

# Zweitveröffentlichung



Scheunpflug, Annette; Rau, Caroline; Timm, Susanne

## Kulturelle Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Datum der Zweitveröffentlichung: 25.11.2025

Verlagsversion (Version of Record), Beitrag in Sammelwerk

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-111715x

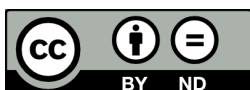
## Erstveröffentlichung

Scheunpflug, Annette; Rau, Caroline; Timm, Susanne (2025): Kulturelle Lehrerinnen- und Lehrerbildung, in: Colin Cramer, Johannes König, Martin Rothland, u. a. (Hrsg.), Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 249–254, doi: 10.35468/hblb2025-032.

## Rechtehinweis

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis der Rechteinhaberinnen und Rechteinhaber einholen.

Für dieses Dokument gilt eine Creative-Commons-Lizenz.



Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/legalcode>

## 32 Kulturelle Lehrerinnen- und Lehrerbildung

---

Annette Scheunpflug, Caroline Rau und Susanne Timm

Lehrerinnen und Lehrer vermitteln in vielfältiger Weise Kultur: durch die gelehrtten Inhalte, die Lehrformen, durch Kommunikation, AG's oder die Organisation von Schule. Angesichts der kulturellen Hybridität heutiger Gesellschaften ist es eine bedeutsame Aufgabe der Bildung von Lehrpersonen, die eigene implizite kulturelle Prägung zu reflektieren und mit dieser bewusst umzugehen.

### 1 Gegenstand und Definition:

#### Was versteht man unter kultureller Lehrerinnen- und Lehrerbildung?

Dass die Schule Kultur vermittelt, ist unmittelbar einsichtig. Sie vermittelt zentrale Kulturtechniken, wie Lesen, Schreiben, Rechnen, Sprechen, Argumentieren, Interpretieren, Zuhören oder Offenheit für andere Sprachen, die Anschlussmöglichkeiten an alle Formen des Wissens ermöglichen bzw. zumindest eröffnen sollten. Schule prägt die Wahrnehmung von Geschichte. Sie eröffnet Einsicht in Formen des Problemlösens und lehrt die Übersetzung von Problemen, z. B. in kulturelle Deutungsformen, in das geschichtliche Gewordensein, in die Kunst, in die Welt der Naturwissenschaft oder der Transzendenz. Die Schule eröffnet für Jugendliche neue Welten und weitet damit deren Horizont. Und nicht zuletzt führt die Schule in kulturelle Welten ein über Theaterbesuche und Theater-Arbeitsgemeinschaften (AGs), über Tanzaufführungen, Blasorchester, Bandarbeit, klassische Orchester und Chöre. Schule vermittelt also Kultur in ihrer ganzen Breite.

Dies alles geht nicht ohne Lehrpersonen. Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung sollte sich dieser kulturprägenden Wirkung reflexiv stellen (vgl. Timm, 2022). Das leuchtet ein, wenn es um kulturbezogene Fächer geht, wie beispielsweise Geschichte. Dies ist auch einsichtig, wenn Lehrpersonen sich im Rahmen ihrer Fächerverbindung mit ‚den Künsten‘ auseinandersetzen, also Musik, Kunst oder Theater für den Raum der Schule studieren. Darüber hinaus ist die gesamte Lehrerinnen- und Lehrerbildung kulturell geprägt und in diesem Verständnis ist sie immer ‚kulturelle Bildung‘ auch wenn dieses nicht immer reflexiv zugänglich ist.

### 2 Theoretische Annahmen

#### 2.1 Kultur

Kultur lässt sich in einem weiten Verständnis als die sinnhaften und bedeutungstiftenden Dimensionen menschlicher Äußerungen verstehen. Es geht um das überindividuelle Bedeutungsgewebe, das Menschen produziert haben und immer wieder neu produzieren und in welchem sie sich in ihrem täglichen Leben verorten (vgl. Geertz, 1973/2016; vgl. für Bildung Timm et al., 2020). Bei Kultur handelt es sich nach diesem kulturwissenschaftlichen Verständnis um all das, was den Überschuss zur reinen Zwecksetzung des Überlebens bedeutet. Das können Formen der Sprache sein, aber auch Kulturäußerungen, etwa in Kunstwerken oder in religiösen Kontexten. Damit sind auch Alltagsroutinen gemeint, die für die Ausführenden und andere eine Bedeutung jenseits des unmittelbaren Zwecks haben, beispielsweise beim Essen

der gemeinschaftliche Aspekt und die Erwartung an Tischgespräche und Tischsitten. Kultur gilt als ein Repertoire von (Be-)Deutungen, die überliefert und tradiert, aber auch stetig in ihrer Praxis verändert werden. Damit kommt in den Blick, „dass diese Verhaltenskomplexe vor dem Hintergrund von symbolischen Ordnungen, von spezifischen Formen der Weltinterpretation entstehen, reproduziert werden und sich verändern“ (Reckwitz, 2011, S. 7). Im Umgang mit Kultur ist es vor diesem Hintergrund zum einen wichtig, sich nach den kulturellen Normen zu verhalten und diese damit anzuerkennen sowie zum anderen, Kulturalität zu erkennen und zu entziffern. Deshalb werden Prozesse des Codings (Bedeutung verleihen) und De-Codings (Bedeutung entziffern und im weiteren Sinn verstehen) unterschieden. Diese Fähigkeiten sind für eine Partizipation an Welt bedeutsam. Auch wenn sie erlernt werden können und damit reflexiv zugänglich sind, verfügen Menschen über diese kulturellen Praktiken häufig implizit. Ausdruck von kultureller Professionalität von Lehrpersonen ist es demnach, sich den Facetten von Kultur (selbst-)reflexiv zu nähern.

Das ist auch deshalb von Bedeutung, da das Verständnis von „Kultur“ immer wieder – ob bewusst oder unbewusst – als zentrales Differenzkriterium in Kombination mit Migration und Einwanderung angeführt wird. So wird Kultur häufig „auf die Diversität der Totalitäten menschlicher Lebensformen in verschiedenen ‚Völkern‘, ‚Nationen‘, ‚Gemeinschaften‘, ‚Kulturkreisen‘“ (Reckwitz, 2005, S. 95) bezogen. Diese semantische Spezifizierung des Kulturbegriffs rekurriert auf „ein internes Homogenitätsgebot und ein externes Abgrenzungsgebot“ (Welsch, 2012, S. 27). Allerdings sind diese Stereotypisierungen angesichts von zunehmenden intra- und intergesellschaftlichen Entwicklungen empirisch nicht belegbar. Denn: „Unsere Kulturen haben de facto längst nicht mehr die Form der Homogenität und Separiertheit, sondern sie durchdringen einander, sie sind weithin durch Mischungen gekennzeichnet“ (ebd.). Statt essentialisierenden und stereotypisierenden kulturellen Differenzsetzungen und Zuschreibungen kommen dann kulturelle Hybridität und transkulturelle Gemeinsamkeiten in den Blick. Damit wird der Fokus darauf gelenkt, dass „Individuen heute durch mehrere kulturelle Muster geprägt sind, unterschiedliche kulturelle Elemente in sich tragen“ (S. 31) und gerade deshalb nicht auf die Zugehörigkeit zu einer (National-)Kultur reduziert werden können.

## **2.2 Schule ist kulturgeprägt und kulturprägend**

Die Schule ist von Kultur geprägt: Sie ist an einem konkreten Ort lokalisiert, der seine eigene kulturelle Dimension hat. Schule als kultureller Lernort wird von Menschen gestaltet oder besucht, die selbst eine eigene kulturelle Biografie haben, die prägend ist. Nicht zuletzt hat jede Schule ihre eigene schulkulturelle Überlieferung und eine kulturelle Ausgestaltung. Darauf aufbauend ist Schule auch kulturprägend: Sie führt in Regeln, in Sicht- und Verständigungsweisen und in Wissensordnungen (Scheunpflug & Rau, 2025) ein, die häufig Lehrpersonen und schulischen Akteuren nicht reflexiv zugänglich sind.

## **2.3 Die Herausforderung durch kulturelle Vielfalt**

Moderne Gesellschaften zeichnen sich auch dadurch aus, dass tradierte Wertesets und Institutionen an Bindungskraft verlieren und sich die Optionen der Zugehörigkeitgemeinschaften und damit die kulturellen Biografien diversifizieren. Angesichts dieser kulturellen Vielfalt moderner Gesellschaften ist die Einführung in eine Gesellschaft mit Hilfe einer Kultur jedoch nicht mehr so einfach. Schließlich bringen Lehrpersonen und Lernende eine breite Vielfalt an Subkulturen und kulturellen Hintergründen mit in die Schule. Welche Kultur soll tradiert werden? Wie soll diese tradiert werden? Welche Rolle spielen Lehrpersonen in diesem Kontext?

Schulisch tritt mit der Komplexität durch Perspektivenvielfalt ein Dilemma zu Tage. Das, was notwendigerweise unterrichtlich und didaktisch ausgewählt werden muss, ist selbst nur eine der möglichen Varianten, eine Konstruktion der „Konnotationen des chronisch vieldeuti-

gen Kulturbegriffs“ (Reckwitz, 2011, S. 2). Lehrpersonen können nur eine (oder eine Auswahl) vermitteln und nicht in die Breite von Kultur einführen. Es ist die nicht aufzulösende Spannung, dass im Moment nur eine Perspektive zur Geltung kommen kann, aber gleichzeitig zu vermitteln, dass es eine einzige unter vielen ist (vgl. auch UNESCO, 2024).

Vor diesem Hintergrund lässt sich Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht mehr ohne die Reflexion von Kultur denken. Vielmehr wird sichtbar, dass Lehrpersonen lernen müssen, ihre eigene kulturelle Prägung zu reflektieren. „Die Auflösung der Sicherheit gebenden Sehgewohnheiten“ (Scheunpflug et al., 2012, S. 103) und die Dekonstruktion von Kultur bzw. der „Blick auf die Ordnungsstrukturen der eigenen Beobachtung [...] als Beobachtungsstandpunkt zweiter Ordnung (d.h. mit dem Blick auf Ordnungskriterien)“ (S. 102) sind damit Teil der Professionalität von Lehrpersonen.

### 3 Forschungsstand

Lehrpersonen wurde in der Geschichte schon früh die Rolle zugeschrieben, Repräsentantinnen und Repräsentanten von Kultur zu sein und in diese einzuführen. Im 19. Jahrhundert wurde die kulturtradierende Rolle von Lehrpersonen oft idealisiert und romantisiert.

Blickt man auf die Voraussetzungen für kulturelle Vermittlung, zeigt sich, dass auch heute Lehrpersonen in besonderer Weise kulturaffin sind (Costa, 2020). Im Vergleich zu ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen der gleichen Fächer sind Studierende des Lehramts intensiver im hochkulturellen, sozialen und religiösen Bereich aktiv, zeigen sich allerdings weniger engagiert in politischen Aktivitätsfeldern. Ähnliche Muster lassen sich erkennen, wenn man das freiwillige Engagement von Lehramtsstudierenden näher in den Blick nimmt. Deutlich wird, dass Lehramtsstudierende sich im Rahmen des freiwilligen Engagements am häufigsten sportliche, religiös-kirchliche und hochkulturelle Erfahrungsräume erschließen (vgl. Costa, 2022). Und schließlich geben Lehramtsstudierende häufiger an, an hochkulturellen Aktivitäten zu partizipieren als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen (vgl. Costa & Drechsel, 2020).

Fragt man danach, anhand welcher Orientierungen und Wertstellung angehende Lehrpersonen ihr kulturvermittelndes Handeln ausrichten, zeigt sich ein Bild, nachdem Kultur überwiegend ontologisch und statisch beschrieben wird. Für drei von fünf Idealtypen (Timm, 2021) ist die Herstellung kultureller Anschlüsse mit Barrieren versehen. Obwohl die Pluralität und Hybridisierung von Kultur in der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen in vielfacher Weise eingeschrieben sind, findet diese bei Studierenden des Lehramts kaum Resonanz (vgl. für ähnliche Befunde für Schulleitungen im internationalen Kontext Longmuir et al., 2022).

Richtet man den Fokus auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung, fällt ins Auge, dass Lehramtsstudierende widersprüchlichen Diskurssträngen ausgesetzt sind. Während in theoretischen Einleitungen zu fachdidaktischen Lehrbüchern mit komplexen und kulturwissenschaftlich ausgerichteten Theorieelementen argumentiert wird, fallen in denselben Lehrwerken die Anwendungs- und Praxisbeispiele in ein konventionelles Kulturverständnis zurück, dass einerseits von geschlossenen Entitäten, andererseits eng entlang künstlerischer Ausdrucksformen geführt wird (Kühn et al., 2021). Und gerade in den kulturbezogenen Bereichen schulischer Praxis, im Unterricht geisteswissenschaftlicher Fächer, wird deutlich, dass Lehrpersonen überwiegend auf die Reproduktion tradierter kultureller Inhalte zurückgreifen, während Lernende kaum als Codierende, d.h. Kulturproduzierende, mit eigenen Bedeutungszuschreibungen in den Blick kommen (Rau, 2020). Lehrpersonen fordern Lernende zur Rezeption bereits existierender hochkultureller Objektivierungen auf und werden so zu (Mit-)Stiftern einer vermeintlich homogenen Erinnerungsgemeinschaft: Der reflexive Austausch über die Ordnung kultureller Wissensbestände seitens der Lehrpersonen präferierten Bedeutungszuschreibungen und Vergangenheitskonstruktionen wird nicht expliziert (Rau, 2021).

Ein nennenswerter Anteil der Forschung zu Lehramtsstudierenden in der Perspektive auf Kulturvermittlung lässt sich im Kontext der kulturbezogenen Fachdidaktiken feststellen (Civittillo et al., 2016; Hauenschild, 2005; Hlukhovych et al., 2018; Kühn et al., 2020). Über verschiedene Studien zu kulturellen Verständnissen wird erkennbar, dass handlungsleitende Orientierungen von Lehramtsstudierenden vielfach auf ein sektorales und/oder auf ein Differenzen stabilisierendes Kulturverständnis hinauslaufen. Ersteres erweist sich im Hinblick auf ein zumeist hochkulturell eng geführtes Kulturverständnis als kontra-induziert für die professionelle Anforderung, in die Pluralität von Kulturen einzuführen. Mit dem zweiten Schwerpunkt, der sich zumeist in einer Orientierung an einem essentialisierenden Kulturverständnis eines im Innern homogenen Kultursubjektes zeigt, verknüpfen sich Perspektiven auf die pädagogische Praxis, die an einer Aufrechterhaltung bzw. Herstellung binärer Ordnungen entlang der Unterscheidung von eigen-fremd entwickelt wird (Timm, 2021; Timm & Scheunpflug, 2020). Dieses ist jedoch für ein Professionsverständnis in einer modernen Gesellschaft nicht hinreichend.

#### 4 Relevanz für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Der Forschungsstand gibt damit vielfältige Hinweise für die Lehrpersonenbildung (vgl. Scheunpflug, 2023):

- 1) Die Universität ist ein Ort der kulturellen Bildung von zukünftigen Lehrpersonen. Dazu ist es bedeutsam, kulturelle Angebote außerhalb der Lehre, z. B. in Bands, in Theater-AG's, im Chor, im Orchester, in der Studierendengemeinde, in der studentischen Mitbestimmung, bei Festen und Feiern anzubieten und zu ermöglichen. Dieses sollte breit sein und alle möglichen Facetten von Kulturalität aufnehmen und nicht nur auf die europäische Hochkultur beschränkt sein.
- 2) Gleichzeitig geht es darum, die Kulturen des Wissens an Universitäten ebenfalls mehrperspektivisch in den Blick zu nehmen. Das bedeutet, zum einen die jeweiligen Konstruktionsbedingungen von vermittelter Kultur zu reflektieren und damit gerade im Unterrichtsfach die wissenschaftstheoretischen Grundlagen stärker zu perspektivieren. Zum anderen heißt es aber auch, gerade die in den verschiedenen ‚turns‘ der Geisteswissenschaften erkennbar gewordenen multiperspektivischen Erweiterungen bis auf die Ebene der fachlichen Konkretisierungen eines elementarisierenden Unterrichts durchzubuchstabieren (vgl. z. B. Nießeler et al., 2025 für den Sachunterricht). Damit muss die Fachwissenschaft einerseits abstrakter werden sowie folglich wissenschaftstheoretische Grundlagen thematisieren und andererseits gleichzeitig konkreter in der Elementarisierung werden. Das bedeutet, die Konstruktionsbedingungen des fachwissenschaftlichen Wissens ebenso zu thematisieren wie konkrete Hinweise auf die Vielfalt der Perspektiven zu geben.
- 3) Bedeutsam ist auch die Notwendigkeit zur Verknüpfung von Fachdidaktiken, bildungswissenschaftlichen und weiteren geistes- und sozialwissenschaftlichen Studienanteilen, um eine größere Kohärenz angesichts theoretisch-empirischer Komplexität im Themenfeld Kultur zu erreichen. Die für Studierende notwendige konzeptuelle Klärung ihres eigenen Kulturverständnisses bedarf eines hinreichend intensiven Lehrangebots. Gerade die Pluralität der Perspektiven darf nicht umgedeutet werden können zu ‚persönlichen Meinungen‘ oder ‚Anything goes‘, sondern sollte als Form von Professionalität erfahrbar werden können.
- 4) Das bedeutet auch, die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der ersten und zweiten Phase klarer an die kulturbezogenen Vorerfahrungen anzuschließen, um die Reflexion der eigenen Kulturalität und eine eigene Sicherheit im Umgang mit kultureller Hybridität vielfältig anzuregen.

### 5 Diskussion

In diesem Arbeitsfeld gibt es noch einen immensen Forschungsbedarf, der sich teils an die kulturwissenschaftlichen Fächer im Rahmen der Ausbildung von Lehrpersonen und teils an die Bildungsforschung richtet (Scheunpflug et al., 2012). Da Kultur selbst immer im Fluss ist und sich stetig verändert, dürfte es von Bedeutung sein, die Forschung zur Kulturalität von Lehrpersonen kontinuierlich zu wiederholen, um entsprechende Veränderungen abbilden zu können. Die in Curricula und Lehrbüchern angebotenen Formen von Kulturalität sind ebenfalls empirisch breit zu untersuchen. Zudem ist die Unterrichtspraxis mit dem Blick auf die implizit und explizit vermittelte Kultur in den Blick zu nehmen. Es ist Forschung zu der Frage relevant, wie sich die kulturellen Prägungen von Lehrpersonen über die verschiedenen Phasen der Berufsbiografie weiterentwickeln bzw. wie sich diese gezielt beeinflussen lassen.

#### Empfehlungen zur vertiefenden Lektüre

- Timm, S., Costa, J., Kühn, C., & Scheunpflug, A. (Hrsg.) (2020). *Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen und empirische Befunde*. Waxmann.
- Reiter, B., Hlukhovich, A., Drechsel, B., Lindner, K., Scheunpflug, A., Vogt, S., & Weber, J. (Hrsg.) (2023). *Kulturelle Bildung in Schule und Unterricht. Interdisziplinäre Perspektiven für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. University of Bamberg Press.
- Scheunpflug, A., Wulf, C., & Züchner, I. (Hrsg.) (2022). *Kulturelle Bildung* (Edition ZfE). Springer.

#### Hinweis

Die Überlegungen in diesem Beitrag sind u. a. durch das Forschungsprojekt ‚Kultur in der Lehrerbildung – Grundlagen einer kulturbezogenen Professionalisierung angehender Lehrkräfte‘ gewonnen worden, das von 2017 bis 2019 durch das BMBF unter dem Kennzeichen 01JK1602 gefördert wurde. Wir danken für die Förderung.

#### Literatur

- Civittolo, S., Schachner, M. K., & Juang, L. (2016). Kulturelle Vorstellungen in der Lehrerbildung: Status quo und Möglichkeiten der Veränderung. *Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF)*, (9), 1–9.
- Costa, J. (2020). ‚Kultur‘ in den Datensätzen der Lehrer\*innenbildungsforschung. *Bildung und Erziehung*, 73, 42–60.
- Costa, J. (2022). Kulturelle Aktivitätsmuster angehender Lehrkräfte. Explorative Befunde zu Aktivitäten von Lehramtsstudierenden außerhalb formalisierter (Lern-)Kontexte. *Zeitschrift für Pädagogik*, 68(2), 227–248.
- Costa, J., & Drechsel, B. (2020). Künstlerisch-ästhetische Praxen angehender Lehrkräfte. Befunde einer quantitativen Sekundärdatenanalyse. In S. Timm, J. Costa, C. Kühn & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Kulturelle Bildung* (S. 129–146). Waxmann.
- Geertz, C. (1973/2016). *The interpretation of cultures. Selected essays*. BasicBooks.
- Hauenschild, K. (2005). *Transkulturalität – eine Herausforderung für Schule und Lehrerbildung*. <http://www.widerstreitsachunterricht.de> [12.03.2025].
- Hlukhovich, A., Bauer, B., Beuter, K., Lindner, K., & Vogt, S. (Hrsg.) (2018). *Kultur und kulturelle Bildung. Interdisziplinäre Verortungen – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Perspektiven für die Schule*. University of Bamberg Press.
- Kühn, C., Lindner, K., & Scheunpflug, A. (2020). Kultur und kulturelle Bildung in der universitären Lehrerbildung. In S. Timm, J. Costa, C. Kühn & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Kulturelle Bildung* (S. 213–228). Waxmann.
- Kühn, C., Lindner, K., & Scheunpflug, A. (2021). Kultur in fachdidaktischen Lehrbüchern – eine diskursanalytische Perspektive auf Kultur in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(1), 41–66.
- Longmuir, F., Casinader, N., Prosser, H., & van Cuylenburg, P. (2022). Leadership of cultural education in the current age: an exploratory investigation of culturally responsive capacity through the lens of transculturalism. *Journal of Educational Administration and History*, 54(4), 420–439.
- Nießeler, A., Wagner, B., & Zehb, K.-C. (2025). *Pädagogik und materielle Kultur*. Klinkhardt.

- Rau, C. (2020). *Kulturtradierung in geisteswissenschaftlichen Fächern. Eine rekonstruktive Studie zu epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften*. Klinkhardt.
- Rau, C. (2021). Die Wissensgrundlagen des eigenen Fachs verstehen – empirische Befunde zu den epistemologischen Orientierungen von Lehrkräften geisteswissenschaftlicher Fächer. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(1), 91–112.
- Reckwitz, A. (2005). Kulturelle Differenzen aus praxeologischer Perspektive: Kulturelle Globalisierung jenseits von Modernisierungstheorie und Kulturessentialismus. In I. Srubar, J. Renn & U. Wenzel (Hrsg.), *Kulturen vergleichen* (S. 92–111). VS.
- Reckwitz, A. (2011). Die Kontingenzperspektive der „Kultur“. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In F. Jaeger & J. Rüsen (Hrsg.), *Handbuch Kulturwissenschaften* (Bd. 3, S. 1–20). Metzler.
- Scheunpflug, A. (2023). Geistes- und Kulturwissenschaften lehren lernen. Ein Anstoß zur Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung in geistes- und kulturwissenschaftlichen Fächern. In B. Reiter, A. Hlukhovykh, B. Drechsel, K. Lindner, A. Scheunpflug, S. Vogt & J. Weber (Hrsg.), *Kulturelle Bildung in Schule und Unterricht* (S. 89–102). Bamberg University Press.
- Scheunpflug, A., & Rau, C. (2025). Wissen. In M. Syring, T. Bohl, A. Gröschner & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Studienbuch Bildungswissenschaften* (S. 193–209). Klinkhardt.
- Scheunpflug, A., Franz, J., & Stadler-Altman, U. (2012). Zur „Kultur“ in pädagogischen Zusammenhängen: Theoretische und empirische Überlegungen. In T. Fink, B. Hill, V.-I. Reinwand-Weiss & A. Wenzlik (Hrsg.), *Die Kunst, über Kulturelle Bildung zu forschen* (S. 99–109). kopaed.
- Timm, S. (2021). Kulturelle Dimensionen des professionellen Handelns – eine empirische Rekonstruktion der Orientierungen von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(1), 67–89.
- Timm, S. (2022). Kultur im Lehrer\*innenberuf – empirische Befunde zur Annäherung an eine Professionstheorie. *Erziehung & Unterricht*, 172(7–8), 575–581.
- Timm, S., & Scheunpflug, A. (2020). Orientierungen im Feld kulturellen Professionshandelns. Empirische Einblicke und Konsequenzen für die Lehrkräftebildung. In S. Timm, J. Costa, C. Kühn & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Kulturelle Bildung* (S. 147–161). Waxmann.
- UNESCO (2024). *UNESCO Framework for Culture and Arts Education*. Paris.
- Welsch, W. (2012). Was ist eigentlich Transkulturalität? In D. Kimmich & S. Schahadat (Hrsg.), *Kulturen in Bewegung* (S. 25–40). transcript.