist über das Nageldesign, das Wakeboarden bis hin zum Stand-up-Paddling. Jeder dieser Kontexte lässt neue soziale und damit auch kulturelle Räume entstehen. In Schule und Unterricht passiert dies aktuell insbesondere durch die Ausbildung von Profilfächern, die Etablierung von Neigungsgruppen, durch Leistungsdifferenzierungen oder in Ganztagschulen durch Freizeitangebote. Bildet sich eine AG, die eine Cajón baut, in der ein Musical geprobt wird oder eine Schülerfirma eingerichtet wird: Immer ent-

6 Im Sachwortverzeichnis gängiger Literatur zur Unterrichtsplanung ist das Stichwort »Unterrichtskultur« nicht zugestellt. Zum Beispiel Tulodziecki, G.; Herzig, B.; Blömeke, S. (2017). *Gestaltung von Unterricht* (3. überarb. und erw. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

7 Berkemeyer, N., Junker, R., Bos, W. & Müthing, K. (2015). Organizational cultures in education: Theory-based use of an instrument for identifying school culture. In *Journal for Educational Research/Journal für Bildungsforschung*, 7(3), 87.

8 Zum Beispiel Gazil, H. H. (1997): Impact of school culture on effectiveness of secondary schools with disadvantaged students. In *The Journal of Educational Research*, 90(5), 310–318.

9 Keller, F. (2014). *Strukturelle Faktoren des Bildungserfolgs. Wie das Bildungssystem den Übertritt ins Berufsleben bestimmt*. Wiesbaden: Springer; Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. (2. durchg. Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

10 Grundlegendes zu diesem Buch

stehen soziale Räume und damit Kulturen. Mit zunehmender Globalisierung, Technologisierung und Digitalisierung rücken diese Räume zugleich näher zueinander und werden für die Akteure¹⁰ sichtbar und zugänglich. Die Möglichkeit, ihnen zuzugehören, steigt für den Einzelnen und damit auch die Anzahl an kulturellen Räumen, denen jeder und jede angehört – im »real life« oder virtuell. Diese Entwicklungen weisen darauf hin, dass das Wissen über kulturelle Räume bzw. die Kompetenz, sich zwischen ihnen zu bewegen, immer bedeutsamer werden wird.

Daneben zeichnen sich Kulturen immer auch durch Stetigkeit, durch Sinngebungen sowie durch Innovationsgrenzen aus. Diese Aspekte sind für die Gestaltung von Schule und Unterricht von zentraler Bedeutung, denn zu meinen, alles sei möglich, es handle sich bei der Unterrichtsplanung immer wieder aufs Neue um ein weißes Blatt, das nur beschrieben, oder eine leere Datei, die nur neu geöffnet zu werden braucht, greift zu kurz und führt zu Verwunderung bis Frustation bei beteiligten Akteuren, zumal die kulturellen Logiken als Ursache nicht identifiziert werden.

Um aktuelle Entwicklungen und Anforderungen sowie die Strukturmomente von Unterricht aufnehmen zu können und Unterricht angesichts vorhandener kultureller Gegebenheiten zu planen und zu entwickeln, wird *Unterricht im Rahmen der hier vorgestellten Didaktik als kultureller Raum*¹¹ begriffen. Diese Sichtweise ist mit dem Begriff *Kulturhabitat* bezeichnet (Kap. 4). Die damit benannten stetigen Anteile und festen Verankerungen von Kulturen führen einerseits dazu, dass ein verlässlicher Rahmen für alle beteiligten Akteure entsteht, andererseits sind sie, sobald sie etabliert sind, auch schwer zu verändern. Deshalb ist es wichtig, dass Lehrpersonen diesen schul- und unterrichtskulturellen Rahmen bewusst gestalten und die sich ausbildende Kultur professionell stützen. »Doing culture«¹² findet immer statt – eine Unterrichtskultur bildet sich immer aus –, allerdings nicht unbedingt die aus schulpädagogischer Pers-

10 Mit »Akteur« sind die handelnden Personen bezeichnet. Der Terminus wird zwar klassischerweise handlungstheoretisch buchstabiert; ein Gegensatz oder eine Abgrenzung zur Struktur- oder Systemtheorie ist damit nicht bezeichnet, vielmehr ist das Schlepptau dieses Begriffs verglichen mit Termini wie »Person«, »Subjekt« oder »Individuum« am wenigsten konnotativ und diskursiv in den Bildungswissenschaften gebunden. An dieser Stelle soll nur eine Referenz hergestellt werden. Zur Diskussion vgl. Lüdtke, N., Matsuzaki, H. (Hrsg.) (2011). *Akteur – Individuum – Subjekt. Fragen zu ›Personalität‹ und ›Sozialität‹*. Wiesbaden: Springer sowie Wulf, C., Zirfas, J. (Hrsg.) (2014). *Handbuch Pädagogische Anthropologie*. Wiesbaden: Springer..

11 Vgl. Suderland, M. (2014). Sozialer Raum (espace social). In G. Fröhlich & B. Rehbein (Hrsg.), *Bourdieu Handbuch* (S. 219–225). Stuttgart: Metzler; Ecarius, J., Oliveras, R. (2014): Sozialer Raum. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 413–422). Wiesbaden: Springer; Berkemeyer, N., Hermstein, B., Manitius, V. (2016). Auf dem Weg zu einer raumorientierten Schulsystemforschung. Was können raumsensible Sozialtheorien für empirische Analysen regionaler Bildungsdisparitäten leisten? In *Zeitschrift für Pädagogik* 62(1), 48–61; Kessl, F., Reutlinger, C. (Hrsg.) (2008). *Schlüsselwerke der Sozialraumforschung. Traditionslinien in Text und Kontexten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

12 Hörning, K. H., Reuter, J. (2004). *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. Bielefeld: transcript.

pektive gewünschte. Welche Faktoren hier eine Rolle spielen, welche Gestaltungsmöglichkeiten Lehrpersonen haben und welchen Qualitätsansprüchen eine Unterrichtskultur genügen sollte, ist im vorliegenden Ansatz dargelegt. *Unterrichten wird hier als Kultur ausbildende und Kultur erhaltende professionelle Tätigkeit beschrieben. In der Konsequenz ist zu fragen, wodurch sich eine »pädagogische« Kultur¹³ auszeichnet.*

Empirisch braucht es nicht viel Aufwand, um Stetigkeiten im Unterricht zu identifizieren, und auch Sie, liebe Leserin, lieber Leser, brauchen nur an Lehr-Lernsituationen zu denken, die Sie mit denselben Akteuren über einen längeren Zeitraum erlebt haben; das kann in der eigenen Schulzeit gewesen sein, im Rahmen eines Praktikums, im Referendariat oder bei Fort- und Weiterbildungen. Was war typisch und charakteristisch, erwartbar und regelmäßig wahrzunehmen, wenn Sie an diesen Unterricht denken? Gefragt sind somit »Praktiken«, verstanden als »Handlungsakte, die wiederholt hervorgebracht werden«¹⁴. Praktiken sind wenig flexibel und wenig zugänglich für Wandel, für Reflexion, für Modifikation und für Entwicklung. Alltagsweltlich werden sie zuweilen Jahrzehnte später noch im Rahmen von Klassentreffen besprochen: »Weißt du noch, Lehrperson XY hat *immer* dies und jenes gemacht.« Studierende, die im Rahmen ihres Semesterpraktikums ca. 40 Unterrichtsstunden mit derselben Lehrperson und Lerngruppe verbrachten, beschreiben diese stetigen Merkmale recht mühelos. Hier ein Beispiel:

Beispiel

Also bei mir im Praktikum war es so, dass wir die Zeitplanung strikt einhalten mussten. Wir hatten in Religion zum Beispiel eine dritte Klasse, da hat die Lehrerin vorher immer überzogen und danach standen alle Tische kreuz und quer. Da haben wir erst mal eine Viertelstunde gebraucht, um das Chaos zu beseitigen. Wir konnten wirklich nur Unterricht planen mit dreißig Minuten, das war sehr kurz, weil die Lehrerin, gerade im Fach Religion, sehr viel Wert auf das Anfangsritual und das Endritual, was jeweils ein Lied war, geachtet hat. Das hat ziemlich viel Zeit beansprucht. Wir mussten diese einzelnen Phasen immer strikt einhalten und am besten noch sehr kreativ mit Gruppenarbeit und Vorstellungen arbeiten. Es war für uns immer sehr, sehr hektisch, weil wir diesen Plan nie durchbekommen haben.

Das Singen im Religionsunterricht steht im obigen Beispiel nicht zur Disposition. Es ist eine etablierte Praktik, die zum Unmut der Studierenden durch Argumente nicht ausgehebelt oder modifiziert werden konnte. Das Phänomen »Unterrichtskultur« in ihren stetigen, schwer- bis unverrückbaren Anteilen ist Akteuren vertraut, zugänglich

13 Hier steht eine Definition von Meyer (2016, S. 249) in Passung: »Sie [Bildung] bedarf einer pädagogischen Kultur, die innovatorische Interaktionsprozesse überhaupt erst ermöglicht und nicht nur die Reproduktion der Gesellschaft sichert, sondern zugleich gesellschaftliche Transformation ermöglicht.«

14 Vgl. Reckwitz, A. (2006). *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Göttingen: Velbrück Wissenschaft, S. 38.

12 Grundlegendes zu diesem Buch

und damit auch beschreibbar. Das Merkmal der Dauer ist der Schulkultur zueigen.¹⁵ Im Rahmen des hier vorgestellten Ansatzes wird dieses Phänomen systematisch beschrieben, in seiner Tragweite für Schule und Unterricht diskutiert und in seiner schulpraktischen Relevanz – insbesondere im Hinblick auf die Planung und Analyse von Unterricht, aber auch für Unterrichts- und Schulentwicklung konkretisiert.

Sich der kulturellen Grundlage von Schule und Unterricht zu widmen, ist wichtig, denn unter kulturtheoretischer Perspektive lassen sich Ergebnisse aus Unterrichtsentwicklungsprojekten, wonach gut strukturierte und durchdachte Unterrichtsprojekte nicht greifen bzw. keine Nachhaltigkeit zeigen,¹⁶ sowie Befunde, wonach Unterrichtskompetenzentwicklung stagniert und neues Wissen nur schwer in Praxen integrierbar ist,¹⁷ neu einordnen. Heitzmann & Fischer (2016) bilanzieren¹⁸: »Eine wichtige Erkenntnis der Lehr-/Lernforschung ist, dass Transfer von einer Lernsituation auf eine Anwendungssituation eher die Ausnahme als die Regel ist« (S. 248). Wenn Unterrichtsentwicklung an Hürden stößt, dann lohnt es sich zu prüfen, ob vorhandene Unterrichtskulturen für den Transferstopp verantwortlich zeichnen. Es gilt also, die Möglichkeitsräume freizulegen und Gelungenes und Bewährtes zu bewahren. Die Sicht auf den Möglichkeitsraum wird mit dem vorliegenden Ansatz eingenommen und im Folgenden systematisch entfaltet. Der vorgestellte Ansatz legt den Blick frei, um das Phänomen stabiler Unterrichtspraktiken zu verstehen, ihre Bedeutung einzuordnen und Konsequenzen für die Schulpraxis abzuleiten, die in die konkrete Gestaltung von Unterricht münden.

Die vorliegende Didaktik ist eine Allgemeine. Das heißt, dass der hier vorgestellte Ansatz auf Vollständigkeit zielt in dem Sinne, dass alles Geschehen im Lehr-Lernkontext in die Theorie eingebunden ist. Nun könnte man sagen, dass solche »Supertheorien« unbrauchbar seien, weil sie ihren omnipotenten Anspruch nicht einlösen könnten oder weil der Abstraktionsgrad zu hoch sei. Insbesondere der häufig attestierte hohe Komplexitätsgrad von Unterricht, dem Lehrpersonen tagtäglich auf professionelle Art und Weise zu genügen haben, lässt didaktische Theorien jedoch brauchbar erscheinen: Sie zeigen Strukturen auf und bieten Orientierung. Merkmale von Unter-

15 Zur Definition und Bedeutung von »Dauer« vgl. Markowitz, J. (1982). Relevanz im Unterricht – eine Modellskizze. In: N. Luhmann & K. E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreflexion. Fragen an die Pädagogik*. (S. 87–115). Frankfurt: Suhrkamp.

16 Zum Beispiel Stadler-Altmann, U., Gördel, B.-M. (2015). Schule bildet. Organisations- und Schulentwicklung zu demokratischen Aspekten von Schulkultur und der Unterrichtstheorien von Lehrkräften. In: H. Petzold & N. Hoffmann (Hrsg.), *Organisation bildet*. (S. 194–195). Weinheim: Juventa.

17 Huber, S. G. (2009). Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildung. In: O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus, R. Mulder (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und Messung*. Weinheim: Beltz, S. 454.

18 Heitzmann, N., Fischer, F. (2016). Berufsbegleitendes Lernen: Modelle und Befunde aus der Lehr-/Lernforschung. In: M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung*. (S. 239–250). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.

richt wie »mehrdimensional«, »simultan«, »unmittelbar«, »nicht voraussagbar« oder »antinomisch« markieren eine Verfasstheit von Unterricht, die eine professionelle Ordnung benötigt. Angesichts dieser Merkmalsbeschreibungen, die das Viele, Gleichzeitige und Interdependente hervorstellen, bietet die Allgemeindidaktische Theoriebildung genau dieses: Sie zeigt übergreifende Zusammenhänge, Strukturen, Grundlagen und Einflüsse auf. Sie trägt dazu bei, dass Komplexität handhabbarer wird im Berufsalltag, weil die Allgemeine Didaktik ein strukturerkennendes Gerüst bietet und dadurch auch eine Distanz zur gesellschaftlich verwirklichten Form von Schule und Unterricht schafft. Das Ziel der vorliegenden Theorie besteht darin, mittels Kulturanalysen vorhandene Strukturen identifizieren und verstehen zu können und auf dieser Grundlage Unterricht zu entwickeln. Kaum ein Blickwinkel und Ansatz könnte für diesen Allgemeinheitsanspruch angemessener sein als der kulturtheoretische. Und kaum ein Blickwinkel in die Einübung von Praxen ist wichtiger.

Diesen breiten Bezugsrahmen des Kulturbegriffs hat schon früh und sehr prominent der Anthropologe bzw. Ethnologe Edward B. Taylor im Jahr 1871 eingeführt: »Culture or Civilization, taken in its wide ethnographic sense, is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society«.¹⁹ So zutreffend diese Definition ist, so umfassend ist sie auch, wenn vom »komplexen Ganzen« die Rede ist. Der Terminus erweist sich durch seine Extensionsseite als sperrig für Präzisierungen, Operationalisierungen oder gar Messungen. Auf der anderen Seite ist Komplexität eine Diagnose für Unterricht, die von schulpädagogischer Seite immer wieder aufgegriffen wurde; insofern scheint der Kulturbegriff geeignet zu sein.²⁰

Die hier vorgestellte Kultursensible Didaktik zielt auf eine allgemeindidaktisch-systematische Modellierung von Schul- und Unterrichtsentwicklung und bietet eine Reflexions- und Professionalisierungsgrundlage. In der Konsequenz wird die Einbeziehung der Unterrichtskultur als zu reflektierende Größe bei der Analyse und Planung von Unterricht vorgestellt. Fokussiert ist die Mikrologik sozialer Praktiken, die für die Planung, Umsetzung und Analyse von Unterricht wichtig ist: dem Aufgabenfeld von

19 Tylor, E. B. (1871). *Primitive culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom.* (In two volumes. Vol. I.) London: John Murray.

20 Bereits in den späten 1960er Jahren hat Werner Loch den Terminus der »Enkulturation« als pädagogischen Grundbegriff geprägt, allerdings ohne den systematischen Bezug auf Schul- und Unterrichtsentwicklung, sondern unter der Perspektive der Kulturaneignung. Vgl. Loch, W. (1969). Enkulturation als anthropologischer Grundbegriff der Pädagogik. In E. E. Weber (Hrsg.), *Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert* (S. 122–140). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 126 f.; Kron et al. (2014) sprechen mit Bezug auf Loch von »Didaktik als Enkulturationswissenschaft« (S. 42); vgl. auch Bennewitz, H. (2011). »doing teacher« – Forschung zum Lehrerberuf in kulturtheoretischer Perspektive. In: E. Terhard, H. Bennewitz, M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 192–213). Münster: Waxmann. Eine Begriffsanalyse aus fachdidaktischer Perspektive bietet Hammel, L. (2007). Der Kulturbegriff im wissenschaftlichen Diskurs und seine Bedeutung für die Musikpädagogik. Versuch eines Literaturberichts. In *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, <http://www.zfkm.org/07-hammel.pdf>.

14 Grundlegendes zu diesem Buch

Lehrerinnen und Lehrern, an dem sich ihre Expertise, verstanden als professionelle Entwicklungsaufgabe, entscheidet.²¹

Unterricht unter der Perspektive Kultursensibler Didaktik verändert die Einschätzung dreier aktueller auf Unterricht bezogener Paradigmen: die pauschale Forderung nach Differenzierung, programmatiche Vorstellungen von Inklusion sowie Vorstellungen von gutem Unterricht im Rahmen von Merkmalkatalogen. Geltende Paradigmen und Programmatiken auf den Prüfstand zu stellen, stößt in der Regel auf Ablehnung, gerade weil diese – unter kulturtheoretischer Perspektive betrachtet – (noch) relativ fest verankert sind. Gefordert wird eine kritische Auseinandersetzung mit den jeweils geltenden Güte- und den dahinterstehenden *Sinnvorstellungen von Schule und Unterricht*; denn jede Praxis von Schule und Unterricht zu jeder Zeit fußt auf Wert- und Normvorstellungen²²; die freilich selten zur Disposition stehen. Diese freizulegen und zu prüfen muss im wissenschaftlichen Diskurs nicht nur möglich, sondern eingefordert sein – mit allen zur Verfügung stehenden Möglichkeiten und Zugängen: Hierzu zählen empirische Zugänge aller Art sowie (bildungs-)theoretische Anfragen.

Um diese Forderung am Beispiel einer aktuellen Programmatik zu verdeutlichen, sei der Terminus »Outputorientierung« aufgegriffen. Benannt ist mit dem Grundwort »Orientierung«, dass ein paradigmatischer Anspruch erhoben wird. Kaum jemand beginnt über den Sinn und Unsinn einer »Outputorientierung« zu diskutieren; der zum Hochwertwort geronnene Anglizismus markiert, dass das Bezeichnete gut und richtig sei. Gefragt wird zumeist, wie man den Output bzw. Ertrag sichern oder steigern könne; in etwa durch Tests, Ganztagschulen, Förderprogramme – nicht aber, ob dieses Paradigma zu kurz greift²³ oder eine dominante Norm darstellt, die auf den Prüfstand gestellt werden müsste. Die Prüfung der zugrunde liegenden Sinnkonstrukte wird im vorliegenden Ansatz als Merkmal professionellen Tuns gesehen: Lehrerinnen und Lehrer als Professionelle tragen die Verantwortung für ihren Unterricht. *Um dies leisten zu können, braucht es eine Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Sinn von Schule und Unterricht, den Konsequenzen, die aus der jeweiligen Antwort erwachsen. Um dies leisten zu können, braucht es eine Kultursensible Didaktik. Diese interessiert sich für alle Zugänge, die Grundlagen bieten, um Unterricht zu verstehen und zu verantworten.*

Möglicherweise ist so manche Leserin und so mancher Leser zunächst enttäuscht, weil das Stichwort »Kultursensibilität« assoziieren lässt, dass es sich um eine spezielle Didaktik zum Umgang mit Differenz und Ungleichheit handele; generiert durch ver-

21 Kultusministerkonferenz (KMK) (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf, S. 3

22 Vgl. Meseth, W., Casale, R., Tervooren, A., Zirfas, J. (Hrsg.) (2019). *Normativität in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer.

23 Eine strukturierte Erörterung bietet Tenorth, H.-E. (2014). *Evidenzbasierte Bildungsforschung vs. Pädagogik als Kulturwissenschaft – Über einen neuerlichen Paradigmenstreit in der wissenschaftlichen Pädagogik*. http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2014/nevelestudomany_2014_3_5-21.pdf.

schiedenste Kategorisierungen und Differenzierungen (z. B. Geschlecht, Nationalität, Gesundheit, Bildung, Herkunft), problematisiert an der Feststellung von (System-) Grenzen und bezeichnet mit Begriffen wie »Interkulturalität«, »Transkulturalität«, »kulturelle Hybridität«, »Multikulturalität«, »Intersektionalität«.

Die Kultursensible Didaktik hat die Unterrichtskultur im Blick – und zwar nicht unter dem Fokus der Differenzen, Dominanz- oder Ungleichheitsverhältnisse, sondern unter dem Fokus der Konstruktion des Kulturhabitats für alle und mit allen. Die Sinnstiftungen, Logiken, Formate und Prioritäten, die für alle Akteure gestaltet werden, stehen im Zentrum der Überlegungen, denn ein bestimmtes Unterrichtshabitat wird immer entstehen. Worauf es basieren soll, welche Schwerpunkte, Werte, Normen, Verhaltensweisen, Strukturen, Emotionen, Präsenzen hier gewählt werden, ist innerhalb der Kultursensiblen Didaktik erörtert. Differenzorientierte Blickwinkel führen zu der Frage: Wo liegen die Kulturunterschiede und wie gelingt das Pendeln, Aus-tarieren und Minimieren von Differenzen?²⁴ Innerhalb der Kultursensiblen Didaktik wird die Unterrichtskultur als mit Merkmalen versehen betrachtet, die sie von anderen Unterrichtskulturen unterscheidet. Kulturzugehörigkeit erfordert eine Idee von kulturellen Grenzen. Zählt es in etwa zur Unterrichtskultur, dass Schülerinnen und Schüler wertschätzend miteinander umgehen, werden Abwertungen ausgegrenzt – unabhängig davon, welche kulturellen Zusammenhänge außerhalb von Schule und Unterricht erlebt werden und wie »Wertschätzung« dort verankert sein mag. Unterrichtskulturen gilt es für alle zu etablieren. Der Unterricht bietet einen gemeinsamen kulturellen Rahmen, in den alle Akteure eingeführt werden. In diesem Sinne ist jede Unterrichtskultur integrativ und inklusiv: Sie muss gelernt und verstanden werden, insbesondere dann, wenn Akteure, die die vorhandene Kultur nicht kennen, in eine neue Unterrichtskultur eintreten (z. B. bei Klassenwechsel). Kulturfremdheit bietet einen großen Vorteil: Die Kultur kann in ihren Logiken noch erkannt werden und ermöglicht Kritik. Insbesondere Differenzthematisierungen und Dominanzverhältnisse, nicht eingelöste Sinnversprechen von Unterricht oder solche, die keine Realität im Alltag haben, sind zu verändern. An dieser Stelle ist der hier vorgelegte Ansatz geeignet, Kulturwandel einzuleiten und zu implementieren. Ein Zugang bieten hier *Kulturanalysen*, die in Kapitel 7 vorgestellt sind. Unterrichtshabitate sind für alle Akteure da, unabhängig von jedweden anderen Merkmalen, und sie werden für und mit Schülerinnen und Schülern gestaltet. *Darin liegt eine enorme Chance von Schule und Unterricht, denn anders als bei vorhandenen Kulturen auf allen gesellschaftlichen Systemebenen bieten Unterrichtskulturen die Möglichkeit, gezielt und reflektiert, das heißt professionell verantwortet, Kulturen zu gestalten. Die Unterrichtskultur ist eine von den Akteuren geteilte. Deshalb ist sie wichtig.* Welche Möglichkeiten hier bei der Planung von Unterricht bestehen, ist Gegenstand Kultursensibler Didaktik.

24 Zur Konstruktion und Bewertung von Differenz im Überblick vgl. Tervooren, A., Engel, N., Göhlich, M., Miehle, I., Reh, S. (Hrsg.) (2014). *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Bielefeld: transcript.

16 Grundlegendes zu diesem Buch

1.2 Zielperspektiven

Die Darlegungen und der hier vorgestellte Ansatz zielen darauf ab, dass Sie, lieber Leser bzw. liebe Leserin, Ihren Unterricht neu sehen und bewusst gestalten:

- Sie verstehen, dass sich Schul- und Unterrichtskulturen immer ausbilden, allgegenwärtig sind, Schule und Unterricht konstituieren.
- Sie sind in der Lage, Ihre individuellen Schulpraxiserfahrungen unter kulturtheoretischer Perspektive zu betrachten, sind sensibilisiert für die kulturtheoretische Perspektive und entdecken die beschriebenen Komponenten von Kulturen in Ihrem beruflichen Lebensalltag.
- Sie reflektieren und prüfen Ihre persönlichen, individuellen Sinnkonstruktionen von Unterricht.
- Sie entdecken »Kulturschachtelungen« innerhalb Ihrer Klasse und schätzen ein, ob und wie mitgebrachte Kulturen sich auswirken.
- Sie beginnen, Unterricht ganzheitlich, das heißt als Habitat wahrzunehmen.
- Sie entdecken und differenzieren strukturelle sowie fluide Anteile des Unterrichts.
- Sie gestalten und planen Ihren Unterricht, sodass er sich in Kohärenz zu gewünschten Kulturmerkmalen befindet.
- Sie verstärken gewünschte und Sie ziehen Grenzen zu unerwünschten Schlüsselkonzepten von Unterricht.
- Sie nutzen das hier vorgestellte Modell, um die Reflexion über sowie die Gestaltung von Unterrichtskulturen vorzunehmen (z. B. im Rahmen von Gesprächen über Unterricht oder im Rahmen von Unterrichtsdokumentationen bzw. -entwürfen).

Diese Zielperspektiven sind Anlass, eine Kultursensible Didaktik vorzulegen. In letzter Konsequenz geht es darum, professionellen Akteuren in Schule und Unterricht den theoretischen Rahmen bereitzustellen, der dazu beiträgt, einen schul- und unterrichtskulturellen Rahmen zu gestalten, der ermöglicht, Unterricht angesichts zeitbedingter Entwicklungslinien reflektiert und verantwortet für die nachwachsende Generation zu realisieren.

1.3 Wie sollte ich dieses Buch lesen?

1.3.1 Progression im Buch

Das vorliegende Buch stellt den Ansatz Kultursensibler Didaktik entwickelnd vor, so dass auch die optische Modellierung nach und nach erfolgt. Hier die Vorwegnahme des Modells, das am Ende steht und das sich Ihnen durch die Lektüre des Buches erschließt.