



Die Förderung kultureller Lehrkräftebildung an der Universität

Perspektiven für das Studium der Geistes- und Kulturwissenschaften

Benjamin Reiter und Konstantin Lindner

Lehrkräfte sind wichtige Akteure im Feld kultureller Bildung, denn sie bieten Lernenden Wissen zur Orientierung in ihrer Lebenswelt, unterstützen sie beim Einüben kultureller Praktiken und offerieren Angebote zur Entwicklung und Reflexion von Deutungsleistungen. Dadurch fördern Lehrkräfte Schülerinnen und Schüler für einen kompetenten Umgang mit Kultur(en). Kulturelle Bildung ist ein fächerübergreifendes Kompetenzfeld, das auch in verschiedenen Lehrplänen deutscher Bundesländer ausgewiesen wird. Der vorliegende Beitrag erörtert den Ansatz einer kulturbezogenen Lehrkräftebildung, dessen Anliegen es ist, (angehende) Lehrkräfte zum kompetenten Umgang mit ›Kultur‹ sowie zur Gestaltung entsprechender Bildungsangebote für ihre Schülerinnen und Schüler zu befähigen. In dieser Hinsicht wird erstens die Herausforderung einer zeitgemäßen kulturellen Bildung an der Schule aus der ›Aufgabe Enkulturation‹ in eine kulturell hochgradig hybride Weltgesellschaft abgeleitet (1). Zweitens wird die schulbedeutsame Relevanz der Konzepte ›Kulturelle Bildung‹ und ›Interkulturelle Bildung‹ am bayerischen LehrplanPLUS sowie am Rahmenlehrplan für Berlin und Brandenburg¹ problematisiert und das Potential eines weiten Begriffs kultureller Bildung verdeutlicht (2). Auf dieser Basis werden schließlich die Ziele und der Ansatz des Lehrkräftebildungsprojekts KulturPLUS² theoriegeleitet einge-

¹ Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (2021); Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2023).

² KulturPLUS ist ein Teilprojekt von »WegE – Wegweisende Lehrerbildung«. Das Vorhaben der Universität Bamberg wird im Rahmen der »Qualitätsoffensive Lehrerbildung« von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und

ordnet, Maßnahmen zur Entwicklung der kulturellen Lehrkräftebildung begründet und deren grundsätzliches Transferpotenzial in verschiedenen Phasen und Kontexten diskutiert (3).

1 Kulturelle Bildung als schulische Aufgabe und Herausforderung für Lehrkräfte

(Fach-)Unterricht soll auf spezifische Weise zur *Enkulturation* beitragen. Darunter ist die planvolle Befähigung zur Aneignung von gesellschaftsprägenden Denkmustern, Einstellungen und Praktiken durch die heranwachsende Generation zu verstehen, was sich von einer eher unbewussten Übernahme (*Sozialisation*) abgrenzen lässt. Mit der Sozialisation gehört die Enkulturation zu den zentralen Funktionen der Institution Schule.³ Ihr liegt eine Reflexionsebene zugrunde: Im Rahmen kultureller Bildung werden Denkmuster, Einstellungen und Praktiken durch die Lernenden geprüft, angeeignet, verändert oder verworfen. Dementsprechend dient kulturelle Bildung der Entwicklung einer Persönlichkeit, die sich im Universum des Kulturellen⁴ orientieren und sich darin aktiv sowie selbstbestimmt mit der Vielfalt an Deutungsleistungen, Einstellungen und Praktiken auseinandersetzen kann.

Lehrkräfte stehen vor immensen Herausforderungen, wenn sie kulturbildend unterrichten wollen. Dies hat zwei eng miteinander verbundene Ursachen: *Erstens* setzen die weltweiten Globalisierungsprozesse den herkömmlichen Bestand des Kulturellen – den Kanon – auf mehreren Ebenen infrage. Denn Globalisierung führt zu Entgrenzungen im Bereich des Zeitlichen, Sachlichen, Räumlichen und Sozialen, die angesichts der gestiegenen Komplexität desorientierend wirken können und im Unterricht aufgefangen werden sollten. Die weltweite Wettbewerbsgesellschaft beschleunigt kulturellen Wandel und kulturellen Austausch, führt zur Expansion von Wissensbeständen, die in immer stärkerem Kontrast zu den Möglichkeiten der Wissensaneignung durch die Einzelne bzw. den Einzelnen stehen. Sie verknüpft weit entfernte Regionen durch

Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1615 gefördert. Für Anregungen und Diskussionen zur Thematik dieses Beitrags danken die Autoren den drei Kolleginnen in der Projektgruppe – Dr. Katharina Beuter, Dr. Adrianna Hlukhovich und Prof. Dr. Sabine Vogt – sowie den Teilnehmenden an den Oberseminaren KulturPLUS, die im Rahmen des Projekts stattfanden.

³ Vgl. Zeinz (2009, 89).

⁴ Anlehnung an »Universum Kulturelle Bildung« bei Bockhorst et al. (2021, 21).

globale Ereignisse, wirtschaftliche oder politische Beziehungen, wodurch u. a. der Nationalstaat in seiner Rolle als räumlich-kultureller Orientierungsmarker neu verhandelt wird. Schließlich wird in der weltweiten Wettbewerbsgesellschaft eine spannungsreiche Pluralisierung sowie gleichzeitige Individualisierung von Lebenswelten und Wertesystemen vorangetrieben.⁵ *Zweitens* wird der kulturelle Traditionsbestand infolge einer seit 1945 immens gestiegenen Produktivkraft, eines in den 1970er Jahren begonnenen Wandels der kapitalistischen Ökonomie und einer Expansion medientechnologischer Strukturen infrage gestellt. Andreas Reckwitz spricht dementsprechend von einer auf postmoderner Ökonomie fußenden ›Gesellschaft der Singularitäten‹. Diese Ökonomie erlaubt es, dass Einzigartigkeiten auf Ebene der Subjekte, Objekte oder Kollektive sowie Räumlichkeit und Zeitlichkeit rasch und wiederkehrend erzeugt und verworfen werden.⁶ Diese Einzigartigkeiten entstehen durch marktformige ›Kulturalisierungen‹ von Gütern im Modus der affizierenden Auf- und Abwertung, wobei Lebensqualität und (vermeintliche) Authentizität zentrale Qualitätsmarker werden. Da grundsätzlich alles, »was die globale Gegenwart und die Geschichte bereithalten, flexibel als Kultur valorisiert werden kann«⁷, zeichnet sich die Gesellschaft der Singularitäten durch einen Kulturkosmopolitismus aus, in dem die Teilnehmenden auf dem Markt des Kulturellen Singularitäten durch individuelle Kompositionen der Kulturalisierungen erzeugen.⁸ Begriffe wie ›Hybridität‹⁹ und ›Transkulturalität‹¹⁰ können dementsprechend als Reaktion auf den Umgang mit der Frage des Kulturellen im Kontext von Individualisierung, Pluralisierung und Globalisierung verstanden werden.

Gemeinsam ist beiden Ursachen nicht nur der globale Rahmen, sondern auch die Infragestellung eines gesellschaftlichen Traditionsbestands. Im Kontext des Globalen Lernens hält Lang-Wojtasik fest, dass die gestiegene Komplexität »im schulischen Kontext immer das Problem der

⁵ Vgl. Lang-Wojtasik (2019, 35); Lindner (2017, 20–30).

⁶ Vgl. Reckwitz (2018, 57–64).

⁷ Reckwitz (2018, 108).

⁸ Reckwitz (2018, 104–110.).

⁹ Homi K. Bhabha setzt die kulturelle Bildung in Beziehung zu seinem Konzept kultureller Hybridität, in dem er Potential für einen differenzsensiblen und hierarchiekritischen Umgang mit dem Kulturellen identifiziert. Bhabha (2000, 3–5).

¹⁰ Unter Transkulturalität konzipierte Wolfgang Welsch (1992) ein Netzwerkmodell des Kulturellen, das er u. a. vom sog. Kugelmodell Herders absetzt. Eine kritische Einordnung dazu bietet Frey (2018).

Legitimierbarkeit von Selektionen«¹¹ der Unterrichtsinhalte nach sich zieht. Gleiches gilt auch für die Singularisierung des Kulturellen. Damit setzen Komplexität und Singularisierung die Enkulturationsfunktion von Schulen unter Verarbeitungsdruck. Im Klassenzimmer müssen sich Lehrkräfte notgedrungen mit vielfältigen Kulturalisierungen arrangieren, auf die Komplexität und Heterogenität reagieren und ihren Unterricht entsprechend planen, durchführen und evaluierend weiterentwickeln.

Die Einführung in einen kulturellen Traditionsbestand einer national gefassten Gesellschaft ist angesichts der dargelegten Befunde als überkommen anzusehen, da der vermeintliche Konsens von Denkmustern, Wertorientierungen und Praktiken nicht mehr als Basis der Enkulturation dienen kann. Vielmehr gilt es, kulturelle Bildung im Sinne einer Enkulturation angesichts kultureller Pluralität zugänglich zu machen. Um den damit einhergehenden Erfordernissen in der Gestaltung von Unterricht und Schulleben gerecht werden können, brauchen (angehende) Lehrkräfte Unterstützungsangebote. Diese Unterstützung sollte die Lehrkräfte einerseits dazu befähigen, mit den gegenwärtigen kulturbezogenen Transformationen angemessen umzugehen, und ihnen andererseits ermöglichen, ihren Schülerinnen und Schülern stimmige Settings in Bezug auf kulturelle Bildung anzubieten.

2 Lehrpläne und das (weite) Verständnis von kultureller Bildung

2.1 ›Kultur‹ – Begriffsklärungen

In Anlehnung an Andreas Reckwitz und Clifford Geertz wird in vorliegendem Beitrag Kultur als ein hochgradig kontingentes (Be-)Deutungssystem¹² verstanden, das durch soziale Organisation erhalten und von Individuen ausgehandelt und entwickelt wird. ›Kultur‹ ist ein schillernder Begriff, der wegen seiner vielfältigen Bedeutungsmöglichkeiten an eine Reihe von Diskursen anschlussfähig ist. Durch seine Verwendung lassen sich bspw. soziale Hierarchien und Machtverhältnisse auf Basis spezifischer Praktiken und Deutungsweisen ausdrücken (z. B. ›Hochkultur‹; ›Subkultur‹), Arten des Sprechens, Denkens und Verstehens (de-)legitimieren und damit Zugehörigkeit und Andersartigkeit markieren (z. B. ›Leitkultur‹; ›Transkulturalität‹), Formen von sozialer Interaktion,

¹¹ Lang-Wojtasik (2008, 66).

¹² Vgl. Geertz (2012, 9).

Wissensgenerierung und Entscheidungsfindung beschreiben und bewerten (z. B. ›Unternehmenskultur‹; ›Schulkultur‹) sowie Abgrenzungen von Natürlichkeit durch menschliches Handeln und Bearbeiten ausdrücken und wertschätzen (z. B. ›Kulturlandschaft‹).

Laut Andreas Reckwitz avancierte ›Kultur‹ in der Spätaufklärung zu einem der Schlüsselbegriffe, um das menschliche Handeln und Denken als etwas Gestaltbares, Interpretierbares und Kontingentes zu erfassen und damit der vermeintlichen Naturwüchsigkeit zu entziehen.¹³ In der historischen Entwicklung unterscheidet Reckwitz einen normativen, totalitätsorientierten, differenzierungstheoretischen sowie einen bedeutungsorientierten Kulturbegriff. Der *normative Kulturbegriff* verstehe Kultur als eine spezifische, erstrebenswerte Lebensweise, die im frühen 19. Jahrhundert durch das Bürgertum getragen wurde, sich in der sog. Hochkultur zunächst vom Adel, später vom Proletariat abgrenzte und auf Bildung und Persönlichkeitsentwicklung abzielte. Dagegen historisiere das *totalitätsorientierte Verständnis von Kultur* die spezifischen Lebensformen bestimmter Kollektive und zeige die Diversität von Lebensformen auf: ihr ›Wesen‹. Die Anerkennung verschiedener Kulturen berge zwar eine Entuniversalisierung des Kulturellen und erlaube damit eine Kontingenzerweiterung. Im totalitätsorientierten Kulturverständnis sei essentialisierte Kultur aber eine überzeitliche Determinante von Kollektiven, was auf ein eingeschränktes Kontingenzbewusstsein hinweise. Der *differenzierungstheoretische Kulturbegriff* entstamme der Erbmasse des normativen Kulturverständnisses, indem in gesellschaftlichen Teilbereichen die Funktionalität des Kulturellen für die Gesellschaft befragt und geprüft werde. Dieser Funktionalismus sei explizit deskriptiv, insofern er die Bedeutung von sektoralen Bereichen der Kultur (z. B. ›Hochkultur‹) empirisch erfasse und Wirkmechanismen erkläre, aber auch implizit normativ, insofern die Funktionalität die Legitimität bestimmter Praktiken und institutionalisierter Denkmuster unterstreiche. Erst mit dem *bedeutungsorientierten Kulturbegriff* sei ein Verständnis von Kultur geschaffen, das die Kontingenz des Kulturellen vollständig perspektiviere. Der Kollektivsingular erübrigte sich, denn Kulturen als übereinanderliegende Systeme symbolischer Ordnungen und Formen der Weltinterpretationen seien zeitlich und räumlich verschieden und in stetigem Wandel. Sie konstituierten

¹³ Vgl. Reckwitz (2008, 19f.).

zudem den Rahmen der Wirklichkeit, wodurch verschiedene Praktiken und Verhaltensweisen angeleitet und (de-)legitimiert würden.¹⁴

Den Sozialkonstruktivismus des bedeutungsorientierten Kulturbegriffs verdeutlicht auch Clifford Geertz in seiner Definition von Kultur als einem »selbstgesponnene[n] Bedeutungsgewebe«¹⁵. Diese Klärung impliziert, dass Kulturen zweiseitige Medaillen sind: Als Bedeutungsgewebe konstituiert jede Kultur die Wirklichkeit der jeweiligen Mitglieder – dient also zur Organisation handlungsleitender Werte, zur Bereitstellung und Legitimation von Wissen und Narrationen sowie zur Durchsetzung von Praktiken und Handlungen. Individuen sind dementsprechend in ihrem Denken und Handeln kulturgeprägt. Allerdings ist diese Beziehung wechselseitig: Dass dieses Bedeutungsgewebe ›selbstgesponnen‹ ist, verweist darauf, dass die Individuen wiederum das Bedeutungsgewebe selbst erzeugen, erhalten und verändern. Damit unterstreicht die Geertz'sche Definition auch die relative Handlungsmacht und Prägekraft von Individuen.

2.2 Enkulturation – eine Funktion von Schule

Die eben präsentierten kulturtheoretischen Überlegungen ermöglichen die Ausdifferenzierung der Enkulturationfunktion von Schule. Setzt man die Selbst- und Mitbestimmung von Heranwachsenden als ein zentrales Ziel schulischer Bildung in Beziehung zu diesen kulturtheoretischen Überlegungen, dann dient die Enkulturation weniger der intentionalen Hinführung zu einer vermeintlichen Zielkultur, sondern der Entwicklung eines *reflexiven Kulturbewusstseins*. Im Rahmen der Enkulturation erfahren Lernende die prägende Kraft des Kulturellen in der eigenen Orientierungs-, Denk- und Handlungsweise. Sie werden sich so der kulturbezogenen Situativität ihres eigenen Lebens- und Weltentwurfes bewusst. Dazu reicht eine Hinführung zu (bzw. eine Einführung in) eine(r) wie auch immer geartete(n) Kultur nicht aus. Lernende sollten stattdessen auch in den Stand versetzt werden, die Genese kultureller Praktiken und Orientierungen (de-)konstruieren zu können. Indem Schülerinnen und Schüler eine Beobachterposition zweiter Ordnung einnehmen,¹⁶ erkennen sie die Kontingenz von Kulturen sowie die kulturprägende Kraft von Individuen. Das ist entscheidend, um nicht in einem sog. Kulturalismus

¹⁴ Reckwitz (2008, 20–26).

¹⁵ Geertz (2012, 9).

¹⁶ Vgl. Scheunpflug et al. (2012).

zu verharren, der deterministische Annahmen über kulturbezogene Entwicklungen und kulturell verfasste soziale Gruppen festsetzt, indem die Wirkmacht historischer Entwicklung außerhalb des menschlichen Handelns situiert wird.¹⁷ Im Gegensatz dazu offenbart die Erfahrung von Kontingenz die handlungsbedingte Wandelbarkeit von Kulturen und die relative Autonomie von Individuen. In diesem *kompetenzorientierten* Verständnis dient Enkulturation dazu, die Orientierungsfähigkeit der Lernenden in der Komplexität globaler sowie postmodern gestalteter Bedeutungsgewebe zu fördern und die Handlungsmacht in kulturbezogenen Kontexten zu erweitern. Kulturelle Bildung lässt sich in dieser Hinsicht verstehen als Modus zur Förderung der Kompetenzen in Schule und Unterricht – ein Verständnis, auf welchem viele Entwicklungen fußen, die im Rahmen des diesen Ausführungen zugrundeliegenden Projekts KulturPLUS vorangebracht worden sind.

2.3 Kulturelle Bildung – schulische Relevanzanzeige

Dieses eben explizierte Verständnis von kultureller Bildung steht in einem Spannungsverhältnis zu der in Lehrplänen vorherrschenden Vorstellung von kultureller Bildung, was an den Beispielen des *Rahmenlehrplans* für Berlin und Brandenburg sowie des bayerischen *LehrplanPLUS* skizziert werden soll. Der Rahmenlehrplan fordert bspw., dass kulturelle Bildung den Schülerinnen und Schülern »breitgefächerte Handlungs-, Erfahrungs- und Deutungsspielräume« eröffnen soll.¹⁸ Der LehrplanPLUS hält fest, dass kulturelle Bildung eine ganzheitliche Bildung im Blick habe, und führt aus: »Sie fördert eine Lebensgestaltung, in der sowohl Individualität, z. B. Werthaltungen und Identität, als auch gesellschaftliche Teilhabe ihren Ausdruck finden.« Der LehrplanPLUS hebt zudem auf die Funktionalität der Künste für die Gesellschaft ab und fordert ein, dass Lernende diese kulturellen Leistungen schätzen. Zudem engt dieser bayerische Lehrplan das Verständnis kultureller Bildung auf die *ästhetische Erfahrung* ein – das Wahrnehmen, Erleben und Gestalten von Kunst.¹⁹ Damit impliziert der LehrplanPLUS ein *tendenziell totalitätsorientiertes, implizit normatives Verständnis von Kultur* im Kontext kultureller Bildung.

¹⁷ Zum Kulturalismus siehe: Bauer (2019).

¹⁸ Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (2021).

¹⁹ Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2023).

Auch gemäß dem Rahmenlehrplan für Berlin und Brandenburg soll die individuelle Ausdrucksfähigkeit v. a. durch ästhetische Erfahrungen erreicht werden. Der Rahmenlehrplan spricht sich aber unter einem »erweiterte[n] Kunstbegriff« explizit gegen eine Gleichsetzung von ästhetischer Erfahrung mit Hochkultur aus und integriert neben moderner Mediengestaltung auch Kultur in alltäglichen Praktiken – etwa »in der Essenskultur, der Religionsausübung oder im Umgang mit der Natur«, setzt aber die ästhetische Erfahrung in das »Zentrum der Kulturellen Bildung«. Schülerinnen und Schüler sollen im Rahmen kultureller Bildung darüber reflektieren, inwiefern ästhetische Vorlieben »kulturell geprägt sind« und »was für sie ihre eigene Kultur ausmacht.«²⁰ Damit artikuliert der Rahmenlehrplan ein *subjektivistisches, tendenziell auf Kontingenz abzielendes Verständnis von Kultur* im Kontext der kulturellen Bildung.

In Abgrenzung zu kultureller Bildung beschäftigt sich die interkulturelle Bildung laut bayerischem LehrplanPLUS mit dem ›Eigenen‹ und dem ›Fremden‹: Sie vermittele »elementare Kenntnisse über andere Kulturen und Religionen«. Dabei sei es das Ziel interkultureller Bildung, in einer »pluralistischen und globalisierten Gesellschaft ein kultursensibles Verhalten und ein friedvolles Zusammenleben [zu] ermöglichen.«²¹ Offenheit, Respekt und Toleranz nennt der LehrplanPLUS als zentrale Werte interkultureller Bildung, damit »Menschen und Kulturen voneinander lernen und sich so gegenseitig bereichern.«²² Implizit wird in diesem Dokument auch die Kontingenz des Kulturellen benannt, ohne aber die Kontingenzerfahrung selbst zum Lerngegenstand zu erheben.

Den Zusammenhang von Globalisierung und Lebenswelt im Kontext einer demokratischen Wertebildung stellt auch der Rahmenlehrplan her. Demnach führe eine »vorurteils- und diversitätsbewusste Interkulturelle Bildung« zu einem gelingenden individuellen Leben, zu gleichberechtigter Teilhabe und gesellschaftlichem Zusammenhalt. Das unmittelbare Lebensumfeld sowie die interkulturell verfasste Schule dienen als Basis, um die globale Prägung des eigenen Lebens kennenzulernen, Fremdheitserfahrungen zu sammeln, diese mittels Perspektivwechsel zu reflektieren und die Welt aktiv mitzugestalten. Auffällig ist, dass der Rahmenlehrplan ebenfalls die Kontingenz des Kulturellen betont, wenn es heißt, dass die gegenwärtige Welt »von enormer kultureller

²⁰ Zitate Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (2021, 21).

²¹ Ebd. (22).

²² Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2023).

Veränderungsdynamik« gekennzeichnet sei. Lernende sollten im Rahmen interkultureller Bildung die Kompetenzen erlangen, um diese Dynamiken »zu erkennen, zu reflektieren und für sich zu bewerten«. ²³

Diese skizzenhafte Inhaltsanalyse der beiden Lehrpläne belegt die Persistenz unterschiedlicher Kulturbegriffe: In der kulturellen Bildung soll die (künstlerische) Ausdrucksfähigkeit der Lernenden gemäß beiden Lehrplänen v. a. durch ästhetische Erfahrungen gestärkt werden. Mittels interkultureller Bildung soll dagegen eher die Kontingenz des Kulturellen durch Vergleichs- und Verflechtungsperspektiven zugänglich und so die Orientierungsfähigkeit in der Globalität gefördert werden. Freilich zeigen sich Differenzen zwischen dem Rahmenlehrplan und dem Lehrplan-PLUS. Im Vergleich zum Rahmenlehrplan besitzen Transkulturalität und die damit einhergehende Wandelbarkeit und Hybridität von Kulturen im LehrplanPLUS eine untergeordnete Rolle. Während das gegenseitige Lernen eine Zielperspektive interkultureller Bildung in Bayern darstellt, ist die kulturelle Hybridität der Lebenswelt Ausgangspunkt der interkulturellen Bildung in Berlin und Brandenburg.

Die Gegenüberstellung kultureller und interkultureller Bildung ist beiden Lehrplänen gemein. Das in beiden Lehrplänen vorhandene Verständnis von kultureller Bildung entstammt einer pädagogischen Entwicklung der 1960er und 1970er Jahre: In diesem Sinne ist kulturelle Bildung laut Johannes Bilstein und Jörg Zirfass eine Kompromissformel, um die eher emanzipatorisch ausgerichtete ästhetische Bildung und die eher traditionalistisch-kulturkritisch ausgerichtete musische Bildung zu bündeln. Gleichwohl reflektierte diese Formel bereits auf eine Erweiterung des Kulturbegriffs, insofern die tendenzielle Auflösung des normativen Verständnisses von ›Hochkultur‹ berücksichtigt und eine Reihe von alternativen Ästhetisierungsformen einbezogen wurde. Dadurch wurden Verbindungslinien geschaffen, die vor wenigen Jahrzehnten kaum vorstellbar waren. ²⁴

2.4 Kulturelle Bildung – reflexives Kulturbewusstsein

Gegen die eben thematisierte Aufteilung in kulturelle und interkulturelle Bildung lassen sich zwei Einwände erheben: *Zum einen* führt das Ausblenden der sozialen Kontexte im Rahmen kultureller Bildung zu einer impliziten Essentialisierung der Künste. Dagegen könnten künstlerische

²³ Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (2021, 20).

²⁴ Vgl. Bilstein und Zirfas (2017, 30–32).

Praktiken und Ästhetiken als Teilbereiche einer kontingenten Kultur verstanden werden, nämlich als eine sozial situierte, spezifische Ausdrucksform. Vor dem Hintergrund der globalen Erfahrung verweist Benjamin Jörissen auf Basis postkolonialer Theorien auf die Kulturgebundenheit zentraler ästhetischer Annahmen – etwa die bürgerlich-westliche Vorstellung des kunstschaaffenden Subjekts.²⁵ Die Einnahme einer Beobachterposition zweiter Ordnung kann Lernende in die Lage versetzen, die ästhetischen Praktiken und Orientierungen als soziale Konstruktionsleistungen zu dekonstruieren, sich ihrer Kontingenz bewusst zu werden und schließlich mit einer größeren Offenheit der globalen Vielfalt an Gestaltungs- und Ausdrucksformen hinzuwenden. Nicht zuletzt an dieser Kontextualisierung wird deutlich, dass interkulturelle Bildung ein Bestandteil der kulturellen Bildung ist. *Zum anderen* impliziert die Differenzierung in kulturelle und interkulturelle Bildung auch den Ausschluss der Kunst als Gestaltungsmittel zur Entwicklung des ›selbstgesponnenen Bedeutungsgewebes‹ aus dem Bereich der interkulturellen Bildung. Insbesondere wegen der Deutungsoffenheit und dem kreativen Potential künstlerischer Praktiken bietet diese sich aber als Gegenstand oder mögliches Produkt interkultureller Bildungsprozesse an. Die spezifische Ausdrucksform künstlerischer Praktiken kann gerade im Bereich interkultureller Bildung genutzt werden, um transversale Kommunikationsmuster zu erproben und interkulturelles Verständnis anzubahnen. Hieran wiederum zeigt sich, dass kulturelle Bildung ein Bestandteil der interkulturellen Bildung ist. Eine derartige Trennung des Kulturellen in zwei bildungsbezogene Gegenstandsbereiche untergräbt letztlich Potentiale.

Ein bedeutungsorientierter Kulturbegriff integriert dagegen beide Konzepte im Ziel eines *reflexiven Kulturbewusstseins*, das die Kontingenz und machtabhängige Wandelbarkeit von individuellen Orientierungen, sozialen Selbst- und Fremddeutungen sowie Praktiken untersucht, dekonstruiert und so zur reflexiven Teilhabe ermutigt, ohne die Ästhetik als einen spezifischen Bereich der Bedeutungsgenerierung vernachlässigen zu wollen.

Das Ziel des reflexiven Kulturbewusstseins fußt dabei auch auf der Auffassung von kultureller Bildung, das der Rat für Kulturelle Bildung programmatisch »als ästhetisch-expressive Dimension der Bildung des Subjekts in kritischer Wechselbeziehung mit Gesellschaft und Natur«²⁶

²⁵ Vgl. Jörissen (2019).

²⁶ Rat für Kulturelle Bildung (2013, 15).

definiert. Das in 2.1 skizzierte Verständnis von Kulturen als zweiseitige Medaillen betont diese Wechselbeziehungen, indem die kulturprägenden Wirkungen der ästhetischen Wahrnehmung und die kunstprägenden Wirkungen von Kulturen aufgezeigt werden.

Dieses Verständnis macht kulturelle Bildung in schulischer Hinsicht anschlussfähig für eine Reihe von Unterrichtsfächern, weshalb diese im Sinne eines fächerübergreifenden Unterrichtsprinzips gedacht werden kann. Wie können Lehrkräfte aber für dieses Unterrichtsprinzip fit gemacht werden? Das universitäre Projekt KulturPLUS bemüht sich im Rahmen der Förderung durch die Qualitätsoffensive Lehrerbildung darum, kulturelle Bildung während der ersten Phase der Lehrkräftebildung deutlicher zu visibilisieren und den Aufbau eines reflexiven Kulturbewusstseins für angehende Lehrkräfte zu erleichtern. Dies erfordert eine integrative Weiterentwicklung universitärer Lehrkräftebildung, welche von der stärkeren Vernetzung von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften profitiert. Im Folgenden wird der diesbezügliche forschungsbasierte, hochschuldidaktische Ansatz von KulturPLUS skizziert.

3 Kulturbezogene universitäre Lehrkräftebildung

3.1 Theoriegeleitete Einordnungen

Lehramtsstudierende stellen eine Besonderheit für die universitäre Lehre dar. Zum einen studieren sie die fachlichen Gegenstände und Denkmuster mit einer klaren Anwendungsperspektive, was sich bisweilen negativ auf das wissenschaftliche Interesse am Studium auswirkt.²⁷ Zum anderen stehen die meist mehrere Fächer kombinierenden Lehramtsstudierenden vor der Herausforderung, vermeintlich disparate Fächer und fachspezifische Paradigmen sinnstiftend zu verbinden. Insbesondere die disziplinäre Matrix der Geistes- und Kulturwissenschaften steht in einem Spannungsverhältnis zu den Unterrichtsfächern: Folgt man Kämper-van den Boogaart führte der *cultural turn* zu einer Verschiebung und Ausdifferenzierung des jeweiligen fachlichen Selbstverständnisses, was Schwierigkeiten hinsichtlich des Transfers von Fach- in Unterrichtsfachkultur erzeugt.²⁸ Trotzdem sich im Zuge des *cultural turns* die Germanistik bspw. in eine Sprach- und eine Literaturwissenschaft ausdifferenzierte,

²⁷ Vgl. Neugebauer (2013, 16).

²⁸ Vgl. Kämper-van den Boogaart (2009).

muss sie von Lehramtsstudierenden als Sinn Ganzes verstanden werden. Gleiches gilt für die Geographie, die als physische Geographie sowie als Wirtschafts- und Kulturgeographie eine Naturwissenschaft sowie eine Sozial- und Kulturwissenschaft ist. Ähnliches lässt sich für andere Unterrichtsfachstudiengänge wie Anglistik, Geschichte, Theologie oder auch Mathematik attestieren. Angehende Lehrkräfte müssen in ihrem Studium also nicht nur pädagogisches, fachdidaktisches und fachliches Wissen sinnstiftend verknüpfen, sondern auch einzelne Bezugsdisziplinen trotz innerfachlicher Disparitäten als zusammengehöriges Fach erkennen. Es ist anzunehmen, dass diese Herausforderungen Lehramtsstudierende mitunter von ihrem Studium entfremden.²⁹

Das Projekt KulturPLUS fokussiert im Kontext kultureller Bildung Potenziale für die universitäre Lehrkräftebildung. Denn gerade die Befähigung zur Integration der Vielfalt fachlicher Zugänge ist für einen reflektierten sowie partizipativen Umgang mit Kulturen bedeutsam: Die Fülle verschiedener Themen, Ansätze und Denkstile ermöglicht (angehenden) Lehrkräften einen differenzsensiblen und methodisch vielfältigen Umgang mit den Herausforderungen kultureller Bildung. Das liegt v. a. daran, dass im Zuge des *cultural turn* transdisziplinäre Kooperationen ermöglicht werden, insofern die verschiedenen Geistes- und Kulturwissenschaften kulturtheoretische Paradigmen teilen und diese eine gemeinsame Basis zur Bearbeitung von kulturbezogenen Fragestellungen aus unterschiedlichen fachlichen Perspektiven darstellen. Der bedeutungsorientierte Kulturbegriff, welcher die Kontingenz des Kulturellen fokussiert, kann dabei als transdisziplinärer Knotenpunkt gelten.³⁰ Mittels dieser gemeinsamen Basis können (angehende) Lehrkräfte für die Pluralität und Situativität von Bedeutungszuschreibungen sensibilisiert werden, um ihre eigenen Perspektiven und ihre Unterrichtspraxis zu reflektieren. Im Rahmen dieses von *cultural turn* und bedeutungsorientiertem Kulturbegriff geprägten transdisziplinären Zugriffs zeigt sich, dass die Trennung von kultureller (ästhetischer) Bildung und interkultureller (kulturwissenschaftlicher) Bildung wenig produktiv ist. Das Projekt KulturPLUS wie auch das diesem nahestehende BMBF-Projekt KulturLeBi (Kultur in der Lehrerbildung)³¹ vermeiden daher bewusst diese Differenzierung und integrieren beide Pole – nicht zuletzt in programmatischer Absicht – im Begriff ›kulturelle Bildung‹.

²⁹ Vgl. Liebendörfer (2018, 63).

³⁰ Vgl. Timm et al. (2020, 12–14).

³¹ Siehe zu KulturLeBi bspw. Kühn et al. (2020).

Ein elaboriertes und metareflexives³² Verständnis des Wesens und der Genese von kulturbezogenem Wissen und darauf gründender Kompetenzen durch die Einnahme einer Beobachterposition zweiter Ordnung sowie deren differenzsensible Integration in Schule und Unterricht sind für den Aufbau eines reflexiven und teilhabeermöglichenden Kulturbewusstseins entscheidend. Kulturelle Lehrkräftebildung in diesem Sinne heißt, dass in Bezug auf kulturbezogene Gegenstandsbereiche die theoriegeleitete Explikation und fachdidaktische Reflexion fachbezogener Überzeugungen im Rahmen der universitären Bildung in transdisziplinärer Hinsicht angeleitet wird, um so zur kulturbildenden sowie -sensiblen Professionalisierung der Lehrkräfte beizutragen.³³ Kulturbezogene Lehrkräftebildung muss in diesem Sinne – ganz wie im Projekt KulturPLUS pilotiert – die Visibilisierung, Profilierung und Vernetzung geistes- und kulturwissenschaftlicher Disziplinen voranbringen. Auf Basis des bedeutungsorientierenden Kulturbegriffs eröffnen sich in der Folge Möglichkeiten zur Weiterentwicklung kulturbezogener Lehrkräftebildung mittels universitärer Lehre. Drei zentrale Aspekte erscheinen dabei beachtenswert:

1. *Erhöhte Visibilität des Lehramtsstudiums bei Dozierenden zur Sensibilisierung im Umgang mit Lehramtsstudierenden:* Das Wissen um die spezifischen Interessen und Herausforderungen von Lehramtsstudierenden kann dazu dienen, dass die Relevanz eines (kultur-)wissenschaftlichen Denkstils und einer diesbezüglichen Metareflexivität in Rahmen von Lehreinheiten und Seminaren adressatenorientiert veranschaulicht und begründet wird. Subjektive Theorien der Dozierenden zur Relevanz fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Inhalte für die spätere schulische Unterrichtstätigkeit können im Licht eines reflexiven Kulturbewusstseins befragt und weiterentwickelt werden. Dadurch können sie befähigt werden, die Einsicht von Lehramtsstudierenden in die Relevanz fachwissenschaftlicher Gegenstände und Methoden zu erhöhen. Dementsprechend ist anzunehmen, dass Studierende in der Folge Wissenschaftlichkeit und (spätere) Unterrichtstätigkeit leichter in eine sinnhafte Beziehung bringen, was die Motivation am Studium und die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit den Fachwissenschaften erhöhen kann.

³² Vgl. Cramer (2019).

³³ Vgl. Bauer et al. (2018, 19).

2. *Erzeugen von kulturtheoretisch begründeten Querverbindungen der geistes- und kulturwissenschaftlichen Fächer:* Unter Bezugnahme auf fachübergreifende kulturtheoretische Paradigmen in verschiedenen Fachwissenschaften und Fachdidaktiken können inhaltliche und methodologische *Vernetzungsmöglichkeiten* im Lehramtsstudium identifiziert und disziplinübergreifende Synergien im Rahmen des Lehramtsstudiums hergestellt werden: Themen, Standards und Kompetenzen lassen sich transdisziplinär begründen und grundständig in die Lehrkräftebildung implementieren. Derartige Querverbindungen verdeutlichen für Lehramtsstudierende nicht nur fachübergreifende gemeinsame, kulturtheoretische Grundlagen, sondern heben auch die spezifischen Gegenstände, Ansätze und Denkstile der jeweiligen Disziplinen (kontrastiv) hervor. Im Hinblick darauf, dass im Unterrichtsfachstudium jeweils auch besondere Denkformen zugänglich werden sollen, ist ein profundes Verständnis der epistemologischen Grundlagen des jeweiligen Faches ein Mittel zur Förderung eines professionellen Habitus von (angehenden) Lehrkräften.
3. *Reflexion von Fachlichkeit durch Explikation kulturtheoretischer Paradigmen:* Die diskursiv orientierte Explikation kulturtheoretischer Paradigmen dient zum einen dazu, die fachübergreifenden Überzeugungen angehender Lehrkräfte zu elaborieren, indem sie disziplinübergreifende Grundlagen der geistes- und kulturwissenschaftlichen Fächer entdecken, verstehen und auf dieser Basis den eigenen Fachbezug reflektieren. Zum anderen kann die Explikation kulturtheoretischer Paradigmen Studierenden die Integration der einzelnen, von ihnen mit Fokus auf ein zukünftiges Lehrkräfte-Dasein studierten Fachbereiche zu einem Sinn Ganzen erleichtern. In der Phase universitärer Bildung, aber auch in der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften bietet eine Beschäftigung mit Kulturtheorien das Potential, die Reflexion (berufs-)biographischer Erfahrungen anzugehen und zu einem reflexiven Kulturbewusstsein zu gelangen.

3.2 Universitäre Umsetzungsmaßnahmen

Das Projekt KulturPLUS hat seit seinem Bestehen im Kontext eines weiten, bedeutungsorientierten Kulturbegriffs eine Reihe von Maßnahmen forschungsbasiert entwickelt, durchgeführt und evaluiert, um die oben

skizzierten Aspekte umzusetzen. Dabei sind bzw. waren insbesondere fünf Kriterien leitend.

- *Ermöglichung eines interessegeleiteten Zugangs zu verschiedenen geistes- und kulturwissenschaftlichen Disziplinen:* Lehramtsstudierende sollten im Sinne einer Realisierung von Enkulturation und einer daraus resultierenden, breit angelegten kulturellen Bildung Gelegenheiten und Anreize bekommen, über ihre studierten Unterrichtsfächer hinausgehend Veranstaltungen in anderen universitären Disziplinen zu besuchen.
- *Sensibilisierung für ein bedeutungsorientiertes Kulturverständnis:* Um die Chancen eines bedeutungsorientierten Kulturbegriffs wahrnehmen zu können, sollten Lehramtsstudierenden, aber auch ihren Dozierenden Optionen zugänglich sein, sich mit kulturtheoretischen Fundierungen forschend auseinanderzusetzen – auch in fächerübergreifender Hinsicht.
- *Elaborieren des subjektiven Kulturverständnisses durch Förderung von Kontingenzerfahrungen:* Lehramtsstudierenden sollten im Rahmen ihres Studiums durch Kontingenzerfahrungen Möglichkeiten zum Prüfen und Elaborieren ihres eigenen Kulturverständnisses eröffnet werden, um ein reflexives Kulturbewusstsein anzubahnen.
- *Generierung von Optionen kultureller Teilhabe:* Lehramtsstudierende sollten sich nicht nur als Kulturrezipierende, sondern auch als Kulturprägende wahrnehmen können, weshalb ihnen im Studium auch Optionen zur praktischen Teilhabe an Kultur eröffnet werden sollten.
- *Visibilisierung vorhandener und Aufbau neuer Kontakte zwischen Universität und außeruniversitären Akteurinnen und Akteuren kultureller Bildung:* Um zukünftige Lehrkräfte zu befähigen, Schülerinnen und Schülern Kultur-Welten im eigenen Referenzraum zugänglich zu machen, sollten sie bereits im Studium vielfältige Vernetzungsoptionen mit außeruniversitären Einrichtungen und Personen kennenlernen, die im Sinne eines weiten Kulturbegriffs (trans-)kulturelle Deutungsleistungen und damit verbundene Praktiken prägen.

Institutionalisierungsoptionen: Grundlagenmodule »Kulturelle Bildung«

Um zentrale Aspekte einer kulturellen Lehrkräftebildung nachhaltig und strukturell zu verankern, bietet es sich an, (angehenden) Lehrkräften

transdisziplinär angelegte Module zu »Kultureller Bildung« im Wahlpflicht- oder Wahlbereich ihres Studiums zu offerieren. An der Otto-Friedrich-Universität Bamberg wurden drei entsprechende Module entwickelt und implementiert. Sie wollen Lehramtsstudierenden ermöglichen, fachspezifische geistes- und kulturwissenschaftliche Ansätze zur Deutung kultureller Phänomene identifizieren, deren Relevanz für Schule und Unterricht bewerten und diese Ansätze zur eigenständigen Gestaltung kultursensibler Lernarrangements nutzen zu können. Die Module tragen den Herausforderungen der Enkulturation im Kontext einer Gesellschaft der Singularitäten Rechnung: Indem Lehramtsstudierende aus spezifisch für diese Module konzipierten oder dafür geöffneten Lehrveranstaltungen aus unterschiedlichen geistes- und kulturwissenschaftlichen Fächern³⁴ wählen können, wird ihnen ermöglicht, transdisziplinäre Reflexionen von Fachinhalten sowie Paradigmen anzustellen und auf dieser Basis eine kompetente inhaltliche wie methodische Gestaltung eines kulturbildenden Unterrichts vornehmen zu können.

Im Rahmen des Projekts KulturPLUS wurden ab Wintersemester 2016/17 entsprechende Grundlagenmodule für Lehramtsstudierende der Realschulen und Gymnasien (8 ECTS) bzw. für den Masterstudiengang Berufliche Bildung (5 ECTS), ab Sommersemester 2018 für Lehramtsstudierende der Grund- und Mittelschulen (3 ECTS) im Wahlpflichtbereich implementiert. Neben einer spezifischen Vorlesung (gegenwärtig entweder »Digitaler Wandel und kulturelle Bildung« oder »Kulturelle Diversität und kulturelle Bildung«) können die Studierenden zur Absolvierung dieser Module ausgewählte Lehrveranstaltungen besuchen, welche die zwölf Institute der geistes- und kulturwissenschaftlichen Fakultät an der Universität Bamberg für Lehramtsstudierende öffnen. Die Studierenden beschäftigen sich in den Modulen mit aktuellen Fragen, Themen und Methoden geistes- und kulturwissenschaftlicher sowie ästhetischer Weltdeutungsweisen. Im Sommersemester 2023 war es Studierenden bspw. möglich, sich mit Künstlicher Intelligenz und deren Bedeutung für die Kunstproduktion auseinanderzusetzen oder im Rahmen eines Seminars zum »Kinderkunstlabor« der Universität Bamberg praktische Erfahrungen in

³⁴ Neben den Instituten und Fachgruppen, die grundständig Lehre in Lehramtsstudiengängen anbieten (Anglistik/Amerikanistik, Europäische Ethnologie, Germanistik, Geographie, Geschichte, Klassische Philologien, Philosophie, Romanistik, Slavistik, Theologien), öffnen auch Fächer wie Arabistik, Archäologie oder Judaistik ihre Lehrveranstaltungen für die Module zu kultureller Bildung.

der kulturellen Bildung mit Grundschulkindern zu sammeln.³⁵ Dozierende werden im Rahmen der Grundlagenmodule dazu ermutigt, in ihren Lehrveranstaltungen dezidiert Lehramtsstudierende zu adressieren. Durch das breite Angebot ist eine interessengeleitete Auswahl und damit eine erhöhte Motivation der Studierenden anzunehmen. Die steigende Angebotsvielfalt unterstreicht die mittlerweile breite Akzeptanz der Grundlagenmodule: Im Sommersemester 2018 konnten nur neun Lehrveranstaltungen im Rahmen der Grundlagenmodule besucht werden. Im Wintersemester 2022/23 wurden 40 Lehrveranstaltungen im Rahmen der Grundlagenmodule geöffnet, im Sommersemester 2023 waren über 70 Lehrveranstaltungen im Angebot.

Neue interdisziplinäre Lehrformate: KulturPLUS-Ringvorlesungen und KulturPLUS-Thementage

Um den interdisziplinären Diskurs im Horizont von Kulturtheorien zu fördern und sowohl Dozierende als auch Lehramtsstudierende in einen Austausch zu Fragen kultureller Bildung zu bringen hat KulturPLUS zwei Formate entwickelt, die u. a. für das bedeutungsorientierte Kulturverständnis sensibilisieren. Zwischen Sommersemester 2016 und Wintersemester 2018/19 organisierte KulturPLUS interdisziplinäre Ringvorlesungen mit wissenschaftlichen Vorträgen, schulischen Praxisberichten und Diskussionen zu kulturbezogenen Themen mit aktueller gesellschafts- und bildungspolitischer Relevanz (z. B. ›Europa unterrichten‹ im SoSe 2017, ›Erinnerungen kultivieren‹ im WiSe 2017/2018 oder ›Sprachen vermitteln‹ im SoSe 2018). Die Ringvorlesungen waren als ein disziplinübergreifendes Forum und Experimentierfeld organisiert, um die kulturbildenden Wissenschaften an der Universität Bamberg in ihrer Relevanz für die Lehrkräftebildung herauszustellen und themenbasierte, tiefergehende Kooperationen anzustoßen. Auf universitärer Ebene wurden diese Kooperationen über die Ringvorlesungen hinaus durch Institutsgespräche und fakultätsweite, jährliche KulturPLUS-Treffen stabilisiert. Dozierende sollten in diesem Rahmen die Bedeutung ihrer Forschungsleistungen, theoretischen Grundlagen und Tätigkeiten mit Blick auf das Lehramtsstudium vorstellen und diskutieren. Neben Forschenden und Lehrkräften wurden auch Kultur- und Medienschaffende als Expertinnen und Experten eingeladen, um Forschung und Praxis zu verzahnen. So stellte bspw. Angelika Kester im Rahmen der Ringvorlesung ›Europa unterrichten‹ kulturpädagogische Projekte vor, die an einer Grundschule

³⁵ Vgl. Hlukhovich (Sommersemester 2023); Jochum (Sommersemester 2023).

durchgeführt wurden, um das transkulturelle Verständnis und das europäische Bewusstsein von Schülerinnen und Schülern zu fördern.³⁶ Studierende und Lehrkräfte aller Schularten und Fachrichtungen erhielten durch die Ringvorlesungen die Möglichkeit zu fächerübergreifenden Einblicken in kulturbezogene Themenbereiche, um kulturelle Phänomene und kulturwissenschaftliche Ansätze zu verstehen, was das reflexive Kulturbewusstsein der (angehenden) Lehrkräfte fördern sollte. Mit dem Start der Grundlagenmodule wurden die Ringvorlesungen als verpflichtende Veranstaltungen integriert. Ein Highlight dieses interdisziplinären Austauschs war auch die Tagung »Herausforderung, ›kulturelle Lehrerinnen- und Lehrerbildung‹. Perspektiven für das Studium der Geisteswissenschaften« im Jahr 2019, deren Ergebnisse in vorliegendem Sammelband in Auszügen dokumentiert sind.³⁷

In der zweiten Förderphase von KulturPLUS wurden die Ringvorlesungen durch KulturPLUS-*Thementage* abgelöst. Die interdisziplinären Thementage adressieren neben Lehramtsstudierenden und Dozierenden auch Lehrkräfte, die sich die Teilnahme daran als Fortbildung anerkennen lassen können. Sie finden zwei Mal pro Semester an einem Tag statt und bieten – im Gegensatz zu wöchentlich laufenden Ringvorlesungsvorträgen – die Chance, über einen kompakten Zeitraum hinweg einen Themenschwerpunkt im Kontext kultureller Vielfalt (z. B. Migration, Mehrsprachigkeit, Jugendkulturen), aber auch dezidiert kulturbildende Gegenstands- und Problembereiche (z. B. »Die Macht der Bilder«) zu durchdringen. Insbesondere der Austausch zwischen Dozierenden sowie Lehramtsstudierenden und an Schulen unterrichtenden Lehrkräften eröffnet eine Perspektivenvielfalt, die vom Dialog zwischen (Kultur-)Theorie und Unterrichtspraxis enorm profitiert. Zugleich kommt die Universität auf diese Weise ihrem Auftrag nach, Erkenntnisse wissenschaftlicher Forschung in Praxisfelder und gesellschaftliche Bereiche zu transferieren und zur Diskussion zu stellen.³⁸

Forschung: Studien zu Fragen kultureller Lehrkräftebildung

Im Rahmen des Projekts KulturPLUS dienten spezifische Oberseminare a) der Erörterung von Kulturtheorien und ihrer Relevanz für die Lehr-

³⁶ Angela Kester: Europa ins Klassenzimmer bringen?! Projekte zu ›Europa macht Schule‹. Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung ›Europa unterrichten‹, 11. Juli 2017.

³⁷ Bislang wurden auch drei themenspezifische Sammelbände publiziert, die u. a. auf Vorträgen der Ringvorlesungen aufbauen und die Ergebnisse nachhaltig sichern: Hlukhovych et al. (2018); Beuter et al. (2019); Reiter et al. (2022).

³⁸ Vgl. Hlukhovych et al. (2020).

kräftebildung sowie für die Lehrkräftebildungsforschung und b) zur Diskussion von Forschungsprojekten und Forschungsergebnissen im Kontext kultureller Bildung. Dabei standen zum einen Forschungsprojekte im Fokus, die im Rahmen von Qualifikationsarbeiten durchgeführt wurden. Eine Dissertation in der Geschichtsdidaktik untersuchte, wie Geschichtskultur in Zulassungsverfahren von Schulgeschichtsbüchern ausgehandelt wurde und von den institutionellen Rahmenbedingungen und fachlichen Überzeugungen Akteure abhängt.³⁹ Eine Promotionsstudie der englischen Sprachwissenschaft untersuchte auf Basis eines deutsch-tansanischen Austauschs von Schülerinnen und Schülern die Verwendung des Englischen als *lingua franca* in inter- und transkulturellen Kontexten.⁴⁰ Zum anderen lag ein Schwerpunkt auch im Austausch mit dem zeitgleich laufenden BMBF-Drittmittelprojekt »KulturLeBi – Kultur in der Lehrerbildung«. In den verschiedenen KulturLeBi-Forschungsprojekten wurde auf Basis eines bedeutungsorientierten Kulturbegriffs bspw. danach gefragt, inwiefern angehende Lehrkräfte zur Reflexion ihres kulturbezogenen Handelns angeleitet werden können und inwiefern diese Reflexionen ihre universitäre Bildung und spätere berufliche Tätigkeit bereichern können.⁴¹

An diesen Oberseminaren nahmen auch Lehramtsstudierende im Rahmen der Grundlagenmodule teil. Ihnen wurde so die Möglichkeit zur Aneignung und Diskussion der theoretischen Grundlagen geistes- und kulturwissenschaftlicher Fächer sowie die Beschäftigung mit Forschungsfragen und -ergebnissen eröffnet, was in mehreren Fällen in das Verfassen von Abschluss- bzw. Masterarbeiten zu kultureller Lehrkräftebildung mündete.

4 Ausblick

Im Zusammenwirken der Fakultät Geistes- und Kulturwissenschaften und weiteren, insbesondere auch bildungswissenschaftlichen Akteurinnen sowie Akteuren der universitären Lehrkräftebildung ist an der Universität Bamberg eine nachhaltige Verstetigung der Potenziale des Projekts KulturPLUS gelungen, indem die wissenschaftliche Koordinationsstelle des Projekts im Wintersemester 2021/22 gegründeten Referat »Kultur und Bildung« als Teil des Zentrums für Lehrerinnen- und

³⁹ Reiter (2021).

⁴⁰ Beuter (2023).

⁴¹ Zu den Projektergebnissen siehe bspw.: Scheunpflug et al. (2020).

Lehrerbildung Bamberg (ZLB) fest verankert wurde. Neben der Sicherung kulturtheoretischer Lehrveranstaltungen für die Lehramtsstudierenden und der Organisation der Grundlagenmodule dient diese Koordinationsstelle zur Verstetigung der interdisziplinären Verzahnung der Fachbereiche im Hinblick auf die kulturelle Lehrkräftebildung. Auch hält die Stelleninhaberin Kontakt mit außeruniversitären Akteurinnen und Akteuren kultureller Bildung und gestaltet in Kooperation mit verschiedenen Fächern der Fakultät Geistes- und Kulturwissenschaften die Thementage.

Insgesamt markiert die über das Projekt KulturPLUS initiierte, mittlerweile durch das Referat »Kultur und Bildung« weitergeführte kulturelle Lehrkräftebildung ein zukunftsbedeutsames Profil der Lehramtsstudiengänge, aber auch der Lehrkräftebildungsforschungen an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Im Zentrum steht dabei insbesondere die Ermöglichung von Orientierungs- und (unterrichtspezifischer) Handlungsfähigkeit (angehender) Lehrkräfte angesichts der ›Aufgabe Enkulturation‹ in eine hochgradig kontingente Kulturalität. Ziel ist der Aufbau eines *reflexiven Kulturbewusstseins*, das die Kontingenz und machtabhängige Wandelbarkeit von Kulturen durch die wiederkehrende Einnahme einer Beobachterposition zweiter Ordnung erkennt. Ästhetische Ausdrucksfähigkeit und interkulturelle Orientierungsfähigkeit stellen dabei zwei Kompetenzbereiche dar, die auf Basis eines bedeutungsorientierten Kulturbegriffs verbunden und durch fächerübergreifende Lehrformate in die universitäre Lehrkräftebildung integriert werden.

Dabei sind die Schülerinnen und Schüler in besonderem Maße im Blick: Zu ihrer Weltdeutungsbefähigung im Kontext eines kulturbezogen-pluralen Settings wollen die in vorliegendem Beitrag skizzierten Überlegungen und dargestellten Maßnahmen beitragen. Wenn es gelingt, (angehende) Lehrkräfte für die verschiedenen Ansätze zur (De-)Konstruktion des Kulturellen zu sensibilisieren und kultursensible Lernarrangements zu gestalten, dann können diese wiederum zum einen das reflexive Kulturbewusstsein ihrer Schülerinnen und Schüler fördern und diesen zum anderen verschiedene Gelegenheiten kultureller Teilhabe anbieten.

Literatur

- Bauer, Benjamin (2019): Kultur und Rasse. Determinismus und Kollektivismus als Elemente rassistischen und kulturalistischen Denkens. In: *Berliner Debatte Initial*, 1/2019, 15–26.
- Bauer, Benjamin et al. (2018): Kulturbezogene Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Grundlegungen, Perspektiven und Operationalisierungsoptionen. In: *Kultur und kulturelle Bildung. Interdisziplinäre Verortungen – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Perspektiven für die Schule*, hg. v. dies., 13–36 (= Forum Lehrerinnen- und Lehrerbildung: 8). Bamberg: University of Bamberg Press.
- Beuter, Katharina (2023): English as a Lingua Franca among adolescents. Transcultural pragmatics in a German-Tanzanian setting (DELFL series). Berlin/Boston: De Gruyter Mouton.
- Beuter, Katharina et al. (Hg.) (2019): Sprache und kulturelle Bildung. Perspektiven für eine reflexive Lehrerinnen- und Lehrerbildung und einen heterogenitätssensiblen Unterricht (= Forum Lehrerinnen- und Lehrerbildung: 9). Bamberg: University of Bamberg Press.
- Bhabha, Homi K. (2000): Die Verortung der Kultur (= Stauffenburg discussion: 5). Tübingen: Stauffenburg.
- Bilstein, Johannes; Zirfas, Jörg (2017): Muss das sein? Zur Anthropologie der kulturellen Bildung. In: *Kulturelle Bildung – Bildende Kultur. Schnittmengen von Bildung, Architektur und Kunst*, hg. v. Gabriele Weiß, 29–50. Bielefeld: transcript.
- Bockhorst, Hildegard; Reinwand, Vanessa-Isabell; Zacharias, Wolfgang (2012): Einführung der HerausgeberInnen. In: *Handbuch Kulturelle Bildung*, hg. v. dies., 21–24 (= Kulturelle Bildung: 30). München: kopaed.
- Cramer, Colin et al. (2019): Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(3), 401–423.
- Frey, Sandra (2018): Kulturelle, interkulturelle und transkulturelle Bildung. Die Sicht der Philosophie(-didaktik). In: *Kultur und kulturelle Bildung. Interdisziplinäre Verortungen – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Perspektiven für die Schule*, hg. v. Adrianna Hlukhovych, Benjamin Bauer, Katharina Beuter, Konstantin Lindner und Sabine Vogt, 159–184 (= Forum Lehrerinnen- und Lehrerbildung: 8). Bamberg: University of Bamberg Press.
- Geertz, Clifford (2012): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme (= Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft: 696). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hlukhovych, Adrianna (Sommersemester 2023): KI und Kreativität. UnivIS. Informationssystem der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Verfügbar unter <https://univis.uni-bamberg.de/prg?search=lectures&show=llong&nosubchap&id=42247296&sem=2023s&codeset=utf8> [05.05.2023]

- Hlukhovych, Adrianna et al. (Hg.) (2018): Kultur und kulturelle Bildung. Interdisziplinäre Verortungen – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Perspektiven für die Schule (= Forum Lehrerinnen- und Lehrerbildung: 8). Bamberg: University of Bamberg Press.
- Hlukhovych, Adrianna; Lindner, Konstantin; Vogt, Sabine (2020): Kulturelle Bildung an einem (Themen-)Tag. Ein Format für Studierende und Lehrkräfte. In: *Journal für LehrerInnenbildung*, 4, 96–102.
- Jochum, Catharina (Sommersemester 2023): Kunstpädagogisches Labor. Kinderkunstlabor. UnIVIS. Informationssystem der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Verfügbar unter <https://univis.uni-bamberg.de/prg?search=lectures&show=llong&nosubchap&id=42083511&sem=2023s&codeset=utf8> [05.05.2023].
- Jörissen, Benjamin (2019): Territorien der Theorie: Post-koloniale Irritationen meiner Bildungstheoretischen Praxis. In: *Beyond erziehungswissenschaftlicher Grenzen. Diskurse zu Entgrenzungen der Disziplin*, hg. v. Ulrike Stadler-Altman und Barbara Gross, 57–62. Opladen/Berlin: Barbara Budrich.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2009): Schulinterner Lehrplan. Lehrerübergreifende Vereinbarungen zu Ressourcennutzung, Stoffverteilung und Leistungsüberprüfung. In: *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung*, hg. v. Sigrid Blömeke, 317–323 (= UTB Schulpädagogik: 8392). Bad Heilbrunn: UTB.
- Kühn, Claudia; Lindner, Konstantin; Scheunpflug, Annette (2020): Kultur und kulturelle Bildung in der universitären Lehrerbildung. Lehrbücher als Quellen diskursprägender Aspekte. In: *Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen und empirische Befunde*, hg. v. Susanne Timm, Jana Costa, Claudia Kühn und Annette Scheunpflug, 213–228. Münster u. a.: Waxmann.
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (2021): Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe. Teil B: Fachübergreifende Kompetenzentwicklung. Verfügbar unter <https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/rahmenlehrplaene/> [05.05.2023].
- Lang-Wojtasik, Gregor (2008): Schule in der Weltgesellschaft. Herausforderungen und Perspektiven einer Schultheorie jenseits der Moderne. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2019): Große Transformation, Bildung und Lernen. Chancen und Grenzen einer Global Citizenship Education. In: *Bildung für eine Welt in Transformation. Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft*, hg. v. ders., 33–49. Opladen/Berlin: Barbara Budrich.
- Liebendörfer, Michael (2018): Motivationsentwicklung im Mathematikstudium. Wiesbaden: Springer Spektrum.

- Lindner, Konstantin (2017): Wertebildung im Religionsunterricht. Grundlagen, Herausforderungen und Perspektiven. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Neugebauer, Martin (2013): Wer entscheidet sich für ein Lehramtsstudium – und warum? Eine empirische Überprüfung der These von der Negativselektion in den Lehrerberuf. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(1) 157–184.
- Rat für Kulturelle Bildung (2013): Alles immer gut. Mythen kultureller Bildung. Essen: Rat für Kulturelle Bildung.
- Reckwitz, Andreas (2008): Die Kontingenzperspektive der »Kultur«. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In: *Unscharfe Grenzen. Perspektiven der Kulturosoziologie (Sozialtheorie)*, hg. v. ders., 15–45. Bielefeld: transcript.
- Reckwitz, Andreas (2018): Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne (= Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung: 10213). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Reiter, Benjamin (2021): Nationalsozialismus im Schulgeschichtsbuch. Zulassungsverfahren und die Aushandlung von Geschichtskultur in Bayern ab 1949 bis in die 1970er Jahre (= Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik: 25). Göttingen: V&R unipress.
- Reiter, Benjamin et al. (Hg.) (2022): Erinnerung und kulturelle Bildung. Interdisziplinäre Perspektiven auf Geschichtskultur und zukunftsfähiges schulisches Lernen (= Forum Lehrerinnen- und Lehrerbildung: 10). Bamberg: University of Bamberg Press.
- 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. Tobias Fink, Burkhard Hill, Vanessa-Isabelle Reinwand und Alexander Wenzlik, 99–109. München: kopaed.
- Scheunpflug, Annette et al. (2020): Kultur vermitteln. Lehrerinnen und Lehrer und die Tradierung von Kultur (= Oldenbourg pädagogische Zeitschriften: 176). München: Cornelsen.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2023): LehrplanPLUS. Schulart- und fächerübergreifende Bildungs- und Erziehungsziele sowie Alltagskompetenz und Lebensökonomie. Verfügbar unter <https://www.lehrplanplus.bayern.de/uebergreifende-ziele> [11.05.2023].
- Timm, Susanne et al. (2020): Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen, empirische Befunde. In: *Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen und empirische Befunde*, hg. v. dies., 11–22. Münster u. a.: Waxmann.
- Welsch, Wolfgang (1992): Transkulturalität. Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen. In: *Information Philosophie*, 20(2), 5–20.

Zeinz, Horst (2009): Funktionen der Schule. In: *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung*, hg. v. Sigrid Blömeke, 87–94 (= UTB Schulpädagogik: 8392). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.