

Lina Franken

UNTERRICHTEN ALS BERUF

*Akteure, Praxen und Ordnungen
in der Schulbildung*

Arbeit und Alltag

campus

Unterrichten als Beruf

Arbeit und Alltag.
Beiträge zur ethnografischen Arbeitskulturrenforchung

Schriftenreihe der Kommission Arbeitskulturen
in der Deutschen Gesellschaft für Volkskunde

Herausgegeben von Irene Götz, Gertraud Koch,
Klaus Schönberger und Manfred Seifert

Band 13

Lina Franken, Dr. phil., ist wissenschaftliche Referentin für das »Portal Alltagskulturen im Rheinland« beim Landschaftsverband Rheinland und wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt »Kultur in der Lehrerbildung« an der Universität Bamberg.

Lina Franken

Unterrichten als Beruf

Akteure, Praxen und Ordnungen in der Schulbildung

Campus Verlag
Frankfurt/New York

Gedruckt mit Fördermitteln des Landschaftsverbandes Rheinland



Zugl.: Dissertation mit dem Titel »Kulturen des Lehrens. Akteure, Praxen und Ordnungen in der Schulbildung«, Regensburg, Universität Regensburg, 2016

ISBN 978-3-593-50813-9 Print

ISBN 978-3-593-43744-6 E-Book (PDF)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernehmen wir keine Haftung für die Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.

Copyright © 2017 Campus Verlag GmbH, Frankfurt am Main.

Umschlaggestaltung: Campus Verlag GmbH, Frankfurt am Main.

Gesetzt aus: Garamond

Druck und Bindung: CPI buchbücher.de, Birkach

Printed in Germany

www.campus.de

Inhalt

1. Einleitung	9
1.1 Relevanz und Leitfragen.....	9
1.2 Zum Forschungsstand.....	17
1.3 Forschungsdesign	31
1.4 Strukturierung der Analyse	46

Teil I Ordnungen des Lehrens

2. Das Schulsystem als externe Ordnung.....	55
2.1 Schulgesetzgebung in NRW	60
2.2 Lehrpläne des Lernbereichs Gesellschaftslehre	67
2.3 Kontextualisierung: Regelwerke als Machtstrukturen	76
3. Schulen als räumliche Ordnung.....	79
3.1 Die beforschten Schulen als physische Räume	87
3.2 Aneignungen des sozialen Raumes Schule.....	96
3.3 Kontextualisierung: Schulen als angeeignete Räume.....	107
4. Ord nende Akteure: Lehrende und Forscherin.....	111
4.1 Ord nende Lehrende: Kollegium und Einzelpersonen.....	117
4.2 Narrative zu Schüler- und Elternschaften.....	141

- 4.3 Zur ordnenden Forscherin zwischen Nähe und Distanz147
- 4.4 Kontextualisierung: In Narrationen ordnende Akteure.....158

Teil II Akteure und Praxen des Lehrens

5. Unterrichtsthemen zwischen Wissen und Erfahrung181
- 5.1 Bewertungen der Lehrpläne als Bewertungen von Normen.....189
- 5.2 Bearbeitung von Themenfeldern als Wissenspraxen.....206
- 5.3 Externe Ordnungen in der thematischen Anwendung.....219
- 5.4 Kontextualisierung: Wissenspraxen als Themengeneratoren.....248
6. Schulbücher und Materialien in der Unterrichtspraxis253
- 6.1 Entstehungs- und Auswahlprozesse als machtvolle Praxen260
- 6.2 Nutzungen zwischen Fundus und Leitmedium280
- 6.3 Erweiterungen: Material zwischen Routine und Innovation300
- 6.4 Kontextualisierung: Materialien als Unterrichtsstrukturierung....309
7. Unterrichtsmethoden zwischen Normen und Kreativität.....315
- 7.1 Bewertungen didaktischer Konzepte323
- 7.2 Methodenanwendungen in der Unterrichtspraxis340
- 7.3 Kontextualisierung: Norminterpretation als kreatives Handeln..370
8. Didaktik als Arbeit in der Kulturvermittlung.....373
- 8.1 Materielles und immaterielles Engagement.....384
- 8.2 Unterricht als Kulturvermittlung.....400
- 8.3 Der Lehrerberuf in biografischer Perspektive423
- 8.4 Kontextualisierung: Arbeitsidentitäten von Lehrenden.....435

9. Fazit: Kulturen des Lehrens	441
9.1 Erkenntnislese	441
9.2 Methodenreflexion	448
9.3 Kulturwissenschaftliche Forschungsdesiderate	453
9.4 Gesellschaftliche Relevanz der Erkenntnislese	457
Quellen	463
Literatur	471

1. Einleitung

1.1 Relevanz und Leitfragen

»Also unterrichten ist wichtig, aber erziehen ist, find ich, auch wichtig. .. Und unterstützen auch.«¹

Frau Meyer, Lehrerin an der Geschwister-Scholl-Gesamtschule im ländlichen Rheinland², hat nach mehr als 30 Jahren Berufserfahrung eine klare Einstellung zu ihrer Unterrichtsgestaltung, tradierte Wissensbestände und ein deutlich ausgeprägtes Bildungskonzept. Ihr Beruf ist Teil ihrer Identität. Sie berichtet, dass sie nicht nur Inhalte vermitteln will, sondern Erziehung in einem ganzheitlichen Sinne betrachtet. Nach einem Moment des Nachdenkens fügt sie hinzu, dass auch die Hilfe für einzelne Schüler³ zu ihrem Beruf gehört. Hier zeigt sich, dass das Tätigkeitsspektrum von Lehrenden weit mehr umfasst als Inhalte zu vermitteln. Unterricht als Kulturprozess ist eng verknüpft mit den Akteuren, die diesen in ihren je eigenen Praxen realisieren. Gleichzeitig wirken Ordnungen von außen ein, die den Gestaltungsspielraum eingrenzen und Unterricht strukturieren. Welche Rolle die einzelnen Lehrenden für die Schulbildung spielen, soll im Folgenden dargestellt werden.

1 Interview Frau Meyer, Abs. 156.

2 Sowohl die Namen aller Interviewpartner als auch die Schulnamen wurden durch geläufige Nachnamen und Bezeichnungen aus dem deutschen Sprachraum ersetzt, um die Anonymität zu gewährleisten. Die Zitation der Interviews erfolgt silbengenau, der Transkriptionsschlüssel setzt je einen Punkt für eine Sekunde Pause. Nicht-verbale Äußerungen werden in runde Klammern, Anmerkungen in eckige Klammern gesetzt.

3 Im Folgenden wird zum besseren Lesefluss die männliche Bezeichnung verwendet, wenn von geschlechtergemischten Gruppen die Rede ist und keine geschlechtsneutrale Benennung möglich ist. Wo Gender eine dezidierte Rolle spielt, wird dies durch die explizit weibliche Bezeichnung oder entsprechende Kennzeichnungen im Text hervorgehoben.

Gesellschaftliche Relevanz

Schule ist in der gesellschaftlichen Debatte allgegenwärtig, und das nicht erst seit gestern: Das so genannte G8⁴, die Schulzeitverkürzung auf ein Abitur nach zwölf Jahren, wird immer wieder intensiv verhandelt. Feuilleton und Eltern fürchten um die Folgen oder sehen eine Steigerung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit, Politik und Lehrende wägen die Vor- und Nachteile ab.⁵ Mit Schlagworten wie PISA-Studie und Vergleichbarkeit werden unterschiedliche Argumentationen be- und widerlegt. Ansätze wie jener von Gemeinschaftsschulen, also längeres gemeinsames Lernen für Kinder mit unterschiedlichen Kompetenzen, stehen ebenso wie das Konzept Inklusion zur Debatte.⁶ Gleichzeitig wird den einzelnen Schulen mehr Entscheidungskompetenz in Form eines Managementmodells übertragen, wenn etwa in Nordrhein-Westfalen mit dem Modell der selbstständigen Schule ein Pauschalbetrag zur eigenen Verwendungsentscheidung den Institutionen zugewiesen wird, aus dem alle Kosten beglichen werden müssen. Der Bildungsbereich unterliegt einer »gewollten, planvollen Unterfinanzierung«.⁷ Die Bundespolitik initiiert Bildungsgipfel und Exzellenzinitiativen, um die unterschiedlichen Problembereiche anzugehen, obwohl die Kulturhoheit laut Grundgesetz bei den Bundesländern liegt.

In der heutigen Bildungsgesellschaft sind Wissen und Kompetenzen unabdingbare Voraussetzungen für Teilhabe an unserer Gesellschaft. Zu Beginn des 21. Jahrhunderts, inmitten fortwährender Globalisierungs- und Digitalisierungsprozesse⁸, steht die Frage der Vermittlung von Wissen vor neuen Herausforderungen. Mit dem Wandel der Medien und dem Anwachsen digitaler Möglichkeiten setzt auch eine andere Informationsaneignung und ein verändertes Lernen ein, das Lehren steht ebenfalls vor sich wandelnden Strukturen: »Mit der Digitalisierung schreitet die Mediatisie-

4 Die Bezeichnung steht als Abkürzung für Gymnasium 8, also den gymnasialen Schulbesuch, der nur acht statt bisher neun Jahre dauert.

5 Die Diskussion wurde vor allem in Bayern, Hamburg, Hessen und Nordrhein-Westfalen intensiv geführt. Vgl. aus der Medienberichterstattung etwa Preuß 2014; Kutter 2014; Vitzthum 2014; Buhse 2013; Machowecz 2011; vom Lehn 2010; Schultz 2010.

6 Vgl. aus der Medienberichterstattung exemplarisch Stoldt 2014; Osel 2014; Schnabel 2012; Gall 2012; Kerstan 2011.

7 Lohmann 2010, S. 232. Strukturell ähnlich wird an den Universitäten und Hochschulen nicht nur über die sogenannte »Bologna-Reform«, sondern auch um Fragen der Hochschulautonomie und Finanzknappheit gestritten.

8 Vgl. hierzu aus Fachperspektive Koch 2015; Hirschfelder 2014, S. 12; Schönberger 2006, S. 630.

rung der Lebenswelten voran, und die Welt wird zunehmend über Mediendarstellungen wahrgenommen.«⁹ Diese sich verändernden Ordnungen des Digitalen sind für Schulbildung besonders virulent, wenngleich zahlreiche weitere Faktoren die Schulsysteme zeitgleich verändern, wie noch aufzuzeigen sein wird.¹⁰

Warum also die Rolle der Lehrenden untersuchen, wenn so viele Inhalte und Strukturen aktuell im Wandel begriffen sind? Und warum die Schule als Institution herausgreifen? In der westlichen Welt ist der Schulbesuch ein gesellschaftliches Totalphänomen¹¹: Jeder Leser dieses Textes hat eine Schule besucht. »Jedermann weiß aufgrund eigener Teilnahme schon immer, was Unterricht ist und wie es in den Klassenzimmern zugeht.«¹² Die Schule ist und bleibt zentraler Ort formaler Bildung; Schulpflicht verweist auf die Bedeutung als soziales Totalphänomen, als kulturelle Tatsache.¹³ Neben Familie und Freundeskreis ist der Lebensraum Schule kontinuierlicher Ort von Enkulturation¹⁴, an dem kulturelle »Weisen des Denkens, Empfindens und Handelns«¹⁵ in einer Kulturvermittlung erlernt werden. Durch Lage, Ausstattung und Profil der Schule sowie die Zusammensetzung der Lehrer- und Schülerschaft ist jede Schulkultur anders ausgestaltet.¹⁶

In den Diskussionen um mein Projekt, Schule zu erforschen, gab die Themenvorstellung immer wieder Anlass zu Stegreiferzählungen über die eigene Schulzeit, wurden Lehrer positiv oder negativ erinnert. Im Rahmen von Berichten über besondere Lehrpersonen wurden nicht nur Anekdoten erzählt, sondern wiederholt auch bestimmte Inhalte und Themenstellungen mit konkreten Lehrpersonen verknüpft. Die Relevanz von Lehrenden für die Schulzeit kann schon nach diesen Impulsen als hoch bewertet werden.

9 Koch 2015, S. 180.

10 Weitere Faktoren, wie etwa veränderte Migrationserfahrungen der Schüler und Lehrer oder sich wandelnde Geschlechterrollen, ebenso wie übergreifende Prozesse der Ökonomisierung und Verschiebung der Standardisierung können hier noch nicht weiter ausgeführt werden, sind jedoch im Verlauf der Arbeit aufzugreifen. Vgl. insbesondere Teil I sowie Kapitel 5 und 6.

11 Zum Begriff vgl. Mauss 1923, aus Perspektive der Vergleichenden Kulturwissenschaft Hirschfelder 2001, S. 17.

12 Terhart 2009, S. 353.

13 Vgl. Gerndt 1990, insb. S. 9.

14 Vgl. Gerndt 2002, S. 235. Aus Perspektive der Erziehungswissenschaft vgl. Hurrelmann 2006, insb. S. 30ff. und S. 187–238.

15 Harris 1989, S. 30.

16 Vgl. Bendix et al. 2010, S. 6. Zum Begriff vgl. Einleitung Teil II.

Gerade in der aktuellen Phase des Wandels von Schulsystem, -inhalten und -kulturen ist die Analyse der Lehrenden als Schlüsselakteuren im weiteren Feld der Schulbildung aussagekräftig, um in der Mikroperspektive die Relevanz der sich ändernden Makrostrukturen aufzuzeigen.

Welche Themen im Schulunterricht behandelt werden sollen, ist durch und Lehrpläne in Stichworten vorgegeben und wird in Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien ausformuliert.¹⁷ Den einzelnen Lehrenden ist es überlassen, thematische Schwerpunkte zu setzen und den Unterricht didaktisch zu gestalten. Insbesondere diesen Akteuren der Kulturvermittlung kommt damit eine Schlüsselfunktion zu. Sie sind als arbeitende Subjekte in ein ganz spezifisches Arbeitsumfeld eingebunden, die Rahmenbedingungen sind in besonderem Maße normativ strukturiert und doch individuell gestaltbar. Sie sind abhängig von den staatlichen Normvorgaben in Lehrplänen und zugelassenen Schulbüchern, aber entscheidend für die methodische Art der Vermittlung, thematische Schwerpunktsetzung und Materialauswahl. Weil sich die Formen des Lernens mit der Digitalisierung fundamental wandeln – Informationen sind scheinbar ubiquitär verfügbar –, müssen die Lehrenden andere Rollen einnehmen. Gleichzeitig ändern sich die Möglichkeiten im Unterricht durch die neuen Medien, neue Anforderungen werden gestellt. Hieraus folgend wandelt sich der Lehrerberuf sowohl in seiner Ausübungsform als auch in den zu unterrichtenden Inhalten. Die Erwartungen auch an Leistungen der Lehrenden sind in den vergangenen Jahren und mit den Diskussionen um internationale Vergleichbarkeit immer weiter gestiegen¹⁸, denn Schulunterricht soll nicht nur Wissen vermitteln und Lehrende sollen nicht nur erziehen. Sie sollen auch gesellschaftliche Probleme vorbeugend vermeiden und zugleich Subjekte erziehen, die als unternehmerisches Selbst¹⁹ der Gesellschaft nutzen.

Das Schulsystem in Nordrhein-Westfalen, das als exemplarisches Beispiel der vorliegenden Studie dient, befindet sich gegenwärtig im Umbruch.

17 Vgl. die Vorgaben im Schulgesetz NRW, insb. § 29 und 30. Zur weiteren Darstellung der normativen Ordnungen vgl. Kapitel 2.

18 Beispielsweise sind die Lehrenden als Faktoren in die PISA-Berechnungen eingegangen, wenn es um Betreuungsverhältnisse oder Lehrerausbildung geht. Vgl. OECD 2014, S. 281 und 318. Der seit 2006 zweijährlich erscheinende Bildungsbericht für Deutschland widmet den Lehrenden, ihren Qualifikationen und Leistungen seit 2008 jeweils ein eigenes Kapitel. Vgl. Bildungsbericht 2014, Kapitel »Pädagogisches Personal im Schulwesen«, S. 81ff.

19 Vgl. zum Begriff Bröckling 2007 und Kapitel 8.

Der Paradigmenwechsel hin zu einer Kompetenzorientierung²⁰ hat die Struktur von Unterricht normativ verändert. In diesem Zuge fand eine Neustrukturierung und -ausrichtung der Lehrpläne statt. Damit einher ging auch die Schulzeitverkürzung auf ein Abitur nach zwölf Jahren (G8), die in NRW im Sommer 2013 mit einem Doppeljahrgang abgeschlossen wurde. In den folgenden Schuljahren ist das Abitur nach zwölf Jahren mit einhergehender Wochenstundenverkürzung in den einzelnen Fächern der Regelfall, in den neun vorangehenden Jahren wurden Schüler mit unterschiedlichen Lernplänen und Schulzeitverläufen parallel unterrichtet.²¹ Alle Unterrichtsfächer sind nun darauf ausgerichtet, neben der Vermittlung von Sachwissen auch kompetenzorientiert zu arbeiten, sie sollen »wesentliche Kenntnisse und Fähigkeiten [...], die für den weiteren Bildungsweg unverzichtbar sind«²², vermitteln. Thematische Vorgaben wurden in diesem Zuge gekürzt.

Schulunterricht selbst ist ein wechselwirkender Interaktionsprozess zwischen Lehrenden und Lernenden. Er spielt eine »Schlüsselrolle, die den Vermittlungsprozessen im kulturellen Geschehen zugewiesen werden kann«.²³ Dabei soll ein in Lehrplänen kanonisiertes Wissen vermittelt werden, welches durch inhaltliche und formale Reformen immer wieder aktualisiert wird. Im Unterricht findet gleichzeitig eine Kulturvermittlung statt; es werden explizite und implizite Normen gesetzt, die besonders in den zunächst selbstverständlich erscheinenden Nebensächlichkeiten offensichtlich werden. Kulturelles Wissen artikuliert sich in jenen Erklärungsmustern, Gesellschaftsentwürfen und Normen, welche die Lehrenden ihren Schülern vermitteln, es besteht oft unbewusst.²⁴ Gleichzeitig ist es von hoher gesellschaftlicher Relevanz: es wird im Alltag angewendet und prägt auch die Normen der Schüler durch Übernahme oder Ablehnung der Einstellungen und Interessenschwerpunkte der jeweiligen Lehrer. An diesem

20 Vgl. zum Begriff Kapitel 2.2.

21 Aktuelle Berichterstattungen, Proteste und politische Diskussionen lassen es möglich erscheinen, dass in NRW in den nächsten Jahren zumindest teilweise zum Abitur nach 13 Jahren zurückgekehrt wird. Dies kann hier nicht weiter verfolgt werden, da es der Arbeit eine andere Fragestellung und Zielsetzung geben würde.

22 Kernlehrplan Politik/Wirtschaft, S. 9. Alle geltenden Kernlehrpläne sind auf der Website des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW abrufbar. Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW: Lehrplannavigator. Website.

23 Gerndt 1990, S. 6.

24 Vgl. zum Begriff Koch 2007, insb. S. 162, sowie Kapitel 5.

kann aufgezeigt werden, welche »ungeschriebenen Regeln im Schulalltag«²⁵ existieren. Somit stehen die Person des Lehrenden, die Sicht der Einzelnen auf ihre Arbeit und auf die eigene Identität im Mittelpunkt.

Leitende Fragestellung

Hermann Bausinger bemerkt allgemein:

»Didaktik in einem unspezifischen Sinn ist eine selbstverständliche Funktion jeglicher Erzählung, denn sie übermittelt dem Hörer ja doch ein bestimmtes Wissen und vermittelt bestimmte Vorstellungen und Normen, die in die Erzählung eingegangen sind.«²⁶

Für den Schulunterricht gilt dies in besonderem Maße. Er enthält einen hohen Grad an Selektivität und Normativität und ist deshalb besonders geeignet, Normen zu dekodieren, die durch den Akteur des Lehrenden in der Institution Schule vermittelt werden. Es gilt also im Rahmen der hier vorliegenden Studie zu erforschen, welche Normen Lehrende als relevant und zu vermitteln ansehen, ob und in welcher Form diese in den Unterricht gelangen und auf welche didaktischen Methoden und Materialien dabei zurückgegriffen wird. Welche Rolle Lehrende als Akteure mit ihrer berufspraktischen, je individuellen Alltagsstrategie für den Schulunterricht spielen, soll dabei erforscht werden. Daraus können Rückschlüsse darauf gezogen werden, wie und warum gerade dieses Wissen aus dem sich in einer globalisierten Welt ständig vermehrenden Informationsbestand herausgegriffen wird.

Die Vergleichende Kulturwissenschaft²⁷ kann diese Prozesse der Kulturvermittlung aufdecken, indem sie bei den Lehrenden als Akteuren ansetzt und hier mit qualitativ-empirischen Methoden gesellschaftliche Tiefbohrungen vornimmt. Durch Reden über Unterricht in Form von Interviews wird Handeln reflektiert und damit konstruiert, gesammelte Erfah-

25 Fuchs 2010, S. 48.

26 Bausinger 1981, Sp. 616.

27 Nach Diskussionen des Begriffs »Volkskunde« erfolgte seit den 1970er Jahren an den verschiedenen Universitätsstandorten eine Umbenennung, wobei keine einheitliche Fachbezeichnung beibehalten werden konnte. Neben der an der Universität Regensburg gewählten und auch im Folgenden verwendeten Bezeichnung »Vergleichende Kulturwissenschaft« sind im deutschsprachigen Raum die Bezeichnungen »Empirische Kulturwissenschaft«, »Europäische Ethnologie« und »Kulturanthropologie« geläufig. Vgl. Zimmermann 2005. Vgl. zur Namensdebatte zuletzt Hess/Schwertl 2013, S. 13.

rungen werden präsentiert.²⁸ Dies erlaubt Rückschlüsse auf Einstellungen und Schwerpunktsetzungen der Interviewpartner. Die kulturellen Faktoren von Normsetzungen sind dabei in zweierlei Hinsicht zu berücksichtigen: einerseits als bereits im Subjekt ausgeprägte Handlungsanleitungen, andererseits als Vorgaben, die im Vermittlungsprozess angeeignet oder verworfen werden. Sie werden in den Narrationen der Lehrenden auch deutlich, wenn sie nicht explizit thematisiert werden.

Im Rahmen der hier vorliegenden Studie wird also untersucht, welche Rolle Lehrenden als Akteuren in der Schule zukommt, welche Praxen sie hier entwickeln und welche Ordnungen in Schulsystem und Schulkultur dabei wirksam sind. Diese Fragestellung lässt sich wie folgt operationalisieren: Welche Bedingungen wirken auf Lehrende ein, wo sind sie selbst gestaltende Akteure und entwickeln den Unterricht frei? Wie konzipieren sie den Vermittlungsprozess als ihre Arbeitspraxen? Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten gibt es zwischen den einzelnen Lehrenden, und wodurch sind diese bedingt? Welche Erfahrungen sind für sie relevant, welche Routinen entwickeln sie, und wo agieren sie kreativ? Wie schätzen sie ihren Beruf ein, wo bestehen Verknüpfungen zwischen der Arbeit und Identität des Einzelnen? Wie entwickeln Lehrende ihren eigenen Unterrichtsstil, und welche Handlungen sind in der täglichen Praxis bedeutsam? Welche Mechanismen sind entscheidend für die Ausgestaltung von Unterrichtsthemen und die Schwerpunktsetzung? Inwiefern werden hierbei Normen gesetzt, welches Wissen wird als relevant deklariert, welches kulturelle Wissen wird vermittelt? Die Subjektivität der Akteure ist für diese aufgeworfene Fragestellung zentral. Ihre individuellen Formen der Aneignung, Produktion und Vermittlung von Wissen stehen im Fokus der Analyse. Durch diese Perspektive lassen sich die Wahrnehmungen, Aneignungen und Deutungen der wirksamen Ordnungen aufzeigen.

Da diese Fragen für die Schulbildung in der Vergleichenden Kulturwissenschaft bislang allenfalls am Rande gestellt worden sind, werden Methoden und Theorien des Faches für den Untersuchungsgegenstand nutzbar gemacht und zudem themennahe Studien anderer Disziplinen auf ihre Aussagekraft für die spezifischen Fragestellungen untersucht. Das bisher weitgehende Fehlen von kulturwissenschaftlichen Untersuchungen der Schulbildung verwundert um so mehr, als die Nachfolgedisziplin der Volkskunde über das methodische Rüstzeug verfügt, um eine Analyse der

28 Vgl. Lehmann 2007a, S. 40f.

im Schulunterricht vermittelten Normsetzungen zu leisten. Der kulturelle Lernort Schule ist geradezu prädestiniert für eine qualitative kulturanthropologische Mikrostudie.

Als Erklärungsfolie wurden Indikatoren identifiziert, die gesellschaftlich relevante und oft diskutierte Themen darstellen und damit einen guten Zugang zu Meinungen und Einschätzungen ermöglichen. Sie sind jedoch nicht zentraler Inhalt der Studie, sondern stehen im Hintergrund und können abstrakte Sachverhalte am konkreten Beispiel verdeutlichen. Die wachsende Zahl und sich wandelnde Qualität von Migrationen, die immer weiter auseinanderklaffende Schere zwischen Arm und Reich sowie Geschlechterzuschreibungen und Konzepte von Familie werden immer wieder, oft auch ineinander verwoben, gesellschaftlich sowohl im Alltag als auch medial diskutiert. In der Schule hingegen werden sie als Lehrplaninhalte vorgegeben, ohne dass genauer umrissen wird, was hierbei Unterrichtsinhalt sein soll. Deshalb können die Themenfelder (1.) Migration, (2.) soziale Disparitäten sowie (3.) Geschlechterrollen Indikatorfunktion haben, dienen sie doch als Verweis auf implizite Normen, auf kulturelles Wissen.

Die Beantwortung der Forschungsfrage wird im Folgenden aus einer Mikroperspektive verfolgt. Dazu wurden Interviews mit Lehrenden an Gymnasien und Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen geführt. Gymnasium sind die Schulformen, die auf ein Abitur und damit einen höheren Bildungsweg vorbereiten, eine gewisse Vergleichbarkeit der unterrichtenden Lehrenden und ihrer Unterrichtsinhalte ist damit gegeben.²⁹ Hier werden die Schüler unterrichtet, die in der Zukunft Gestaltungspositionen einnehmen sollen. Damit wird auch den hier zu vermittelnden Normen eine hohe Relevanz beigemessen, die Lehrplaninhalte sind entsprechend besonders kontrovers diskutiert worden.³⁰ Die Schulformen weisen jedoch abgesehen vom Bildungsziel Abitur Unterschiede auf, die eine Heterogenität im Vergleich ermöglichen: Die Schülerschaften an Gesamtschulen sind insgesamt heterogener zusammengesetzt, doch auch zwischen den verschiedenen Gymnasien bestehen Unterschiede in der Zusammensetzung der Schülerschaften, wie noch zu zeigen sein wird.³¹ Die finanzielle Ausstattung der Schulen ist stark vom Träger und dessen monetären Möglichkeiten abhängig, zudem divergiert die Struktur der Lehrerschaften je nach

29 Zum Schulsystem in NRW vgl. Kapitel 2, zu den befragten Akteuren Kapitel 4.1.

30 Zuletzt entbrannte eine Diskussion um die Inhalte des Faches Geschichte und die nur knappe Behandlung einzelner historischer Epochen dort. Vgl. Vitzthum 2015.

31 Vgl. zu den beforschten Schulen Kapitel 3.

Schule. So können abgesehen von den gemeinsamen Vorgaben Spezifika herausgearbeitet und Vergleiche gezogen werden.

Die Eingrenzung auf ein Bundesland ist begründet durch die Schulgesetzgebung, die den Ländern obliegt. Die Studie setzt zudem einen regionalen Schwerpunkt auf das Rheinland als paradigmatische Region; hier treffen in einem Transitraum unterschiedliche kulturelle Traditionen aufeinander. Schon lange ist diese Region bedeutend für Europa, nicht nur durch Handel und Finanzwesen, sondern auch durch eine hohe Migrationsrate und dementsprechende kulturelle Heterogenität. Zudem sind sowohl ländliche Strukturen als auch urbane Zentren auf engem Raum vereint, was Vergleiche besonders ergiebig macht.³²

Die Erhebungen begrenzen sich weiterhin auf die Unterrichtsfächer Geschichte, Politik/Wirtschaft und Erdkunde/Geografie an Gymnasien beziehungsweise Gesellschaftslehre an Gesamtschulen. In diesen Fächern werden Unterrichtsinhalte mit großen expliziten und impliziten Bezügen zu Themen der Alltagskultur unterrichtet. Eben jene Themen sind es, die – auch in der Art und Weise des Redens über sie – Aussagen zu vermittelten Normen und kulturellen Wissensbeständen ermöglichen, insbesondere an den bereits aufgeführten Indikatorthemen. Selbstverständlich werden auch in allen anderen Schulfächern Normen vermittelt, selbst wenn sie nicht im Lehrplan stehen, die Thematisierungsdichte ist hier jedoch als wesentlich geringer anzunehmen. Zudem war es notwendig, aus der Stofffülle Bereiche auszuwählen, die im Rahmen einer qualitativen Untersuchung analysierbar sind. Durch die Nähe zum Forschungsgegenstand des eigenen Faches war eine gute Nachvollziehbarkeit gewährleistet, die etwa bei den Naturwissenschaften nicht in allen Fällen gegeben wäre.

1.2 Zum Forschungsstand

Mit dem hier zu untersuchenden Themenfeld wird aus kulturwissenschaftlicher Perspektive weitgehend ein Forschungsdesiderat angegangen, welches so noch nicht betrachtet wurde. Es sind deshalb im Weiteren ganz unterschiedliche Analysebegriffe und Perspektiven aus den Nachfolgedis-

³² Vgl. zum Rheinland und seiner Geschichte grundlegend Petri/Droege 1979; Janssen 1997; Engelbrecht 2003; Hirschfelder 1994. Zur Thematisierung der Region im Unterricht vgl. Franken 2017.

ziplinen der Volkskunde zu skizzieren, die für die Analyse genutzt werden. Darüber hinaus sind es vor allem erziehungswissenschaftliche Studien und die interdisziplinäre Schulbuchforschung, aus welchen Ansätze rezipiert und in eine kulturwissenschaftliche Darstellung gleichermaßen übersetzt werden können. Es ergibt sich also eine ganze Reihe von Forschungsgebieten, an die Anknüpfungspunkte bestehen. Dabei wird hier vor allem auf die Ansätze der Arbeitskulturforschung sowie die wenigen fachinternen Studien zum breiteren Themenfeld Schule eingegangen. Danach folgt eine Darstellung der anschlussfähigen erziehungswissenschaftlichen Studien. Ein Überblick zum Forschungsstand der unterschiedlichen relevanten Konzepte, die für die Analyse aufgegriffen werden, erfolgt dann jeweils zu Beginn der entsprechenden Kapitel.³³

Kulturen des Lehrens im Kontext der Arbeitskulturforschung

Für die Untersuchung der Berufsgruppe Lehrer ist die Arbeitskulturforschung relevant, denn die Arbeits- und Aufgabefelder der Akteure stehen im Mittelpunkt der Analyse. Arbeit als »Schlüsselbereich für die Erforschung von Kultur und Lebensführung«³⁴ ist in der Fachtradition der Volkskunde bereits lange im Fokus der Untersuchungen, die als Arbeitskulturforschung einen eigenen Schwerpunkt bilden.³⁵

In älteren Forschungen wurde zunächst Arbeit als Teil eines organischen »Volkskörpers«³⁶ untersucht, die »bäuerlichen, handwerklichen oder arbeiterlichen Berufsgruppen [...] in ihren spezifischen, alltäglichen Arbeits- und Lebenszusammenhängen«³⁷ standen in den unterschiedlichsten Kontexten im Mittelpunkt der Studien.³⁸ Arbeitsforschung war dabei in der

33 Vgl. zum analytischen Vorgehen Kapitel 1.4.

34 Koch 2012, S. 2.

35 Die Kommission Arbeitskulturen innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Volkskunde hat sich aus der älteren Kommission für Arbeiterkultur entwickelt. Vgl. Koch, Gertraud: Arbeitskulturen. Kommission in der dgV. Website. Auf der Website sind die bisher erschienen Tagungsbände dokumentiert. Für die früheren Arbeiten der Kommission vgl. Assion 2001, S. 264.

36 Vgl. zu diesem problematischen Teil der Fachgeschichte der Vergleichenden Kulturwissenschaft, nicht nur im Nationalsozialismus, grundlegend Weber-Kellermann/Bimmer/Becker 2003; Kaschuba 2012, S. 20–38; Gerndt 2002, S. 9–28.

37 Koch 2012, S. 11.

38 Vgl. zum älteren Forschungsstand Assion 2001, S. 255–265 und Heilfurth 1967, S. 10–16. Einen Überblick der Bewertung bieten Götz/Moosmüller 1992, S. 5f.

Regel auf die Dokumentation von einzelnen bäuerlichen und handwerklichen Tätigkeiten und Gerätschaften begrenzt³⁹, später folgten Überblicksdarstellungen.⁴⁰ Seit den 1970er Jahren⁴¹ rückte eine eigenständige Arbeiterkultur als Ergebnis gesellschaftlicher Ungleichheiten in den Mittelpunkt des Interesses.⁴² Im Zuge der Neuausrichtung des Faches hin zur Gegenwart und auch zur städtischen Kultur wendete sich das Forschungsinteresse dabei den Arbeitern als jener sozialen Gruppe zu, welche die Mehrheit der Bevölkerung darstellte. Nun wurden etwa die spezifischen Kulturen im Bergbau⁴³ oder die politischen Interessensäußerungen der Arbeiter⁴⁴ untersucht. Es standen hier jedoch vor allem die gemeinsamen Aktivitäten und spezifischen Kulturen außerhalb der eigentlichen Arbeit im Mittelpunkt.⁴⁵ Auch weiterhin waren die Studien dabei historisch ausgerichtet und nahmen die Gegenwart nur selten in den Blick.

Erst spät rückten andere Arbeitsbereiche und Kulturen unterschiedlicher Berufsgruppen am Arbeitsplatz in den Mittelpunkt.⁴⁶ Dabei wurde auch die spezifische Arbeiterkultur in einen weiteren Kontext allgemeiner Arbeitskulturen gesetzt.⁴⁷ In diesem Kontext entstanden auch Einzelstudien zu Beamten, insbesondere Christel Köhle-Hezingers Arbeiten zu den Beamten einer Maschinenfabrik⁴⁸, oder Angestellten.⁴⁹ Auch die Arbeitslosigkeit als Nicht-Arbeit wurde nun analysiert.⁵⁰ Weitaus bedeutender und

39 Vgl. für die Geräteforschung etwa die katalogartige Aufbereitung in Siuts 1982; eine vergleichende Studie zu einem einzelnen Gerät bei Meiners 1983.

40 Eine umfassende Darstellung der Verbindungen von ländlicher Arbeit und Nicht-Arbeit findet sich etwa bei Weber-Kellermann 1987. Zur heute nicht mehr haltbaren Forderung nach historischer Detailforschung, die dann in Überblicksdarstellungen münden soll, vgl. programmatisch Kramer 1968, S. 37.

41 Vorarbeiten, die jedoch nur wenig rezipiert wurden, hatte Will-Erich Peuckert bereits 1931 publiziert.

42 Vgl. zusammenfassend Koch 2012, S. 3f.

43 Vgl. etwa Heilfurth 1981, zum Forschungsstand vgl. auch Franken 2008, S. 50.

44 So widmete sich etwa Bernd-Jürgen Warneken der Demonstration als kulturelle Äußerung, vgl. Warneken 1986. Gottfried Korff untersuchte die Symbolsprache der Maifeierlichkeiten, vgl. u.a. Korff 1984.

45 Vgl. Götz/Moosmüller 1992, S. 6.

46 Vgl. Warneken 2001; Seifert 2004.

47 Vgl. die programmatischen Feststellungen für die entsprechende dgv-Kommission bei Kuntz 1993.

48 Vgl. Köhle-Hezinger 1986. Die Erforschung der Beamten war dabei Teil einer breiteren Erforschung der gesamten Fabrik, vgl. Köhle-Hezinger 1991.

49 Vgl. Lauterbach 1998.

50 Vgl. Moser 1993; vgl. auch Herlyn et al. (Hg.) 2009.

umfassender war die Hinwendung zu einer Erforschung der Arbeit in Organisationen⁵¹, die nicht nur die »klassischen« Bereiche wie Handwerk oder Industriearbeit, sondern auch die Büroarbeit in den Blick nahm. Dabei rückte die Organisation als solche, welche die Arbeit des Einzelnen strukturiert, in den Mittelpunkt der Fragestellungen. Dies wurde begleitet von einem Research-Up, mit welchem wiederum neue methodische Herausforderungen verbunden waren.⁵² Die Analyse von Unternehmens- und Organisationskulturen ist seither eng mit der Erforschung von Arbeit verzahnt, zugleich fand eine Hinwendung zur Gegenwart statt.

Die Arbeitskulturforschung in den Nachfolgedisziplinen der Volkskunde untersucht heute insbesondere die »Entdifferenzierung von Arbeits- und Lebenswelt«⁵³ und die damit einhergehenden Wandlungsprozesse.⁵⁴ In den letzten Jahren wurden die Konzepte postfordistischer und immaterieller Arbeit auf unterschiedlichste Berufsbereiche bezogen und die fachspezifischen Perspektiven in den interdisziplinären Forschungskontext eingebracht.⁵⁵ Jüngere Studien untersuchten ebenso einzelne Arbeitsbereiche, etwa die von prekären Kreativen⁵⁶ oder jenen in Bundesbehörden⁵⁷, wie auch Konzepte der Emotionalisierung⁵⁸ oder der Kollegialität⁵⁹ und Prozesse der Flexibilisierung⁶⁰ oder Ökonomisierung⁶¹. Dabei wird auch eine »Entgrenzung der volkscundlich-kulturwissenschaftlichen Erforschung von Arbeit und Arbeitskulturen im Hinblick auf die Perspektive der Nicht-

51 Vgl. grundlegend Götz/Moosmüller 1992, zum methodischen Vorgehen S. 13ff., und Götz 2007.

52 Vgl. Warneken/Wittel 1997; Koch 2012, S. 15.

53 Schönberger 2013, S. 127.

54 Manfred Seifert hat die historischen Bezüge und Vergleichbarkeiten herausgearbeitet, vgl. zusammenfassend Seifert 2004, S. 89f. Zu den Prozessen in Bezug auf Flexibilisierung vgl. Seifert 2007, S. 14f.

55 Davon zeugen auch die Tagungen und entsprechenden Sammelbände der dgv-Kommission Arbeitskulturen, die zunehmend interdisziplinär aufgestellt sind und Themen wie Organisationen (Götz/Wittel (Hg.) 2000), Virtualisierung (Hirschfelder/Huber (Hg.) 2004), Flexibilisierung (Seifert/Götz/Huber (Hg.) 2007), Mobilität (Götz et al. (Hg.) 2010) oder Wissensarbeit (Koch/Warneken (Hg.) 2012) und zuletzt Ästhetisierung (Flor/Sutter (Hg.) 2017) in den Mittelpunkt stellen.

56 Vgl. Sutter 2013; Huber 2012.

57 Vgl. Krohn 2013.

58 Vgl. Seifert (Hg.) 2014; Götz 2013.

59 Vgl. Bachmann 2014.

60 Vgl. Seifert/Götz/Huber (Hg.) 2007; Schönberger/Springer (Hg.) 2003.

61 Vgl. Hess/Moser (Hg.) 2003; Götz/Huber 2010, S. 12ff.