

Kulturbezogene Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Grundlegungen, Perspektiven und Operationalisierungsoptionen¹

Benjamin Bauer, Katharina Beuter, Konstantin Lindner,
Adrianna Hlukhovich und Sabine Vogt

1 Kulturelle Vielfalt.

Herausforderung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Wer sich durch eine Stadt bewegt, dem eröffnet sich ein kulturelles Panorama: Nach ihrem Geschmack und ihren Herkunftskontexten gekleidete Menschen gehen miteinander kommunizierend verschiedensten Tätigkeiten zwischen Arbeit und Erholung nach. Gebäude zum Wohnen, Verkaufen oder religiösen Handeln finden sich in einer bisweilen systematischen Logik nebeneinander. Kunstwerke, Werbung, Musikerinnen oder Schauspieler beleben die Szenerie ... Manche Aspekte des Wahrgenommenen können leicht gedeutet werden, andere wiederum irritieren und fordern zum Überprüfen der eigenen Konzepte heraus. Bereits dieses kleine Spotlight verdeutlicht: Menschen gestalten ihre Welt auf verschiedene Weisen, deuten sie und machen sie sich dadurch handhabbar. Ganz im Sinne des lateinischen Ursprungswortes »cultura«: »Ackerbau«, das (von »colere«: »pflegen« abgeleitet) sowohl den Prozess als auch das Ergebnis eines »Sich-nutzbar-Machens« oder »Sich-Aneignens« der vorfindlichen Umgebung benennt, erweisen sie sich als kulturelle Wesen – und zwar in vielfältigster Hinsicht. Der Kontext »Kultur« bietet ihnen Möglichkeiten, sich weltgestaltend zu verorten.

¹ Das dieser Veröffentlichung zugrundeliegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen »Qualitätsoffensive Lehrerbildung« von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1615 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.

In einer von Globalisierung und Migration geprägten Gegenwart treffen die Subjekte auf verschiedenste, auch teilweise gegensätzliche Weisen kulturbezogener Weltdeutung. Um ihnen einen kompetenten Umgang damit zu ermöglichen, bedarf es passender Bildungsgelegenheiten. Insbesondere schulische Formate eröffnen Lernenden entsprechende Zugänge, weshalb Lehrkräfte hinsichtlich einer angemessenen Gestaltung von Lerngelegenheiten professionalisiert werden müssen. Geistes- und kulturwissenschaftliche Zugänge rücken angesichts dieser Vorzeichen in den Fokus des Interesses universitärer Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Sie bieten ein breites Spektrum an Wissensbestandteilen sowie methodischem Repertoire und können im Hinblick auf Herausforderungen kultureller Vielfalt zentrale Kompetenzen einbringen, die bisher im Diskurs um Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern wenig berücksichtigt werden.

Im Folgenden wird vorgestellt, wie im Projekt KulturPLUS – gefördert im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung – an der Universität Bamberg Optionen einer kulturbezogenen Professionalisierung von Lehramtsstudierenden entwickelt und erforscht werden.

2 Kultur als Kontext von (Lehrerinnen- und Lehrer-)Bildung

2.1 Kulturelle und kulturbezogene Bildung

Das »Universum Kulturelle Bildung«² tangiert eine Vielzahl an Kontexten und Bildungsgegenständen – von schulischen Unterrichtsfächern über freizeithilfreiwilige Performanceaktivitäten bis hin zur Ausrichtung privater Feierlichkeiten, von als so genannte »Hochkultur« titulierten Bereichen wie Musik oder bildende Kunst bis hin zu digitalen Spielen. Kulturelle Bildung lebt von dieser Vielfalt. Gleichwohl wird sie in bildungswissenschaftlichen Diskursen gegenwärtig primär den »Sparten Bildende Kunst, Musik, Literatur und Darstellende Kunst«³ zugeschrieben und somit auf den künstlerisch-ästhetischen Bereich hin zentriert.⁴ Will kulturelle Bildung jedoch eine »lebensweltliche Topografie und Kartografie«⁵ zugänglich machen, benötigt sie Rekurse auf weitere Kontexte, die Kultur beschreiben, prägen und schaffen – nicht zuletzt, weil aus kulturwissenschaftlicher Perspektive »der Kulturbegriff

² Bockhorst, Reinwand und Zacharias (2012, 21).

³ Weishaupt und Zimmer (2013, 87); vgl. Liebau (2013, 14).

⁴ Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012, 159).

⁵ Zacharias (2012, 709).

weder auf ›hohe‹ Kultur eingeschränkt noch mit den künstlerischen Lebensäußerungen einer [bestimmten] Gemeinschaft gleichgesetzt werden darf«⁶.

Insofern kulturelle Bildung nicht in künstlerisch-ästhetischen Zusammenhängen aufgehen, sondern aus kulturtheoretischer wie -wissenschaftlicher Sicht die Vielfalt von Kultur beschreibbar und verstehbar machen sollte, ist der Terminus *kulturbezogene Bildung* angebracht. Clifford Geertz' semiotisches Verständnis von Kultur als einem »selbstgesponnene[n] Bedeutungsgewebe«⁷, in das der Mensch verstrickt ist, verweist auf die Bedeutung einer kulturbezogenen Bildung, die es vermag, »die impliziten, in der Regel nicht bewussten symbolischen Ordnungen, kulturellen Codes und Sinnhorizonte zu explizieren, die in unterschiedlichsten menschlichen Praktiken – verschiedener Zeiten und Räume – zum Ausdruck kommen und diese ermöglichen«⁸. In diesem Zusammenhang ist auch die Dimension »Macht« zu berücksichtigen: Fragen danach, was in kultureller Hinsicht tradierenswert ist oder tatsächlich weitergegeben wird, erfordern Entscheidungen. Diese werden in unterschiedlichen Konstellationen getroffen: z. B. in Abhängigkeit von bildungspolitischen Erwägungen oder seitens bestimmter (Sub-)Gruppierungen. Nicht zuletzt aus diesem Grund geht es darum, Menschen zu befähigen, sich als kulturgeprägt und zugleich kulturprägend zu erfahren sowie diese Prägungen kritisch zu reflektieren. Kulturbezogene Bildung ermöglicht ihnen, vielfältige kulturelle Codierungs- und Ausdrucksformen als solche wahrzunehmen, zu deuten und sich klar zu werden, inwiefern sie selbst mit diesen verwoben sind. Zugleich gilt es, Lernende zu befähigen, ihre Lebenswelt mittels kultureller Codierungen in verantwortungsvoller Weise mit Bedeutung(-en) zu versehen, kommunikabel sowie praktisch zugänglich zu machen und zu verändern. Überdies sind metareflexive Perspektiven bedeutsam, die es ermöglichen, das Konzept »Kultur« als identitäts- und gemeinschaftsbezogene Konstruktion zu erfassen, die von Traditions- und Differenzsetzungen abhängig ist – unter anderem, weil im Rekurs auf kulturelle Deutungsoptionen Selbst- und Fremdzuschreibungen vorgenommen werden können. Binäre Codierungssysteme, die »Eigenes« vom »Anderen« oder gar »Fremden« unterscheiden, erweisen sich dabei als bedeutsam und zugleich als ambivalent: Sie eröffnen dem Subjekt die Chance, sich (in

⁶ Nünning (2001, 355).

⁷ Geertz (2012 [1973], 9).

⁸ Reckwitz (2011, 2); vgl. Thompson und Jergus (2014, 10–14).

einer Gemeinschaft) orientierend auszurichten, aber auch sich abzugrenzen. Diese Einsichten befähigen Lernende, sich als kulturelle Akteure in einer transkulturellen⁹ Welt wahrzunehmen und ausgehend davon an der Weltgestaltung mitzuwirken. Kulturbezogene Bildung bedarf somit einer Vielgestaltigkeit an Zugängen, um »die Akzeptanz der Differenz, des Anderen und Fremden gerade auch in den vielfältigen Vollzügen kulturell-ästhetischen Lernens und kulturpädagogischer Praxis«¹⁰ zu fördern. Von daher erweist sie sich in ihrem elementaren Beitrag zur Allgemeinbildung.

2.2 Kulturbezogene Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Will Schule als Ort formaler Bildung Schülerinnen und Schülern über verschiedene unterrichtliche und außerunterrichtliche Angebote zu ihrer Persönlichkeitsbildung verhelfen, gehört dazu unter anderem die Befähigung zu verantwortungsvollem kulturbezogenem Agieren. Ergebnisse empirischer Studien, die Aspekte der künstlerisch-ästhetischen Bildung von Jugendlichen analysieren, belegen, dass Jugendliche aus bildungsfernen Elternhäusern »hochwahrscheinlich weniger Kenntnisse [...] in kulturellen Bereichen als Kinder aus Akademikerhaushalten«¹¹ besitzen und dass »an den Gymnasien [...] kulturelle Themen und Unterrichtsinhalte eine deutlich höhere Bedeutung als an den Sekundarschulen«¹² haben. Es ist anzunehmen, dass diese Ergebnisse auf Kontexte kulturbezogener Bildung übertragbar sind. Zudem lässt sich vermuten, »dass der Mangel an Kultureller Bildung mindestens für einen Teil der Heranwachsenden Bildungschancen beschneidet«¹³. Gerade angesichts der gegenwärtigen, auch aus Migrationsbewegungen resultierenden gesellschaftlichen Herausforderungen erscheinen diese Diagnosen in ihrer schulbezogenen Brisanz. Um Schülerinnen und Schülern entsprechende Bildungsgelegenheiten anbieten zu können, bedarf es kompetenter Lehrkräfte. Gleichwohl finden sich in dieser Hinsicht in

⁹ Vgl. Welsch (2012).

¹⁰ Zacharias (2012, 711).

¹¹ Rat für Kulturelle Bildung (2015b, 7).

¹² Vgl. Rat für Kulturelle Bildung (2015b, 9). Hinzu kommt, dass Jugendliche Kultur vornehmlich auf klassische Formen wie Theater, Malerei, klassische Musik beziehen und damit einen Kulturbegriff entfalten, der scheinbar nichts mit den Bereichen zu tun hat, in denen sie selbst kulturschaffend agieren, wie z. B. Rezeption und Gestaltung von Rap-, Rock- und Popmusik oder Kreieren von YouTube-Clips. Vgl. Rat für Kulturelle Bildung (2015a, 12–14).

¹³ Rittelmeyer (2015, 38).

aktuellen Konzepten von Lehrerinnen- und Lehrerbildung kaum Hinweise auf einschlägige Modelle, Standards oder Formate.¹⁴ Diesem Desiderat gilt es zu begegnen.

Mit Kämper-van den Boogaart lässt sich ein weiteres Argument für die Relevanz einer verstärkt kulturbezogenen ausgerichteten Lehrerinnen- und Lehrerbildung entfalten: Zunehmende Ausdifferenzierungsprozesse in geisteswissenschaftlichen Fächern hätten in den letzten Jahren an vielen Universitäten zu transdisziplinären Kooperationen abseits des Kanons der schulrelevanten Unterrichtsfächer geführt, was bisweilen Schwierigkeiten bezüglich eines »Transfer[s] von Fach- in Unterrichtsfachkultur«¹⁵ verursache. Diese von Kämper-van den Boogaart als problematisch eingeschätzten Tendenzen können aber auch positiv gewendet werden: Unter anderem durch verstärkte Bezugnahmen auf (gleiche) kulturtheoretische Verortungen seitens verschiedener Fachwissenschaften und Fachdidaktiken eröffnen sich inhaltliche und methodologische Vernetzungsmöglichkeiten im Lehramtsstudium, die einer immer komplexeren und ausdifferenzierteren Bildungslandschaft Rechnung tragen. Genau in den Querverbindungen über Fachgrenzen hinweg liegt Potenzial, das auf Seiten der geistes- und kulturwissenschaftlichen (Unterrichts-)Fächer mittels einer Profilierung kulturbezogener Lehrerinnen- und Lehrerbildung zur Ausprägung grundlegender Kompetenzen zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer beitragen kann.

Entlang ausgewählter Lehramtsfächer lassen sich entsprechende Nachweise führen: In der Anglistik beispielsweise rekurriert der postkoloniale Diskurs in den Literatur- und Kulturwissenschaften auf Inhalte aus der Sozialanthropologie sowie aus den Geschichts- und Politikwissenschaften.¹⁶ Die Geschichtswissenschaft wiederum öffnet sich mit der Hinwendung zum Raum als gesellschaftlichem Konstrukt bzw. mit der Ver-Ortung historischer Prozesse im Zuge des *spatial turn* unter anderem der Geographie.¹⁷ Theologische Forschungen, die das Unterrichtsfach Religionslehre fundieren, bedienen sich angesichts religiöser Pluralisierung zunehmend differenztheoretischer Modelle, um Alteritäts- und Identitätsmechanismen decodieren und systematisieren zu können. Dabei stellen kulturtheoretische Konzepte – wie Homi K. Bhabhas Idee

¹⁴ Vgl. Frey (2014).

¹⁵ Kämper-van den Boogaart (2004, 389).

¹⁶ Vgl. u. a. Sandten und Bauer (2016).

¹⁷ Vgl. Kotte (2011, 15–53).

des »third space«¹⁸ oder Wolfgang Welschs Transkulturalitätsansatz¹⁹ – wichtige Referenztheorien dar, die den interdisziplinären Austausch begünstigen.

Um sich ein derartiges Kultur-De-Codierungsrepertoire aneignen und es hinsichtlich unterrichtlicher Zusammenhänge elementarisieren zu können, benötigen Lehramtsstudierende in ihrem Studium entsprechende Lerngelegenheiten. Kulturbezogene Lehrerinnen- und Lehrerbildung lebt daher insbesondere von der *Vernetzung* geistes- und kulturwissenschaftlicher Fachwissenschaften und Fachdidaktiken, die durch bildungswissenschaftliche²⁰ Perspektiven bereichert werden kann: Die Anbahnung und nachhaltige Realisierung interdisziplinärer Kooperationen im Bereich von Forschung und Lehre im Interesse einer Professionalisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung stellt dabei eine zentrale Intention dar. So kann auch auf Seiten der Lehrerbildungsverantwortlichen ein Reflexionsprozess initiiert werden. Dieser fordert im Horizont kulturwissenschaftlicher Theorien einen *Austausch bezüglich epistemischer Überzeugungen* – verstanden als Einstellungen und Theorien über das Wesen und die Entstehung von Wissen²¹ – ein, u. a. hinsichtlich dessen, was geisteswissenschaftliche universitäre Lehrerinnen- und Lehrerbildung bedeuten kann. Zugleich motiviert eine auf derartigen kulturbezogenen Vernetzungen gründende Interdisziplinarität auch die Studierenden, angeeignete subjektive Theorien und Episteme kritisch zu reflektieren und sich somit hinsichtlich ihrer Idee von Unterricht zu professionalisieren.

Eine enge Korrelation epistemischer Überzeugungen von Lehrkräften bezüglich ihres Unterrichtsfachs mit den Lernwirkungen von Schülerinnen und Schülern belegt beispielsweise die TIMSS-Studie für den Mathematik- und Physikunterricht.²² Es ist anzunehmen, dass diese Korrelation auch für andere Unterrichtsfächer gilt. Ergebnisse der TEDS-LT-Studie zeigen für das Fach Englisch, dass es in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bis dato jedoch kaum gelingt, »wissenschaftlich konsensfähige Theorien so zu vermitteln, dass die subjektiven Theorien dadurch modifiziert bzw. ersetzt werden« können, woraus sich »die

¹⁸ Vgl. Bhabha (1994, 36f).

¹⁹ Vgl. Welsch (2012).

²⁰ Vgl. Scheunpflug, Franz und Stadler-Altman (2012).

²¹ Vgl. Bräten (2010, 211).

²² Vgl. Köller; Baumert und Neubrand (2000, 229–270). TIMSS – Trends in International Mathematics and Science Study.

Forderung nach entsprechenden Reformen in der Lehrerausbildung ab[leitet], neben dem Aufbau theoriegeleiteten Wissens auch die Reflektionsbereitschaft und Reflektionsfähigkeit mitgebrachter Einstellungen explizit einzubeziehen«²³. Kulturbezogene Sensibilisierung in der ersten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung kann in dieser Hinsicht zu einer Professionalisierung beitragen, indem eine theoriegeleitete Explikation und fachdidaktische Reflexion der häufig nur impliziten epistemischen Überzeugungen eingeholt wird.²⁴ Ein in diesem Horizont angesiedelter wissenschaftsorientierter Bezug auf Fachinhalte sowie die sich darauf gründende Fähigkeit, fachspezifische Theorien adressatenorientiert zu elementarisieren, stellen dabei wesentliche Bestandteile dar. Insbesondere auch im Rahmen des Fachdidaktikstudiums wird auf diese Weise die Entfaltung eines *kultursensiblen Habitus* unterstützt, der eine *kriteriengeleitete Thematisierung von Gegenstandsbereichen kulturbezogener Bildung in schulischen Lernprozessen* begünstigt.

3 Kulturbezogene Professionalisierung von Lehrkräften. Exemplarische Kompetenzperspektiven

Da kulturbezogene Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht im Sinne eines Sondergutes abseits bisher etablierter Studienstrukturen zu verstehen ist, wird im Folgenden der Nachweis geführt, inwiefern vorliegende Professionalisierungskonzepte dadurch in organischer Weise produktiv perspektiviert werden. Dabei stehen in exemplarischer Hinsicht Lehrerkompetenzmodelle dreier Unterrichtsfächer im Zentrum: Englisch als Repräsentation sprachlich vermittelter »ästhetisch-expressiver« (De-)Codierung von Welt, Geschichte als Unterrichtsfach, das einen »evaluativ-normativen« Zugang zu Welt ermöglicht, sowie Religionslehre als Fach, das »religiös-konstitutive Fragen« des Seins thematisiert.²⁵

Zwei Hauptbeobachtungen ergeben sich: Erstens können die verschiedenen Fächer je spezifische Aspekte einer kulturbezogenen Lehrerinnen- und Lehrerbildung profilieren. Zweitens wird das oben dargestellte Vernetzungserfordernis untermauert, insofern sich die Relevanz interdisziplinär-multiperspektivischer Ansätze zeigt, um elaboriertes fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen in Bezug auf kul-

²³ Blömeke et al. (2013, 101f). TEDS-LT – Teacher Education and Development Study: Learning to Teach.

²⁴ Vgl. Baumert und Kunter (2006, 498f).

²⁵ Vgl. Baumert (2002, 106–108).

turbezogene Episteme bei Lehrkräften zu fördern. Mit Darlegungen zu den Unterrichtsfächern Englisch, Geschichte und Religionslehre wird deutlich, dass kulturbezogene Lehrerinnen- und Lehrerbildung für verschiedenste geisteswissenschaftlich grundierte Lehramtsstudiengänge ein wichtiges Erfordernis darstellt – sowohl für so genannte »große« als auch »kleine« Unterrichtsfächer.

3.1 Anglistik – Beitrag zu interkulturell-kommunikativer Bildung

Fremdsprachenlernende und -lehrende bewegen sich unablässig zwischen unterschiedlichen linguakulturellen Bezugssystemen.²⁶ Im Unterricht werden Lernende des Englischen und der Neuen Fremdsprachen im Allgemeinen auf Begegnungen mit »Anderssprachigen und Andersdenkenden, mit Phänomenen und Vertretern anderer Kulturen und mit Fremdem allgemein«²⁷ vorbereitet, dabei zugleich zur Verortung des Eigenen befähigt und zu einer kritischen Reflexion dieser kategorialen Dichotomisierung herausgefordert. Dazu bedarf es auf Seiten der Lehrenden selbst umfassender kultureller und kulturbezogener Kompetenzen,²⁸ denen in Professionsmodellen der Neuen Fremdsprachen entsprechend hohe Prominenz eingeräumt wird.²⁹ Im fachspezifischen Kompetenzprofil der Neuen Fremdsprachen schreibt die Kultusministerkonferenz (KMK) in ihren »Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung« interkulturellen Kompetenzen sowie vertieftem kulturwissenschaftlichen Theorie- und Methodenwissen tragende Rollen zu. Der Kulturwissenschaft wird ein eigener Studienschwerpunkt eingeräumt; zugleich ziehen sich sozio- und interkulturelle Aspekte durch alle weiteren Bereiche der Fremdsprachenlehrerinnen- und -lehrerbildung, von der Sprach- und Literaturwissenschaft über die Sprachpraxis bis hin zur Fachdidaktik.³⁰ Dieses Kompetenzprofil erfährt in seiner kritischen Rezeption zum einen eine Erweiterung um einen fachspezifischen Wertekanon, der »Sensibilität für Sprache« ebenso berücksichtigt wie »Wertschätzung von Literatur« und »Interesse für unterschiedliche

²⁶ Vgl. Legutke und Schart (2016, 27).

²⁷ Caspari et al. (2012, 261).

²⁸ Vgl. Göbel und Hesse (2008, 399).

²⁹ Vgl. z. B. Legutke und Schart 2016, 18).

³⁰ Vgl. KMK (2016, 39ff).

Kulturen«³¹. Zum anderen gewinnt im Rahmen der inhaltlichen Ausdifferenzierung das Konstrukt kultureller Identitäten als Basis für »ein tiefer gehendes Verständnis und die notwendige Sensibilität bezüglich der Bedeutung gegenwärtiger inter- und transkultureller sowie transnationaler Kommunikation und Austauschprozesse«³² deutlich an Geltung.

Vor diesem Hintergrund tritt die essenzielle Bedeutung kulturbezogener Bildung für Fremdsprachenlehrkräfte zu Tage. Interkulturelles Lernen erweist sich dabei als bedeutsamer Teilaspekt, insofern es das Bemühen um das Verstehen fremder Bedeutungssysteme beschreibt. Um ihren Unterricht im Sinne eines hermeneutischen Fremdsprachenunterrichts als Verstehensgespräch gestalten zu können,³³ müssen Lehrkräfte des Englischen und anderer Neuer Fremdsprachen selbst zu multiplen Deutungsansätzen und Perspektivenverschiebungen befähigt werden und sich mit ihrer eigenen transkulturellen Identität auseinandersetzen.³⁴ Disziplinübergreifende Lehrveranstaltungen³⁵ und vernetzte Forschungskontexte bieten dazu einen optimalen Gelingensrahmen, indem sie (inter-)kulturelle Verstehensprozesse initiieren und Anlass für eine kritisch-konstruktive Reflexion des Eigenen³⁶ in der Begegnung mit dem vermeintlich Fremden bieten. Sowohl das Potential von Differenz als Lernimpuls³⁷ als auch die Grenzen des Fremdverstehens werden in diesem Prozess erlebbar, wodurch (nicht nur) Fremdsprachenlehrkräfte zu einem positiven und produktiven Umgang mit kultureller Diversität im Klassenzimmer qualifiziert werden.

Zugleich vermögen die Neuen Fremdsprachen in einem fächerübergreifenden Konzept grundlegende domänenspezifische Beiträge zu einer kulturbezogenen Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu erbringen, von denen Lehrkräfte aller Fächer in der Ausrichtung auf einen sensiblen Umgang mit kultureller Vielfalt in Unterrichtskontexten profitieren können. Sprache rückt in ihrer kulturschaffenden, kulturtragenden und

³¹ Deutscher Anglistenverband e. V. und Deutsche Gesellschaft für Amerikastudien e. V. (2009, 4).

³² Deutscher Anglistenverband e. V. und Deutsche Gesellschaft für Amerikastudien e. V. (2009, 10).

³³ Vgl. Hunfeld (2004, 485).

³⁴ Vgl. Legutke und Schart (2016, 19f).

³⁵ Vgl. Deutscher Anglistenverband e. V. und Deutsche Gesellschaft für Amerikastudien e. V. (2009, 4f).

³⁶ Vgl. Caspari et al. (2008, 14).

³⁷ Vgl. Hunfeld (2004, 493).

– was insbesondere für das Englische gilt – in ihrer kulturmittelnden Funktion ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Nahezu beiläufig und doch sehr nachdrücklich gerät die »Normalität des Fremden«³⁸ durch fremdsprachliche Verstehensgespräche ins Bewusstsein, womit zugleich die Wahrnehmung der Pluralität eigener kultureller Bezugssysteme geschärft werden kann. Die kulturelle Funktion fremdsprachlicher Kompetenz liegt nach Caspari et al. in einer »interkulturelle[n] Sensibilität und soziokulturelle[n] Handlungsfähigkeit im Umgang mit neuen, auch fiktionalen (Selbst-)Erfahrungen«³⁹, womit die Fremdsprachen einen wesentlichen Beitrag zu den allgemeinen Bildungszielen der Identitätsbildung und Partizipation in einer kulturell aufgeladenen Welt leisten.

3.2 Geschichte – Zeit als kulturell relevante Fundamentalkategorie

Geschichtsunterricht fördert in vielerlei Hinsicht kulturelle und kulturbezogene Bildung. Die Herausbildung eines kritisch-reflexiven Geschichtsbewusstseins Lernender, deren Ausdrucksseite die Geschichtskultur ist, bildet ein zentrales Anliegen dieses Unterrichtsfaches. Als »eigener Bereich der Kultur mit einer spezifischen Weise des Erfahrens und Deutens der Welt«⁴⁰ besitzt Geschichtskultur semiotischen Gehalt und orientierungsgebende Funktion. Hier wird die Vergangenheit als Erfahrungsraum mit der Gegenwart als Lebenswelt über historische Erzählungen sinnbildend verknüpft, wodurch Erwartungen für die Zukunft plausibilisiert bzw. dekonstruiert werden.⁴¹ Ein solcher Geschichtsunterricht ist evaluativ-normativ, insofern die an Triftigkeit ausgerichteten, narrativen Orientierungen als handlungsleitende Vergewisserung des Subjekts in der Zeit dienen. Um Lernende im Unterricht zur kritischen Reflexion historischer Sinnbildungen zu befähigen, sind auf Seiten der Lehrenden Kenntnisse über die verschiedenen »Dimensionen der Förderung von Geschichtsbewusstsein und reflektiertem Umgang mit Geschichtskultur« sowie über die verschiedenen »Institutionen und Formen der Geschichtskultur« nötig.⁴²

Zugleich sind in der globalisierten Gegenwart weltgeschichtliche Perspektiven für die Geschichtsdidaktik und den Geschichtsunterricht

³⁸ Hunfeld (2004, 484).

³⁹ Caspari et al. (2012, 261).

⁴⁰ Rösen (1997, 38).

⁴¹ Vgl. Rösen (2006, 199).

⁴² KMK (2016, 31).

von erhöhter Relevanz,⁴³ wodurch Fragen zum interkulturellen Lernen verstärkt in den Fokus rücken. Hinzu kommt, dass sich die Geschichtswissenschaften längst kulturwissenschaftlichen Fragen geöffnet haben. Deshalb kann – mit Hans-Jürgen Pandel – Geschichtsunterricht als »historisch-kulturelle Bildung« verstanden werden, insofern dieses Unterrichtsfach nicht in politischer Bildung aufgeht, sondern die Ansätze und Fragestellungen der historischen Kulturwissenschaft mit einbezieht, um die im Zuge des *cultural turn* entstandene Kluft zwischen dem in den Geschichtswissenschaften Erforschten und den in der Schule repräsentierten Themen wieder zu schließen.⁴⁴ Hinsichtlich des Kompetenzaufbaus von Lehrkräften bedeutet der Aspekt historisch-kultureller Bildung, dass die geforderte Beherrschung der »Methoden und Arbeitstechniken des Fachs«⁴⁵ domänenübergreifende, kulturwissenschaftliche Ansätze integrieren muss, weshalb kulturbezogene Aspekte in der Lehrerausbildung erhöhte Relevanz erhalten.

Zugleich bieten die Geschichtswissenschaften in einem fächerübergreifenden Vernetzungskonzept kulturbezogener Lehrerinnen- und Lehrerbildung wesentliche domänenspezifische Beiträge hinsichtlich eines sensiblen Umgangs mit kultureller Diversität im Kontext des Unterrichts. Insbesondere die Kategorie Zeit als Grundbestimmung menschlichen Daseins, die das Denken und Handeln des Menschen umfasst, qualitativen Wandel erfahr- und beschreibbar macht und Sinnbildung über die historische Erfahrung ermöglicht, ist eine »Fundamentalkategorie [...] der Kulturwissenschaften«⁴⁶. Der Fokus auf die Wandelbarkeit kultureller Phänomene im Kontext Zeit rückt zum einen den Zusammenhang von Historizität und Alterität in den Vordergrund und hat zum anderen das Potenzial, statisch-reduktionistischen Kulturbegriffen vorzubeugen. In einer – etwa durch Migrationsbewegungen entstandenen – kulturell diversen Gesellschaft ist die Herausbildung kompatibler historischer Orientierungen von erhöhter Relevanz, da unterschiedliche kulturelle Zugehörigkeiten auch zu unterschiedlichen, teilweise sogar konfliktreichen Auseinandersetzungen führen können. Angesichts dieser Ausgangslage können gemeinsam geteilte historische Erinnerungen kompatible Orientierungen in der Zeit zur Aushandlung pluraler Identität(-en) zwischen unterschiedlichen Erinnerungsmilieus

⁴³ Vgl. Popp (2011, 350–364).

⁴⁴ Vgl. Pandel (2013, 37).

⁴⁵ KMK (2016, 29).

⁴⁶ Rüsen (2006, 191).

ermöglichen,⁴⁷ wobei die dazu notwendige Ambiguitätstoleranz von Lernenden durch multiperspektivische Ansätze geschult werden muss.⁴⁸

Diese Aspekte erscheinen für die Ausbildung jeglicher Lehrkräfte bedeutsam, weshalb die Schulung eines reflexiven Umgangs mit divergenten historischen Deutungen und Orientierungen sowie der Umgang mit kontrastiven Quellen zu historischen Fragestellungen eine grundlegende kulturbezogene Kompetenz von Lehrenden darstellt. Sie ist auch für Fragestellungen anderer Unterrichtsfächer von Relevanz, etwa bei einer Thematisierung des Wandels der politischen Kultur in Großbritannien im Englischunterricht, kirchengeschichtlicher Entwicklungen im Religionsunterricht oder bei der Erhellung historischer Hintergründe der (post-)kolonialen Verflechtungen zwischen Europa und Afrika im Geographieunterricht. Nicht zuletzt diese Beispiele belegen die allgemeinbildende Relevanz eines kulturbewussten Umgangs mit Historizität in allen geisteswissenschaftlichen Lehramtsfächern.

3.3 Theologie – religiöse Weltdeutung als Aspekt von Kultur

Ein Spezifikum des theologischen Fundaments universitärer Religionslehrerinnen und -lehrerbildung liegt in der reflexiven Auseinandersetzung mit Optionen religiöser Wirklichkeitsdeutung und mit möglichen lebensorientierenden Folgerungen, die einzelne Menschen oder ganze Glaubensgemeinschaften – je kontextabhängig – daraus ableiten.⁴⁹ Menschen sind fähig, ihre Welt auch konstitutiv-rational im Horizont von Transzendenz zu deuten. Insofern gilt es, zukünftige Religionslehrerinnen und -lehrer zu befähigen, den Lernenden Bildungsangebote anzubieten, sodass diese sich mit Religionen, Glaubensvorstellungen und damit verbundenen Wahrheitsansprüchen kritisch-produktiv auseinandersetzen können. Denn es ist – mit Habermas gesprochen – »nicht auszuschließen, dass sie [die Religionen] semantische Potenziale mit sich führen, die eine inspirierende Kraft für die *ganze* Gesellschaft entfalten, sobald sie ihre profanen Wahrheitsgehalte preisgeben«⁵⁰. In dieser Hinsicht eröffnen sich Bezugnahmen zu kulturbezogenen Kompetenzen.

Wenngleich der Begriff »Kultur« in den Kompetenzprofilen der »Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissen-

⁴⁷ Vgl. Hasberg und Körber (2003).

⁴⁸ Vgl. Meyer-Hamme (2012, 94).

⁴⁹ Vgl. Lindner (2013, 118–120); Kirchenamt der EKD (2008, 18); Sekretariat der DBK (2010, 11).

⁵⁰ Habermas (2005, 149).

schaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung« bezüglich der Unterrichtsfächer Evangelische und Katholische Religion/Theologie nicht explizit genannt wird, so lassen sich dennoch Aspekte identifizieren, die eine kulturtheoretische Profilierung erfordern. Zukünftige Religionslehrkräfte benötigen Strategien zur Einschätzung und Deutung der »religiösen Herkunft und Lebenswelten«⁵¹ der Schülerinnen und Schüler, um auf dieser Basis qualitativ hochwertige Bildungsarrangements anzubieten. Dies erfordert, die in vielerlei Hinsicht zugänglichen »religiösen Aspekte der Gegenwartskultur wahrnehmen und theologisch beurteilen«⁵² zu können. Im Theologiestudium gilt es daher, fachwissenschaftliches Wissen über geschichtlich gewordene und inkulturierte »Traditionen des christlichen Glaubens« anzueignen sowie die Fähigkeit zu (selbst-)reflexiver Auseinandersetzung »mit der Wirklichkeit von Mensch und Welt im Horizont des christlichen Glaubens«⁵³ zu erwerben. Diese Professionskontexte⁵⁴ verweisen auf kulturbezogene Verortungen und Vernetzungserfordernisse: Die (De-)Codierung der nach wie vor z. B. in Architektur, gesellschaftlichen und politischen Debatten oder in der Feiertagskultur präsenten religiösen Prägungen zählt zu den elementaren Fähigkeiten, um sich kompetent mit der eigenen Lebenswelt befassen und diese mitgestalten zu können. Im Sinne der Befähigung zu rational begründeter, verantwortlicher und positionierter Auseinandersetzung mit Religion und Glaube müssen Religionslehramtsstudierende daher »nicht nur aus der theologischen Binnensicht, sondern auch aus der Außenperspektive anderer Wissenschaften«⁵⁵ argumentieren können. Dies wird insbesondere im Rahmen einer Auseinandersetzung mit Forschungszugängen anderer Geistes- und Kulturwissenschaften möglich: Eine Entschlüsselung eines Kulturgegenstandes sowohl aus theologischer als auch bspw. aus literaturwissenschaftlicher, historischer oder kunstgeschichtlicher Perspektive unterstützt eine facettenreiche Decodierungsfähigkeit. Die Perspektiventübernahme stellt dabei ein wesentliches Denkprinzip dar, um eine »pluralitätsfähige[...] Identität« auszuprägen, »die die Andersheit des anderen anerkennt und als Anfrage an eigene Überzeugungen ernst nimmt«.⁵⁶

⁵¹ KMK (2016, 47).

⁵² Sekretariat der DBK (2010, 14).

⁵³ KMK (2016, 50).

⁵⁴ Vgl. u. a. Heil (2013); Lindner (2015); Pirner, Scheunpflug und Kröner (2016, 86).

⁵⁵ KMK (2016, 50).

⁵⁶ Sekretariat der (DBK 2016, 10). Vgl. überdies Woppowa (2017); Lindner (2017).

Dieser Kompetenzkontext markiert angesichts voranschreitender religiöser Pluralisierung die Relevanz religiöser Bildung, um die »mitunter zu beobachtenden Vorbehalte und Distanz zur pädagogischen Gestaltung religiöser und weltanschaulicher Vielfalt« zu reduzieren, produktiv zu wenden und somit »den Umgang mit Heterogenität im Rahmen interkultureller Bildung« zu schulen.⁵⁷

3.4 Vernetzt-fächerübergreifende Lehrerinnen- und Lehrerbildung – kulturbezogene Potenziale

Derartige am Beispiel der Unterrichtsfächer Englisch, Geschichte und Religionslehre verdeutlichten Kompetenzen zur (De-)Codierung von Kultur sollten nicht nur im fachspezifischen Lehramtsstudium zur Geltung kommen, sondern in Auswahl allen Lehramtsstudierenden – über ihre Studienfächerkombination hinaus – bei Bedarf und Interesse zugänglich gemacht werden: Mittels fächerübergreifender Vernetzungen ist es dann bspw. möglich, geschichtskulturelle Verortungen in sprachlichen, künstlerischen oder religiösen Zusammenhängen vorzunehmen und, ausgehend davon, Historisches als solches zu interpretieren und einen Text, ein Bild oder ein sakrales Gebäude in seiner Zeitgebundenheit zu verstehen. (Fremd-)Sprachenbezogene Kompetenzen wiederum stellen z. B. kulturmittelnde Fähigkeiten bereit und sensibilisieren angehende Lehrkräfte für Sprachgebundenheiten und -abhängigkeiten identitätskonstituierender Verortungen bzw. Stereotypisierungen. Durch die Integration theologischer Expertise dagegen lassen sich religiöse Prägungen der Gegenwartskultur decodieren und ein kompetenter Umgang damit anbahnen. Z. B. können in literarischen Texten religiöse Referenzen professionell entschlüsselt, religionsbezogene Einordnungen historischer und künstlerischer Phänomene vorgenommen oder ökonomische Dominanzstrukturen gegenwärtiger Lebensmodelle befragt werden. Ähnliche Chancen bieten kulturbezogene Kompetenzen, die Fächer wie Latinistik, Geographie, Germanistik, Gräzistik, Philosophie, Romanistik oder Slawistik für (zukünftige) Lehrkräfte bereitstellen können. Wichtig ist bei alledem ein fachbezogen-theoriegeleiteter Zugang, der den verschiedenen Modi der Deutung von Welt in ihrer Eigenwertigkeit gerecht wird.⁵⁸ Eine verstärkte Integration kulturbezoge-

⁵⁷ Kirchenamt der EKD (2014, 121f).

⁵⁸ Vgl. Baumert (2002).

ner Vernetzungsformate in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung erscheint hierfür vielversprechend und geboten.

4 Das Bamberger Projekt KulturPLUS – eine Operationalisierungsoption

Wenn die gestiegene Relevanz kulturbezogener Bildung für Lehrkräfte berücksichtigt werden soll, ist eine inhaltliche sowie formale kulturbezogene Profilierung der Lehramtsstudiengänge für geisteswissenschaftliche Unterrichtsfächer anzustreben. An der Otto-Friedrich-Universität Bamberg werden daher mit Mitteln der Qualitätsoffensive Lehrerbildung innovative Formate kulturbezogener Lehrerinnen- und Lehrerbildung entwickelt und erforscht, um diese nachhaltig in das Lehramtsstudium implementieren zu können. Verschiedene geistes- und kulturwissenschaftliche Disziplinen beteiligen sich an diesem Projekt, das Lehramtsstudierenden – ausgehend vom Studium ihrer Unterrichtsfächer und interdisziplinär – darüber hinaus den Facettenreichtum kultureller Deutungs- und Weltgestaltungsoptionen sowohl auf inhaltlicher und wissenschaftsmethodischer Ebene als auch hinsichtlich schulischer Bildungsarrangements zugänglich machen will. Als Teilprojekt des Bamberger Gesamtvorhabens WegE (Wegweisende Lehrerbildung) verfolgt KulturPLUS im Sinne der oben präsentierten Überlegungen insbesondere folgende Ziele: (1) eine Vernetzung der lehramtsbildenden Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften im Horizont kulturbezogener Schnittmengen sowie (2) eine nachhaltige Befähigung der Lehramtsstudierenden zur Initiierung kultursensibler Lernarrangements.

4.1 Vernetzung fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektiven

Viele »herkömmliche« Lehrerbildungskonzepte sehen einen Fächergrenzen überschreitenden Austausch fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektiven auf studienstruktureller Ebene nur selten vor. Nicht zuletzt die forschungsbasierte Fundierung stellt in dieser Hinsicht ein Desiderat dar. Um diese, sowohl Lehre als auch Forschung verschränkende Vernetzung von Fachwissenschaften und Fachdidaktiken zu initiieren und zu fördern, werden über das Projekt KulturPLUS verschiedene universitäre Formate konturiert und implementiert.

Im Rahmen einer eigens entwickelten, semestral veranstalteten KulturPLUS-Ringvorlesung wird sowohl der wissenschaftliche Austausch

angestoßen als auch – ganz im klassischen Sinn der Einheit von Forschung und Lehre – ein Angebot geschaffen, das Dozierende, Lehramtsstudierende und Lehrkräfte adressiert. Die Ringvorlesung widmet sich pro Semester einem bestimmten Thema, das größtenteils von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern der Fakultät Geistes- und Kulturwissenschaften aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet wird (bisherige Themen: »Kultur und kulturelle Bildung«; »Klasse Klassiker«; »Europa unterrichten«; »Sprachen vermitteln«; »Erinnerungen kultivieren«). Gastreferentinnen und -referenten sowie bildungswissenschaftliche Beiträge bereichern durch ihre Expertise die jeweilige Vorlesungsreihe. Auf diese Weise werden fakultäts- und universitätsweit fachspezifische, kulturwissenschaftlich situierte Ansätze, Kulturbegriffe und -theorien in einen Diskurs gebracht und auf fachlogisch begründete Unterschiede, aber v. a. auf Vernetzungspotenziale hin überprüft. Ein Fokus dieses durch die verschiedenen Ringvorlesungsvorträge initiierten Austauschs liegt darauf, ein verstärktes Nachdenken über Anforderungen und Standards einer kulturbezogenen Lehrein- und Lehrerausbildung an der Universität anzuregen. Dieser Austausch wird im Rahmen der sich dem Vortrag anschließenden Diskussion mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern forciert: Studentische und unterrichtspraktische Perspektiven werden so in einen Austausch mit wissenschaftlichen Erkenntnissen gebracht und gestalten das Anliegen einer vernetzten, kulturbezogenen Lehrerinnen- und Lehrerbildung nachhaltig. Davon ausgehend ergeben sich sowohl schulentwickelnde Impulse für (angehende) Lehrerinnen und Lehrer als auch neue, disziplinübergreifende lehramtsbezogene Forschungsperspektiven, die ohne diese ringvorlesungsbasierte Vernetzung kaum in den Blick kämen. Das Format »Ringvorlesung« erweist sich dabei als leicht implementierbare, wenig ressourcenintensive Option, die einen fakultätsweiten und -übergreifenden Diskurs begünstigt, der fachwissenschaftliche, fachdidaktische wie auch bildungswissenschaftliche Perspektiven verschränkt.

Eine zweite im Rahmen von KulturPLUS neu eingeführte Vernetzungsmaßnahme stellt das öffentliche und interdisziplinär angelegte KulturPLUS-*Forschungsseminar* dar, an dem sowohl Wissenschaftlerinnen⁵⁹ und Wissenschaftler als auch Studierende teilnehmen. Dieses

⁵⁹ Neben dem KulturPLUS-Team sind am Forschungsseminar unter anderem die wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen des seit 2017 an der Universität Bamberg angesiedelten, BMBF-geförderten Forschungsprojekts »KulturLeBi: Kultur in der Lehrerbildung« beteiligt.

Format dient einerseits einer vertieften kulturtheoretischen Fundierung, Rahmung und Entwicklung verschiedener Optionen kulturbezogener (Lehrer-)Bildung. Andererseits führt das Forschungsseminar die durch die Ringvorlesung angestoßenen Diskurse weiter: (a) durch eine interdisziplinäre Lektüre und Diskussion kulturwissenschaftlicher und bildungswissenschaftlicher Forschungsansätze sowie (b) durch die Einladung von Expertinnen und Experten zum Austausch über impulsgebende kulturtheoretische Fragestellungen.

Die dritte Maßnahme zur Vernetzung von fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Perspektiven zu kulturbezogener Lehrerinnen- und Lehrerbildung dient der Nachhaltigkeitssicherung und dem Öffnen des Diskurses auf ein breiteres Publikum hin: Mittels *open-access* basierter *Publikationen* werden sukzessive Ideen, Diskussionsstände und Forschungsergebnisse zu kulturbezogener Lehrerinnen- und Lehrerbildung gesichert. Besonders gilt es dabei, die Beiträge auszuloten, welche seitens einzelner Fachdisziplinen zu dieser Profilierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung geleistet werden können.

4.2 Aufbau kulturbezogener Kompetenzen bei Lehramtsstudierenden

Eine fachwissenschaftliche und fachdidaktische Professionalisierung von (zukünftigen) Lehrkräften hinsichtlich kulturbezogener Bildung erfordert die fachwissenschaftlich gestützte Explikation der damit verknüpften epistemischen Überzeugungen sowie deren Reflexion und Elementarisierung im Hinblick auf unterrichtliche Lern- und Bildungsprozesse. Der Aufbau kulturbezogener Kompetenz in diesem Sinne bedeutet, dass Lehrkräfte am Ende ihrer ersten Ausbildungsphase befähigt sind, die fachspezifischen Ansätze ihrer studierten Unterrichtsfächer zur »Lesbarkeit der Welt« anzuwenden und zu reflektieren, sowie fachdidaktisches Wissen darüber besitzen, wie diese Ansätze durch geeignete Lerngelegenheiten für Lernende elementarisiert werden können.⁶⁰

Um die vielfältigen Facetten fachbezogener Theorien, Methoden und Ansätze kulturbezogener Bildung für Lehramtsstudierende zugänglich zu machen und gleichzeitig die Fachspezifika der jeweiligen Unterrichtsfächer vergleichend zu explizieren, wurden an der Universität Bamberg zum Wintersemester 2016/2017 *KulturPLUS-Grundlagenmodule* in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung eingeführt. Diese – in

⁶⁰ Vgl. Dressler (2013).

Zusammenarbeit mit den zuständigen Fachvertreterinnen und -vertretern der Fakultät Geistes- und Kulturwissenschaften entwickelten – Module richten sich an Studierende des Lehramts an Gymnasien und Realschulen (Umfang: 8 ECTS-Punkte) sowie an Studierende des Masterstudiengangs Berufliche Bildung (Umfang: 5 ECTS-Punkte) und sind als Wahl-Pflicht-Optionen im jeweiligen so genannten »freien Bereich« verankert. Sie beinhalten die oben vorgestellte KulturPLUS-Ringvorlesung als obligatorischen Bestandteil sowie zwei bzw. eine weitere, von den Studierenden frei zu wählende Lehrveranstaltung/-en, die von verschiedenen geistes- und kulturwissenschaftlichen Fächern angeboten wird/werden. Um eine adäquate Zusammenstellung der Modul Inhalte sicherzustellen, wird das Lehrveranstaltungsangebot einer Vorabprüfung hinsichtlich der Passung mit den Qualifikationszielen und Kompetenzen der Grundlagenmodule unterzogen. Als primäre Qualifikationsziele definieren die KulturPLUS-Module die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft von Studierenden, verschiedene geistes- und kulturwissenschaftliche Zugänge zur Deutung von Welt identifizieren, dechiffrieren und zwischen diesen vermitteln zu können. Zudem sollen die Lehramts- bzw. Masterstudentinnen und -studenten befähigt werden, diese Zugänge in ihrer Relevanz für Schule und Unterricht zu bewerten. Gleichzeitig fokussieren die Grundlagenmodule die Befähigung zukünftiger Lehrkräfte, Herausforderungen kultureller und epistemischer Diversität an Schulen wahrnehmen und daraus Konsequenzen für ihr unterrichtliches Handeln ableiten zu können.

Die Etablierung der Grundlagenmodule wirkt katalysatorisch auf die Vernetzung fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Perspektiven. So werden spezielle disziplinübergreifende Seminare entwickelt, die die Anliegen einer quer zu Fächergrenzen liegenden und multiperspektivischen kulturbezogenen Lehrerinnen- und Lehrerbildung in besonderer Weise aufgreifen und zur Ausprägung entsprechender Kompetenzen anleiten. Beispielsweise wurden in einem Seminar zu »Konzepten von Alterität im Spiegel von Kultur, Literatur und Religion« Zugänge aus der Neueren Deutschen Literaturwissenschaft und der Religionsdidaktik zusammengeführt. Dozierende verschiedener Subdisziplinen der Anglistik wiederum unterrichteten im *team teaching* »An interdisciplinary approach to Shakespeare: Language pedagogy, linguistics, literary and cultural studies«. Mittels dieser und ähnlicher Lehrveranstaltungsangebote werden Lehramtsstudierende – ganz im Sinne der oben herausgearbeiteten Idee einer kulturbezogenen Lehrerinnen- und Lehrerbildung

– befähigt, konkrete kulturelle Phänomene aus verschiedenen, mitunter kontrastierenden Perspektiven zu beleuchten und mit Hilfe unterschiedlicher Decodierungsverfahren im Blick auf unterrichtliche Erfordernisse zu reflektieren.

5 Ausblick

Kulturbezogene Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu erforschen und im Bereich universitärer Professionalisierung zu implementieren, stellt eine große Herausforderung dar, die angesichts gegenwärtiger Erfordernisse nicht ausgeblendet werden kann. Vielmehr gilt es, diese aktiv anzugehen. Im Rahmen von KulturPLUS werden an der Universität Bamberg weitere Profilierungsmaßnahmen erwogen und bedarfsadäquat implementiert: Alle KulturPLUS-Maßnahmen auf Modulebene werden daher im Rahmen des WegE-Projektes durch verschiedene Evaluationen begleitet und unterliegen somit der Möglichkeit bedarfsadäquater Nachsteuerung. Im Sommersemester 2018 startete zudem die Pilotierungsphase von »*Kulturelle Bildung in der Schule. Interdisziplinäres Grundlagenmodul*« (Umfang: 5 ECTS-Punkte), in dessen Rahmen die Vernetzung der Fächer Europäische Ethnologie, Evangelische und Katholische Theologie sowie Philosophie mittels neuer, interdisziplinärer Lehrveranstaltungen forciert wird. Durch das Studium dieses Moduls sollen Grund- und Mittelschullehramtsstudierende befähigt werden, Beziehungen zwischen ethnologischen, philosophischen und theologischen Weltdeutungsweisen herzustellen, diese Deutungsweisen in ihrer lebensprägenden sowie bildungsbedeutsamen Relevanz zu diskutieren und sich begründet dazu zu positionieren.

Über die etablierte Struktur von Lehramtsstudiengängen hinausgehend gilt es zudem auszuloten, wie kulturbezogene Kompetenzen zugänglich gemacht werden können, die bis dato nicht im Lehramtsausbildungskanon angesiedelt sind. Im Rahmen des KulturPLUS-Projektes stellen bereits Disziplinen wie Arabistik, Archäologie oder Kommunikationswissenschaften ihre Expertise zur Verfügung. Diese dauerhafter und profilbildend auf Wahlebene in das Lehramtsstudium einzubetten, stellt eine auf Zukunft hin angelegte Aufgabe dar. Nicht zuletzt daran zeigen sich einmal mehr das Potenzial und die Innovationsstärke von KulturPLUS, das in verschiedenster Hinsicht ein »PLUS« in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung und den damit verknüpften Professionalisierungsdiskurs einbringen will.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Baumert, Jürgen (2002): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Die Zukunft der Bildung, hg. v. Nelson Killius; Jürgen Kluge; Linda Reisch, 100–150. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9 (4), 469–520.
- Bhabha, Homi K. (1994): The Location of Culture. London/New York: Routledge.
- Blömeke, Sigrid; Bremerich-Vos, Albert; Kaiser, Gabriele; Nold, Günter; Hau-deck, Helga; Keßler, Jörg-U.; Schwippert, Knut (2013): Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf. Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrerausbildung aus TEDS-LT. Münster u. a.: Waxmann.
- Bockhorst, Hildegard; Reinwand, Vanessa-Isabell; Zacharias, Wolfgang (2012): Einführung der HerausgeberInnen. In: Handbuch Kulturelle Bildung, hg. v. Hildegard Bockhorst; Vanessa-Isabell Reinwand; Wolfgang Zacharias, 21–24. München: kopaed.
- Bråten, Ivar (2010): Personal Epistemology in Education: Concepts, Issues, and Implications. In: International Encyclopedia of Education. 3rd ed, hg. v. Penelope Peterson, 211–217. Oxford: Elsevier.
- Caspari, Daniela; Grünewald, Andreas; Hu, Adelheid; Küster, Lutz; Nold, Günter; Vollmer, Helmut Johannes; Zydatis, Wolfgang (2008): »Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und fremdsprachliches Lernen – Herausforderungen an die Fremdsprachenforschung. Positionspapier von Vorstand und Beirat der DGFF«. Verfügbar unter www.dgff.de/fileadmin/user_upload/dokumente/Sonstiges/Kompetenzpapier_DGFF.pdf [20.02.2018].
- Caspari, Daniela; Kötter, Markus; Rossa, Henning; Schramm, Karen; Tesch, Bernd; Vollmer, Helmut Johannes; Zydatis, Wolfgang (2012): »Mindeststandards für Fremdsprachen am Ende der Pflichtschulzeit. Ein Positionspapier der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)«. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 23 (2), 243–268.
- Deutscher Anglistenverband e. V. & Deutsche Gesellschaft für Amerikastudien e. V. (2009): Positionspapier: Inhaltliche Anforderungen für Fachwissenschaft und Fachdidaktik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Studienfach Englisch. Verfügbar unter www.anglistenverband.de/wp-content/uploads/LA-Englisch_Positionspapier.pdf [20.02.2018].
- Dressler, Bernhard (2013): Die Herausforderungen der Religionslehrerbildung. In: Universitäre Religionslehrerbildung zwischen Berufsfeld- und Wissen-

- schaftsbezug, hg. v. Thomas Heller; Michael Wermke, 45–55. Leipzig: Evang. Verl.-Anst.
- Frey, Andreas (2014): Kompetenzmodelle und Standards in der Lehrerbildung und im Lehrerberuf. In: Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. Aufl., hg. v. Ewald Terhart; Hedda Bennewitz; Martin Rothland, 712–744. Münster: Waxmann.
- Geertz, Clifford (1973): The interpretation of cultures. Selected Essays. New York: Basic Books.
- Geertz, Clifford (2012): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Göbel, Kerstin; Hesse, Hermann-Günter (2008): Vermittlung interkultureller Kompetenzen im Englischunterricht. In: Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie, hg. v. Eckhard Klie-me, 398–410. Weinheim: Beltz.
- Habermas, Jürgen (2005): Zwischen Naturalismus und Religion. Philosophische Aufsätze. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hasberg, Wolfgang; Körber, Andreas (2003): Geschichtsbewusstsein dynamisch. In: Geschichte – Leben – Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag, hg. v. Andreas Körber; Bodo von Borries, 177–200. Schwalbach/Ts.: Wochen-schau-Verlag.
- Heil, Stefan (2013): Weiterentwicklung des Habitusmodells im professionellen religionspädagogischen Handeln. Ein neues Konzept religionspädagogischer Professionalität und Professionalisierung. In: Religionspädagogische Beiträge, 70, 43–55.
- Hunfeld, Hans (2004): Fremdheit als Lernimpuls. Meran/Klagenfurt: Alpha Beta.
- Kultusministerkonferenz (2016): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 06.10.2016. Verfügbar unter www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf [20.02.2018].
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2004): Fachwissenschaftliche Ausbildung aus geisteswissenschaftlicher Sicht. In: Handbuch Lehrerbildung, hg. v. Sigrid Blömeke, 383–397. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Kirchenamt der EKD (2008): Theologisch-religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrausbildung. Empfehlungen der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums. Hannover: Kirchenamt der EKD.
- Kirchenamt der EKD (2014): Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine

- Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Köller, Olaf; Baumert, Jürgen; Neubrand Johanna (2000): Epistemologische Überzeugungen und Fachverständnis im Mathematik- und Physikunterricht. In: Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe, hg. v. Jürgen Baumert, 229–269. Opladen: Leske + Budrich.
- Kotte, Eugen (2011): Cultural turns und Geschichtsdidaktik. Impulse der Neuen Kulturgeschichte zur Erschließung geschichtsdidaktischer Forschungs- und Arbeitsfelder. In: Kulturwissenschaften und Geschichtsdidaktik, hg. v. Eugen Kotte, 15–51. München: Meidenbauer.
- Legutke, Michael K.; Schart, Michael (2016): Fremdsprachliche Lehrerbildungsforschung. Bilanz und Perspektiven. In: Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung, hg. v. Michael K. Legutke; Michael Schart, 9–46. Tübingen: Narr.
- Liebau, Eckard; Jörissen, Benjamin; Hartmann, Sylke; Lohwasser, Diana; Werner, Felix; Klepacki, Leopold; Wagner, Ernst (2013): Forschung zur kulturellen Bildung. In: Perspektiven der Forschung zur kulturellen Bildung. Dokumentation der Fachtagung am 6. und 7. Juni 2013 in Berlin, hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 13–38. Bonn: BMBF.
- Lindner, Konstantin (2017): Professionalisierung für konfessionelle Kooperation – Impulse für die Religionslehrerinnen- und Religionslehrerbildung. In: Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, hg. v. Konstantin Lindner; Mirjam Schambeck; Henrik Simojoki; Elisabeth Naurath, 364–382. Freiburg i. Br.: Herder.
- Lindner, Konstantin (2015): Art. Lehrkraft, Rolle. In: WiReLex – Das wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet 1. Verfügbar unter www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100088/ [20.02.2018].
- Lindner, Konstantin (2013): Lernende für die religiöse Wirklichkeitsdeutung sensibilisieren. Kompetenzanforderungen für Religionslehrerinnen und -lehrer angesichts gesellschaftlicher und schulischer Herausforderungen. In: Bibel und Liturgie, 86 (2), 118–128.
- Meyer-Hamme, Johannes (2012): Historische Identitäten in einer kulturell heterogenen Gesellschaft. In: Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts [Bd. 1], hg. v. Michele Barricelli; Martin Lücke, 89-97. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Geschichte.
- Nünning, Ansgar (2001): Art. Kulturwissenschaft. In: Metzler Lexikon Literatur und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Gegenstände, hg. v. Ansgar Nünning, 353-356. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Pandel, Hans-Jürgen (2013): Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

- Pirner, Manfred L.; Scheunpflug, Annette; Kröner, Stephan (2016): Religiosität und Professionalität von (Religions-)Lehrerinnen und -lehrern. Einblicke in eine Forschungswerkstatt. In: Religionspädagogische Beiträge, 75, 81–92.
- Popp, Susanne (2011): Globales Lernen im Geschichtsunterricht – weltgeschichtliche Perspektiven. In: Politische Bildung in der Weltgesellschaft. Herausforderungen, Positionen, Kontroversen, hg. v. Wolfgang Sander; Annette Scheunpflug, 350–364. Bonn: bpb.
- Rat für Kulturelle Bildung (2015): Zur Sache. Kulturelle Bildung: Gegenstände, Praktiken und Felder. Essen: Rat für Kulturelle Bildung.
- Reckwitz, Andreas (2011): Die Kontingenzperspektive der »Kultur«. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In: Handbuch der Kulturwissenschaften [Bd. 3: Themen und Tendenzen]. 2. Aufl., hg. v. Friedrich Jaeger; Jörn Rüsen, 1–20. Stuttgart: Metzler.
- Rittelmeyer, Christian (2015): Eine Position. Einige Anmerkungen zu forschungsbezogenen und bildungspolitischen Aspekten der Studie Jugend/Kunst/Erfahrung. Horizont 2015. In: Jugend/Kunst/Erfahrung. Horizont 2015. Eine Repräsentativbefragung des Instituts für Demoskopie Allensbach, hg. v. Rat für Kulturelle Bildung, 27–38. Essen: Rat für Kulturelle Bildung.
- Rüsen, Jörn (2006): Aus Zeit Sinn machen. Versuch einer Typologie temporaler Sinnbildungen. In: Kultur macht Sinn. Orientierung zwischen Gestern und Morgen, hg. v. Jörn Rüsen, 191–225. Köln: Böhlau.
- Sandten, Cecile; Bauer, Annika (2016): Re-Inventing the Postcolonial (in the Metropolis (ASNEL Papers 20)). Amsterdam/New York: Brill.
- Scheunpflug, Annette; Franz, Julia; Stadler-Altman, Ulrike (2012): Zur »Kultur« in pädagogischen Zusammenhängen. In: Die Kunst, über Kulturelle Bildung zu forschen. Theorie- und Forschungsansätze, hg. v. Thomas Fink; Burkhard Hill; Vanessa-Isabell Reinwand; Alexander Wenzlik, 99–109. München: kopaed.
- Schweitzer, Friedrich (2007). Religionslehrerbildung nach PISA. Welche Standards, welche Kompetenzen brauchen wir? In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, 59 (1), 41–47.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (2010): Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung. Bonn: DBK.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (2016): Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht. Bonn: DBK.
- Thompson, Christiane; Jergus, Kerstin (2014): Zwischenraum Kultur »Bildung« aus kulturwissenschaftlicher Sicht. In: Bildung unter Bedingungen kulturel-

- ler Pluralität, hg. v. Florian von Rosenberg; Alexander Geimer, 9–26. Wiesbaden: Springer.
- Weishaupt, Horst; Zimmer, Karin (2013): Indikatoren kultureller Bildung. In: Kulturelle und ästhetische Bildung [Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 21], hg. v. Annette Scheunpflug; Manfred Prenzel, 83–98. Wiesbaden: Springer.
- Welsch, Wolfgang (2012): Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Kulturen in Bewegung. Beiträge zur Theorie und Praxis der Transkulturalität, hg. v. Dorothee Kimmich; Schamma Schahadat, 25–40. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Woppowa, Jan (2017): Perspektivenverschränkung als zentrale Figur konfessioneller Kooperation. In: Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, hg. Konstantin Lindner; Mirjam Schambeck; Henrik Simojoki; Elisabeth Naurath, 174–192. Freiburg i. Br.: Herder.
- Zacharias, Wolfgang (2012): Pluralität und Praxisvielfalt Kultureller Bildung. In: Handbuch Kulturelle Bildung, hg. v. Hildegard Bockhorst, Vanessa-Isabelle Reinwand; Wolfgang Zacharias, 708–713. München: kopaed.