Ilona Esslinger-Hinz

Schul- und Unterrichtskultur: Innovationen in Schule und Unterricht unter der Perspektive *Kultursensibler Didaktik*

Auf der Grundlage eines deskriptiven Kulturbegriffs ist der Ansatz *Kultursensibler Didaktik* vorgestellt. Im Zentrum der Kultursensiblen Didaktik steht eine integrative Sicht auf die Schul- und Unterrichtskultur, die mit dem Begriff „Habitat" erfasst ist. Auf der Basis des entwickelten Modells sind Konsequenzen für die Fachdidaktik sowie das Themenfeld „Essen in der Schule" abgeleitet.

Schlüsselwörter: Schulkultur, Innovation, Schulentwicklung, Oberflächen- und Tiefenstrukturen, Ernährung

School and teaching culture: innovations in schools and teaching from the perspective of *Culture Sensitive Didactics*

Based on a descriptive concept of culture, the approach of *Culture Sensitive Didactics* is presented. At the centre of culturally sensitive didactics is an integrative view of school and teaching culture, which is captured by the term "habitat". Based on the developed model, consequences for subject didactics and the subject area "eating at school" are derived.

Keywords: school culture, innovation, school development, surface and deep structures, nutrition

1 Allgemeine Didaktik und Schulkultur

Setzen Betrachterinnen und Betrachter von Schule und Unterricht eine allgemeindidaktische Brille auf, dann tun sie dies, um grundlegende Merkmale von Unterricht zu fokussieren. Ähnlich einem dunklen Raum „Unterricht", den man mit einer Lichtquelle „Didaktische Theorie" betritt, werden bestimmte Ausschnitte des Raumes beleuchtet; andere liegen dabei im Schatten oder bleiben im Dunkeln: Die Leuchtkraft, das heißt die Qualität der didaktischen Theorie, ist, je nach Theorie, von unterschiedlicher Qualität und ihr Lichtkegel fällt auf ganz bestimmte Bereiche des schulischen oder unterrichtlichen Raumes. Denken wir an die Klassiker; in etwa die Kritisch-konstruktive Didaktik, so leuchtet sie die Antworten aus, die auf die Frage gegeben wird, was überhaupt gelernt werden soll. Die konstruktivistische Didaktik beleuchtet eher, wie gelernt wird. Man könnte hier eine Aufzählung der aktuell vorliegenden hundertundeine Didaktiken anschließen und ihre Leuchtkraft

im Hinblick auf den didaktischen Raum benennen und diskutieren. Worauf der Lichtkegel fällt, der Fokus bzw. die Programmatik der jeweiligen Didaktik, findet sich zumeist im vorangestellten Adjektiv: sei sie inklusiv oder bildungstheoretisch, evolutionär, systemtheoretisch, lernzielorientiert oder eklektizistisch. Jede dieser Didaktik hat ihre Vorzüge, weil sie jeweils bestimmte Merkmale hervorheben, die die anderen im Schatten oder Dunkeln belassen. Da didaktische Theorien Merkmale von Schule und Unterricht hervorheben, bilden sie Modelle.

Die didaktische Theorie, die hier vorgestellt wird, ist eine kultursensible (Esslinger-Hinz, 2020), da zwei Blickwinkel auf Schule und Unterricht miteinander verwoben sind: die allgemeindidaktische Perspektive sowie die kulturtheoretische. Dieser Ansatz, der den Kulturbegriff ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt, ist geeignet, so etwas wie eine Deckenlampe mit enormer Leuchtkraft zu sein. Das hat zwei Gründe. Der eine ist phänomenologischer Natur: Sobald Menschen zusammen sind, beginnt sie sich auszubilden: eine Kultur. Dieser Vorgang setzt immer und unaufhaltsam ein. Die Kulturgenerierung beziehungsweise Kulturetablierung ist zwangsläufig, sie lässt sich nicht aufhalten oder verschieben oder verhindern und findet somit auch in jeder schulischen Lerngruppe oder Schulklasse statt. Die Existenz und Präsenz von Schul- und Unterrichtskulturen ist unbestritten und findet in theoretischen wie auch in empirischen Arbeiten Erwähnung; sie ist aber in ihrer Bedeutung und Tragweite für die Praxen in Schule und Unterricht bislang unterschätzt oder sogar übersehen.

Ein Grund liegt in der Omnipotenz des Kulturbegriffs. Eine der bekanntesten Definitionen von „Kultur“ legte der Anthropologe und Ethnologe Edward B. Tylor im Jahr 1871 vor: „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”. Die Kultur prägt und durchdringt den gesamten jeweiligen Lebensraum – sei es der private, berufliche, wirtschaftliche, politische oder auch schulische. Für sie alle gilt, dass ihnen irgendeine Kultur eingeschrieben ist und das heißt, dass sich Merkmale identifizieren lassen, die Kontinuität und Stetigkeit besitzen. Diese sind zudem, wie noch zu zeigen sein wird, miteinander verwoben. Auch der schulische Raum ist kulturell und das heißt strukturell durchwirkt. Da alle Bereiche des Schulischen betroffen sind, ist dieser Ansatz durch und durch allgemein. Er schließt damit auch die Einnahme von Mahlzeiten in Schule und Unterricht mit ein.

Dass die schulkulturelle Perspektive mit ihrem umfassenden Ansatz wichtig ist, zeigen unzufrieden stellende Forschungsergebnisse aus dem Feld der Interventions- und Innovationsforschung im Kontext von Schule und Unterricht. Interventionsprojekte und Interventionen treten in der Regel mit einer Idee von Verstetigung, von Entwicklung und Optimierung an; optisch modelliert in Form von Ablaufmodellen, die, wenn auch nicht reibungslose, so doch progressive Abläufe annehmen. Die Ergebnisse im Bereich der Schul- und Unterrichtsforschung irritie-

ren an dieser Stelle, denn die erhofften oder erwarteten Wirkungen lassen sich nicht bzw. nicht im erwarteten Maß nachweisen. In etwa bilanzieren Stadler-Altmann und Gördel (2015) im Hinblick auf eine dreijährige Intervention, bei der zwölf Schulen der Sekundarstufe I beteiligt waren, dass sich das Unterrichtshandeln der Lehrpersonen nicht nachhaltig änderte und die angestrebten Wirkungen ausblieben. Heitzmann und Fischer (2016) bilanzieren: „Eine wichtige Erkenntnis der Lehr-/Lernforschung ist, dass Transfer von einer Lernsituation auf eine Anwendungssituation eher die Ausnahme als die Regel ist“ (S. 248). Das beschriebene Phänomen ist seit Mitte der 1990er Jahren deutlicher erkannt und als „Implementationsproblem“ kommuniziert (Gräsel & Parchmann, 2004). Dahinter verbirgt sich die empirisch basierte Erkenntnis, dass Neues nicht ohne Weiteres umgesetzt und implementiert wird, die zum Transformationsriemen für die Forderungen nach Schulentwicklung wurde. Zu meinen, eine Neuerung einzuführen, käme der Beschriftung eines leeren Blattes oder einer leeren Datei gleich, greift zu kurz. Die Rechnung ist – aus Sicht des hier vertretenen Ansatzes – ohne die vorhandene Kultur gemacht. Diese Rechnung ohne den Wirt – gemeint ist die Schulkultur – verschluckt unnötig Ressourcen, materielle in Form von Sachmitteln, aber auch ideelle; denn die Motivation sinkt mit der Rezeption von Misserfolgen und mündet schließlich in Attribuierungen; in etwa, dass Haltungen und Persönlichkeitseigenschaften von Lehrpersonen ursächlich seien bis hin zur Diagnose professioneller Kompetenzdefizite, mangelnder Innovationsbereitschaft oder Widerständigkeit gegenüber Neuerungen (Gröschner, 2011; Terhart, 2015). Außer Acht bleibt die Schul- und Unterrichtskultur, die im hier vorgestellten Ansatz als schulkultureller Varianzrahmen beschrieben ist und für einen Transferstopp zwischen Planung und Realisation verantwortlich zeichnen kann: *die jeweiligen Kulturen der einzelnen Schulen selektieren, was implementiert wird bzw. werden kann und was nicht* (Esslinger-Hinz, 2010, S. 31). Sich der kulturellen Grundlage von Schule und Unterricht zu widmen ist wichtig, um Möglichkeiten und Grenzen von Entwicklungsprozessen ausloten zu können. Das gilt auch für Konzepte zum Essen in Schule und Unterricht. In der Konsequenz zeichnen sich professionelle Akteure wie Lehrerinnen und Lehrer dadurch aus, dass sie bestehende Schul- und Fachkulturen beschreiben, verstehen und professionell gestalten können. Hierzu braucht es einen theoretischen Rahmen: eine Kultursensible Didaktik.

2 Der unterlegte Kulturbegriff

Kaum ein Begriff eignet sich als Grundwort besser für alles und jedes als der der Kultur: von der Backkultur über Wellnesskultur bis hin zur Sport- oder Esskultur. Konsequenterweise müsste man den Terminus „Kultur“ im Bemühen um Präzision, Differenzierung und Operationalisierung rasch als ungeeignet qualifizieren, zumal Kroeber und Kluckhohn in einer amerikanischen Studie aus dem Jahr 1952

bereits 164 Kulturbegriffe ausdifferenzieren. Auf der anderen Seite referenziert der Kulturbegriff auf ein Phänomen, das sich immer zeigt und ausbildet, sobald Menschen über einen längeren Zeitraum interagieren; das gilt für Familien, Organisationen, Institutionen, Vereine, für Nationen, für Schule und Unterricht und auch für das Essen in Schule und Unterricht. Der Begriff trifft etwas Grundlegendes, das offensichtlich in Lebenszusammenhängen immer greift und ein „großes Ganzes" umfasst. Die sich auftuende Komplexität lädt zunächst nicht dazu ein, empirisch in diesem Feld zu arbeiten. Auf der anderen Seite lässt sich das Phänomen, die Existenz von Kulturen, in jedwedem durch Interaktionen auf Dauer gestellten Kontexten zwar ignorieren, jedoch nicht eliminieren. Deshalb wird diese Komplexität theoretisch und empirisch fokussiert und der Terminus „Kultur" gewählt. Hier liegt seine Stärke und Relevanz: Kulturen prägen Schule und Unterricht und zwar immer. Doch woraus sind Kulturen „gestrickt"?

2.1 Oberflächenstrukturen und ihre Manifestationsformen

Der hier gewählte Schulkulturbegriff ist deskriptiv; das heißt, es geht zunächst um die Beschreibung von Kulturen und nicht darum, sie zu bewerten. Aussagen, dass eine Schule viel oder wenig oder eine „gute" oder „schlechte" Kultur habe, sind nicht von Interesse. Um das zu beschreibende Phänomen „Kultur" strukturierend zu beschreiben, lassen sich sechs Bereiche ausdifferenzieren, die die Substanz und den Kitt beziehungsweise die Rezeptur einer Kultur bilden. Da sie es sind, die die jeweilige Kultur grundlegen ist der Terminus „Manifestationsform" gewählt.

Da ist zunächst das *Verhalten der Akteure* zu nennen. Eine Kultur ist dadurch geprägt, dass bestimmte Verhaltensweisen gezeigt werden und andere nicht. Innerhalb einer Kultur kennen alle Akteure das erwartete Verhalten und handeln entsprechend. Erwartungswidriges Verhalten irritiert. Ist Schmatzen oder Rülpsen erlaubt oder erwünscht, soll man aufessen oder einen Rest im Teller oder Glas belassen, gibt es ein Tisch- oder Sitzordnung? Darf man sich während einer Mahlzeit vom Tisch entfernen oder nicht, darf man einen Energydrink in der großen Pause trinken oder einen Schokoriegel auspacken?

Die Verhaltensweisen sind eng an *Kognitionen* geknüpft. Man muss, um sich in einer Kultur bewegen zu können, die geltenden Regeln kennen. Sobald sie Kognitionen aktivieren, die kulturfremd sind, würde das auffallen. Zu sagen, dass das Essen mit den Händen unhygienisch sei, würde in Ghana irritieren. Der Energydrink an der Mörikerealschule führt zu einem Vermerk für die Eltern im Hausaufgabenheft. Kulturen sind immer durch bestimmte *Raum-Zeit-Strukturen* situiert. In etwa werden Mahlzeiten zu bestimmten Zeiten eingenommen oder auch zu unbestimmten sowie an bestimmten Orten. Sobald eine Regelmäßigkeit vorhanden ist, das kann auch die Unbestimmtheit sein, existieren Kulturen.

Zu den Manifestationsformen einer Kultur zählen weiterhin *konkrete Gegenstände oder Dinge*; in Anlehnung an Arthur Schopenhauer, Wilhelm Dilthey, Pierre Bourdieu wird hierfür der Terminus „Objektivation" gewählt. Stäbchen, Messer, Gabeln, Gläser, Lebensmittel, Tische, Stühle zählen zu den Objektivationen. Eine Schnabeltasse als Trinkgefäß in einem Restaurant für Erwachsene bereitzustellen irritiert, in einem Seniorenheim oder in einer Kinderkrippe nicht.

Weiterhin ist jede Kultur durch eine bestimmte Stimmung, Atmosphäre, durch *Emotionen* und das Befinden der Akteure gekennzeichnet. In Nigeria zählen geröstete Heuschrecken zum Alltag, in Europa rufen sie eher Ekel hervor; das gilt auch für Schweinefleisch in islamischen Ländern. Schreyögg (2008) bemerkt hierzu: „Kulturen normieren, was gehasst und was geliebt wird, was mit Geduld ertragen und was aggressiv zurückgewiesen wird, was angenehm und was unangenehm ist" (S. 365).

Und schließlich spielt innerhalb der Kultur die *Körperpräsenz* eine Rolle. Eine Mahlzeit in einem New Yorker Diner einzunehmen, bedeutet, möglichst rasch wieder wegzugehen und seine körperliche Anwesenheit auf ein Minimum zu reduzieren, um für Folgegäste Platz zu machen. Unterricht verändert sich, wenn er online stattfindet statt vor Ort. Die dargestellten Manifestationsformen (Tabelle 1) bilden die Grundbausteine, die die Rezeptur von Kulturen bilden:

Tab. 1: Manifestationsformen von Schul- und Unterrichtskulturen (Quelle: eigene Darstellung)

Verhalten	**Kognitionen**	**Raum-Zeit-Strukturen**	**Objektivationen**	**Emotionen**	**Körperpräsenz**
Verhaltensmuster Interaktionsstrukturen Redeweisen Bräuche Rituale …	Werte und Normen Regeln Erwartungen Überzeugungen Einschätzungen Erzählungen …	Anordnungen im Raum Architektur Phasenstruktur Pausen …	Ausstattung Medien Kleidung Möblierung Gegenstände Symbole …	Stimmung Atmosphäre Gefühle …	Gestik Mimik Art, sich zu bewegen Aussehen Stimme …

Zwar divergieren innerhalb verschiedener kulturtheoretischer Ansätze die Begrifflichkeiten, die Gewichtungen sowie die Einschätzungen zu den Interventionsmöglichkeiten der Akteure. Zusammenfassend lässt sich jedoch festhalten: die genannten Manifestationsformen inkludieren das, woraus aus kulturtheoretischer Sicht Kulturen gemacht sind und bilden deren Rezeptur von Kulturen. Diese Bereiche sind nicht separiert vorhanden, sondern miteinander verzahnt (Abbildung 1).

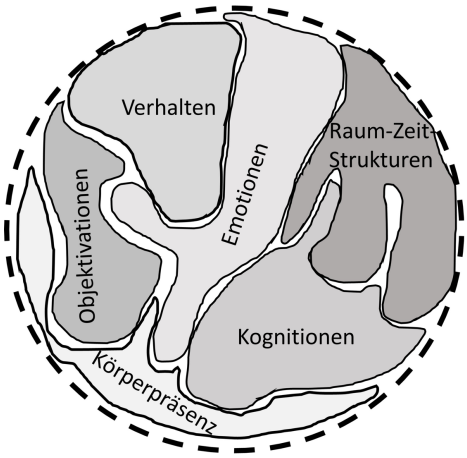


Abb. 1: Manifestationsformen von Schul- und Unterrichtskulturen (Quelle: eigene Darstellung)

Wechselt man die Ebene und betrachtet den *Mikrobereich Unterricht*, dann lassen sich die genannten Kulturmerkmale auch hier identifizieren. Methodisch braucht es nicht viel Aufwand, um Stetigkeiten im Unterricht zu identifizieren; also Verhaltensweisen, Emotionen, Kognitionen, Körperpräsenz, Raum-Zeit-Strukturen und Objektivationen, die konstant bleiben. Studierende im Semesterpraktikum, die über 30 Stunden bei einer Lehrperson hospitierten, konnten die Manifestationsformen im Unterricht beschreiben und rekonstruieren. In Tabelle 2 findet sich ein Beispiel aus dem Religionsunterricht auf der Grundlage eines Interviews:

Tab. 2: Manifestationsformen am Beispiel Religionsunterricht (Quelle: eigene Darstellung)

Objektivationen	Tafel steht im Zentrum.
Körperpräsenz	Lehrperson ist adipös und platziert sich am Pult; verübt den Unterricht sitzend.
Verhalten	Keine Bewegung, beleidigende Bemerkungen der Lehrperson, Schüler erledigen den Tafelanschrieb, Lehrperson ist unvorbereitet und äußert das auch.
Kognitionen	Der Unterricht muss stattfinden, Schüler haben Anweisungen der Lehrperson Folge zu leisten.
Raum-Zeit-Struktur	Frontale Tischordnung; Lehrperson befindet sich hinter dem Pult.
Emotionen	Unangenehm, gelangweilt, demotiviert.

Auf der *Schulebene* lässt sich die Kultur anhand der beschriebenen Manifestationsformen ebenfalls rekonstruieren. In Tabelle 3 ist ein Beispiel aus einer kulturanalytischen Untersuchung (Esslinger-Hinz, 2010), bei der alle Lehrpersonen (N = 66) über Interviews und Fragebögen, alle Schülerinnen und Schüler (N = 1148) sowie die Eltern über Fragebögen (N = 915) untersucht wurden. Einbezogen wurde auch die Außenwahrnehmung der Schule, indem eine Stadtteilbefragung vorgenommen wurde (N = 229).

Tab. 3: Manifestationsformen am Beispiel einer Schule (Grundschule) (Quelle: eigene Darstellung)

Objektivationen	Ein Raum mit Dingen, die niemand sortiert oder ansieht; Gegenstände im Keller – auch neu eingekaufte Unterrichtsmaterialien, die abgestellt sind und von denen niemand weiß; chaotische Lehrerbibliothek.
Körperpräsenz	Anwesenheit ist selbstverständlich und wird erwartet.
Verhalten	Schweigen bei Problemen oder Irritationen, vorsichtiger Umgang miteinander, Nachfragen vermeiden, sensible Themen umgehen.
Kognitionen	Probleme haben in unserer Schule nichts zu suchen.
Raum-Zeit-Struktur	Separierte, individuelle Klassenzimmer mit Hoheitsrechten der Lehrpersonen.
Emotionen	Angenehme, abwägende, vorsichtige Atmosphäre. Gute Stimmung wird erwartet.

Der grundlegende Charakter der beschriebenen Manifestationsformen wird deutlich, wenn man sie als Heuristik heranzieht, um eine Kultur zu betrachten. Unabhängig von der gewählten Ebene sind diese sechs Merkmale identifizierbar. Zur Verdeutlichung ein Beispiel aus Mikronesien. Die Inselbewohner von Sumba, einer Insel im Indischen Ozean, feiern alljährlich ein Reiterfest. Die jungen Männer versammeln sich an einem bestimmten Abend des Jahres zum Faustkampf: Sie gehen mit Fäusten aufeinander los und versuchen, die anderen möglichst stark zu verletzen, so dass Blut fließt. Dieses Verhalten führt dazu, dass die Polizei eingreifen muss, um schlimme Verletzungen zu verhindern. Die beschriebenen Manifestationsformen lassen sich auch hier identifizieren (Abbildung 2).

Da diese Elemente von Kulturen beschreibbar und beobachtbar, in Anteilen auch messbar und empirisch zugänglich sind, werden sie hier als *Oberflächenstrukturen* bezeichnet. *Das Grundwort „Struktur" markiert hierbei, dass diese Elemente nicht zufällig, flüchtig oder episodisch sind, sondern zum kontinuierlichen und etablierten Bestand zählen.* Sie sind stabil, fest etabliert und daher auch schwer veränderbar.

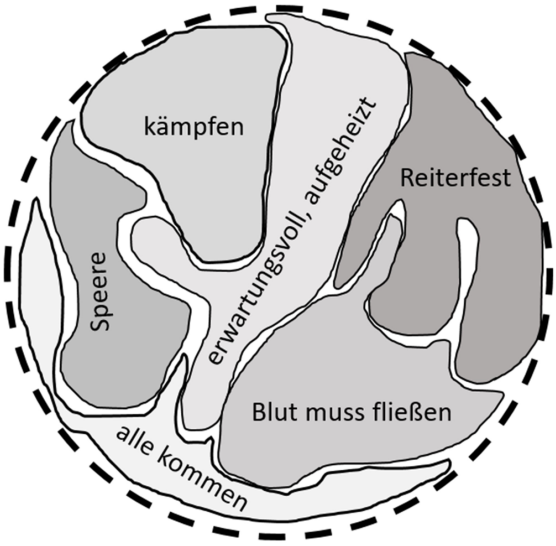


Abb. 2: Manifestationsformen am Beispiel Sumba (Quelle: eigene Darstellung)

2.2 Tiefenstrukturen

Im Hinblick auf das Beispiel „Sumba“ fragt man sich aus europäischer Perspektive nach dem Sinn. Warum verletzen sich jungen Männer alljährlich? Was ist die Logik, der Sinn, die Begründung? Die Antwort gibt ein Schamane. Er erklärt, dass es einen Zusammenhang gibt: Je mehr Blut fließt, desto größer die Ernte, so ist die Annahme. Die Oberflächenstruktur ist durch eine Begründungsstruktur unterlegt. Auch Oberflächenstrukturen von Schulen sowie solche des Unterrichts basieren auf solchen Begründungsstrukturen. Sie werden hier als *Schlüsselkonzepte* bezeichnet. Schlüsselkonzepte sind „Annahmen, die den Praxen in Schule und Unterricht unterlegt sind. Ein Schlüsselkonzept stellt die Begründung für etablierte Oberflächenstrukturen bereit. Schlüsselkonzepte werden von Akteuren als geltend, wahr und richtig angenommen. Sie werden als relevant eingestuft. Es handelt sich um grundlegende Annahmen, Vorstellungen und Sichtweisen zum Sinn von Schule und Unterricht sowie über die Wege, wie dieser Sinn implementiert werden kann“ (Esslinger-Hinz, 2020, S. 37). Die Summe der Schlüsselkonzepte bilden die Tiefenstruktur.

Damit ergibt sich die optische Darstellung (Abbildung 3) für das vorgestellte Modell einer Kultursensiblen Didaktik. Die unterlegten Tiefenstrukturen sind nicht immer bewusst. Sie lassen sich jedoch aufgrund der Oberflächenstrukturen rekonstruieren und validieren. Neben ihnen existieren auch fluide und kulturfremde Anteile, die wenig Einfluss auf die Oberflächenstruktur haben, da sie keine Schlüsselkonzepte darstellen.

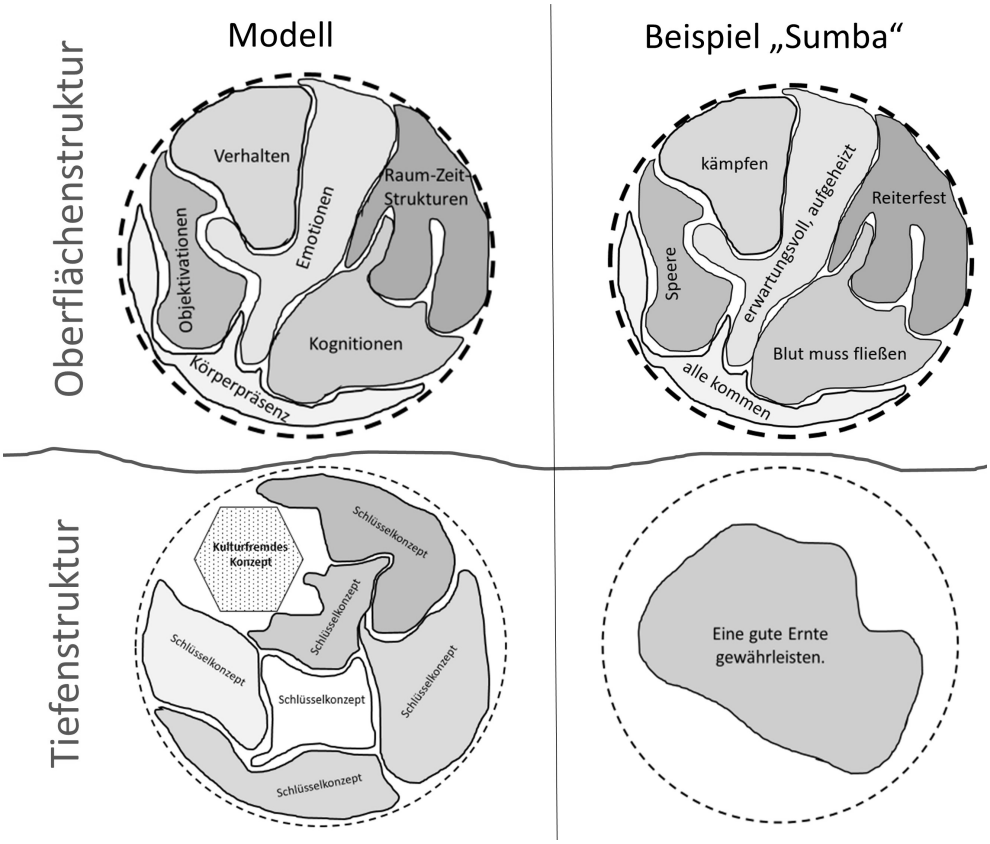


Abb. 3: Tiefen- und Oberflächenstrukturen im Habitat (Quelle: eigene Darstellung)

3 Schule und Unterricht als Habitat

Die relativ stabilen Oberflächen- und Tiefenstrukturen wurden als Kultur vorgestellt. Daneben finden in Schule und Unterricht auch fluide, zufällige und spontane Ereignisse statt. Sowohl die stabilen Praxen wie die fluiden Ereignisse sind wichtig, da nur so Entwicklung und Innovation einerseits sowie Stabilität und Sicherheit andererseits gewährleistet werden kann. Um fluide Anteile im Blick behalten zu können, ist es wichtig, auf dieses „große Ganze“ referieren zu können. Hierfür ist im Folgenden der Terminus *„Habitat“* gewählt. *Er akzentuiert die Schule und den Unterricht als kulturellen Raum (lat. habitare; franz. habiter; wohnen) mit Oberflächen- und Tiefenstrukturen sowie mit fluiden und episodischen Anteilen.* Im Sprachgebrauch von Didaktikerinnen und Didaktikern wird vom „Lern- und Lebensraum Schule“ gesprochen. Diese Zweiteilung bzw. Paarung ist für eine kultursensible Betrachtungsweise ungeeignet, weil sie eine Differenz markiert, die den Blick für das Zusammenspiel

der Oberflächen- und Tiefenstrukturen verstellt. Die mit der Reihung formulierte Differenz zwischen Leben und Lernen generiert systematische Probleme: Lernen im Unterricht, Leben in der Pause. Die Differenz ermöglicht, das Leben aus dem Unterricht systematisch auszulagern und so zu tun, als ob es ausschließlich um das Lernen ginge oder als ob Lernen nicht Leben sei. Der Begriff des Habitats markiert, dass alles, was im Raum Schule und Unterricht geschieht, gemeint ist und dass dieses Geschehen strukturelle Anteile hat. Habitate haben immer mehr oder weniger durchlässige Grenzen; sonst ließen sie sich nicht als solche definieren. Akteure kennen diese Grenzen und bewegen sich auch in ihrem Lebensalltag in unterschiedlichen Habitaten (Esslinger-Hinz, 2020). Im Hinblick auf verschiedene Unterrichtshabitate sind Schülerinnen und Schüler oftmals gut in der Lage, zwischen den Habitaten zu wechseln.

Die im Habitat vorhandenen Oberflächen- und Tiefenstrukturen bilden ein relativ stabiles Gerüst, das heißt sie werden von den Akteuren reproduziert. Für die Stabilität sind drei Faktoren maßgeblich. *Erstens:* die Homogenität unter den Akteuren, die bestimmte Oberflächen- und Tiefenstrukturen reproduzieren sowie Akteure mit Macht, die die Reproduktion mittragen. *Zweitens*: die Geschichte bzw. Dauer mit der bestimmte Oberflächen- und Tiefenstrukturen vorhanden und verankert sind. *Drittens*: das Maß der Repräsentation der Tiefenstrukturen in den Oberflächenstrukturen bzw. Manifestationsformen. Spiegeln Gegenstände, die körperliche Präsenz, die Emotionen, die Raum-Zeit-Strukturen, das Verhalten sowie die Kognitionen und Objektivationen allesamt ein bestimmtes Schlüsselkonzept?

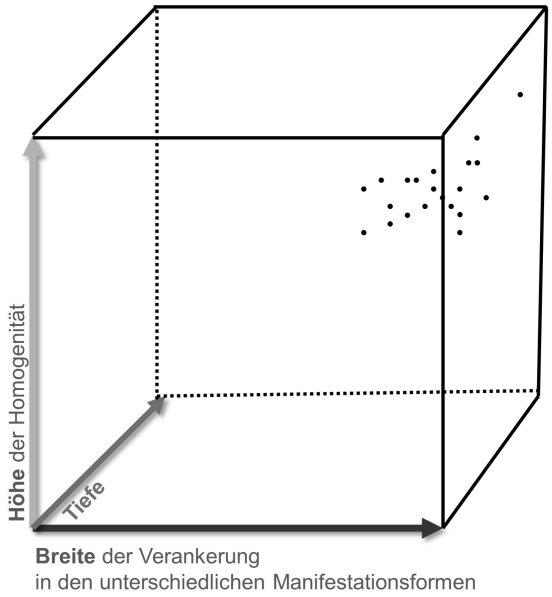


Abb. 4: Würfelmodell zur Kulturstabilität (Quelle: eigene Darstellung)

Abbildung 4 bildet die drei Dimensionen in einem Würfelmodell ab; die Punkte rechts oben im hinteren Bereich des Würfels bilden Kulturen, weil hier Oberflächen- wie Tiefenstrukturen von der Mehrzahl der Akteure sowie den mächtigen Akteuren über einen langen Zeitraum hinweg in allen Manifestationsformen reproduziert werden.

Im Rahmen einer Untersuchung (Esslinger-Hinz, 2010) berichten die Lehrpersonen an einer der untersuchten Schulen von einem Kulturwandel durch eine neue Schulleitung: Das Thema „Umweltschutz", ein Schlüsselkonzept über viele Jahre, wurde verändert. Oberflächenstrukturell wurde Müll getrennt, Umweltpapier benutzt, aus vermeintlichem Müll Objekte im Kunstunterricht gestaltet. Im beschriebenen Fall sorgte die neue Schulleitung für einen Kulturwechsel:

> Jetzt brennen alle Lichter. Ich bin immer nur der Lichtausschalter und es guckt niemand mehr. Ob kopiert wird bis zum geht nicht mehr. Alles wird verschwendet. Dann haben wir das Papier ausgetauscht. Wir hatten so ein bisschen dunkleres Papier, also nicht grau, sondern einen leichten Ton., das war wohl so ein Umweltpapier. Das ist alles weg wieder. Jetzt haben wir nur weißes und schönes und buntes. Und auch für Schnipselarbeiten oder so. (Esslinger-Hinz, 2010, S. 194)

Schule und Unterricht als Habitate zu betrachten, trägt dazu bei, vorhandene Tiefen- und Oberflächenstrukturen identifizieren zu können und erlaubt auch, den Möglichkeitsraum für Änderungen bzw. Innovationen zu erkennen.

4 Konsequenzen für das Thema „Essen in der Schule"

Aus der Perspektive Kultursensibler Didaktik zeichnen sich drei Konsequenzen für das Thema Essen im Habitat Schule ab.

1. Aus fachdidaktischer beziehungsweise fachwissenschaftlicher Perspektive ist zu klären und zu benennen, *welche Tiefenstrukturen* angestrebt werden sollten.
2. Aus fachdidaktischer sowie fachwissenschaftlicher Perspektive ist zu prüfen, *welche Oberflächenstrukturen* ein Schlüsselkonzept repräsentieren können.
3. Im Hinblick auf das Vorhaben, Kulturwandel herbeiführen zu wollen, braucht es Instrumente zur *Kulturanalyse* (vgl. Esslinger-Hinz, 2020).

Sobald dieser zunächst deskriptive Ansatz in die Praxen von Schulen und Unterricht mündet, braucht es Antworten auf die genannten Punkte und damit auch *fachdidaktisch und fachwissenschaftlich basierte Bewertungen,* denn aus professioneller Perspektive besteht die Kernaufgabe von Lehrerinnen und Lehrern in der Etablierung von Schul- und Unterrichtskulturen beziehungsweise verantworteten Habitaten. Das ist eine Gestaltungsaufgabe, die Entscheidungen für bestimmte Schlüsselkonzepte erfordern und damit auch den Ausschluss unerwünschter Schlüsselkonzepte. Sobald

diese bewertende Aufgabe ins Spiel kommt, werden Bildungsvorstellungen formuliert.

4.1 Konkretisierung: Oberflächen- und Tiefenstrukturen aus fachwissenschaftlicher sowie fachdidaktischer Perspektive

Betrachtet man Schule und Unterricht aus schultheoretischer Perspektive und stellt die Frage, wozu die Schule da ist, welcher Sinn ihr unterlegt ist, welche Bündel an Interessen des Individuums sowie der Gesellschaft einen Anspruch anmelden, dann sind es immer wieder dieselben Begründungslinien, die in den Fokus der Aufmerksamkeit rücken:

- *die materielle Sicherung* der Lebensgrundlage des Einzelnen und der Gesellschaft durch Leistungserbringung,
- die Stärkung der *Verantwortung für den eigenen Körper,*
- die Gewinnung *emotionaler Stabilität,*
- die Befähigung zu einem *nachhaltigen Leben,*
- die Erfahrung *sozialer Eingebundenheit,*
- die Fähigkeit, *Neuerungen und Entwicklungen in das eigene Leben integrieren* zu können.

Auch das Thema „Essen in Habitat Schule" ist an die genannten Begründungslinien geknüpft (Jansen, 2019, S. 108ff; Bender, 2015). Schlüsselkonzepte können hier sein:

- Materielle Sicherung: *In der Schule mit Essen versorgt werden und lernen, sich später selbst zu versorgen; Leistung stützende Nahrungsmittel kennen und wählen*,
- Die Verantwortung für den eigenen Körper muss gestärkt werden: *Gesundes Ernährungsverhalten zeigen,*
- Emotionale Stabilität ist anzustreben: *Geschmacksbildung stärken, das Essen genießen können,*
- Die Befähigung zu einem nachhaltigen Leben: *Reflektiertes Konsumverhalten praktizieren und zu einer effizienten Ressourcennutzung beitragen,*
- Die Erfahrung sozialer Eingebundenheit: *Essen in Gemeinschaft erleben*,
- Neuerungen und Entwicklungen in das eigene Leben integrieren: *Ernährungsinnovationen kennen und prüfen.*

Schlüsselkonzepte zu konkretisieren, zu begründen und zu implementieren, das bedeutet Konzepte und Ansätze für geeignete Tiefenstrukturen zu entwickeln, ist Aufgabe der Fachdidaktik unter Heranziehung fachwissenschaftlicher Grundlagen. Aus fachdidaktischer Perspektive sind weiterhin Überlegungen anzustellen und Konzepte zu entwickeln, welche Oberflächenstrukturen sich anbieten und eignen, um er-

wünschte Tiefenstrukturen etablieren zu können. Dieser Transfer von Tiefenstrukturen findet in einem Möglichkeitsraum statt. Didaktisch und methodisch handelt es sich um keine Einbahnstraße, vielmehr ist der Zusammenhang multioptional. Den Fachdidaktiken kommt die Aufgabe zu, neue Konzepte für Oberflächenstrukturen zu entwickeln sowie das generative Bedingungsverhältnis zwischen Oberflächen- und Tiefenstruktur zu erforschen. Um konkrete Habitate professionell gestalten zu können, ist die vorhandene Kultur mit ihren Akteuren, ihrer Geschichte, ihren Tiefen- und Oberflächenstrukturen in den Blick zu nehmen.

Ist eine Schule in ihrer sozialen Eingebundenheit fest etabliert, wird diese Kultur auch beim Thema „Essen in der Schule“ fortschreiben. Wie Tiefenstruktur oberflächenstrukturell realisiert wird, bildet eine Gestaltungsaufgabe. Die professionelle Aufgabe besteht darin, zum einen das gewünschte und gewählte Schlüsselkonzept fachwissenschaftlich und fachdidaktisch auf den Prüfstand zu stellen. Ist dieser Test bestanden, sind die vielfältigen Möglichkeiten, ein bestimmtes Schlüsselkonzept oberflächenstrukturell zu implementieren, zu prüfen und zu bewerten. In etwa könnte ein Kollegium darauf achten, eine entspannte und angenehme Atmosphäre beim Einnehmen von Mahlzeiten (Emotionen) herzustellen oder Nischen und Gruppentische etablieren (Strukturen und Manifestationen), um die Erfahrung sozialer Eingebundenheit zu stützen.

Aus allgemeindidaktischer und schulpädagogischer Perspektive wäre es zu kurz gesprungen, wenn man sich sagte: Ich suche mir – fachwissenschaftlich und fachdidaktisch – mit guten Argumenten unterfüttert, das ein oder andere Schlüsselkonzept zur Implementation, denn Schulen werden zumeist nicht neu gegründet, vielmehr existieren bestimmte Schulkulturen, die wie ein Sieb im Hinblick auf Neuerungen, Änderungen, Innovationen wirken. Durch die Maschen fallen dann die Vorschläge, die an die vorhandene Kultur nicht anbindungsfähig sind. Implementiert werden hingegen Oberflächenstrukturen, die sich einpassen.

4.2 Zum Zusammenspiel von empirischer Forschung und bildungstheoretischen Begründungslinien

An dieser Stelle sei das obige Beispiel, dass ein Kollegium soziale Eingebundenheit stärken möchte, indem es Nischen in den Fluren und Gängen in und um das Schulhaus einrichtet, nochmals aufgenommen. Mit dieser Veränderung der Oberflächenstruktur (Objekte: Bänke, Tische; Raum-Zeitstrukturen: Nischen, die während des Unterrichts und in den Pausen genutzt werden können) ist noch nicht gewährleistet, dass die gewünschte Tiefenstruktur generiert oder reproduziert wird. Es könnte sich herausstellen, dass die Nischen verwaisen oder dass sie als Raucherecken oder als Müllablage Verwendung finden. Das bedeutet, dass die pädagogisch-didaktische Aufgabe darin besteht, Repräsentationen zu suchen und zu finden, die tatsächlich die gewünschte Tiefenstruktur reproduzieren. Hierbei sind empirische Zugänge oder

Evaluationen wichtig. Sie setzen jedoch an der Oberflächenstruktur an und münden in eine Diskussion und Folgeabschätzung für deren Passung im Hinblick auf die argumentativ und reflexiv gefundenen Tiefenstrukturen. Um die Tiefenstrukturen auf den Prüfstand zu stellen, braucht es rekonstruktive Zugänge der empirischen Sozialforschung sowie einen kritischen Diskurs. Dieser kritisch-reflexive Diskurs sollte die generierten Paradigmen und Logiken (Tiefenstrukturen) in den Blick nehmen. Versuche solcher Diagnostiken gesellschaftlicher Zustände geschehen aktuell innerhalb soziologischer und philosophischer Beiträge; sie sind in ihrer Bedeutung für das Schul- und Bildungssystem, die Einzelschule bis hinein in das Mikrosystem des Unterrichts herunter zu brechen und in ihren Konsequenzen für die Güte des Habitats zu prüfen. Aktuelle gesamtgesellschaftliche Paradigmen, verstanden als gesamtgesellschaftlich geltende Schlüsselkonzepte, ragen in schulische Praxen und Praktiken hinein, ohne dass sie geprüft wären. Das gilt beispielsweise für die Vorstellungen von Individualisierung Reckwitz 2019), für Logiken von Leistungserbringung und -steigerung, Vorstellungen von Offenheit und Grenzüberwindung und Globalisierung sowie die Digitalisierung.

Setzt man ausschließlich auf die Prüfung von Oberflächenstrukturen und setzt die Tiefenstrukturen voraus, entsteht eine tiefenstrukturelle Blindheit. In etwa dann, wenn Ganztagsschulen mit Essensangeboten gefordert werden und die dahinterstehende Logik von Leistungssteigerung und Produktivität nicht gesehen wird. Setzt man ausschließlich auf den tiefenstrukturellen Diskurs, ist die Oberflächenstruktur nicht tangiert. Dieser Diskurs bleibt ohne (Aus-)Wirkung. Beide Schlagseiten lassen sich seit den 1970er Jahren im Deutschen Bildungssystem bei Betrachtung der aktuellen Bedeutung der Kritischen Theorie sowie die der empirischen Bildungsforschung rekonstruieren. Um professionell und reflexiv Schule und Unterricht zu gestalten, braucht es einen Blick für das gesamte Habitat: die Tiefen- sowie die Oberflächenstrukturen sind in den Blick zu nehmen sowie die Fluiden Anteile und damit bedarf es eines Zusammenspiels von empirischer Forschung und bildungstheoretischen Begründungslinien.

4.3 Lehrerprofessionalität

Da Schul- und Unterrichtskulturen immer schon vorhanden sind – in den Worten Friedrich Schleiermachers (1826) geht die Praxis der Theorie voraus – und die Neugründung einer Schule den selteneren Fall darstellt, braucht es, um vorhandene Kulturen in den Blick nehmen zu können, Instrumente zur Kulturanalyse. Sie können dazu beitragen, dass Neuerungen angesichts eines vorhandenen Habitats wahrgenommen werden. Eine Aussonderung oder Marginalisierung von Interventionen oder Programmen durch die vorhandene Kultur kann so einbezogen werden. Würde man beispielsweise in einer Schule, deren zentrales Schlüsselkonzept sich auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler fokussiert, einführen, dass Essenspausen flexi-

bilisiert werden und die Unterhaltung während des Essens gestützt wird, könnte das auf Widerstände der Akteure stoßen. Ein Konzept, dass „gutes“ Essen im Sinne von qualitativ hochwertigen Mahlzeiten wichtig ist, weil sie die Leistung der Schülerinnen und Schüler steigert, stünde in Passung zur vorhandenen Kultur und ließe sich nahtlos einbinden. Zumeist unterbreiten Akteure, die das Habitat, in dem sie sich befinden, (noch) nicht kennen; dazu zählen Referendarinnen und Referendare, Vorschläge, die im Kontrast zu den vorhandenen Tiefenstrukturen stehen (Esslinger-Hinz 2010).

Unter kultursensibler Perspektive sind somit drei zentrale Aufgabenfelder im Lehrerberuf wichtig:

1. **Kultur verstehen:** Schule und Unterricht werden durch etablierte Kulturen moderiert, deshalb ist es die Aufgabe professioneller Lehrkräfte, diese Kultur zu kennen und zu verstehen (Kulturanalyse).
2. **Schlüsselkonzepte benennen:** Lehrpersonen haben die Aufgabe, sich über präferierte Schlüsselkonzepte zu verständigen, sie zu reflektieren und zu begründen. Es sind Tiefenstrukturen vorzusehen, zu definieren und zu klären, die für Schülerinnen und Schülern sowie aus gesellschaftlicher Perspektive relevant sind. Hierzu braucht es Fachwissenschaft und Fachdidaktik.
3. **Habitate entwickeln und gestalten:** Die zentrale Aufgabe aller professionellen Akteure bildet die Habitatentwicklung. Das heißt, es sind Tiefenstrukturen gezielt über die Gestaltung der Oberflächenstrukturen zu implementieren. Die Idee von „Steuerung“ von Schule und Unterricht ist abzulösen durch ein Konzept der professionellen Gestaltung von Schul- und Unterrichtshabitaten.

Überlässt man die Kultur in Schule und Unterricht sich selbst oder übersieht man sie, entstehen auch Habitate – nur nicht unbedingt die aus schulpädagogischer und fachdidaktischer Perspektive gewünschten. Schule gestalten, Schule entwickeln und Unterrichten wird hier als Kultur ausbildende und Kultur erhaltende professionelle Tätigkeit begriffen.

Weder das freie Spiel der Kräfte noch die Bildungspolitik sollten hier Maßstäbe setzen, sondern die professionellen Akteure mit ihrem fachdidaktischen, fachwissenschaftlichen und pädagogischen Können, ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten. So hilfreich dieser Dreiklang ist, besonders prominent im Ansatz Shulmans (1986; 1987; 2004), die Praxis in Schule und Unterricht erfordert sie im Zusammenspiel. Das vorgestellte Modell bietet eine Analyse- und Strukturierungshilfe, damit pädagogisch, fachwissenschaftlich und fachdidaktisch verantwortete und verantwortbare Kulturen entstehen.

Literatur

Assmann, J. (1988). Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In J. Assmann & T. Hölscher (Hrsg.), *Kultur und Gedächtnis.* (S. 9-19). Suhrkamp.

Bender, U. (2015). „Eating Smart" – Funktionen von Ernährung in der (schulischen) Gemeinschaftsverpflegung. *Haushalt in Bildung & Forschung*, *2*(4), 43-57. https://doi.org/10.3224/hibifo.v4i2.19496

Esslinger-Hinz, I. (2010). *Schlüsselkonzepte von Schulen. Eine triangulierte Untersuchung zur Bedeutung der Schulkultur an Grundschulen*. Klinkhardt.

Esslinger-Hinz, I. (2019). Schulkultur. In M. Gläser-Zikuda, M. Harring & C. Rohlfs, (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik.* (S. 608-620). Waxmann.

Esslinger-Hinz, I. (2020). *Kultursensible Didaktik.* Beltz.

Gräsel, C. & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft, 32*(9), 196-214.

Gröschner, A. (2011). *Innovation als Lernaufgabe. Eine quantitativ-qualitative Studie zur Erfassung und Umsetzung von Innovationskompetenz in der Lehrerbildung.* Waxmann.

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). Klinkhardt/UTB.

Jansen, C. (2019). *Essen an Schulen zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Erwartungen an Schulverpflegung in Anbetracht von Erfahrungen aus der Praxis*. Juventa.

Kroeber, A. L. & Kluckhohn, C. (1952). *Culture. A critical review of concepts and definitions.* Harvard University.

Reckwitz, A. (2006). *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms.* Velbrück Wissenschaft.

Reckwitz, A. (2019). *Die Gesellschaft der Singularitäten: Zum Strukturwandel der Moderne.* Suhrkamp.

Schleiermacher, Friedrich (1826/1983). *Pädagogische Schriften I. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826* (hrsg. von E. Weniger). Klett-Cotta.

Schreyögg, A. (2008). *Organisation. Grundlagen moderner Organisationsgestaltung* (5., vollst. überab. Aufl.). Gabler.

Shulman, L.S. (1986). Those Who Understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher 15*(2), 4-14. https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411

Shulman, L.S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, *57*(1), 1-21. https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411

Shulman, L.S. (2004). *The Wisdom of Practice. Essays on teaching, learning, and learning to teach.* Jossey Bass.

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. 178-203). Juventa.

Terhart, E. (2015). Widerstand von Lehrkräften gegen Schulreformen. Zwischen Kooperation und Obstruktion. *Lernende Schule, 18*(72), 4-8.

Tylor, E.B. (1871). *Primitive culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom* (vol. I). John Murray. http://mdz-nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bvb:12-bsb11006440-5

Tylor, E.B. (1873). *Anfänge der Kultur. Untersuchungen über die Entwicklung der Mythologie, Philosophie, Religion, Kunst und Sitte* (unter Mitwirkung des Verf. ins Deutsche übertragen von J.W. Spengel und Fr. Poske, Bd. 1). Winter-sch´sche Verlagshandlung.

Wiechmann, J. (2002). Der Innovationstransfer in der Breite des Schulwesens. Rahmenbedingungen der Zielentscheidung von Schulen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *5*(1), 95-117. https://doi.org/10.1007/s11618-002-0006-x

Verfasserin

Prof.in Dr.in Ilona Esslinger-Hinz

Pädagogische Hochschule Heidelberg / University of Education

Keplerstraße 87
D-69120 Heidelberg

E-Mail: Esslinger@ph-heidelberg.de
Internet: https://www.esslinger-hinz.com