



Susanne Timm, Jana Costa, Claudia Kühn,  
Annette Scheunpflug (Hrsg.)

# Kulturelle Bildung

Theoretische Perspektiven,  
methodologische Herausforderungen,  
empirische Befunde



WAXMANN

Susanne Timm, Jana Costa,  
Claudia Kühn, Annette Scheunpflug (Hrsg.)

# Kulturelle Bildung

Theoretische Perspektiven,  
methodologische Herausforderungen  
und empirische Befunde



Waxmann 2020  
Münster • New York

Der Band wurde von der Förderlinie „Forschung zur kulturellen Bildung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung ermöglicht.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung

### **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-4150-7

E-Book-ISBN 978-8309-9150-2

DOI: <https://doi.org/10.31244/9783830991502>

© Waxmann Verlag GmbH, 2020

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Satz: MTS. Satz & Layout, Münster

Dieses E-Book ist unter Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 veröffentlicht:

Namensnennung - Nicht-kommerziell - Keine Bearbeitung 4.0

International <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>



# Inhalt

<i>Susanne Timm, Annette Scheunpflug, Jana Costa &amp; Claudia Kühn</i> Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen, empirische Befunde .....	11
---	----

## 1. Subjekte kultureller Bildung

<i>Caroline Theurer, Kristin Löwenberger, Nicole Berner und Frank Lipowsky</i> Wer, wie, was? Wieso, weshalb, warum? Kulturelle Bildung im Jugendalter. Ergebnisse aus dem KuBiJu-Projekt .....	25
---	----

<i>Markus Dederich, Cornelia Dietrich, Hannah Nitschmann &amp; Isabel Wullschleger</i> Ästhetische Bildung und Inklusion .....	45
---	----

<i>Benjamin Jörissen, Martha Karoline Schröder &amp; Anna Carnap</i> Post-digitale Jugendkultur. Kernergebnisse einer qualitativen Studie zu Transformationen ästhetischer und künstlerischer Praktiken .....	61
---	----

<i>Susanne Keuchel &amp; Steffen Riske</i> Postdigitale kulturelle Jugendwelten: Zentrale Ergebnisse der quantitativen Erhebung .....	79
---	----

<i>Chris Kattenbeck &amp; Florian Heesch</i> The Wacken Music Camp Multiple: Zur unterschiedlichen Wahrnehmung und Integration eines Musiklernorts in drei Lernökologien .....	97
--	----

## 2. Akteure der Kulturvermittlung

<i>Ulrike Kranefeld &amp; Anna-Lisa Mause</i> Anleitung zum Eigen-Sinn? Ergebnisse einer videobasierten Studie zur Begleitung von Gruppenprozessen des Musik-Erfindens .....	113
---	-----

<i>Jana Costa &amp; Barbara Drechsel</i> Künstlerisch-ästhetische Praxen angehender Lehrkräfte. Befunde einer quantitativen Sekundärdatenanalyse .....	129
--	-----

*Susanne Timm & Annette Scheunpflug*  
Orientierungen im Feld kulturellen Professionshandelns.  
Empirische Einblicke und Konsequenzen für die Lehrkräftebildung . . . . . 147

*Anne Hartmann, Dorothea Hilliger & Eliana Schüler*  
Multiperspektivische Forschung in Tanz, Theater und Performance . . . . . 163

*Nicole Burzan & Jennifer Eickelmann*  
Aufseher – Vermittler – Animateure.  
Zur Rolle des Servicepersonals bei der kulturellen Bildung im Museum . . . . . 177

### **3. Diskurse im Kontext kultureller Bildung**

*Wael Baitamani, Julia Breidung, Susanne Bücken, Norbert Frieters-Reermann,  
Marion Gerards & Johanna Meiers*  
„Fakt ist, dass geflüchtete Jugendliche kaum jemals die Chance haben ein  
Kunstprodukt zu erstellen.“  
Kulturelle Bildung für junge Menschen mit Fluchterfahrung im Fokus einer  
rassismuskritisch positionierten Diskursanalyse . . . . . 197

*Claudia Kühn, Konstantin Lindner & Annette Scheunpflug*  
Kultur und kulturelle Bildung in der universitären Lehrerbildung.  
Lehrbücher als Quellen diskursprägender Aspekte . . . . . 213

### **4. Wirkungen kultureller Bildung**

*Lydia Kastner, Nora Umbach, Aiste Jusyte, Susana Ruiz Fernández,  
Sven Nommensen & Peter Gerjets*  
Kulturelle Bildung im Kunstmuseum evidenzbasiert gestalten:  
Entwicklung und Evaluation (digitaler) Kunsturse zur Förderung  
sozial-emotionaler Fähigkeiten von Jugendlichen . . . . . 231

*Oliver M. Reuter, Roland Stein, Sabine Wolz & Tanja Wilkeneit*  
Ästhetische Bildungsprozesse von Jugendlichen in sozial  
schwierigen Konstellationen . . . . . 247

*Joachim Ludwig & Sarah Thomsen*  
Bildungsprozesse von Teilnehmenden in Tanz-, Theater- und  
Performance-Projekten . . . . . 265

*Jasmin Chantah, Emily Frankenberg, Stefana Lupu, Ingo Roden,  
Gunter Kreutz & Stephan Bongard*  
Effekte musikalischer Aktivität auf Selbstberichte psychischer Gesundheit und  
Akkulturation von geflüchteten jungen Männern ..... 279

*Stefana Lupu, Ingo Roden, Mara Krone, Jasmin Chantah,  
Stephan Bongard & Gunter Kreutz*  
Auswirkungen musikalischer Interventionen auf die musikalische und kognitive  
Entwicklung sowie die Akkulturation von Grundschulkindern ..... 297

## **5. Kulturelle Bildung – method(olog)ische Fundierung weiterer Forschung**

*Lisa Birnbaum, Viktoria Flasche, Johannes Hasselhorn, Benjamin Jörissen,  
Stephan Kröner, Andreas C. Lehmann, Florian Lill, Kathrin Smolarczyk,  
Verena Wießnet*  
Kondensiertes Glück? Komplexe Forschungsdesigns zur Entwicklung  
musikpädagogischer Interventionen ..... 317

*Nils Neuber, Yvonne Hardt, Claudia Steinberg & Martin Stern*  
Kulturelle Bildungsforschung im Tanz.  
Grundlagen und Forschungsdesign zur Entwicklung domainspezifischer Instrumente . 335

*Esther Pürgstaller, Helena Rudi, Claudia Steinberg & Nils Neuber*  
Konstruktion domainspezifischer Erhebungsverfahren im Tanz.  
Grundlagen und Befunde zur Entwicklung eines tanzspezifischen  
Kreativitätstests und Fragebogens zum tänzerischen Selbstkonzept ..... 349

*Martin Stern, Yvonne Hardt, Lea Spahn & Miriam Leysner*  
Tanzvermittlung reflektieren und erforschen. Forschungsheuristik und  
Selbstreflexionsbogen für die Diversität des Feldes ..... 365

*Ulrich Frick, Katrin Rakoczy, Miles Tallon, Susanne Weiß & Ernst Wagner*  
„Ich sehe was, was du nicht siehst!“ Erste Bausteine zur Messung von  
Bildkompetenz bei Schüler\*innen der 9. und 10. Jahrgangsstufe ..... 379

*Birgit Althans, Elise v. Bernstorff, Jule Korte,  
Janna R. Wieland & Carla J. Maier*  
Transkulturelle Praktiken im postmigrantischen Theater und in der Schule.  
Method Mixing als Transmission ..... 401

Autorinnen und Autoren ..... 416

Claudia Kühn, Konstantin Lindner & Annette Scheunpflug

## **Kultur und kulturelle Bildung in der universitären Lehrerbildung. Lehrbücher als Quellen diskursprägender Aspekte**

In diesem Beitrag wird ein methodisches Instrument zur Identifizierung expliziter und impliziter diskursprägender Aspekte von Kultur und kultureller Bildung in Dokumenten vorgestellt. Dieses Instrument ist eines der Ergebnisse des Projektes „Kultur im Diskurs“ (KuDis) des Gesamtvorhabens „Kultur in der Lehrerbildung“ (KulturLeBi), das auf die Konzeptualisierung einer Lehrerbildung abzielt, die angehende Lehrkräfte für die Initiierung kulturbezogener Bildungsangebote qualifiziert.<sup>1</sup>

Ausgangspunkt des Projektes ist, dass sich Dokumente als kulturgeprägte und kulturtradierende Medien begreifen lassen: In ihnen manifestieren sich Vorstellungen von Kultur und Kultureller Bildung als kommunikatives Wissen. Lehrerinnen und Lehrer sind dafür verantwortlich, wie in den jeweiligen Unterrichtsfächern kulturbezogene Aspekte in Lehr-Lernarrangements zur Geltung kommen. Dadurch, wie sie über Kultur sprechen und wie sie kulturbezogene Heterogenität im Lerngeschehen adressieren, gestalten und formieren sie Kulturwelten ihrer Schülerinnen und Schüler. Lehrkräfte sind nicht nur kulturell prägend, sondern sie sind selbst kulturell geprägt. In diesem Kontext spielt die Lehrerbildung mit ihren – zum Teil in Dokumenten manifestierten – kulturellen Ansprüchen und Reflexionsangeboten eine elementare Rolle. Diese stehen im Mittelpunkt unserer Forschung. Eine Analyse der in Dokumenten der Lehrerbildung repräsentierten diskursprägenden Aspekte hinsichtlich Kultur und kultureller Bildung lässt unter anderem Aussagen darüber zu, mit welchen kulturbezogenen Verständnissen und Konzepten sich angehende Lehrkräfte in der universitären Phase ihrer Ausbildung auseinandersetzen und an welchen Stellen sich im Rekurs auf kulturtheoretische und bildungsbezogene Verortungen Dominanzen, Herausforderungen sowie Justierungspotenziale auftun. Im Mittelpunkt unseres Forschungsvorhabens stehen deshalb diskursanalytische Untersuchungen zu Kultur und kultureller Bildung in fachdidaktischen Lehrbüchern.

Im Folgenden werden insbesondere methodische Aspekte des Forschungsprojekts KuDis präsentiert: Nach einer Klärung zentraler Begriffe (1) und dem Forschungs-

---

1 Das dieser Veröffentlichung zugrundeliegende Vorhaben *Kultur in der Lehrerbildung (KulturLeBi)* wird im Rahmen der *Förderung von Forschungsvorhaben zur kulturellen Bildung* vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JK1602 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und dem Autor. Wir danken den Geldgebern für die Förderung. Neben der Autorengruppe wurde das Vorhaben in der Anfangsphase intensiv durch Dr. Lina Franken geprägt. Wir danken ihr für das Engagement und die Impulse. Unser herzlicher Dank geht auch an die studentische Hilfskraft des Teilprojekts KuDis, Luise Franke, für ihre Unterstützung.

stand (2) wird erläutert, mittels welchem methodischen Vorgehen (3) ein kulturbezogenes Kategoriensystem entwickelt wurde, das Aufschluss über die Qualitäten des Felds „Kultur und Kulturelle Bildung im Diskurs“ liefert (4) und als Analyseraster für weitere diskursanalytische Forschungen genutzt werden kann (5).

## 1. Lehrbücher als Arenen diskursprägender Aspekte zu Kultur und kultureller Bildung

Lehrbücher kulturbezogener schulischer Unterrichtsfächer – sowohl für den Unterricht selbst wie auch für die Vorbereitung und Ausbildung der Lehrkraft – spiegeln in besonderem Maße Vorstellungen von Kultur wider. In ihnen kreuzen sich Vorstellungen der wissenschaftlichen Konturierung des Gegenstandes wie auch gesellschaftsbezogener Vorstellungen. Im Folgenden werden die diesem Forschungsgegenstand zugrundeliegenden Konstrukte reflektiert und der gewählte Zugang zum Feld offengelegt, indem zunächst das Verständnis von Kultur und kultureller Bildung sowie dann Lehrbücher als Manifestationen kulturbezogener Diskurse konturiert werden.

Ausgangspunkt der Überlegungen ist ein weites Verständnis von *Kultur*: Im Sinne eines von Clifford Geertz (vgl. 2010/1973) geprägten bedeutungsorientierten Kulturbegriffs kann mit Andreas Reckwitz darauf verwiesen werden, dass sich Kultur auf alles bezieht, was aus den kulturschaffenden Fähigkeiten von Menschen resultiert. Kultur bezeichnet dann „Verhaltenskomplexe [, die] vor dem Hintergrund von symbolischen Ordnungen entstehen, reproduziert werden und sich verändern“ (Reckwitz, 2011, S. 7). Sie bieten dem Subjekt die Möglichkeit, sich selbst kulturell zu verorten, indem im Rekurs auf kulturelle Deutungsoptionen Selbst- und Fremdzuschreibungen vorgenommen werden können. Zwei Tendenzen erweisen sich in Bezug auf eine unreflektierte Verwendung des Kulturbegriffs als problematisch: zum einen die Verengung des damit beschriebenen Kontexts auf ästhetisch grundierte Bereiche wie Architektur, Kunst, Musik oder Theater (vgl. Nünning, 2001, S. 355), und zum anderen die differenzorientierte Abgrenzung verschiedener Kulturen. In letztgenannter Hinsicht sensibilisiert Wolfgang Welsch mit seinem – nicht unkritisierten Terminus – „Transkulturalität“ dafür, dass jedes Subjekt seine Identität intern aus mehreren Kulturbezügen aufbaut und in einem Referenzraum lebt, der extern durch verschiedene, stark miteinander verflochtene Kulturkontexte geprägt ist (vgl. Welsch, 2012).

Wie der Kulturbegriff auch lässt sich *kulturelle Bildung* nur bedingt auf einen Nenner bringen. Das „Universum Kulturelle Bildung“ (Bockhorst, Reinwand & Zacharias, 2012, S. 21) tangiert eine Vielzahl an Kontexten und Bildungsgegenständen – von schulischen Unterrichtsfächern über kommunale oder staatliche Kulturinstitutionen bis hin zu freizeithlich-freiwilligen Aktivitäten. Eine reflexiv ausgerichtete kulturelle Bildung jedoch befähigt die Subjekte, „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“ (Reckwitz, 2011, S. 2; vgl. Thompson & Jergus, 2014, S. 10–14). Insbesondere Bildungsinstitutionen wie Schulen, Volkshoch-

schulen, Akademien oder Universitäten können einen Beitrag zu dieser kulturbildenden Reflexivität leisten.

Von Bildungsakteuren veröffentlichte Dokumente ermöglichen als Datengrundlage einen Zugang zu diskursprägenden Aspekten des jeweiligen Handlungsfelds, unter anderem können sie Aufschlüsse darüber geben, was im jeweiligen Kontext unter Kultur und kultureller Bildung verstanden und verhandelt wird. Eine kulturbezogene Analyse universitärer Lehrbücher bestimmter Fachdidaktiken ermöglicht dabei eine Zusammenschau ihres Status Quo in Bezug auf ihr Interesse, Studierenden einen wissenschaftlich fundierten Überblick über das Fach zu geben, sie auf ihre gesellschaftliche Aufgabe vorzubereiten und die Tätigkeit des Unterrichtens zu konturieren. Da Lehrbücher in der universitären Lehre systematisch zum Einsatz kommen und Studierenden als Grundlage für die Prüfungsvorbereitung dienen, können sie hinsichtlich der Professionalisierung von Lehrkräften als formierend angesehen werden. Abhängig davon, ob sie als Sammelwerke mehrerer Autorinnen und Autoren oder als Monographie aus der Hand einzelner Autoren bzw. einer Autorengruppe verfasst sind, bilden sie das jeweilige Fach mehr oder weniger breit ab. Eine zusammenschauende Analyse verschiedener Lehrbücher verheißt dementsprechend, die Diskursarena eines Faches zu verstehen; sie vermag Schwerpunktsetzungen in der Darstellung herauszudestillieren. Lehrbücher eröffnen u. a. Einblicke in Manifestationen von Kultur und kultureller Bildung, die einem größeren Adressatenkreis zugänglich und damit breitenwirksam sind.

## 2. Forschungsstand

Die Analyse aussagekräftiger Dokumente, die auf manifestierte Aspekte von Kultur und kultureller Bildung in spezifischen Diskursen von Bildungsakteuren verweisen, ist bisher im Forschungsfeld zu kultureller Bildung nur wenig im Blick.

Hinsichtlich Kultur und kultureller Bildung sind vor allem „die Sparten Bildende Kunst, Musik, Literatur, und Darstellende Kunst“ (Weishaupt & Zimmer, 2013, S. 87; vgl. Jörissen, Klepacki & Wagner, 2018; Liebau, Jörissen, Hartmann, Lohwasser, Werner, Klepacki & Wagner, 2013, S. 14) prägend, weshalb Forschungsprojekte zu kultureller Bildung häufig das künstlerisch-ästhetische Feld fokussieren (z. B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 159). Vor diesem Hintergrund kommt das Verständnis von Kultur in darüber hinaus gehenden Diskursen nicht immer in den Blick. Herauszuheben sind kulturbezogene Forschungen zu Schulbüchern, wenn bspw. danach gefragt wird, wie Geschichtsschulbücher in Europa und Asien geschichtskulturelle Repräsentationen der Reformation aufgreifen und daraus „Orientierungsleistungen für die Gegenwart und Zukunft erbracht werden können“ (Bernhard, Hinz & Maier, 2017, S. 11) oder wie Schulbücher zur Konstruktion von Nation beitragen können (Bentrovato, 2015).

Fragen schulisch-künstlerischer Bildung sind häufig im Blick (vgl. Jörissen, Klepacki & Wagner, 2018), z. B. zum Theaterunterricht (vgl. Weig & Klepacki, 2016). Die Ausblendung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist eines der Forschungsdesiderate (vgl. Liebau et al., 2013, S. 17; vgl. Reinwand-Weiss & Stoffers, 2015). Grundlegende und

insbesondere disziplinvergleichende und diskursanalytische Forschungen zu einer kulturbezogenen Lehrerinnen- und Lehrerbildung lassen sich kaum ausmachen (vgl. als Ausnahme Klepacki 2012; Liebau, Jörissen & Klepacki, 2014).

Auch fehlen insbesondere Forschungen zur „Funktionsweise des kulturpädagogischen Feldes“ (Klepacki, 2012, S. 32) sowie zu einer „Begriffs- und diskurshistorische[n] Forschung auf hohem, historiographisch reflektiertem Niveau“ (Liebau et al., 2013, S. 17). Zwar werden in den Fachdidaktiken diskursanalytische Zugänge hinsichtlich fachdidaktikspezifischer Themenkontexte gesucht (vgl. Viebrock, 2008; Kaiser, 2018; Varkøy, 2018) und fachdidaktikübergreifend einzelne kulturbezogene Perspektiven, wie bspw. unterrichtsbezogene Themenkonstitutionen (vgl. Lange & Sinning, 2014a, 2014b) in den Blick genommen. Gleichwohl besteht in kulturbezogener Hinsicht Bedarf an Studien, die fachdidaktikinterne sowie -übergreifende Diskurse zu Kultur und kultureller Bildung untersuchen und hinsichtlich einer kulturreflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung reflektieren.

Angesichts dieser Ausgangslage wird im Folgenden anhand des Fokus auf eine kulturbildende Lehrerinnen- und Lehrerbildung aufgezeigt, wie Textdokumente – hier: fachdidaktische Lehrbücher – mittels einer wissenssoziologischen Diskursanalyse mit inhaltsanalytischem Fokus hinsichtlich diskursprägender Aspekte zu Kultur und kultureller Bildung einer wissenschaftlichen Analyse unterzogen werden können und wie sich daraus Folgerungen ziehen lassen, „um Qualität und Innovation in der kulturellen Bildung zu gewährleisten und weiter zu entwickeln“ (BMBF, 2020).

### **3. Diskursanalytische Forschung als Methode zur Identifikation diskursprägender Aspekte zu Kultur und kultureller Bildung**

Die wissenssoziologische Diskursanalyse hat sich als Methode etabliert, um Praktiken und transformierende oder stabilisierende Prozesse kommunikativer Wirklichkeitskonstruktion zu untersuchen. Sie ist in ihrer Ausprägung als qualitativ-rekonstruktive Forschungsmethode dafür geeignet, kulturbezogene Objektivierungen in Textdokumenten identifizieren zu können, denn kennzeichnend für ein diskursanalytisches Vorgehen ist die Annahme, dass kommunikativ vermitteltes Wissen das Ergebnis sozialer Konstruktionsleistung (Luckmann, 2006) ist. In Lehrbüchern schlagen sich solche Konstruktionsleistungen bzw. konsensualen Wissensbestände in Form diskursiver Formationen wider, die auf Regelmäßigkeiten von Aussage, Deutungs- und Handlungspraktiken verweisen (vgl. z. B. Foucault, 1991/1971; Keller, 2011a, 2011b; Landwehr, 2007; Schöttler, 1997, S. 139; Tänzler, Knoblauch & Soeffner, 2006, S. 8). Um solche sozialen Konstruktionsleistungen am Beispiel kulturbezogener Zuschreibungen *über verschiedene Dokumente hinweg* ermitteln und dahinterliegenden Bedeutungsstrukturen erfassen zu können, gilt es, die unterschiedlichen Diskurselemente und Diskursformationen zu identifizieren, miteinander in Beziehung zu setzen und im Vergleich zu analysieren. Statt einzelne Bedeutungen in ihrer Tiefenstruktur zu analysieren, liegt das Augenmerk auf einer möglichst nicht interpretativen Beschreibung des Vorgefundenen (vgl. Keller, 2011b, S. 48), um im Diskurs angelegte wiederkehrende Muster und Abweichungen herauszuarbeiten.

Um aus der großen Bandbreite lehrerbildender Wissenschaften einen repräsentativen Ausschnitt hinsichtlich der darin verhandelten, diskursprägenden Aspekte zu Kultur und kultureller Bildung zu gewinnen, wurde im Forschungsprojekt KuDis der Schwerpunkt auf geistes- und kulturwissenschaftlich konturierte Fachdidaktiken gesetzt: Fachdidaktische Lehrbücher befassen sich explizit mit dem Referenzraum Schule, indem sie unter anderem Fachinhalte in ihrer kompetenzbezogenen Bedeutung für die Schülerinnen und Schüler ausloten, domänenspezifische Konzepte für schulisches Lehren und Lernen darstellen und Medien und Methoden in ihrer unterrichtlichen Relevanz reflektieren etc. Damit explizieren sie das fachdidaktische Professionswissen als Teil der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften und tragen zu deren Professionalisierung hinsichtlich ihrer schüler- und unterrichtsbezogenen Überzeugungen, Werthaltungen und Ziele bei (vgl. Baumert & Kunter, 2006).

Im Kontext geistes- und kulturwissenschaftlicher Fachdidaktiken wurden drei Domänen ausgewählt, da diese in je spezifischer Weise Aspekte von Kultur und kultureller Bildung thematisieren und Einblicke in damit verknüpfte Diskursarenen eröffnen: (1) Mit *Englisch* wurde ein in kulturbezogener Hinsicht relevantes Unterrichtsfach ausgewählt, das angesichts der zunehmenden Alltagsrelevanz des Englischen bspw. in den Medien und Jugendkulturen wie auch als Lingua franca von Lehrerinnen und Lehrern verstärkt kulturbezogene Professionalität erfordert (vgl. Beuter, 2019). Eine globale Präsentation des Englischen, die Integration nicht britisch-amerikanischer Literatur- und Sprachformen sowie damit einhergehende transkulturelle Perspektiven erweisen sich für eine zukunftsfähige Erteilung des Englischunterrichts als bedeutsam (vgl. Costa, Kühn, Timm & Franken, 2018). (2) In der Fachdidaktik *Geschichte* wird eine reflexive Auseinandersetzung mit Geschichtskultur und der gegenwärtig voranschreitenden Pluralisierung von Identitäts- und Heimatkonzepten ausgehandelt. Schülerinnen und Schülern im Rahmen des Geschichtsunterrichts die Reflexion der eigenen identitätsstiftenden kulturellen Historizität oder einer (de-)codierenden Auseinandersetzung mit kulturellem Erbe zu ermöglichen, gewinnt an Bedeutung (vgl. Franken & Lindner, 2019). Es liegt deshalb nahe zu fragen, wie angehende Lehrkräfte für entsprechende geschichtebezogene Reflexionsprozesse, Codierungspraxen und Decodierungskompetenzen sensibilisiert werden (vgl. Bauer, Beuter, Lindner, Hlukhovych & Vogt, 2018; vgl. Kuchler & Sommer, 2018). (3) Mit der *Musikdidaktik* wird schließlich eine Perspektive auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in einem Unterrichtsfach eröffnet, das gesellschaftlich als ästhetisch bildend anerkannt und für die Alltagswelt der Lehrenden und vieler Schülerinnen und Schüler bedeutsam ist (vgl. Müller, 2019). Ausdifferenzierung und Hybridisierung von Musik prägt die Musikkulturen der Heranwachsenden, ihre musikalische Identität zeichnet sich durch musikkulturelle Durchdringungen aus (vgl. Kühn, 2021 i. V.). Eine kulturreflexive Gestaltung des Musikunterrichts erfordert, für die Vielfalt musikalischer Inhalte und Formen zu sensibilisieren, alltagskulturelle Bedeutungszusammenhänge von Musik zu integrieren und musikbezogene Differenzsetzungen zu reflektieren.

Grundlegend für die wissenssoziologische Diskursanalyse ist eine methodisch kontrollierte *Korpusbildung*. Die Datengrundlage muss die zum anerkannten Wissen einer Disziplin gehörenden wissenschaftlichen Aussagen präsentieren und spezifische

Denkstile dokumentieren. Zugleich gilt es, die mögliche Bandbreite des relevanten Diskurses abzubilden, der die jeweiligen dominanten Denk- und Handlungsorientierungen des Bezugsfelds präsentiert. Mit der Diversität des Korpus soll sichergestellt werden, dass mit der Materialauswahl nicht vorab blinde Flecken abgebildet werden.

Um in den drei Fachdidaktiken die relevanten Lehrbücher gegenwärtiger Lehrerbildung zu identifizieren, wurde ein mehrschrittiges Verfahren in Anlehnung an die *Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 2010; Böhm, 2012; Götzö, 2012) entwickelt. Der Fokus lag auf Lehrbüchern, die die Sekundarstufe thematisieren; Bücher, die sich nur auf die Primarstufe fokussieren, wurden herausgenommen. (1) Zunächst wurden an einem Universitätsstandort alle in der jeweiligen Fachdidaktik lehrenden Personen um die Nennung aktuell verwendeter Lehrbücher gebeten. Ergänzend wurden die in der Lehrbuchsammlung der Universitätsbibliothek vorhandenen Werke der letzten zehn Jahre aufgenommen, Ankündigungstexte von Einführungsveranstaltungen und dortige Literaturhinweise beziehungsweise die entsprechenden Semesterapparate und Literaturlisten auf Webseiten gesichtet. Um die Perspektive zu erweitern, wurden (2) Recherchen auf den entsprechenden Webseiten der Lehrstühle, Moodle-Plattform und Universitätsbibliothek einer anderen Universität vorgenommen und der Korpus entsprechend erweitert. Weitere Recherchen fanden (3) über die Webseiten von Fachverbänden und Überblicksartikeln statt. Eine (4) Google-Suche führte schließlich zu weiteren Lehrbüchern, die ebenso in die Grundgesamtheit aufgenommen wurden. Die auf diese Weise zustande gekommene Grundgesamtheit von jeweils über dreißig Einführungswerken wurde sodann anhand folgender Kriterien auf einen Korpus von fünf geschichtsdidaktischen, sieben englischdidaktischen sowie vier musikdidaktischen, diskursanalytisch auszuwertenden Werken reduziert: a) häufigste Nennung, b) Vorliegen in neuer Auflage oder nur wenige Jahre zurückliegende Erstauflage und c) intersubjektive Validierung auf Basis einer kulturbezogene Kontexte fokussierenden Auswertung der Inhalts- und Stichwortverzeichnisse. Um eine computergestützte Analyse zu ermöglichen wurde der Datenkorpus digitalisiert. Im digitalisierten Datenkorpus galt es zunächst Diskurselemente (Terme) zu identifizieren, in denen Aspekte im Sinne einer bedeutungsorientierten Ausrichtung von Kultur und kultureller Bildung auf expliziter oder impliziter Wissensebene zur Geltung gebracht werden (vgl. Dumm & Niekler, 2016, S. 99). Dazu wurden die für die jeweiligen Fachdidaktiken zentralen kulturbezogenen Schlüsselpassagen identifiziert (vgl. Keller, 2011b, S. 275; Sarasin, 1996). Diese wurden codiert und sodann einer Kategorienbildung zugeführt. Die Kategorien wurden dabei induktiv aus dem Textmaterial emergiert sowie deduktiv aus der Beschäftigung mit Kulturtheorien abgeleitet. Sowohl Codierung als auch Kategorienbildung wurden in interdisziplinären Interpretationsgruppen intersubjektiv validiert.

#### **4. Empirische Befunde: Das Feld „Kultur und kulturelle Bildung“ im fachdidaktischen Diskurs**

Die folgenden Darlegungen zeigen eine Option methodischen Vorgehens auf, wie die Qualitäten des Feldes „Kultur und kulturelle Bildung im Diskurs“ bestimmt werden

können. Dazu wird das im KuDis-Projekt identifizierte kulturbezogene Kategoriensystem beschrieben (4.1) und dessen Anwendung exemplarisch aufgezeigt (4.2).

#### **4.1 Kulturbezogenes Kategoriensystem**

Mittels der deduktiv und induktiv geleiteten Auswertung fachdidaktischer Lehrbücher wurde ein Kategoriensystem gebildet, dem die kulturbezogenen Schlüsselpassagen der Lehrbücher übergreifend zugeordnet werden konnten. Ergebnis ist ein Kategoriensystem mit fünf diskursprägenden Kulturverständnissen (Kategorien), die sich mehrdimensional ausrichten. Im Folgenden werden die kulturbezogenen Kategorien und Dimensionen beschrieben und in den Diskurs rückgebunden.

##### *Kulturbezogene Kategorisierung*

Kulturbezogene Diskurselemente lassen sich kategorial auf ein Verständnis von Kultur als (1) subjektiv bestimmtes Geflecht von Deutungen, als (2) individuell angeeignetes, (3) von Differenzsetzungen geprägtes, (4) von Machtpositionen durchzogenes sowie (5) im Kontext von Pluralisierung und Hybridität angesiedeltes Konstrukt zuordnen (vgl. Franken & Lindner, 2019, S. 189). Mit der ersten Kategorie lassen sich Diskurselemente systematisch erfassen, die auf subjektive Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungszusammenhänge des Kulturellen verweisen. Diese Diskursformationen knüpfen an einen bedeutungsorientierten Kulturbegriff im Sinne Geertz (2010) an, der eine individuelle Strukturierung des Selbst- und Weltverhältnisses fokussiert und auf die zunehmende Kontingenz des Kulturellen in handlungsleitender Hinsicht Bezug nimmt. Kulturbezogene Diskurselemente der zweiten Kategorie zielen hingegen auf die vorgegebene (gruppenbezogene) Aneignung von spezifischen kulturbezogenen Lerninhalten und -formen ab, die für den Einzelnen wenig veränder- oder gestaltbar sind. Mit der dritten Kategorie werden systematisch kulturbezogene Diskurselemente erfasst, die Differenz setzend geleitet sind, wenn bspw. Unterschiede kulturbezogener Inhalte und Formen konstruiert und Implikationen von Kultur als in sich geschlossenes Gebilde sichtbar werden, die an ein monokulturelles Verständnis anknüpfen. Damit in Zusammenhang stehend können viertens Diskurselemente systematisch zugeordnet werden, die auf Auf- bzw. Abwertungen des als Kultur Bezeichneten verweisen und damit Kultur explizit oder implizit machtbezogen verhandeln. Mit der fünften Kategorie werden schließlich kulturbezogene Diskurselemente erfasst, die Bezüge zur Pluralisierung, Uneindeutigkeit und Mehrfachzugehörigkeit herstellen, an hybride und transkulturelle Kulturperspektiven anknüpfen (vgl. Welsch, 2012) und damit auf kulturelle Durchdringungen auf individueller und gesellschaftlicher Ebene reagieren.

##### *Mehrdimensionalität des Kategoriensystems*

Diese diskursprägenden Kulturkategorien lassen sich wiederum entlang verschiedener Dimensionen systematisieren: Es können (1) Diskurselemente differenziert betrachtet werden, in denen Autorinnen und Autoren explizit auf kulturtheoretische Referen-

zen rekurren und kulturtheoretische Positionierungen entlang der beschriebenen Kategorien verdeutlichen. Darüber hinaus finden kulturbezogene Vorstellungen meist implizit in Ausführungen zu den jeweiligen thematisierten (2) Akteuren kultureller Bildung, (3) Adressaten sowie der Thematisierung des konkreten (4) kulturbezogenen (Angebots-)Gegenstands (Inhalte und Formen) Ausdruck. Demzufolge lassen sich explizite und implizite kulturbezogene Diskurselemente systematisch erfassen, in denen subjektive Bedeutungszusammenhänge oder die Art und Weise der Vermittlung bzw. Aneignung bestimmter Lerninhalte und -formen mit Blick auf die Akteure, die Adressaten oder den jeweiligen Gegenstandsbezug präsentiert werden; in denen die Akteure, Adressaten sowie orientierende Lerninhalte in kulturbezogener Hinsicht differenzsetzend konzipiert werden und in diesem Zusammenhang mögliche gesellschaftliche oder angebotsbezogene Machtstrukturen sichtbar werden. Schließlich können Diskurselemente systematisch erfasst werden, in denen Pluralisierungsprozesse nicht nur benannt, sondern mit Blick auf die Adressaten, Akteure und den Gegenstandsbezug reflexiv eingeholt werden.

## 4.2 Beispiele zur Konkretisierung

Das Kategoriensystem ermöglicht die Sichtbarmachung sowohl expliziter wie impliziter Vorstellungen von Kultur und kultureller Bildung im Diskurs. Häufig sind diese eng miteinander verwoben und oftmals zeigen sich hier Widersprüchlichkeiten. Dies wird im Folgenden beispielhaft anhand (a) einiger Kategorien zum kulturtheoretischen Rekurs der Autorenschaft und der (b) Ausführungen zum Unterricht am Beispiel der Fachdidaktik Musik ausgeführt.

Die Analyse der fachdidaktischen Lehrbücher verdeutlichte, dass die Autorinnen und Autoren auf kulturtheoretische Verortungen rekurren, die sich den fünf kulturbezogenen Kategorien *explizit* systematisch zuordnen lassen. Dabei zeichnet sich auch ein konsensuales Bewusstsein über die Bedeutung einer Globalisierungsperspektive des Kulturellen in den Fachdidaktiken ab: Es werden Bezüge zur Hybridisierung und Pluralisierung und einem bedeutungsorientierten Kulturbegriff thematisiert und insofern der „Cultural turn“ erkennbar mitvollzogen.

So wird in den musikdidaktischen Lehrbüchern übergreifend auf den Kulturbegriff rekuriert und dabei werden auch kulturtheoretische Verortungen sichtbar, die auf die Relevanz eines bedeutungsorientierten Kulturverständnisses und einer kulturwissenschaftlichen Theorieperspektive verweisen (z. B. Dartsch, Knigge, Niessen, Platz & Stöger, 2018, S. 69ff., 73–76, 188ff.; Jank, 2005, S. 113ff., 189f.; Kraemer, 2007, S. 201; Schatt, 2007, S. 41f., 83f., 117). Dabei wird deutlich, dass sich die Musikdidaktik zunehmend von einem normativen Musikverständnis löst, das auf die systematische rezeptiv-reflexive Aneignung klassischer Kulturobjektivationen rekuriert und sich ausschließlich kunstwerkorientiert ausrichtet. Es deutet sich eine Zuwendung zu einem subjektbezogenen Musikverständnis an, das als „Brücke zu einer Auffassung von Musik als Handlung“ (Dartsch et al., 2018, S. 22) entworfen wird. Demzufolge ist (auch) ein Verständnis von Kultur präsent, das nicht nur „bedeutungs- und sinnkonstruierend“, ist, sondern insbesondere als „Aneignung von Welt“ (ebd., S. 25) gefasst wird. Zugleich

wird kritisch bemerkt, dass der „Gedanke, dass Kultur ein Handlungs- und kein Objektbegriff sei, [...] sich noch immer nicht durchgesetzt“ (Schatt, 2007, S. 105) hat und kritische kulturwissenschaftliche Perspektiven „explizit erst in jüngster Zeit Erwähnung“ (Dartsch et al., 2018, S. 74) finden. Teilweise werden Positionierungen zu einem bedeutungs- und handlungsorientierten Kulturverständnis auf abstrakt-theoretischen Niveau (Dartsch et al., 2018) oder inhaltlich-didaktisch (Jank, 2005) konsequenter und reflexiv einholt.

Mit der Abwendung von einer ausschließlich europäischen Musikperspektive wird der pluralen Kulturgebundenheit des Musikalischen Rechnung getragen. Dies findet in der Thematisierung gesellschaftlicher Pluralisierungsprozesse (z. B. Dartsch et al., 2018, S. 188, 199; Jank, 2005, S. 120ff.; Kraemer, 2007, S. 59, 65; 129ff., 216; Schatt, 2007, S. 108ff.) und der zunehmenden Musiken-Vielfalt Ausdruck, die in den Unterricht reflexiv einzubeziehen sind (z. B. Dartsch et al., 2018, S. 25, 38–50, 73f., 139, 253ff., 260ff.; Jank, 2005, S. 7, 69ff., 84; 120ff., 187ff.; Kraemer, 2007, S. 65; 143–151; Schatt, 2007, S. 109ff.).

Gleichzeitig wird jedoch *implizit* ein mono- und hochkulturelles Kulturverständnis für den Unterricht transportiert. Schließlich findet sich die beschriebene Reflexivität kultureller Bezugspunkte nämlich nur eingeschränkt dann, wenn die theoretischen Ausführungen auf den Unterricht bezogen werden. Die Analyse der expliziten und insbesondere impliziten Diskurselemente zeigt: Je konkreter der *Unterrichtsbezug* wird, desto dominanter sind im Diskurs essentialisierende kulturelle Vorstellungen. In der Ausrichtung auf die schulische Praxis wird zwar eine bedeutungsorientierte Unterrichtsperspektive visiert, implizit ist aber ein mono- und hochkulturelles Verständnis dominant, das nicht umfassend reflexiv eingeholt wird. Das Musikalische wird dann als europäische Kunstmusik imaginiert, die fremden Musikkulturen und -traditionen und dem ästhetischen Erleben ambivalent gegenübersteht.

Der Cultural turn findet in der Bedeutung eines offenen Unterrichts Ausdruck (Dartsch et al., 2018, S. 284ff., 355ff.; Jank, 2005, S. 114f., 143f.; Kraemer, 2007, S. 174ff., 220; Schatt, 2007, S. 120), die primär an eine plurale Musikhörsensibilisierung gebunden wird, deren Ziel es ist, „die Klangersensibilität zu schulen, differenziertes Hören anzuregen und möglichst frühzeitig Offenheit gegenüber fremdartigen Klängen und ungewohnten Eindrücken zu entwickeln“ (Kraemer, 2007, S. 218). Notwendig erscheint auch der Einbezug zeitgenössischer Musikpraxen als „Überführung (Transformation) einer real oder verdeckt in der Schule hineinreichenden usuellen Musikpraxis (wie sie durch die Jugendlichen in die Schule hineingetragen wird) in eine verständige Musikpraxis“ (Jank, 2005, S. 88). Mit dem „Musik der einen Welt“-Konzept (ebd., S. 185ff.) wird ein Unterrichtskonzept präsentiert, das darauf abzielt, den „hybriden Stilen, Mischformen, Fusionen- kurz an einer Weltmusik“ (ebd., S. 188) gerecht zu werden und „Vertrautheit im Umgang mit neuer Musik in ihrer Pluralität“ (ebd., S. 199) zu ermöglichen.

Insgesamt sind differenz- und machttheoretische Implikationen in unterrichtsbezogenen Ausführungen dominant. Es wird einerseits von unterschiedlichen „Arten von Musik“ (Schatt, 2007, S. 86) ausgegangen. Mit einem interkulturell ausgerichteten Musikunterricht wird auf „eine Sonderform des Umgangs mit dem Fremden“ (Schatt,

2007, S. 207) rekurriert und angestrebt, die „Vielfalt und Unterschiede der Musikulturen der Welt vergleichend herauszustellen, aber auch deren Berührungspunkte“ (Kraemer, 2007, S. 218). Damit bleiben räumlich-zeitliche Differenzsetzungen des Musikalischen orientierend, die ein mono-kulturelles Verständnis implizieren: Während die europäische Musikkultur als Ausgangspunkt des Unterrichts entworfen wird, werden dieser afro-amerikanische bzw. außereuropäische Musiktraditionen sowie zeitgenössische Musiken gegenübergestellt. Auch ist dabei eine implizite Orientierung an einem hochkulturellen europäischen Musikverständnis sichtbar (insb. Kraemer, 2007; Schatt, 2007): So sind in Praxisbeispielen europäische Kunstmusik und europäische Komponisten dominant. Zudem orientieren sich die Werke an europäischer Notation und einem verstärkten Rekurs auf den Kunstbegriff bzw. das Festhalten an Kunstwerkorientierungen. Weitere Musikulturen werden stärker marginalisiert. Es wird im Diskurs also auf differenzsetzende Perspektiven des Musikalischen verwiesen, zugleich aber kein ausreichend reflexiver Umgang mit diesen Differenzsetzungen angebahnt.

In meist additiv und wenig positionierenden, aneinandergereihten lern- und bildungstheoretischen Ausführungen wird die Aneignung des Musikalischen als Aufbau von Wissen, Handeln und Reflexionsfähigkeiten und der Musikunterricht als exklusiver Bildungskontext (z. B. Jank 2005, S. 19; Kraemer, 2007, S. 29) konzipiert, der jungen Menschen Zugänge zur Vielfalt des Musikalischen und zu musikalischer Bildung (erst) ermöglicht: „Er schult systematisch die Wahrnehmung zur Orientierung in der Vielfalt musikalischer Erscheinungen und versteht sich als Voraussetzung für einen vielseitigen, selbstbestimmten und aktiven Umgang mit Musik.“ (Kraemer 2007, S. 129) Orientierend ist die „Vermittlung eines kontinuierlich aufbauenden und systematisch strukturierten Lehrangebots“ (Jank, 2005, S. 101), um „die musikalische Erfahrungsfähigkeit, die musikalische Handlungsfähigkeit und das Können (sowie) die Kenntnis von und das Wissen über Musik schrittweise erweitern“ (ebd.) zu können. Lerntheoretisch und in Unterrichtsbeispielen wird dabei verstärkt auf Üben und Ergebnisse rekurriert: „Musikalische Vorhaben im Unterricht sind ergebnis- und produktorientiert, thematisch bestimmt und zeitlich begrenzt“ (Jank, 2005, S. 97). Auf der anderen Seite wird dem kognitiven Musikzugang der ästhetisch-emotionale Zugang explizit auf- und implizit abwertend gegenübergestellt. Ausgehend von der „Notwendigkeit ästhetischer Erfahrungen beim Lernen“ (Kraemer, 2007, S. 90), ermöglicht der Musikunterricht, die „Grenzen rationaler Erkenntnis und einer auf rein kognitive Leistungen ausgerichteten Schule“ (ebd.) durch ästhetische Erfahrungen zu erweitern. In Anerkennung des „Passungsproblem[s] von ästhetischer Erfahrung und Unterrichtsplanung“ (Dartsch et al., 2018, S. 186) wird das Ästhetische dann aber zugleich kognitiv funktionalisiert, wenn lebensweltliche Musikzugänge, „formal“ okkupiert und lebensweltliche bzw. subjektive bedeutsame Zugänge unter einer Banalisierungsfolie abgewertet werden. So wird bspw. kritisiert, dass mit den Individualisierungsprozessen „die subjektive ‚Inbesitznahme‘ von Musik“ (Kraemer, 2007, S. 132) einhergeht, die für den Musikunterricht „spürbare“ Konsequenzen hat: „möglichst ohne Theorie, ohne Aneignung von Wissen, ohne mühsamen Erwerb von Fertigkeiten und historische Vergewisserung soll Musik ‚Spaß‘ bringen“ (ebd.). Zeitgenössische und alltagskulturelle Musikzugänge werden banalisiert, insofern angenommen wird, dass für „das eigene Musizieren innerhalb

und außerhalb der Schule [...] Neue Musik bei Lehrern und Schülern ganz selten eine bedeutende Rolle“ (Jank, 2005, S. 195) spielt oder interkultureller „Musikunterricht zu einer exotisch-aktionistischen Veranstaltung [verkommen kann], die allen beteiligten Spaß macht, aber auch nicht mehr“ (ebd., S. 190), wenn pädagogisch nicht vorgegeben wird, „welche Inhalte Spaß machen“ (ebd.) sollen. Die Abwertung des Ästhetischen kumuliert schließlich in Diskurselementen, in denen die „ästhetische“ Legitimation des Musikalischen selbst disqualifiziert wird: „Angesichts des schlechten Images und des Legitimationsdrucks auf das Fach wächst die Gefahr, dass die Außenwirkung bei der öffentlichkeitswirksamen Gestaltung von Festen und Feiern, nicht aber das Resultat der eigentlichen musikunterrichtlichen Arbeit zum Maßstab für eine Anerkennung des Faches wird.“ (Kraemer, 2007, S. 132). In diesem Sinne werden die Potenziale des Ästhetischen nicht in ihrer Gleichwertigkeit zur kognitiven Dimension eingeholt.

### Zusammenfassung

Die nachfolgende Tabelle fasst das Kategoriensystem übersichtlich über die unterschiedlichen Fachdidaktiken hinweg zusammen (vgl. zu dessen Anwendung auch Costa et al., 2019; Franken & Lindner, 2019; Kühn, Lindner & Scheunpflug, 2021 i. V.).

Tab.1: Kategoriensystem zur Erfassung kulturbezogener Diskurse

<b>Dimensionen der Thematisierung Kultur als</b>	<b>Selbstpositionierung der Autorinnen und Autoren</b>	<b>Lehrangebot</b>	<b>Akteure: Lehrerinnen und Lehrer</b>	<b>Adressaten: Schülerinnen und Schüler bzw. Lernende</b>
<b>subjektives Bedeutungsgeflecht</b>	Rekurs auf einen bedeutungsorientierten Kulturbegriff	Ermöglichung subjektiver Bildungserfahrungen	Bezüge zu subjektiven Biografien und kulturbezogenen Hintergründen	Rekurs auf Subjektorientierung: subjektive Erschließung von Kultur
<b>Aneignungsprozess</b>	Rekurs auf ein aneignungsbezogenes Lernverständnis	Rekurs auf Handlungsorientierung: Wissen, Handeln und Reflexion erweitern	Beschreibung individueller Praktiken und Zugänge (Musizieren, Sprachlernen, Kulturbegegnung)	Rekurs auf Schülerorientierung: informelle versus formelle Lernprozesse
<b>von Differenzsetzung geleitetes Konstrukt</b>	Rekurs auf Differenzsetzungen von bestimmten Inhalten und Formen	Rekurs auf Interkulturalität: Unterscheidung von Inhalten und Formen sowie Fremden und Eigenem	(meist) Implikation einer hochkulturell-institutionellen Geprägtheit	(meist) Rekurs auf alltagskulturelle Geprägtheit

<b>Dimensionen der Thematisierung Kultur als</b>	<b>Selbstpositionierung der Autorinnen und Autoren</b>	<b>Lehrangebot</b>	<b>Akteure: Lehrerinnen und Lehrer</b>	<b>Adressaten: Schülerinnen und Schüler bzw. Lernende</b>
<b>machtbezogenes Konstrukt</b>	Rekurs auf gesellschaftliche, institutionelle und biografische Rahmenbedingungen	Legitimationsdruck, offene Gestaltung vs. implizite Orientierung an Eurozentriertheit	offene, formbezogene Auswahlkriterien vs. Unbestimmtheit der Inhalte; Leistungsmessung	Anerkennung und Einbezug lebensweltlicher und zeitgenössischer Zugänge vs. implizite Abwertung
<b>hybrides Konstrukt</b>	Rekurs auf Transkulturalität und Pluralisierung	Einbezug von Vielfalt: plurale Perspektiven		Verweis auf Transkulturalität und Patchworkidentitäten

## 5. Diskussion: Kultur und kulturelle Bildung im Diskurs sichtbar machen

In diesem Beitrag wurde ein qualitatives Vorgehen vorgestellt, das kulturbezogene Diskurselemente systematisch erfassen lässt. Auf Basis der Diskursanalyse und in Ergänzung inhaltsanalytischer Elemente (z. B. Codierung, Kategorisierung) wurden in einem mehrschrittigen Verfahren die Qualitäten des Feldes „Kultur und kulturelle Bildung“ rekonstruiert. Das mehrdimensional ausgerichtete Kategoriensystem markiert das Diskursfeld über Kultur und kulturelle Bildung in fachdidaktischen Lehrbüchern und knüpft an den mehrfach konstatierten Mangel an begriffs- und diskursbezogener Forschung im kulturpädagogischen Feld an (z. B. Klepacki, 2012; Liebau et al., 2013). In diesem Sinne wurde mit dem Kategoriensystem ein methodisches Instrument entwickelt, das Bildungsakteure zur kulturtheoretischen Decodierung von Texten methodisch anleiten kann. Mittels des Kategoriensystems lassen sich die mehrdimensionale Verschränkung expliziter und impliziter kulturbezogener Zuschreibungen in Diskursen identifizieren und darauf aufbauend kultursensibilisierende Diskursperspektiven erarbeiten, die einem bedeutungsorientierten Kulturverständnis sowie der zunehmenden Kontingenz des Kulturellen gerecht werden.

### *Potenzielle Anwendungsmöglichkeiten*

Damit wird es möglich, Strukturen des Diskurses zu rekonstruieren. Über den Diskurs der Fachdidaktik und der Lehrerbildung hinaus kann das System über die reflexive Einbindung in Handlungszusammenhänge auch dazu genutzt werden, um Bildungsakteure für schriftliche wie mündliche Diskurse zu sensibilisieren.

Die Anwendung des Kategoriensystems bietet für das *Handlungsfeld kulturelle Bildung* Anschlussperspektiven auf verschiedenen Ebenen. Zum einen kann das Katego-

riensystem als methodisch-didaktisches Instrument in die universitäre Lehrerbildung eingebunden werden. Es bietet Dozierenden die Möglichkeit, die Verwendung eigener Lehrbücher hinsichtlich ihrer Kulturbezogenheit zu analysieren und darauf aufbauend mit Lehramtsstudierenden Inhalte kulturreflexiv zu thematisieren. Darüber hinaus ist eine direkte Rückbindung an die perspektivische pädagogische Praxis der Lehramtsstudierenden vielversprechend. Das Instrument könnte Gegenstand der Lehre werden und damit zur jeweils eigenen reflexiven Praxis beitragen. Hiermit ließe sich die persönliche Kulturprägtheit bedenken und damit der Horizont systematisch weiten.

Das entwickelte Vorgehen eröffnet darüber hinaus weitere *Forschungsperspektiven*. Es lassen sich diverse Möglichkeiten weiterdenken, z. B. der Einsatz des Kategoriensystems, um ein kulturkritisches Verhältnis zu eigenen Texten herzustellen und mögliche Nejustierungen eigener Konzeptionen zu eruieren (z. B. Konzepte von Kommunen, kulturellen Institutionen oder spezifischen Bildungsangeboten, Kulturmagazine etc.), um auf Vermittlung abzielende Textdokumente kritisch auszuwählen und zu reflektieren oder auch bestimmte Adressatenkreise (z. B. Jugendliche eines Angebots, Fortbildungen für Praktizierende und Lehrende) für ein semiotisch-bedeutungsorientiertes Kulturverständnis zu sensibilisieren.

Daneben bietet das Vorgehen dem *Forschungsfeld kulturelle Bildung* verschiedene Anschlussperspektiven: Von Bildungsakteuren veröffentlichte Dokumente ermöglichen als Datengrundlage eine reflexive Erforschung diskursprägender Aspekte eines zu untersuchenden Handlungsfelds. Unter anderem können sie Aufschlüsse darüber geben, was im jeweiligen Kontext unter Kultur und kultureller Bildung verstanden und verhandelt wird. So lässt sich bspw. der (ver)öffentlich(t)e Diskurs kultureller Bildungsangebote einer bestimmten Region nachvollziehen, indem Programme von Volkshochschulen, Kataloge musealer oder künstlerischer Ausstellungen sowie Konzepte regionaler Bildungsträger untersucht werden. Die methodische Forschungsperspektive besitzt aufgrund ihrer offenen qualitativen Verfahrensweise zudem Potenzial, das Kategoriensystem entlang des jeweiligen Untersuchungsgegenstands auszurichten (z. B. Fokussierung bestimmter Dimensionen, Aufnahme weiterer relevanter Dimensionen wie kulturbezogener Rahmenbedingungen von Institutionen oder Politik). Ein Vergleich kulturbezogener Diskurse verschiedener Textdokumente erscheint zudem erstrebenswert, um einen Beitrag zur Systematisierung des komplexen Forschungsfelds kultureller Bildung auf Diskursebene leisten zu können.

## Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012). Kulturelle/musisch-ästhetische Bildung im Lebenslauf. In Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.), *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Kulturellen Bildung im Lebenslauf* (S. 157–198). Bielefeld: Bertelsmann.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4(2006), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>

- Bauer, B., Beuter, K., Lindner, K., Hlukhovich, A. & Vogt, S. (2018). Kulturbezogene Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Grundlegungen, Perspektiven und Operationalisierungsoptionen. In Dies. (Hrsg.), *Kultur und kulturelle Bildung* (S. 13–36). Bamberg: UBP.
- Bentrovato, D. (2015). *Narration and Teaching the Nation. The Politics of Education in Pre- and Post-Genocide Rwanda*. Göttingen: V&R unipress. <https://doi.org/10.14220/9783737005166>
- Bernhard, R., Hinz, F. & Maier, R. (2017). Einleitung der Herausgeber. Multiperspektivische Zugänge zur Reformation in der Geschichtskultur. In Dies. (Hrsg.), *Luther und die Reformation in internationalen Geschichtskulturen. Perspektiven für den Geschichtsunterricht* (S. 7–16). Göttingen: V&R unipress. <https://doi.org/10.14220/9783737007528.7>
- Beuter, K. (2019). Sprachen vermitteln, Welten sichten. Konzeptionalisierungen und Zusammenhänge von Sprache und Kultur in Bildungskontexten. In K. Beuter, A. Hlukhovich, K. Lindner & S. Vogt (Hrsg.), *Sprache und kulturelle Bildung* (S. 15–33). Bamberg: UBP.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2020). *Forschung zur kulturellen Bildung*. Verfügbar unter <https://www.bmbf.de/de/forschung-zur-kulturellen-bildung-5891.html>
- Bockhorst, H., Reinwand, V.-I. & Zacharias, W. (2012). Einführung der HerausgeberInnen. In Dies. (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 21–24). München: kopaed.
- Böhm, A. (2012). Theoretisches Grundieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (9. Aufl., S. 475–485). Reinbek bei Hamburg: rororo.
- Costa, J., Kühn, C., Timm, S. & Franken, L. (2018). Kulturelle Lehrerbildung – Professionalität im Horizont der Globalisierung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 4, 20–29.
- Dartsch, M., Knigge J., Niessen, A., Platz, F. & Stöger, C. (Hrsg.). (2018). *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen – Forschung – Diskurse*. UTB.
- Dumm, S. & Niekler, A. (2016). Methoden, Qualitätssicherung und Forschungsdesign. In M. Lemke & G. Weidemann (Hrsg.), *Text Mining in den Sozialwissenschaften. Grundlagen und Anwendungen zwischen qualitativer und quantitativer Diskursanalysen* (S. 89–116). Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-07224-7\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-658-07224-7_4)
- Foucault, M. (1991/1971). *Die Ordnung des Diskurses*. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch.
- Franken, L. & Lindner, K. (2019). Kulturbezogene Bildung und kulturelles Erbe in der Lehrerbildung der Geschichtsdidaktik. In K. C. Schüppel & B. Welzel (Hrsg.), *Sharing Heritage. Objekte, Prozesse, Akteure* (S. 185–197). Berlin: Reimer.
- Geertz, C. (2010/1973). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2010). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Götzö, M. (2014). Theoriebildung nach Grounded Theory. In C. Bischoff, K. Oehme-Jüngling & W. Leimgruber (Hrsg.), *Methoden der Kulturanthropologie* (S. 444–458). Bern: Haupt.
- Jank, W. (Hrsg.). (2005). *Musikdidaktik. Praxishandbuch* (7. Aufl.). Cornelsen Scriptor.

- Jörissen, B., Klepacki, L. & Wagner, E. (2018). Research in Arts Education. In G. W. Noblit (Hrsg.), *Oxford Research Encyclopedia of Education* (S. 1–19). Oxford: Oxford University press.
- Kaiser, H. J. (2018). Legitimationen musikpädagogischen Handelns in Deutschland. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 38–43). Münster: Waxmann.
- Keller, R. (2011a). *Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen*. Wiesbaden: VS.
- Keller, R. (2011b). *Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92058-0>
- Klepacki, L. (2012). Warum eigentliche Kulturelle Bildung? Reflexive Ansätze zu einer disziplinären Selbstvergewisserung aus geisteswissenschaftlicher Perspektive. In T. Fink, B. Hill, V.-I. Reinwand-Weiss & A. Wenzlik (Hrsg.), *Die Kunst, über Kulturelle Bildung zu forschen. Theorie- und Forschungsansätze* (S. 23–35). München: kopaed.
- Kraemer, R.-D. (Hrsg.). (2007). *Musikpädagogik – Eine Einführung in das Studium* (2., verbess. Aufl., Forum Musikpädagogik, Bd. 55). Wißner.
- Kuchler, C. & Sommer, A. (Hrsg.). (2018). *Wirksamer Geschichtsunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Kühn, C. (2021, i. V.). Kulturelle Bildung und Biografie. Eine rekonstruktive Studie zu Orientierungen der Performanz.
- Kühn, C., Lindner, K. & Scheunpflug, A. (2021, i. V.). Kultur in fachdidaktischen Lehrbüchern – eine diskursanalytische Perspektive auf Kultur in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Themenheft Kulturelle Bildung, 1(2021).
- Landwehr, A. (2007). Wissensgeschichte. In R. Schützeichel (Hrsg.), *Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung* (S. 801–813). Konstanz: UKV-Verlagsgesellschaft.
- Lange, H. & Sinning, S. (Hrsg.). (2014a). Ästhetik und Leiblichkeit. Fachdidaktik und Themenkonstitution in ästhetisch-leiblichen Fächern und Lernbereichen. Hohengehren: Schneider.
- Lange, H. & Sinning, S. (Hrsg.). (2014b). *Kultur und Gesellschaft. Fachdidaktik und Themenkonstitution in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern und Lernbereichen*. Hohengehren: Schneider.
- Liebau, E., Jörissen, B., Hartmann, S., Lohwasser, D., Werner, F., Klepacki, L. & Wagner, E. (2013). *Forschungen zur Kulturellen Bildung. Bestand und Perspektiven. Projektbericht*. Berlin: BMBF.
- Liebau, E., Jörissen, B. & Klepacki, L. (2014). Was wir sehen und was wir nicht sehen. In E. Liebau, B. Jörissen & L. Klepacki (Hrsg.), *Forschung zur kulturellen Bildung. Grundlagenreflexionen und empirische Befunde* (S. 177–216). München: kopaed.
- Luckmann, T. (2006). Die kommunikative Konstruktion der Wirklichkeit. In D. Tänzer, H. Knoblauch & H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Neue Perspektiven der Wissenssoziologie* (S. 15–26). Konstanz: UVK.
- Müller, R. (2019). *Identität und Musik*. Verfügbar unter Kulturelle Bildung Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/identitaet-musik>
- Nünning, A. (2001). Kulturwissenschaft. In A. Nünning (Hrsg.), *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze, Personen, Grundbegriffe* (S. 335–356.). Stuttgart & Weimar: J. B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-03688-9>

- Reckwitz, A. (2011). Die Kontingenzperspektive der „Kultur“. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In F. Jaeger & B. Liebsch (Hrsg.), *Handbuch Kulturwissenschaften* (S. 1–20). Stuttgart: J.B. Metzler. [https://doi.org/10.1007/978-3-476-00468-0\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-476-00468-0_1)
- Reinwand-Weiss, V.-I. & Stoffers, Nina (2015). *Art for Art's Sake? International Patterns of Legitimizing Arts Education*. Verfügbar unter Kulturelle Bildung Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/art-for-arts-sake-international-patterns-of-legitimizing-arts-education>
- Sarasin, P. (1996). Subjekte, Diskurse, Körper. Überlegungen zu einer diskursanalytischen Kulturgeschichte. In W. Hardtwig & H.-U. Wehler (Hrsg.), *Kulturgeschichte Heute. Geschichte und Gesellschaft*, Sonderheft 16 (S. 131–164). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schatt, P. W. (2007). *Einführung in die Musikpädagogik. Einführung Erziehungswissenschaft*. WBG.
- Schöttler, P. (1997). Wer hat Angst vor dem „linguistic turn“? *Geschichte und Gesellschaft*, 23, 134–151.
- Tänzler, D., Knoblauch, H. & Soeffner, H.-G. (Hrsg.). (2006). *Neue Perspektiven der Wissenssoziologie*. Konstanz: UVK.
- Thompson, C. & Jergus, K. (2014). Zwischenraum Kultur ‚Bildung‘ aus kulturwissenschaftlicher Sicht. In F. v. Rosenberg & A. Geimer (Hrsg.), *Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität* (S. 9–26). Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19038-9\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19038-9_2)
- Varkøy, Ø. (2018). Legitimationen musikpädagogischen Handelns aus internationaler Perspektive: Beispiel Skandinavien. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 43–51). UTB.
- Viebrock, B. (2008). Englischdidaktik im Spiegel neuer Einführungswerke. Ein thematischer Vergleich. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 1(2008), Bd. 19, 83–120.
- Weig, M. & Klepacki, L. (2016). Theaterunterricht und Theater unterrichten. Didaktische Überlegungen zum Unterrichtsfach Theater. In D. Barth (Hrsg.), *Musik. Kunst. Theater. Fachdidaktische Positionen ästhetisch-kultureller Bildung an Schulen* (S. 133–146). Osnabrück: epOs.
- Weishaupt, H. & Zimmer, K. (2013). Indikatoren kultureller Bildung. In A. Scheunpflug & M. Prenzel (Hrsg.), *Kulturelle und ästhetische Bildung* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, Sonderheft 21, S. 83–98). Wiesbaden: VS.
- Welsch, W. (2012) Was ist eigentlich Transkulturalität? In D. Kimmich & S. Schahadat (Hrsg.), *Kulturen in Bewegung. Beiträge zur Theorie und Praxis der Transkulturalität* (S. 25–40). Bielefeld: transcript.