



Costa, J. (2020). „Kultur“ in Datensätzen der Lehrer*innenbildungsforschung. Ein Beitrag zur Theoriebildung und Analyseperspektiven. *Bildung und Erziehung*, 73(1), 42–60.

„Kultur“ in Datensätzen der Lehrer*innenbildungsforschung

Ein Beitrag zur Theoriebildung und Analyseperspektiven

Jana Costa

Zusammenfassung

Lehrkräfte sind als professionell Handelnde mit vielfältigen Herausforderungen in ihrer täglichen schulischen Praxis konfrontiert. Vor dem Hintergrund fortschreitender Globalisierungs- und Pluralisierungstendenzen gewinnen kulturbezogene Anforderungen, wie z.B. der reflektierte Umgang mit multiplen Perspektiven auf Welt(en), zunehmend an Bedeutung. In diesem Beitrag wird deshalb das Thema Kultur in Bildungsprozessen der Lehrer*innenbildung theoretisch beleuchtet, indem verschiedene Perspektiven auf Kultur vorgestellt und das Verhältnis von Kultur und Bildung in der Perspektive auf kulturbezogene Anforderungen für Lehrkräfte diskutiert werden. Vor diesem theoretischen Hintergrund wird danach gefragt, wie der Kulturbegriff für empirische Analysen gefasst werden kann und welche Analyseperspektiven sich in bestehenden Datensätzen wiederfinden.

Schlüsselbegriffe: Kultur, Lehrerinnen- und Lehrerbildungsforschung, Sekundärdatenanalysen, Kulturelle Bildung

Summary

As professional practitioners, teachers are confronted with a variety of challenges in their daily school practice. Against the background of progressive tendencies towards globalisation and pluralisation, culture-related requirements, such as the reflective handling of multiple perspectives, are becoming increasingly important. In this article, the topic of culture in educational processes of teacher education will therefore be examined theoretically by presenting different perspectives on culture and discussing the relationship between culture and education in the perspective of culture-related requirements for teachers. Against this theoretical background, I will ask how the concept of culture can be understood for empirical analyses and which analytical perspectives can be found in existing data sets.

Keywords: Culture, teacher education, secondary data analysis, cultural education

Von Ackerbau und Kaffeekonsum über Volkslieder und den wöchentlichen Gang in die Kirche oder die Moschee bis hin zu Skulpturen oder klassischer Musik – zu Kultur wird eine Vielfalt an verschiedenen Aktivitäten und Gegenständen gezählt. Kultur ist damit ein Begriff mit schillernder Bedeutungsvielfalt im deutschen Sprachgebrauch (z.B. MOEBIUS 2010; MÜLLER-FUNK 2010). Sowohl im öffentlichen als auch im wissenschaftlichen Diskurs wird und wurde der Begriff ‚Kultur‘ dabei keinesfalls einheitlich verwendet, vielmehr lassen sich verschiedene Perspektiven bzw. verschiedene Zugänge zum Themenfeld ‚Kultur‘ identifizieren. Es mag vor diesem Hintergrund verwundern, dass in derzeitigen Diskursen rund um *kulturelle Bildung* zumeist eine recht klare Vorstellung von Kultur als das „enge Feld der Kunst, der Bildung, der Wissenschaft und sonstiger intellektueller Aktivitäten“ (RECKWITZ 2004, 4) leitend ist. Dieser sektorale Kulturbegriff löst sich von seinem Bezug auf ganze Lebensweisen und -praxen und konzentriert sich nur mehr auf einen mehr oder minder ausdifferenzierten Bereich der Gesellschaft. Es stellt sich vor diesem Hintergrund allerdings die grundlegende Frage, ob durch diese Fokussierung der kulturellen Bildung womöglich wichtige Lernfelder und -bereiche aus dem Blick geraten. Eine erweiterte kulturwissenschaftliche Perspektive auf Kultur und kulturelle Bildung erscheint dagegen deswegen von grundlegender Bedeutung, weil die Begrenzung kultureller Bildung auf den künstlerisch-ästhetischen Sektor den Blick auf Lern- und Bildungsprozesse einschränkt, die angesichts der Kontingenz und Beschleunigung kultureller Wissensbestände, der räumlichen Entgrenzung und Globalisierung von Kultur, der Individualisierung und Pluralisierung kultureller Lebenswelten sowie der Hybridisierung von Kultur(en) nicht nur wichtig, sondern auch notwendig werden (z.B. LANG-WOJTASIK 2008; ROBERTSON 1998; SCHEUNPFLUG 2003; STICHWEH 2000; TREML 2000). Im Fachdiskurs finden entsprechende Themen zwar z.T. unter dem Begriff der interkulturellen Bildung Einzug in die Diskussionen, werden dabei allerdings zumeist aus einer je spezifischen, häufig an das Phänomen der Migration geknüpften, Perspektive diskutiert. Auf Kultur bezogene Bildung, so die einleitende Grundannahme, kann aus kulturwissenschaftlicher Perspektive weitaus mehr als künstlerisch-ästhetische Produkte und Prozesse der Hochkultur umfassen und löst sich darüber hinaus von dem Bezug auf die Kommunikation zwischen Kultur(en). Vielmehr rücken menschlichen Handlungen als bedeutungsvolle, kulturelle Praxen in den Mittelpunkt. Dieser Zugang wird gewählt, weil er zum einen an aktuelle kulturwissenschaftliche Diskussionen anschließt (GEERTZ 1973/2016; RECKWITZ 2004) und zum anderen gerade für die Beschreibung von Professionsanforderungen für Lehrkräfte angesichts aktueller Herausforderungen die Chance bietet verschiedene Diskurslinien zusammenzuführen. In diesem Aufsatz wird der Kulturbegriff dabei in Hinblick auf Bildungsprozesse von (angehenden) Lehrer*innen reflektiert. Zunächst unterbestimmt bleibt dabei das grundlegende Verständnis von Bildung. Im Fachdiskurs lassen sich dazu verschiedene historisch gewachsene bildungstheoretische Bezüge und Argumentationen finden (z.B. DÖRPINGHAUS/POENITSCH/WIGGER 2008; HANSMANN/MAROTZKI 1988; KLAFKI 1985/2007; KOLLER 2018). Da die bildungstheoretische Verortung an dieser Stelle nicht im Mittelpunkt steht und entlang der Kulturdimension argumentiert wird, bleibt der bildungstheoretische Zugang hier zunächst offen.

Vor dem Hintergrund eines kulturwissenschaftlich orientierten Verständnisses von kultureller Bildung und des gesellschaftlichen Wandels stellen sich für Lehrkräfte besondere Professionsherausforderungen (COSTA et al. 2018). Als implizite Multiplikator*innen kultureller Deutungsmuster beeinflussen sie nicht nur die grundlegenden Einstellungen und

Überzeugungen von Schüler*innen, sondern ermöglichen ihnen darüber hinaus verschiedene Perspektiven auf Welt(en) und geben ihnen die Voraussetzungen für vielfältige Gestaltungs- und Interpretationsoptionen mit auf den Weg. Sie handeln und denken dabei nicht voraussetzungslos, d.h. sie transportieren durch ihre Einschätzungen, ihre Kontextualisierungen und Handlungen unbewusst oder auch bewusst Vorstellungen davon, wie etwas ist oder wie etwas sein soll. Unabhängig davon, ob Lehrer*innen diese Kulturtradierungspraxis reflexiv zugänglich ist, findet sie im schulischen Alltag immer statt. Schule und die darin agierenden Lehrenden führen über Kultur in Kultur ein. Die Bedeutung der sinnhaften symbolischen Ordnung von Schule für Lehr- und Lernprozesse wird aus theoretischer Perspektive dabei auch in den Diskursen um Schulkultur(en) und kulturelle Schulentwicklung aufgegriffen und bearbeitet (z.B. HELSPER 2008). Mit Blick auf die Schlüsselposition, die der Schule und den darin agierenden Lehrenden im Prozess der Kulturtradierung beigemessen wird (z.B. auch FEND 2006), erscheint die Erforschung des kulturellen Horizonts von Lehramtsstudierenden und dessen Zusammenspiel mit Professionalisierungs- und Sensibilisierungsprozessen von grundlegender Bedeutung. Die Relevanz der Thematik spiegelt sich in der bisherigen Forschung zum Themenfeld allerdings kaum wider (SCHEUNPFLUG/PRENZEL 2013). Insbesondere in der empirisch-quantitativen Bildungsforschung spielen kulturelle Erfahrungen und Lernprozesse von Lehramtsstudierenden bis dato kaum eine Rolle. Auch mit Blick auf ein sektorales Verständnis von Kultur finden sich keine Studien, in welchen explizit die Gruppe der Lehramtsstudierenden fokussiert und untersucht wird (WEISHAUPT/ZIMMER 2013).

Im Rahmen des Beitrages wird diesem Forschungsdesiderat in einem ersten Schritt begegnet, indem das umfangreiche Forschungsfeld zunächst theoretisch beleuchtet wird. Ziel ist es einen theoretischen Bezugsrahmen zu entwickeln, der es ermöglicht Forschungsfragen theoriegeleitet zu entwickeln, relevante Diskurslinien zu identifizieren und die eigene Perspektive auf das Verhältnis von Kultur und Bildung zu reflektieren. Es werden dafür zum einen die vielfältigen Verwendungsweisen des Kulturbegriffs systematisiert und zum anderen danach gefragt, in welcher Beziehung Kultur und Bildung stehen können und welche Konsequenzen die Betrachtungsweisen für die formulierten Aufgaben und die Anforderungen an Lehrkräfte haben. Vor dem Hintergrund dieses Referenzrahmens wird das Analysepotential bereits bestehender quantitativer Datensätze evaluiert und danach gefragt, welche Perspektive auf das Feld in den Datensätzen leitend ist.

1. Perspektiven auf Kultur

In dem Begriff ‚Kultur‘ bündeln sich, wie bereits eingangs erwähnt, vielfältige Verständnisse, Ideen und Bedeutungsgehalte (z.B. EAGLETON 2001; RECKWITZ 2004). Je nach (fach-)wissenschaftlichem Zugang ändert sich nicht nur die Perspektive auf Kultur und das Verständnis dafür, was unter Kultur verstanden werden kann, sondern auch die Zielrichtung der Forschungsfragen. Für empirische Analysen ist es daher umso wichtiger, „dass man weiß, mit welchem Begriff von Kultur man im Augenblick operiert“ (MÜLLER-FUNK 2010, 5) und welche Inhalte damit ein- wie auch ausgeschlossen werden. Vor dem Hintergrund der vielfältigen Zugangsweisen und Verständnisse von Kultur wird an dieser Stelle nicht versucht den Terminus eindeutig zu bestimmen oder gar zu definieren – vielmehr geht es darum, zunächst die verschiedenen Perspektiven auf Kultur herauszuarbeiten und zu hinterfragen, welche

Konsequenzen sich daraus für die Forschungspraxis ableiten lassen. Es gibt verschiedene metatheoretische Bemühungen, eine Struktur in die Vielfalt an Bedeutungen des Kulturbegriffs zu bringen (KROEBER/KLUCKHOHN 1985; RECKWITZ 2004). Rein deskriptiv werden an dieser Stelle, in Anlehnung an eine Differenzierung des Kulturwissenschaftlers MÜLLER-FUNK, drei Bedeutungsebenen des Kulturbegriffs vorgestellt. Diese Beschreibung bietet sich an, da auf deren Basis über unterschiedliche Ausrichtungen von Forschungsfragen nachgedacht werden kann.

Kultur als umfassendes Ganzes

In Anlehnung an die etymologische Bedeutung des Wortes Kultur (lat. colere: anbauen, bearbeiten, Ackerbau betreiben/ ansässig sein, bewohnen/ verpflegen) kann Kultur im weitesten Sinne als Gegenbegriff zur Natur gefasst werden und sich auf ein „Set von materiellen und symbolischen Antworten, welche Menschen in Auseinandersetzung, Beherrschung oder gar Überwindung der Natur gefunden haben“ (BÖHME 1996, 3), beziehen. Kultur wird damit zum „Inbegriff dessen, was Menschen gemacht, hergestellt, erzeugt, erfunden haben, vom Rad bis zur agora, vom Weinbau bis zu Beethovens 9. Symphonie“ (MÜLLER-FUNK 2010, 6). Die klare Abgrenzung zwischen Natürlichem und Kulturellem löst sich allerdings zuweilen auf, da auch die Natur als menschlich konstruiert betrachtet werden kann und die Natur des Menschen aus anthropologischer Perspektive ebenso als Kulturwesen beschrieben wird (BÖHME 1996; FUCHS 2008).

Für empirische Analysen ist ein derart weit gefasstes Verständnis von Kultur nur bedingt fruchtbar, denn in Folge dessen wird nahezu alles zum Gegenstand der kulturbezogenen Forschung. Für die konkrete empirische Analyse fehlt es dem Verständnis an Prägnanz und Differenzierungskraft.

Kultur als Insgesamt symbolischer Formen und habitueller Praxen

Vor dem Hintergrund eines Verständnisses von Kultur als das Insgesamt symbolischer Formen und habitueller Praxen ist Kultur überall, aber – im Vergleich zum Verständnis von Kultur als umfassendes Ganzes – nicht alles. Kultur bildet „die formale Seite eines Geschehens, eines Ablaufs, eines Produktes, eines Materials, das selbst nicht Kultur ist, wenigstens nicht im engeren Sinne des Wortes“ (MÜLLER-FUNK 2010, 6). Es geht um Phänomene in der Gesellschaft, die mit dem Begriff des Kulturellen verbunden sind und an die kulturelle Sozialisation anknüpfen. Kultur wird damit ubiquitär und zu einer Kategorie, die eine Vielfalt an unterschiedlichen Lebensbereichen, Praktiken und Beziehungen erfasst. Der Ethnologe CLIFFORD GEERTZ beschreibt Kultur in diesem Sinne als Bedeutungsgewebe, in welches Menschen verstrickt sind (GEERTZ 1973/2016, 5).

Dieses bedeutungsorientierte Verständnis von Kultur ist durchaus anschlussfähig für die empirische Forschung, denn es lenkt den Blick auf alltägliche Handlungen und Lebensweisen als Repräsentationen von Bedeutung. Für empirische Analysen rücken damit habituelle Praxen als symbolische Formen in den Mittelpunkt. Es geht um die Erforschung von bewussten und unbewussten Praxen und die Dechiffrierung von Bedeutung symbolischer Handlungen. Für die

quantitative Bildungsforschung stellt sich dabei die Herausforderung die latenten Konstrukte einer Indiktorisierung zugänglich zu machen.

Kultur als geschlossenes System

Sowohl im alltäglichen Sprachgebrauch als auch im wissenschaftlichen Diskurs wird der Kulturbegriff häufig in enger Verbindung mit Begriffen der Kunst oder Ästhetik verwendet. Mit Kultur ist dann zumeist ein geschlossenes System gemeint, welches „einen mehr oder minder ausdifferenzierten Sektor einer bestimmten Gesellschaft, die Welt der Künste mit ihren Veranstaltungen und den ihm entsprechenden Sektor in den Medien (Feuilleton, Kultursendungen)“ (MÜLLER-FUNK 2010, 5) beschreibt. Es geht sowohl um die Produkte (z.B. Bücher, Filme, Kunstwerke) als auch die Prozesse (z.B. Inszenierung, Produktion, Partizipation, Rezeption und Wahrnehmung) von Kultur (LIEBAU/KLEPACKI/ZIRFAS 2009). Produkte und Prozesse werden räumlich, zeitlich und modal beschreibbar (MÜLLER-FUNK 2010). RECKWITZ charakterisiert ein solches Verständnis von Kultur als einen differenzierungstheoretischen Zugang, durch welchen das Feld des Kulturellen radikal eingeschränkt und auf einen bestimmten Bereich reduziert wird (RECKWITZ 2004, 6). Auch diese Konzentration des Kulturbegriffs auf ein gesellschaftliches Teilsystem eröffnet jedoch Bedeutungs- und Interpretationsspielraum. Je nach wissenschaftlichem Zugang und Perspektive lassen sich auch vor dem Hintergrund eines sektoralen Kulturbegriffs unterschiedliche Inhalte unter dem Begriff des Kulturellen subsumieren.

Dieses Begriffsverständnis ermöglicht es prinzipiell den Forschungsgegenstand klar zu fassen. Dann ist es allerdings notwendig vorab genau zu definieren und zu bestimmen, welche Bereiche unter dem Begriff der ‚Kultur‘ ein- bzw. ausgeschlossen werden. Für die empirische Forschung lassen sich daran anschließend eine Vielzahl an Forschungsfragen ableiten, die sich beispielsweise auf das Angebot, die Nutzung oder auf Transfereffekte von hochkulturellen Aktivitäten beziehen können.

Die knappe Vorstellung unterschiedlicher Zugänge zum Forschungsfeld zeigt, dass das zugrunde gelegte Begriffsverständnis Implikationen für die Ausrichtung der Forschungsfragen und auch für die Konstruktion von Erhebungsinstrumenten hat. Eine reflektierte Auseinandersetzung mit dem eigenen Zugang zum Feld scheint daher von zentraler Bedeutung. In diesem Beitrag wird ein kulturwissenschaftlich orientiertes Verständnis von Kultur, welches sich an der Bedeutungsebene von Kultur als Insgesamt symbolischer Formen und habituellem Praxen orientiert, zugrunde gelegt. Dieses Verständnis macht die Beobachtung von Kultur unter den einleitend beschriebenen Bedingungen möglich und grenzt sich insofern von derzeitigen Diskursen um kulturelle Bildung (z.B. BUNDESVEREINIGUNG KULTURELLE KINDER- UND JUGENDBILDUNG 2014; FINK et al. 2012; KEUCHEL 2013; RAT FÜR KULTURELLE BILDUNG 2015) ab, als dass Kultur hier nicht auf das künstlerisch-ästhetische Feld bezogen wird, sondern menschliche Handlungen selbst als kulturelle Praxen in den Mittelpunkt rücken.

2. Verhältnis von Kultur und Bildung in der Perspektive auf kulturbezogene Anforderungen an (angehende) Lehrkräfte

Gerade weil sich in dem Begriff der kulturellen Bildung mit ‚Kultur‘ und ‚Bildung‘ zwei komplexe und mit unterschiedlicher Bedeutung aufgeladene Begrifflichkeiten verbinden (FUCHS 2008; BOLLENBECK 1994)), lohnt sich ein näherer Blick auf ihr Verhältnis zueinander. Je nach Verständnis der Beziehung zwischen Kultur und Bildung lassen sich jeweils verschiedene kulturbezogene Anforderungen an Lehrkräfte formulieren. In Anlehnung an eine systemtheoretische Ausdifferenzierung von SCHEUNPFLUG/FRANZ/STADLER-ALTMANN (2012) werden im Folgenden drei Reflexions- bzw. Beobachtungsebenen vorgestellt: *Bildung als Kultivierung des Kulturellen*, *Bildung als Kritik von Kultur* und *Bildung als Dekonstruktion von Kultur*. Darauf basierend werden verschiedene Anforderungen für (angehende) Lehrkräfte herausgearbeitet. Die vorgestellten Verhältnisbestimmungen können sowohl im wissenschaftlichen Diskurs als auch in der pädagogischen Praxis nicht getrennt voneinander verstanden werden und stehen nicht einfach nebeneinander. Vielmehr bildet die erste Reflexionsebene überhaupt erst die Grundlage dafür Kultur als Begriff zweiter Ordnung, also als Vergleichshorizont, zu fassen. Ein Verständnis von Bildung in ihrer Funktion als Dekonstruktion von Kultur wiederum bedarf der Beobachtung der Kulturkonstruktionen auf erster und zweiter Ebene. Für die Beschreibung von Aufgaben und Anforderungen an Lehrkräfte im Kontext von Kultur werden die verschiedenen Verständnisse an dieser Stelle getrennt voneinander dargestellt – wohl wissend, dass diese Verhältnissetzungen ineinander übergehen und in der Praxis in verschiedenen Mischformen aufgehen.

Bildung als Kultivierung des Kulturellen

Wenn Bildung als Prozess der *Kultivierung des Kulturellen* verstanden wird, dann wird der Kulturbegriff häufig nicht von dem Begriff der Pädagogik unterschieden, vielmehr wird Erziehung als Prozess verstanden, kulturelle Inhalte zu vermitteln und den Menschen damit zu kultivieren (SCHEUNPFLUG/FRANZ/STADLER-ALTMANN 2012). Mit einer solchen Vorstellung ist häufig ein normativer Anspruch verbunden, denn um kulturelle Inhalte zu vermitteln und den Menschen den Zugang zu einer so verstandenen Kultur zu ermöglichen, muss zunächst festgelegt werden, was als zu erhaltender kultureller Inhalt bestimmt wird.

Diese Verhältnissetzung von Bildung und Kultur spiegelt sich in einer Vielzahl an *pädagogischen Programmen* der kulturellen Bildung, wie beispielsweise in einigen Ansätzen der Theaterpädagogik oder der Musikpädagogik, wider. Kultur wird als klar abgrenz- und definierbarer Bereich festgelegt und als etwas zu Bewahrendes thematisiert (SCHEUNPFLUG et al. 2012). Kulturelle Bildung dient der Kultivierung des Menschen – im Sinne einer Vermittlung und Reproduktion kultureller Praxen.

Vor diesem Hintergrund nehmen *Lehrkräfte* explizit die Rolle der Vermittlerin/des Vermittlers von kulturellen Inhalten und Fähigkeiten ein. Mit Blick auf die zunehmende Kontingenz und Beschleunigung kultureller Wissensbestände in weltgesellschaftlichen Strukturen (LANG-WOJTASIK 2008) ist professionelles Handeln dabei allerdings mit besonderen Professionsanforderungen, wie beispielsweise der bewussten und reflektierten Auswahl von kulturellen Inhalten, verbunden. Lehrkräfte müssen demzufolge dazu befähigt werden,

begründete und legitimierbare Entscheidungen in Bezug auf kulturelle Inhalte zu treffen und diese gleichzeitig fortwährend zu reflektieren (COSTA et al. 2018). Neben der Auswahl von Inhalten, die häufig bereits durch curriculare Vorgaben begrenzt wird, obliegt es der Lehrkraft die geeignete didaktische Vermittlungsform zu wählen. Auch über die Wahl der Vermittlungsform selbst wird eine je spezifische (Unterrichts-) Kultur transportiert.

Bildung als Kritik von Kultur

Wird *Kultur in Abgrenzung zu anderen Kulturen* verstanden, so gewinnt die Vorstellung von Bildung in ihrer Funktion als Vermittlung der Fähigkeit „einen Standpunkt zu beziehen und aus diesem heraus Urteilsfähigkeit zu gewinnen“ (SCHEUNPFLUG et al. 2012, 102) an Bedeutung. Dieses Verständnis der Relation von Kultur und Bildung ist eng an das Bildungsverständnis der Aufklärung geknüpft. Diese Perspektive „vermittelt in ihren Deutungsmustern potenziell Sicherheit bzw. Übersichtlichkeit und ermöglicht Kritik“ (SCHEUNPFLUG et al. 2012, 102), denn der (Rück-) Bezug auf den eigenen Standpunkt reduziert Komplexität, vereinfacht Interpretationen und befähigt dazu das Eigene von dem Anderen zu unterscheiden und dazu Stellung zu beziehen. Kultur konstituiert sich daran anknüpfend in Relation zu und durch die Differenz zu anderen Kulturen. Auch wenn durch ein solches Verständnis die Kontingenz von Kultur zugänglich und kulturelle Unterschiede erlebbar werden, so zeigt der Zugang blinde Flecken in Bezug auf die kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit den eigenen Vorannahmen und der Begründung des eigenen Standpunktes. Kultur wird im Zuge dessen als in sich geschlossene und homogene Einheit verstanden. Damit wird der Schluss nahegelegt, „Kulturen als feste Größe zu verstehen, die ein klares verortbares ‚Dazwischen‘ zulassen“ (AICHER-JAKOB 2016, 106). Solche Vorstellungen von Kultur „führen zu Einheitsannahmen, die Kulturen als geschlossene Gebilde, als Entitäten imaginieren, die der Abgrenzung nach außen und der Identitätsstiftung nach innen dienen. Sie legen Fremd- und Selbstbeschreibungen von Individuen wie von Kollektiven zugrunde, sie verleiten – weil sie so sehr auf Einheitlichkeit bestehen – zu Essentialisierungen und ziehen mithin leicht Simplifizierungen und Stereotypisierungen nach sich“ (DIEHM 2014).

Von Differenz geprägte Ansätze finden sich in einer Vielzahl von *pädagogischen Konzepten*, wie beispielsweise der Ausländerpädagogik oder manchen Zugängen der Interkulturellen Pädagogik (SCHEUNPFLUG et al. 2012), wenngleich sich im Fachdiskurs, insbesondere der interkulturellen Pädagogik, eine Abkehr bzw. Weiterentwicklung einer solch segregierenden Pädagogik hin zur Dekonstruktion vermeintlicher Einheitlichkeit von Kultur(en) beobachten lässt (z.B. LANG-WOJTASIK/CONRAD-GRÜNER 2018). Der Fokus differenzgeleiteter Ansätze kann z.B. auf der Sichtbarmachung von kulturellen Unterschieden in Bezug auf verschiedene gesellschaftliche Traditionen und/oder der Herstellung von Vertrautheit durch das Kennenlernen anderer Kulturen liegen. Auch wenn dadurch die Erfahrung in den Mittelpunkt rückt, „dass eigene kulturelle Praktiken auch anders gestaltet werden können“ (SCHEUNPFLUG et al. 2012, 102), bleiben eigene normative Prämissen häufig unberücksichtigt.

Vor dem Hintergrund eines an Differenzen orientierten Verständnisses scheint die Aufgabe der *Lehrkraft* die Befähigung von Schüler*innen zur Urteils- und Kritikfähigkeit. Durch das Aufzeigen von Differenzen und Unterschieden zwischen eigenen und anderen Kulturen soll der eigene Standpunkt gefestigt werden. Pädagogische Professionalität zeichnet sich in Anschluss

an ein solches Verständnis durch das Wissen über verschiedene kulturelle Praxen und die damit verbundenen Differenzen zwischen Kulturen aus. Dieser Zugang kann sich im Zuge der Vorstellung von unterschiedlichen religiösen Festen im Religionsunterricht oder auch durch die Thematisierung von national-kulturellen Gepflogenheiten im Englischunterricht äußern. Angesichts der zunehmenden Pluralisierung kultureller Lebenswelten dürfen Lehrkräfte heute allerdings nicht mehr bei vermeintlichen national-kulturellen Eigenarten stehen bleiben, sondern müssen dazu befähigt werden diese in einem nächsten Schritt zu dekonstruieren und die daraus entstehende Komplexität auszuhalten.

Bildung als Dekonstruktion von Kultur

Die Dekonstruktion und Reflexion der eigenen Beobachtungen von Kultur ist das wesentliche Element eines dekonstruktivistischen Verständnisses, welches angesichts aktueller Herausforderungen zunehmend an Bedeutung gewinnt. Kultur rückt als „Beobachtungsstandpunkt zweiter Ordnung“ (SCHEUNPFLUG et al. 2012, 102) in den Mittelpunkt des Interesses, auf dessen Basis das eigene Beobachten von Kultur kritisch hinterfragt und dekonstruiert werden kann. Es geht um die Frage danach, wie der oder die Einzelne Kultur wahrnimmt, interpretiert, beobachtet und (re-) konstruiert. Kulturelle Bildung bezieht sich auf dieser Ebene auf die grundlegende Befähigung des Individuums zur selbstkritischen Reflexion und Dekonstruktion des eigenen Standpunktes, der Funktion von Kultur und der Produktion von Unterschiedlichkeiten durch die Reflexionsebene der Kultur.

Es gibt durchaus verschiedene *pädagogische Ansätze*, die dieses Verhältnis von Bildung und Kultur aufgreifen und die „individuelle Unterschiedlichkeit von Kulturen sowie die Anerkennung von Differenzen“ (SCHEUNPFLUG et al. 2012, 102) herausstellen, wie beispielsweise Ansätze einer transkulturellen Pädagogik (WELSCH 2010), einer Pädagogik der Vielfalt (PRENGEL 2006), der Migrationspädagogik (MECHERIL et al. 2010) oder auch konstruktivistische Konzeptionen. Entsprechende Ansätze können als kritische Auseinandersetzung mit Kulturkonstruktionen begriffen und als „reflektierte Weiterentwicklung kultureller Differenzsetzungen“ (LANG-WOJTASIK/CONRAD-GRÜNER 2018, 5) verstanden werden. Stärker in den Blick kommen damit auch die Hybridität (BHABA/SCHIFFMANN/FREUDL 2011) sowie die transkulturelle Verflochtenheit von Kultur(en) (WELSCH 2010).

Angesichts eines Verständnisses von Bildung als Dekonstruktion von Kultur scheint die zentrale Aufgabe der *Lehrkraft* die Vermittlung der Fähigkeit, eigene kulturelle Werte kritisch zu reflektieren und zu hinterfragen. Schüler*innen sollen dazu befähigt werden sich mit der grundlegenden Funktion von Kultur und der Produktion von Differenz durch die Reflexionsebene der Kultur auseinanderzusetzen und daraus Handlungsfähigkeit zu erlangen. Für die pädagogische Professionalität von Lehrkräften bedeutet dies, dass Lehrkräfte zunächst selbst dazu befähigt werden müssen ihre eigenen Vorstellungen von Kultur, z.B. als ein an Nationalstaaten gebundenes, homogenes Konstrukt, zu dekonstruieren. Damit verbunden ist die Fähigkeit zu begreifen, dass das Eigene nicht als normativer Maßstab für das Andere verstanden werden kann. Es erfordert die selbstreflexive und selbstkritische Wahrnehmung der eigenen Perspektive und deren Bedeutung für pädagogische Prozesse hinterfragen zu können. Es scheint hierbei grundlegend, dass Lehrkräfte sich der Attraktivität einfacher kulturell-verwurzelter

Erklärungs- und Begründungsmuster bewusst werden und auch das eigene Handeln vor diesem Hintergrund reflektieren und dekonstruieren. „Kompetente Lehrkräfte zeigen die Fähigkeit, sich von ihrem eigenen Tun zu distanzieren, und werden dadurch überhaupt erst fähig [...] ein Urteil zu fällen“ (SCHRATZ/PASEKA/SCHRITTESSER 2011, 26). Diese Reflexionsfähigkeit bedarf des Wissens über verschiedene Perspektiven, aus welchen man das eigene unterrichtliche Handeln betrachten kann, wie auch der selbstkritischen und selbstreferenziellen Haltung. Professionelles Handeln bedeutet im Verständnis von Bildung als Dekonstruktion von Kultur sowohl die eigene Rolle bei der Zuweisung von Bedeutung zu erkennen als auch verschiedene kulturelle Praxen nicht lediglich zu akzeptieren, sondern als gleichwertig anzuerkennen und wertzuschätzen. Das grundlegende Prinzip der Anerkennung kann dabei nicht gleich gesetzt werden mit einer moralischen Anerkennung und impliziert nicht notwendigerweise ein Kritikverbot (PRENGEL 2006, 90). Lehrkräfte müssen sich nicht nur ihrer eigenen Prägungen, ihrer Begrenztheit und ihrer kulturellen Wertvorstellungen bewusstwerden, sondern im Einzelfall auch reflektierte und legitimierbare moralische Entscheidungen treffen. Die Werteerziehung in der Schule verlagert sich im Zuge dessen von der Vermittlung der „richtigen Werte“ auf die „Förderung der Kompetenz, mit konkurrierenden und konfligierenden Wertvorstellungen umzugehen“ (BAYRHUBER/ROST 2004, 607). Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass Unterricht über die Vermittlungsaspekte hinaus immer auch performatives kulturelles Geschehen ist, d.h. die Tradierung kultureller Inhalte und Deutungen im schulischen Alltag *immer* stattfindet – auch unabhängig davon, ob Lehrende dies explizit reflektieren. Es erscheint daher zentral, dass Lehrende die eigene Bedeutung im Prozess der Kulturtradierung wahrnehmen und danach fragen, was sie durch die Auswahl ihrer Materialien, Inhalte, Unterrichtsmethoden, Einschätzungen und Kontextualisierungen transportieren.

Implikationen der verschiedenen Verständnisse

Die Beschreibung der verschiedenen Verhältnissetzungen macht deutlich, dass der Diskurs durch verschiedene Perspektiven auf das Themenfeld geprägt ist und sich verschiedene Diskurslinien und Schwerpunktsetzungen beobachten lassen. Die Implikationen, die mit einer je spezifischen Verhältnissetzung einhergehen, sind allerdings – wie der Rückbezug auf die formulierten Anforderungen an Lehrende verdeutlicht – nicht trivial. Die hier vorgestellten Überlegungen könnten in der Lehrer*innenbildungsforschung dazu dienen den eigenen Zugang zum Forschungsfeld (kritisch) zu hinterfragen und die eigene Perspektive auf kulturelle Bildung zu klären. Welche Perspektiven in bereits bestehenden Datensätzen leitend sind, wird im nächsten Kapitel näher in den Blick genommen.

3. Analyseperspektiven bestehender Datenquellen

Bislang finden sich zu dem Themenfeld ‚Kultur‘ in der Lehrerbildungsforschung nur wenige Forschungsarbeiten. Diese nähern sich dem Forschungsgegenstand zumeist qualitativ und mit einem je spezifischen Zugang (z.B. BENDER-SZYMANSKI 2010; EDELMANN 2006). Um mehr über die Kultur angehender Lehrkräfte zu erfahren und ein repräsentatives Gesamtbild zu erhalten, lohnt sich allerdings ein Blick in bereits bestehende Datenquellen der Lehrer*innenbildungsforschung. Der Bezug auf Sekundärdaten eröffnet dabei die Möglichkeit auf eine Fülle an Informationen über eine zumeist sehr große und repräsentative Stichprobe

zurückzugreifen (VARTANIAN 2011). Im Rahmen von Sekundärdatenanalysen kann allerdings kein Einfluss auf die ausgewählten Inhalte und die Operationalisierung der latenten Konstrukte genommen werden. Es wird deshalb im Folgenden danach gefragt, welche Informationen zur Erforschung von Kultur in Bezug auf Lehrkräfte in bestehenden Daten zur Verfügung stehen und welche Perspektive auf das Themenfeld damit diskursiv (re-) produziert wird. Ziel ist es das Analysepotential verschiedener verfügbarer Datensätze herauszuarbeiten, die zugrundeliegende Perspektive auf das Feld zu bestimmen und damit die Chancen und Grenzen von Sekundärdatenanalysen für Forschungsfragen im Kontext kultureller Lehrer*innenbildungsforschung zu ergründen.

Näher betrachtet werden an dieser Stelle das Studierendenpanel des Nationalen Bildungspanels (NEPS), die HISBUS-Befragung des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) zum Thema „Kulturelles Leben an der Hochschule“ sowie das Panel zum Lehramtsstudium (PaLea). Gegenstand der Analyse sind damit große quantitative Datensätze aus Befragungen von Studierenden allgemein und Lehramtsstudierenden. Diese Datensätze wurden aufgrund ihrer thematischen Fokussierung auf Lehramtsstudierende, des Bezugs zum Thema Kultur sowie ihrer Größe und Repräsentativität ausgewählt. Die ausgewählten Datensätze stellen dabei einen exemplarischen Einblick in die Fülle verfügbarer Datenquellen für Sekundärdatenanalysen dar.

Vor dem Hintergrund der angeführten theoretischen Überlegungen konnte (1) eingegrenzt werden, welche Variablen mit Bezug auf kulturelle Lehrer*innenbildung von Bedeutung sein könnten, um dann in einem nächsten Schritt zu reflektieren, welches (2) Verständnis von Kultur und welche (3) Verhältnissetzungen von Kultur und Bildung in den Datensätzen dominant sind.

(1) Verfügbare Informationen zum Forschungsfeld Kultur in Bezug auf Lehrkräfte

Da die eigene Kultur aus kulturwissenschaftlicher Perspektive nicht direkt zugänglich ist, außer es wird in ihr gehandelt, lohnt sich ein Blick auf die in den Datensätzen abgefragten kulturellen Aktivitäten. Es zeigt sich, dass in allen evaluierten Datensätzen eine Reihe von Items abgefragt werden, die für die *Untersuchung von kulturellen Aktivitäten* nennenswerte Relevanz aufweisen – diese werden im Folgenden entlang der Bedeutungsebenen von Kultur (vgl. 1. Perspektiven auf Kultur) vorgestellt.

- a) Da es dem Verständnis von *Kultur als umfassendes Ganzes* für empirische Analysen und die Durchsicht der Datensätze an Prägnanz und Differenzierungskraft fehlt, wird an dieser Stelle nicht näher auf diese Bedeutungsebene eingegangen.
- b) Vor dem Hintergrund eines Verständnisses von *Kultur als Insgesamt symbolischer Formen und habitueller Praktiken* lassen sich gerade in der Studierendenkohorte des NEPS vielfältige Anknüpfungspunkte finden. So bietet der Datensatz differenzierte Informationen zum freiwilligen Engagement der Studierenden in verschiedenen Sparten, zu ihren Hochschulaktivitäten, zu Auslandserfahrungen, zu studiennahen Aktivitäten (wie den Besuch von Fachmessen, die Organisation in Lerngruppen) oder auch zu religiös-kirchlichen Praktiken und politischen Aktivitäten. In PaLea werden deutlich lehramtspezifischere Informationen, wie die Erfahrung im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit oder Unterricht und Nachhilfe, erhoben. Auch die HISBUS-Befragung bietet

Anknüpfungspunkte für Forschungsfragen, die z.T. von einem kulturwissenschaftlich orientierten Verständnis von Kultur geleitet sind (z.B. Freizeitaktivitäten) – allerdings lässt sich in diesem Datensatz eine klare Fokussierung auf kulturell-ästhetische Praxen feststellen.

- c) Es finden sich in allen Datensätzen Informationen, die mit Blick auf ein Verständnis von *Kultur als Teilsystem der Gesellschaft* anschlussfähig sind, wie beispielsweise klassische hochkulturelle Aktivitäten. Es werden sowohl passiv-rezipierende (z.B. Besuch eines Museums, der Oper, des Balletts) als auch produzierende Aktivitäten (z.B. Musizieren) erfasst. Die Informationen unterscheiden sich allerdings in ihrer Differenziertheit: Während die HISBUS-Befragung Informationen zum Zeitpunkt, der Form, der Häufigkeit und Dauer der Aktivitäten bietet und darüber hinaus deutlich detailliertere und umfangreichere Abfragen der verschiedenen Sparten enthält, bieten die Studierendekohorte des NEPS und PaLea lediglich eine kategorisierte Häufigkeitsabfrage von ausgewählten Aktivitätsformen.

Der Blick in die Daten zeigt darüber hinaus, dass in den Datensätzen eine Vielzahl an Variablen enthalten ist, die *Analysen in Bezug auf potentielle Einfluss- und Bedingungsfaktoren auf kulturelle Aktivitäten* ermöglichen. Einige anschlussfähige Konstrukte zu Eigenschaften und Merkmalen finden sich dabei sowohl in den NEPS- als auch in den PaLea-Daten. Neben allgemeinen soziodemographischen Merkmalen werden hier verschiedene psychologische Konstrukte, wie die Persönlichkeit, das Interesse, die Motivation oder das Selbstkonzept, abgefragt.

(2) Bedeutungsfacetten des Kulturbegriffs in den Daten

Wenn in den Datensätzen *explizit* der Begriff Kultur verwendet wird, dann findet sich Kultur einerseits im direkten Zusammenhang mit Kunst und Musik wieder. Dies wird besonders deutlich in der HISBUS-Befragung, die Kultur als Thema ihrer Befragung („Kulturelles Leben an der Hochschule“) setzt und dieses in der konkreten Schwerpunktsetzung dann auf ein sektorales Kulturverständnis fokussiert.

Andererseits findet sich der Begriff Kultur in enger Verknüpfung mit dem Themenfeld Migration. Beispielhaft hierfür steht die Abfrage der Häufigkeit kultureller Gewohnheiten im Bereich von Musik, Essen und Feiertagen, welche im Nationalen Bildungspanel ausschließlich Studierenden mit Migrationshintergrund gestellt wird.

Es zeigt sich an dieser Stelle eine Parallele zum Fachdiskurs, in welchem das Thema Kultur ebenfalls zum einen in enger Verbindung mit künstlerisch-ästhetischen Praxen und Produkten diskutiert (Fachdiskurs: Kulturelle Bildung) und zum anderen im Kontext von Migration (Fachdiskurs: Interkulturelle Pädagogik) aufgegriffen wird. Es wird dabei deutlich, dass die Frage danach, auf welchen geschlossenen Kanon sich im Kontext von Kultur bezogen wird, ein Problem darstellt und die dahinterliegenden Theoriekonzepte bei der Konstruktion von Datensätzen umfassend reflektiert werden müssen.

(3) *Verhältnissetzung von Kultur und Bildung in den Datensätzen*

Es lässt sich beobachten, dass das Thema Kultur in Bezug auf Bildung in der Studierendenkohorte des Nationalen Bildungspanels¹ in zweifacher Weise in Erscheinung tritt.

- a) Zum einen findet sich die Kultur des Individuums *als zentraler Prädiktor für Bildungserfolg* in Indikatoren wie z.B. HOMEPOS (Index für häusliche Besitztümer) wieder. In Analysen werden entsprechende Konstrukte zumeist als Hinweis auf die kulturelle Herkunft, also auf den ökonomischen Status und die kulturelle Praxis innerhalb einer Familie, verwendet. Auch wenn die Abfrage dabei von einem erweiterten Verständnis von Kultur als Lebensweise und habituelle Praxis (z.B. BOURDIEU 1987/2016) geleitet wird, so schimmert in der konkreten Operationalisierung der latenten Konstrukte eine deutliche Dominanz hochkultureller Kulturgüter (z.B. Besitz von Büchern, Klassischer Literatur, Gedichtbände, Kunstwerke) durch.
- b) Zum anderen finden sich in der Studierendenkohorte Informationen zu *kulturellen Überzeugungen von Lehrkräften*, die an gängige Professionsmodelle der empirischen Lehrer*innenbildungsforschung anschließen (BAUMERT/KUNTER 2013) und auf die Erhebung multikultureller und egalitärer Überzeugungen abzielen. Deutlich wird bei näherer Betrachtung der Skala, die von HACHFELD entwickelt und validiert wurde, dass diese von einem klaren Bezug auf Migration - auch als „kulturelle Heterogenität“ (HACHFELD 2013) bezeichnet - geleitet wird. Das entwickelte Testinstrument bleibt dabei bereits in seiner theoretischen Grundlegung (Modell der interethnischen Ideologie) in einer Perspektive der Differenzsetzung verhaftet. In Items wie „Es ist wichtig für Kinder zu lernen, dass andere Kulturen auch andere Wertvorstellungen haben können“ schimmert eine spezifische Vorstellung von Kultur(en) durch, die sich am ehesten dem in diesem Beitrag vorgestellten Verständnis von Bildung als Kritik von Kultur zuordnen lassen.

4. Ausblick

Die kulturtheoretische Reflexion der verschiedenen Datensätze lässt die implizite Kulturalität der Datensätze sichtbar werden. Es zeigt sich deutlich, dass die abgefragten Konstrukte und Items beim konkreten Bezug auf Lehrkräfte bzw. Schule und Unterricht in einer Perspektive der Differenzsetzung durch Kultur verhaftet bleiben. Vor dem Hintergrund zunehmender Individualisierung und Pluralisierung kultureller Lebenswelten gewinnt die Dekonstruktion von Kultur allerdings an Bedeutung und muss sich auch in entsprechenden Datensätzen wiederfinden – dies kann als eine bedeutsame Herausforderung für Lehrer*innenbildungsforschung beschrieben werden. Gerade weil sich mit dem Themenfeld der kulturellen Bildung aus kulturwissenschaftlicher Perspektive höchst aktuelle und gesellschaftlich relevante Fragestellungen verbinden, erscheint eine differenzierte und reflektierte Auseinandersetzung mit dem Thema ‚Kultur‘ auch in der quantitativ ausgerichteten Lehrer*innenbildungsforschung von grundlegender Bedeutung. Während in den Kulturwissenschaften und der Erziehungswissenschaft gerade in Bezug auf die unterschiedlichen Verwendungsweisen des Kulturbegriffs und deren Implikationen bereits

¹ An dieser Stelle wird aus Platzgründen und aufgrund des Umfangs der enthaltenen Informationen exemplarisch auf die Studierendenkohorte des Nationalen Bildungspanels Bezug genommen.

Überlegungen vorliegen, scheint die empirische Bildungsforschung in Bezug auf die kritische Reflexion der eigenen Forschungsperspektive noch an ihren Anfängen zu stehen. Die Betrachtung der Datensätze verweist an dieser Stelle auf eine kulturtheoretische Unterbestimmung, die zukünftig gerade bei der Konstruktion der verschiedenen Konstrukte stärker in den Blick genommen werden sollte.

Gleichzeitig machen die Ausführungen deutlich, dass in den existierenden Datenquellen ein großes Potenzial für die Untersuchung von kulturellen Aktivitäten von Lehramtsstudierenden liegt und eine Vielzahl an relevanten und interessanten Forschungsfragen bereits unter Rückgriff auf bestehende Datenquellen bearbeitet werden kann. Gerade mit Blick auf die Multiplikator*innenfunktion von (angehenden) Lehrkräften wäre es beispielsweise interessant, mehr über den kulturellen Horizont der zukünftigen Kulturvermittler*innen zu erfahren, indem ihre kulturellen Aktivitätsmuster näher in den Blick genommen werden und danach gefragt wird, inwiefern diese ihr professionelles Handeln beeinflussen.

Die hier vorgestellten Überlegungen verweisen dabei einerseits auf die Notwendigkeit eines reflektierten Umgangs mit dem Kulturbegriff selbst, andererseits machen sie auf die Implikationen, welche mit der Setzung eines je spezifischen Verhältnisses von Kultur und Bildung für die Formulierung von Anforderungen für Lehrkräfte einhergehen, aufmerksam. Diese Reflexionsanregungen sind für die Forschung zum Themenfeld von grundlegender Bedeutung und können dabei helfen die eigene Perspektive zu klären.²

Literatur

- AICHER-JAKOB, MARION (2016): Interkulturelle Pädagogik quo vadis? Pädagogische Institutionen zwischen unreflektierter Reduktion und wohlgemeinter Ignoranz. In: AICHER-JAKOB, MARION/MARTI, LEYLA (Hrsg.): Migration + Lehrerbildung: Vol. 4. Bildung – Dialog – Kultur: Migration und Interkulturalität als pädagogische und fachdidaktische Aufgabe in der Lehrerbildung. Baltmannsweiler, 105–140.
- BAUMERT, JÜRGEN/KUNTER, MAREIKE (2013): The COACTIV model of teachers' professional competence. In: KUNTER, MAREIKE et al. (Hrsg.): Mathematics teacher education: Vol. 8. Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers: Results from the COACTIV project. New York, 25–48.
- BAYRHUBER, HORST/ROST, JÜRGEN (2004): Umwelterziehung und Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: BLÖMEKE, SIGRID et al. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, 603–614.
- BENDER-SZYMANSKI, DOROTHEA (2010): Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: AUERNHEIMER, GEORG (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität (3. Aufl.). Wiesbaden, 201–228.

² Das diesem Artikel zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen des Förderschwerpunkts „Forschung zur kulturellen Bildung“ vom BMBF unter dem Förderkennzeichen 01JK1602 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.
Projektteam: Prof. Dr. Cordula Artelt, Prof. Dr. Barbara Drechsel, Claudia Kühn, Prof. Dr. Konstantin Lindner, Prof. Dr. Annette Scheunpflug, Dr. Susanne Timm, Prof. Dr. Sabine Vogt.

- BHABA, HOMI K./SCHIFFMANN, MICHAEL/FREUDL, JÜRGEN (Hrsg.) (2011): Die Verortung der Kultur. Unveränd. Nachdr. der 1. Aufl. Stauffenburg discussion: Vol. 5. Tübingen.
- BÖHME, HARTMUT (1996): Vom Cultus zur Kultur(wissenschaft). – Zur historischen Semantik des Kulturbegriffs. In: GLASER, RENATE/LUSERKE-JAQUI, MATTHIAS (Hrsg.): Literaturwissenschaft - Kulturwissenschaft: Positionen, Themen, Perspektiven. Opladen, 48–68.
- BOLLENBECK, GEORG (1994): Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt/M.
- BOURDIEU, PIERRE (1987/2016): Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 25. Auflage. Frankfurt am Main.
- BUNDESVEREINIGUNG KULTURELLE KINDER- UND JUGENDBILDUNG (2014): Künste öffnen Welten. Themenheft Sozialraum. Remscheid.
- COSTA, JANA/KÜHN, CLAUDIA/TIMM, SUSANNE/FRANKEN, LINA (2018): Kulturelle Lehrerbildung: Professionalität im Horizont von Globalisierung. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 41 (4), 20–29.
- DIEHM, ISABELL/RADTKE, FRANK-OLAF (1999): Erziehung und Migration: Eine Einführung. Stuttgart.
- DÖRPINGHAUS, ANDREAS/POENITSCH, ANDREAS/WIGGER, LOTHAR (2008): Einführung in die Theorie der Bildung (2. durchges. Aufl.). Darmstadt.
- EAGLETON, TERRY (2001): Was ist Kultur? Eine Einführung. 2. Aufl. München.
- EDELMANN, DORIS (2006): Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. In: ALLEMANN-GHIONDA, CHRISTINA/TERHART, EWALD (Hrsg.): Zeitschrift für Pädagogik Beiheft: Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf, 51, 235–249.
- FEND, HELMUT (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden.
- FINK, TOBIAS/HILL, BURKHARD/REINWAND, VANESSA-ISABELLE/WENZLIK, ALEXANDER (Hrsg.) (2012): Die Kunst, über kulturelle Bildung zu forschen Theorie- und Forschungsansätze. München.
- FUCHS, MAX (2008): Kulturelle Bildung: Grundlagen – Praxis – Politik. Kulturelle Bildung. München.
- GEERTZ, CLIFFORD (1973/2016): The interpretation of cultures: Selected essays (EPub edition). New York.
- HACHFELD, AXINJA (2013): Kulturelle Überzeugungen und professionelle Kompetenz von Lehrenden im Umgang mit kultureller Heterogenität im Klassenzimmer (Dissertation). Freie Universität Berlin.
- HANSMANN, OTTO/MAROTZKI, WINFRIED (Hrsg.). (1988): Diskurs Bildungstheorie. Weinheim.
- HELSPER, WERNER (2008): Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität. In: HELSPER, WERNER/BUSSE, SUSANN/HUMMRICH, MERLE/KRAMER ROLF-TORSTEN (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Wiesbaden, 115–145.

- KEUCHEL, SUSANNE (2013): Jugend und Kultur – zwischen Eminem, Picasso und Xavier Naidoo. In: SCHEUNPFLUG, ANNETTE/PRENZEL, MANFRED (Hrsg.): Kulturelle und ästhetische Bildung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 21, 99–122.
- KLAFKI, WOLFGANG (1985/2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik (6. Aufl.). Weinheim.
- KOLLER, HANS-CHRISTOPH (2018): Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse (2., aktualisierte Auflage). Stuttgart.
- KROEBER, ALFRED L./KLUCKHOHN, CLYDE (1985): Culture: A critical review of concepts and definitions. Papers of the Peabody Museum of American Archaeology and Ethnology, Harvard University. Westport.
- LANG-WOJTASIK, GREGOR (2008): Schule in der Weltgesellschaft: Herausforderungen und Perspektiven einer Schultheorie jenseits der Moderne. Weinheim.
- LANG-WOJTASIK, GREGOR/CONRAD-GRÜNER, BARBARA (2018): Kultur – Gesellschaft – Mensch. Differenztheoretische Anregungen für (inter-kulturelle) Pädagogik. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 41 (4), 4–9.
- LIEBAU, ECKART/KLEPACKI, LEOPOLD/ZIRFAS, JÖRG (2009): Theatrale Bildung: Theaterpädagogische Grundlagen und kulturpädagogische Perspektiven für die Schule. Weinheim.
- MECHERIL, PAUL et al. (2010): Migrationspädagogik. Weinheim/Basel.
- MOEBIUS, STEPHAN (2010): Kultur. 2. Aufl. Bielefeld.
- MÜLLER-FUNK, WOLFGANG (2010): Kulturtheorie: Einführung in Schlüsseltexte der Kulturwissenschaften. 2. Aufl. Stuttgart.
- PRENGEL, ANNE-DORE (2006): Pädagogik der Vielfalt. Wiesbaden.
- RAT FÜR KULTURELLE BILDUNG (2015): Zur Sache. Kulturelle Bildung: Gegenstände, Praktiken und Felder. Essen.
- RECKWITZ, ANDREAS (2004): Die Kontingenzperspektive der ‚Kultur‘: Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In: JAEGER, FRIEDRICH/RÜSEN, JÖRN (Hrsg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Band III: Themen und Tendenzen. Stuttgart/Weimar, 1–20.
- ROBERTSON, ROLAND (1998): Globalisierung, Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit. In: BECK, ULRICH (Hrsg.): Perspektiven der Weltgesellschaft. Frankfurt/Main, 196–220.
- SCHEUNPFLUG, ANNETTE (2003): Globalisierung als Bildungsherausforderung. In: WULF, CHRISTOPH (Hrsg.): European Studies in Education: Erziehungswissenschaftliche Zeitdiagnosen: Deutschland und Frankreich. Münster, 262–278.
- SCHEUNPFLUG, ANNETTE/FRANZ, JULIA/STADLER-ALTMANN, ULRIKE (2012): Zur „Kultur“ in pädagogischen Zusammenhängen. In: FINK, TOBIAS (Hrsg.): Kulturelle Bildung: Die Kunst, über kulturelle Bildung zu forschen: Theorie- und Forschungsansätze. München, 99–109 .
- SCHEUNPFLUG, ANNETTE/PRENZEL, MANFRED (Hrsg.) (2013): Kulturelle und ästhetische Bildung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 21. Wiesbaden.
- SCHRATZ, MICHAEL/PASEKA, ANGELIKA/SCHRITTESSER, ILSE (Hrsg.) (2011): Pädagogische Professionalität: Quer denken – umdenken – neu denken: Impulse für next practice im Lehrerberuf. Wien.

- STICHWEH, RUDOLF (2000): Die Weltgesellschaft: Soziologische Analysen. Frankfurt/M.
- TREML, ALFRED K. (2000): Allgemeine Pädagogik: Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung. Stuttgart/Berlin/Köln.
- VARTANIAN, THOMAS (2011): Secondary data analysis. Pocket guides to social work research methods. New York.
- WEISHAUPT, HORST/ZIMMER, KARIN (2013): Indikatoren kultureller Bildung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16 (3), 83–98.
- WELSCH, WOLFGANG (2010): Was ist Transkulturalität? Bielefeld.

Kurzbiographie

Jana Costa, geb. 1992, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt ‚KulturLeBi: Kultur in der Lehrerbildung‘ seit 2017. Forschungsinteressen: Kulturelle Professionalität von Lehrkräften, Kulturelle Aktivitäten als Lern- und Erfahrungsraum für Lehramtsstudierende, Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen, Bedeutung empirischer Bildungsforschung für Transformationsprozesse in universitärer Lehre und Unterricht.

Anschrift: Jana Costa, Projekt, KulturLeBi: Kultur in der Lehrerbildung‘, Augustenstraße 6, 96047 Bamberg / E-Mail: jana.costa@uni-bamberg.de